

Anna Partanen

PIENRYHMÄTOIMINTA OPPIMISEN EDISTÄJÄNÄ

Opinnäytetyö
Sosionomi

2017



**Kaakkois-Suomen
ammattikorkeakoulu**

Tekijä	Tutkinto	Aika
Anna Partanen	Sosionomi (AMK)	Marraskuu 2017
Opinnäytetyön nimi		
Pienryhmätoiminta oppimisen edistäjänä		56 sivua 4 liitesivua
Toimeksiantaja		
Kotkan kaupunki, Tiina Kääpä		
Ohjaaja		
Virve Remes, lehtori		
Tiivistelmä		
<p>Tutkimuksen tavoitteena oli ottaa selvää, kuinka pienryhmätoiminta vaikuttaa oppimiseen ja milloin se toimii mahdollisimman tehokkaasti. Tutkimus toteutettiin kotkalaisessa päiväkodissa kolmena havainnointikertana. Kohteena oli 4–5-vuotiaiden ryhmän pienryhmä, jossa oli havainnoitavilla kerroilla 4–7 lasta. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat: miten pienryhmätoiminta vaikuttaa oppimiseen ja milloin pienryhmätoiminta toimii oppimisen edistäjänä ja mahdollisimman tehokkaasti.</p> <p>Tutkimuksessa on käytetty kvalitatiivista eli laadullista lähestymistapaa. Menetelminä tutkimuksessa käytettiin havainnointia, haastattelua ja videointia. Havainnointi toteutettiin käyttämällä havainnointilomaketta, jonka havainnoitavat asiat oli listattu etukäteen. Jokaisella havainnointikerralla havainnoitiin eri asioita, mutta tärkeäksi koetut havainnoitavat asiat säilyivät jokaisen havainnointikerran ajan. Videointi oli myös merkittävä menetelmä tutkimuksen kannalta. Videoinnin avulla havainnoitavaan tuokioon pystyi palaamaan aina uudelleen.</p> <p>Tutkimus osoitti paljon hyötyjä pienryhmätyöskentelystä. Lasten oppimisympäristö on rauhallisempi ja kiireettömämpi kuin suuressa ryhmässä. Hyvien vuorovaikutussuhteiden luominen ja lasten yksilöllisempi kohtaaminen mahdollistuvat myös paremmin pienryhmässä. Tätä kautta lapsi saa tarvitsemaansa tukea, apua ja kannustusta oppimiseensa. Tutkimuksen aikana havaittiin myös haasteita pienryhmätyöskentelyssä. Haasteet todettiin kuitenkin sellaisiksi, että niihin on mahdollista vaikuttaa hyvällä suunnittelulla ja sitoutumisella.</p> <p>Oppimista edistäviä elementtejä pienryhmätoiminnassa ovat ryhmän pieni koko, suhteellisen pysyvä ryhmä, kasvattajan tuntemus ryhmän lapsista, kasvattajan herkyys lapsen aloitteelle ja lasten osallisuus sekä omaehtoisuus. Tehokkaasti toimivan pienryhmätoiminnan elementtejä ovat hyvä suunnittelu, sitoutuminen toimintaan, säännöllisyys ja koko tiimin yhteinen pedagoginen näkemys ryhmän toiminnasta.</p>		
Asiasanat		
Oppiminen, pienryhmät, pienryhmätoiminta, vuorovaikutus		

Author	Degree	Time
Anna Partanen	Bachelor of Social Services	November 2017
Thesis Title Small Group Working Helps the Progress of Learning		56 pages 4 pages of appendices
Commissioned by City of Kotka, Tiina Kääpä		
Supervisor Virve Remes, Senior Lecturer		
<p>Abstract</p> <p>The objective of the thesis was to find out about how small group working has effect on learning and when it is working most effectively. A Thesis was executed in one kindergarten of Kotka. Observing was made three times. The object was 4–5 aged small group of the bigger group. At Every observing time, there were 4-7 children to observe. The Questions of this thesis was: How does small group working effects to learning and when does small group working work for a contributor of learning and most effectively.</p> <p>In this thesis manner of an approach was used qualitative. Methods were observing, interwiev and filming. Observing was executed by using the observing form. There was listed before what to observe. Every observing time different things were observed but most important things were observed every time. Filming was also significant method of this thesis. With filming, it was easy to return to that observing moment.</p> <p>Thesis pointed lot of benefits of small group working. The learning milieu of children is more peaceful and leisurely than in the large group. Creating good interaction relationships and individual meeting with children are also easier in small group. By that kids get more support, help and cheering which they need to their learning. During the thesis, some challenges of small group working were noticed. However, those challenges were that kind of challenges that are possible to influence with good planning and commitment.</p> <p>Elements which effect to learning in small group working are: groups small size, relatively permanent group, educator who knows kids of the group, educator who is sensitive to kids overtures, participation and spontaneous of kids. Elements of effective small group working are: good planning, commitment to action, regularity and whole team have a common pedagogic vision of group action.</p>		
<p>Keywords</p> <p>Learning, small group, small group working, interaction</p>		

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	OSALLISUUS JA LAPSILÄHTÖISYYS	6
3	RYHMÄKOKO VARHAISKASVATUKSESSA.....	8
4	PIENRYHMÄTOIMINTA	12
4.1	Ryhmä ja pienryhmä.....	14
4.2	Pysyvät pienryhmät	16
4.3	Omahoitaja pienryhmässä	17
4.4	Hyödyt	18
4.5	Haasteet	20
5	OPPIMINEN	21
5.1	Oppimisprosessi	22
5.2	Oppimisen alueet.....	25
5.3	Laaja-alainen osaaminen.....	26
6	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA MENETELMÄT	26
6.1	Havainnointi.....	27
6.2	Havainnoinnin edellytykset	29
6.2.1	Havainnoinnin esteet.....	31
6.2.2	Havainnoinnin tavoitteet.....	31
6.3	Haastattelu	33
6.4	Videointi.....	35
6.5	Eettisyys	35
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA TULOKSET.....	36
7.1	Havainnoinnin toteutus	41
7.2	Haastattelun toteutus.....	42
8	PÄÄTELMÄT	46
9	POHDINTA.....	48
	LÄHTEET.....	51

LIITTEET

Liite 1. Ryhmä teemahaastattelun runko

Liite 2. Havainnoinnin, haastattelun ja videoinnin lupalappu

Liite 3. Havainnoinnin lomake

Liite 4. Lastentarhanopettajien haastattelun runko

1 JOHDANTO

Tutkimukseni aiheeksi valikoitui pienryhmätoiminta oppimisen edistäjänä. Aihetta tarjottiin minulle kolmannen harjoitteluni aikana. Olin alusta asti ajatellut valitsevani toiminnallisen opinnäytetyön, mutta tämän aiheen tullessa esiin tiesin, että siitä haluaisin opinnäytetyöni tehdä.

Kiinnostukseni pienryhmätoimintaa kohtaan heräsi tämän kolmannen harjoittelun aikana, jolloin sen hyödyistä ja haasteista oli ollut paljon puhetta päiväkodin henkilökunnan keskuudessa. Kyseisen päiväkodin arjessa pienryhmätoiminta ei mielestäni vielä toiminut mutkattomasti eikä niin, että toimintaa olisi voinut kuvata sanoin pienryhmätoiminta, vaan ryhmien kesken pidettiin enemmänkin satunnaisia tuokioita. Kehitysideoita pienryhmätoiminnalle oli annettu, mutta niitä ei tuolloin ainakaan siirretty käytäntöön.

Aiheeni on yksi Kotkan kaupungin varhaiskasvatuksen kehittämishankkeen ”Vuorovaikutuksellisen pienryhmäpedagogiikan vahvistaminen” alla olevista opinnäytetyön aiheista. Tutkimus on tällä hetkellä erittäin ajankohtainen, sillä uusissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016) korostetaan lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta sekä lapsen osallisuutta ja itseohjautuvuutta, joita voidaan vahvistaa pienryhmäpedagogiikalla. Pienryhmätoiminta oli lähtökohtaisesti itselleni melko vieras toimintatapa, varsinkin käytännössä. Tämän vuoksi ennen varsinaista havainnointia tietyissä pienryhmässä kävin tutustumassa yhden kotkalaisen päiväkodin pienryhmätoimintaan kahden päivän ajan. Tutkimuksen tavoitteena oli ottaa selvää, kuinka pienryhmätoiminta vaikuttaa oppimiseen ja milloin se toimii mahdollisimman tehokkaasti.

2 OSALLISUUS JA LAPSILÄHTÖISYYS

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016, 24) korostetaan lapsen osallisuutta, itseohjautuvuutta ja lapsilähtöistä toimintaa. Kuulluksi tuleminen ja osallisuus kuuluvat lasten oikeuksiin omaan elämään vaikuttavissa asioissa. Varhaiskasvatuksen tulee siis tukea lasten kehittyviä osallistumisen sekä vaikuttamisen taitoja ja lisäksi kannustaa oma-aloitteisuuteen. Lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja vahvistetaan lasta arvostavalla

kohtaamisella, heidän ajatustensa kuuntelemisella sekä aloitteisiin vastamalla. Henkilöstö suunnittelee, toteuttaa ja arvioi toimintaa yhdessä lasten kanssa. Jokaisella lapsella tulisi olla mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa josta henkilöstö on vastuussa. Lasten käsitys itsestään kehittyy, itseluottamus kasvaa sekä yhteistyössä tarvittavat sosiaaliset taidot muovautuvat, kun lapset saavat osallistua ja vaikuttaa. Vuorovaikutuksellista pienryhmäpedagogiikkaa toteutetaan kotkalaisessa varhaiskasvatuksessa. Siinä vuorovaikutus sekä toiminta toteutuvat pienemmissä ryhmissä. Kyseinen toimintamuoto vahvistaa aikuisen läsnäoloa, jonka kautta lasten mahdollisuus osallisuuteen monipuolistuu sekä lisääntyy. (Kotkan varhaiskasvatussuunnitelma 2017, 34.)

Lasten sensitiivinen kohtaaminen ja myönteinen kokeminen kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta vahvistavat lapsen osallisuutta. Myös se, että lapset sekä huoltajat osallistuvat toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin, vahvistavat osallisuutta. Lapsen oman identiteetin ja itsetunnon kehitystä tuetaan myönteisellä ja kannustavalla vuorovaikutuksella. *Lasten omaehtoinen, henkilöstön ja lasten yhdessä ideoima sekä henkilöstön johdolla suunniteltu toiminta täydentävät toisiaan* (Opetushallitus 2016, 30, 36).

Lapsille luontevia oppimisen tapoja ovat toiminnalliset sekä luovuutta ja osallisuutta edistävät työtavat. Esimerkkejä tällaisista työtavoista ovat lasten omaehtoinen ja ohjattu leikki, tutkiminen, liikkuminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaisu. Nämä monipuoliset työtavat voivat olla sekä oppimisen väline, että opettelun kohde. Tästä johtuen olisi tärkeää, että henkilöstö ohjaisi ja kannustaisi lapsia käyttämään ja kokeilemaan erilaisia työtapoja erikokoisissa ryhmissä sekä itsenäisesti. Henkilöstöllä tulisi olla herkkyyttä tunnistaa eri tilanteiden pedagogisia mahdollisuuksia. Tämä voi olla esimerkiksi taito havaita lapsen tekemä aloite tai tunnetila ja muuttaa sekä suunnata oma toimintansa sen mukaisesti. Kun lapset saavat mahdollisuuden vaihdella työtapoja, tarjoaa se eri-ikäisille ja eri tavoin oppiville lapsille onnistumisen kokemuksia. Oppimisympäristöjen tulee olla monipuoliset, jotta työtapoja voidaan toteuttaa monipuolisesti. (Opetushallitus 2016, 38.)

Kallialan (2012, 50–52) mukaan lapsilähtöisyys on jäänyt pelkäksi fraasiksi, jonka merkitys ei ole selvä käytännön työntekijöille. Lapsilähtöisyyden tulkinta

on yksinkertaisesti saattanut merkitä suomalaisessa kontekstissa sitä, että aikuisten ei tarvitse tehdä lasten hyväksi yhtä paljon kuin aikaisemmin. Lapsilähtöisyydellä on siis käytännössä oikeutettu myös aikuisten mukavuudenhauluinen passiivisuus ja vetäytyminen. Jo noin parikymmentä vuotta sitten on arvosteltu aikuisjohtoisuutta ja ryhmän hallinnan korostamista. Niinpä aikuisten välitöntä panosta asioiden sujuvoittamiseksi haluttiin vähentää ja korostaa lasten asemaa ”subjekteina”. Aikuisen tehtävänä oli tässä kohtaa siis avustaa, kuunnella sekä olla saatavilla. Tämän vuoksi tulkinnanvaraisuus ja epäselvät rajat näyttäväivät entisestään aikuisten tehtävissä. Suhteellisen passiivinen aikuisrooli alkoi kuitenkin näyttää melko suositeltavalta, kun lasten aktiivisuutta on alettu korostaa vuosi vuodelta enemmän.

Arkihavaintojen sekä tutkimusten perusteella päiväkodin henkilökunta tekee pienemmän osan työstään lasten kanssa kuin mitä he tekevät ilman lapsia tai lapsia varten. Havaintojen mukaan monet päiväkodin työntekijät vaikuttavat kyllästyneiltä, vaipuvat omiin ajatuksiin, jopa poistuvat paikalta tekemään jotakin muuta, kun lapset löytävät itse jotakin tekemistä eivätkä suoranaisesti vaadi aikuiselta mitään. (Kalliala 2012, 53.) Vuorovaikutuksen kannalta olisi kuitenkin tärkeää, että aikuinen seuraa lasten leikkimistä ja tekemistä vaikei siihen suoranaisesti osallistuisikaan. Jo pienikin lapsi huomaa, jos aikuinen on omissa ajatuksissaan, eikä tämän takia välttämättä ota kontaktia aikuiseen. Kalliala (2012, 54) muistuttaakin, että oma vetäytyneisyys vahvistaa ikävystyttävää ja epätydyttävää ilmapiiriä. Tämä synnyttää itseään vahvistavan kierteen, joka etäännyttää lapsia ja aikuisia toisistaan.

Aikuisilta vaaditaan sataprosenttista fyysistä sekä henkistä läsnäoloa. Lasten kehityksen ja mahdollistamisen kannalta olisi siis tärkeää, että he saisivat olla viisaan, lämpimän ja hyväntahtoisen aikuisen kanssa, koska lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön toisten lasten sekä erityisesti lapsesta huolehtivan aikuisten kanssa. (Kalliala 2012, 55.)

3 RYHMÄKOKO VARHAISKASVATUKSESSA

Varhaiskasvatuslaki määrittää lapsiryhmälle enimmäiskoon, jonka mukaan yhdessä ryhmässä saa olla yhtä aikaa läsnä lapsia enintään kolmea hoito- ja

kasvatustehtävässä olevaa henkilöä vastaava määrä. Lain 5§ mukaan päiväkodissa ja perhepäivähoidossa hoito- ja kasvatustehtävissä olevan henkilöstön sekä lasten välisestä henkilöstömitoituksesta, tilapäisestä henkilöstömitoituksesta poikkeamisesta, erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten huomioon ottamisesta henkilöstömäärässä sekä henkilöstörakenteessa säädetään valtioneuvoston asetuksella. Ryhmät varhaiskasvatuksessa tulee muodostaa ja tilojen suunnittelu ja käyttö järjestää niin, että tavoitteet, jotka ovat varhaiskasvatukselle säädetty, voidaan saavuttaa. (Varhaiskasvatustilaki 19.1.1973/36.)

Päivähoitoasetuksen 6 §:n mukaan päiväkodissa tulee olla hoito- ja kasvatustehtävissä vähintään yksi henkilö, jolla on säädetyn ammatillisuuden kelpoisuus, enintään kahdeksaa kokopäivähoidossa olevaa kolme vuotta täyttänyttä lasta kohden ja enintään neljää alle kolmevuotiaista kohden. Kunta voi kuitenkin poiketa tästä säädetystä suhdeluvusta, jos lasten keskimääräisiä hoitopäiviä on jatkuvasti huomattavasti vähemmän kuin toimintapäiviä. (Asetus lasten päivähoitosta 16.3.1973/239.)

Ryhmän kokoa voidaan siis säädellä epäsuorasti aikuisten ja lasten suhdeluskäädöksin. Kun aikaisemmin alle kolmevuotiaiden ryhmässä sai olla 12 lasta, jolloin aikuisia oli kolme, voidaan nykyisten suhdelukäädösten varjolla laittaa pienten ryhmään jopa 16 lasta, jos vain aikuisia on neljä. Näin voidaan jatkaa, vaikka 20:een lapseen asti. Näin pienillä lapsilla suuri ryhmä on kuitenkin ongelma. Kallialan (2012, 158) tekemän tutkimuksen mukaan 12 alle kolmevuotiaan lapsen ja kolmen aikuisen ”perinteinen” ryhmä voi kuitenkin toimia vielä laadukkaasti. Tämä edellyttää ryhmän aikuisilta hyvää ammattitaitoa ja heidän on käytettävä sitä täysimääräisesti lasten hyväksi. (Kalliala 2012, 157–158.)

Yhtenä ratkaisevana tekijänä ryhmien jaossa on lasten ikä. Sitä tarkastellaan nykyään teknisesti, jonka seurauksena saavuttaessaan tietyn iän, menettää lapsi kertoimensa ja ryhmään tulee uusi lapsi. Moni joutuukin siirtymään kesken vuotta isojen ryhmään. Tästä johtuu se, että ryhmät elävät koko toimintakauden ajan, mikä ei tue valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman ajatusta pysyvistä ja turvallisista ihmissuhteista. (Kalliala 2012, 158.)

Rusanen (2011, 232) ottaa esille sen, kuinka vähän on pohdittu sitä, voiko suuri ihmismäärä olla jopa haitallista lapsen kehitykselle. Alan työntekijät näkevät päivittäin työssään suuret ryhmäkoot, työntekijöiden ja lasten vaihtumisesta aiheutuvat ongelmat sekä aikuisten rajalliset mahdollisuudet vastata pienimpien lapsien yksilöllisen hoivan tarpeeseen. Suuret lapsiryhmät voivat esimerkiksi vaikuttaa siihen, että lapsia kohdellaan ryhmän jäsenenä monissa eri tilanteissa kuten siirtymissä, nukuttaessa, ruokailussa, toimintatuokioissa ja muissa vastaavissa tilanteissa. Myös lapsen sekä aikuisen välinen vuorovaikutus vähenee ryhmien suurten kokojen vuoksi. Kotkan varhaiskasvatussuunnitelmassa (2017, 70) mainitaan vuorovaikutuksellinen pienryhmäpedagogiikka, joka mahdollistaa sen, että vuorovaikutussuhteita on kerralla vähemmän. Tämän vuoksi aikuinen pystyy havainnoimaan herkemmin sekä onnistumiset, että epäkohdat.

Lapsen kannalta olisi siis parasta, että ryhmä olisi riittävän pieni ja vakiintunut. Jäsenet ryhmän sisällä eivät vaihdu ja lapset oppivat tuntemaan toisensa. Kuitenkin liiallinen ryhmän kiinteys voi johtaa niin sanottuun ryhmäajatteluun, toisin sanoen *joukossa tyhmyys tiivistyy*. Suuren ryhmän sisällä taas voi syntyä pienempiä klikkejä eli pienempiä ryhmiä, joiden välille voi tulla konflikteja. (Rusanen 2011, 233.)

Kun ryhmän jäsenet eivät tiedä tai hahmota, millainen ryhmän koostumus kulloinkin on, ryhmä on epävakaa. Esimerkiksi päivähoidon ryhmä, johon aikuiset, lapset ja vanhemmat liittyvät ja poistuvat äkillisesti ja ennakoimattomasti, on epävakaa ryhmä. Ryhmän toiminta muuttuu näin aina ennakoimattomalla tavalla. Yksikin uusi henkilö muuttaa tilannetta ryhmässä. (Rusanen 2011, 233–234.)

Ryhmien suuren koon vuoksi työntekijät joutuvat olosuhteiden pakosta kannustamaan lapsia itsenäistymään liian varhain. Lapsi ei saa olla pieni eikä pysty harjoittelemaan itsenäistymistä ja riippumattomuutta parhaalla mahdollisella tavalla. Vastuun jakautuminen monen aikuisen kesken saattaa yksittäisten lasten kohdalla vähentää sosiaalisen vuorovaikutuksen kokonaismäärää, minkä vuoksi lapsen kiintyminen saattaa viivästyä tai vinoutua. Vastuun jakautuminen monen aikuisen kesken voi myös aiheuttaa sen, ettei kukaan ota riittävästi vastuuta lapsesta. Yhden tutkimuksen mukaan, joka koski yliopisto-

opiskelijoita, kiintymysmallilla havaittiin olevan suuri merkitys yliopistoon sopeutumiseen sekä ryhmään liittymisen kannalta. Tutkimuksessa havaittiin kuitenkin, että turvattomasti kiintyneet haluavat kuulua johonkin ryhmään, vaikka pelkäävätkin tulla hylätyksi kahdenvälisissä suhteissa sekä ryhmissä. Tulosta voidaan tarkastella yksilöä suojaavana tekijänä ja lohdullisena myös leikkiikäisten lasten kannalta. Ryhmä voi nimittäin itsessään olla lapselle erittäin tärkeä ja merkityksellinen, vaikka yksilölliset suhteet lapsella olisivatkin turvattomia. (Rusanen 2011, 232, 235.)

Karila (2016, 27) kirjoittaa, että Pramling-Samuelsson, Williams, Sheridan ja Hellman (2015) ja Williams, Sheridan, Harju-Luukkainen, Pramling-Samuelsson (2015) ovat analysoineet lapsiryhmien kokoa koskevaa tutkimusta, josta yhteenvetona voi todeta, että varsinkin pienten lasten ja erityistä hoivaa ja tukea tarvitsevien kohdalla ryhmäkoon merkitys on suuri. Ryhmäkoon merkitys määrittyy usein sillä, minkälaisia tavoitteita eri maat asettavat lainsäädäntökirjoihin ja opetussuunnitelmien varhaiskasvatussuunnitelmille. Jos tavoitteeksi on asetettu lasten yksilöllisen oppimisen edistäminen, on ryhmän koon oltava riittävän pieni. On kuitenkin selvää, ettei pelkästään ryhmän koko ole ratkaiseva tekijä lapsen oppimiselle. Monet ryhmäkokoihin liittyvät tutkimukset osoittavat, ettei ryhmä koko vaikuta yksittäisenä seikkana laatuun. Opettajan tai muun henkilöstön osaaminen ja ryhmäkoon muodostama kokonaisvaikutus on keskeinen.

Viitalan (2015) tekemän pro gradu -tutkielman helsinkiläisen päiväkodin vanhempien haastattelujen perusteella enemmistön mukaan alle kolmevuotiaiden ryhmässä olisi hyvä olla korkeintaan kaksitoista lasta ja pienryhmässä neljä lasta. Lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat taas pitivät kymmenen hengen ryhmää, alle kolme vuotiaissa, täytenä ryhmänä ja kahtatoista lasta jo liian suurena ryhmänä. Syiksi Viitala oli listannut siirtymätilanteiden rauhallisuuden, kiireettömyyden, turvallisuuden ja melutason alenemisen. Yhtenä tärkeimpänä haastateltavat pitivät sitä, ettei suuressa ryhmässä riitä aikaa ja syyliä samalla tavalla kuin pienessä ryhmässä. Myös runsas vuorovaikutussuhteiden määrä oli haastateltavien mielestä isojen ryhmien haittapuolena. (Viitala 2015, 35–36.) Lapsi voi siis saada niin sanotusti yliannostuksenkin vuorovaikutussuhteita, jos ryhmä on suuri. Näin ollen tulisi panostaa pienen ryhmän sisällä oleviin lasten välisten sekä lasten ja aikuisten välisten vuorovaikutussuhteisiin.

4 PIENRYHMÄTOIMINTA

Kautta 120-vuotisen lastentarhatyön historian ajan lasten toimintaa on järjestetty eri tavoilla pienissä ryhmissä. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset ryhtyivät kuitenkin vasta 2000-luvulla puhumaan laajasti pienryhmätoiminnasta uudenaikaisena varhaiskasvatustyön organisoinnin tapana. Nykyään pienryhmätoiminnalla viitataan erityiseen, suunnitelmalliseen tapaan järjestää toimintaa lapsiryhmissä. Samalla ollaan siirrytty kolmen työntekijän ydinryhmästä parityökentelyyn. (Karila & Lipponen 2013, 74.)

Pienryhmätoiminta on pedagoginen valinta, joka liittyy yhteisöllisyyteen. Vuorovaikutusta vahvistetaan ja syvennetään pienryhmätoiminnan avulla. Perustana pienryhmätoiminnalle on vuorovaikutuksen suunnittelu ja sen mahdollistaminen. Lapsella on paremmat mahdollisuudet oppia suhteuttamaan omat taitonsa tilanteeseen sopiviksi sekä tunnistamaan omien tekojensa seuraamukset ja vaikutukset toisiin ihmisiin pienessä ryhmässä. On tärkeää, että lapsi oppii toimimaan kuitenkin myös isommissa ryhmissä, koska se on päiväkodin arkea sekä myöhemmin lapsi kohtaa isot ryhmät koulumaailmassa. Vastakkainasettelua ei ole syytä tehdä toimintatapojen välille, vaan ennemmin tuoda uusia näkökulmia päiväkodin arkeen, miten sitä voisi mahdollisesti rakentaa. Jos aikuinen on kuitenkin pitkiä aikoja lasten kanssa ilman taukoja tai vailla toisen aikuisen vuorovaikutusta, on vaarana, ettei aikuinen pysty säilyttämään empatiakykyään. (Mikkola & Nivalainen 2009, 33.)

Kotkan varhaiskasvatuksessa toteutetaan vuorovaikutuksellista pienryhmäpedagogiikkaa. Tämä ohjaa aikuisen pedagogisen suunnittelun painottumaan vuorovaikutuksen suunnitteluun. Vuorovaikutuksen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia tuetaan vuorovaikutuksellisella pienryhmäpedagogiikalla. Tavoitteena olisi mahdollisimman pitkät vuorovaikutussuhteet, vuorovaikutuksen ja toiminnan toteutuminen pienemmissä ryhmissä, pedagogisen asiantuntijuuden kattava hyödyntäminen vuorovaikutuksen hyväksi sekä lasten osallisuusmahdollisuuksien monipuolistuminen ja määrän lisääntyminen. Suunnitellun vuorovaikutuksen myötä lapsi saa tilaa osallisuuden näkymiselle varhaiskasvatuksen sisällöissä, menetelmissä ja oppimisympäristössä. Tämän kokonaisuuden

toteutuminen turvaa sen, että lapsen oppimisympäristö on rauhallinen ja kii-reetön sekä yksilöllistä oppimista tukeva. Leikki on merkittävä kasvun, oppimi- sen ja vertaistoiminnan muoto, joka on huomioitu pedagogisessa pienryh- mässä. (Kotkan varhaiskasvatussuunnitelma 2016, 64–65.)

Vuorovaikutuksellisen pienryhmäpedagogiikan toteutumisen kokonaisuutta ohjaa seuraavat tekijät (Kotkan varhaiskasvatussuunnitelma 2016, 65):

- *Pienryhmäpedagogiikka edellyttää lasten tarpeisiin perustuvaa ryhmä- rakenteiden suunnitelmaa, joka laaditaan tiimissä. Tässä hyödynnetään veon asiantuntijuutta. Suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin proses- sista vastaa lastentarhanopettaja.*
- *Yksikön toiminnan kokonaisuus perustuu käytännössä pienryhmäpeda- gogiikkaan ja sisältää suunnitelman poikkeustilanteiden varalle.*
- *Toimintaympäristö tukee pienryhmäpedagogiikan toteutumista.*

Tuokiokeskeisyys näkyy edelleen monissa päiväkodeissa. Aikuisten erityis- osaamisen alueet sekä vuodenaikojen vaihtelusta esiin nousevat teemat oh- jaavat suunnittelua. Lasten yksilöllisten tavoitteiden ja eri perheiden toiveiden sovittaminen yhteen niin, että niitä voidaan toteuttaa samaan aikaan tietyn toi- minnan ja toimintapuitteiden sisällä, vaikeuttavat ryhmän suunnitelman teke- mistä. Haastetta entisestään lisäävät ryhmän iso koko ja heterogeenisyys. Tä- män vuoksi moni päiväkotikoti onkin vakiinnuttanut toimintakulttuuriinsa pienryh- mätöiminnan, jolloin koko ryhmälle tehty suunnitelma voidaan edelleen jakaa ja eriyttää pienryhmätasolle. (Hujala & Turja 2011, 54–55.)

Pienryhmän sisällä voidaan edelleen eriyttää pedagogisen toiminnan sisältöjä, tavoitteita ja menetelmiä lasten yksilöllisyyden huomioon ottamiseksi (Hujala & Turja 2011, 55). Toiminta on suunniteltava henkilökunnan kesken, jotta koko- naisuus pysyy hallinnassa. Tällä tavoin kaikki tiimin jäsenet pysyvät kärryillä siitä, mitä kussakin pienryhmässä tehdään. Lastentarhanopettajalla on peda- goginen vastuu, mutta tiimillä täytyy olla luotto kaikkiin työntekijöihin, että jo- kainen pystyy hoitamaan oman pienryhmänsä toiminnan. Jokaiselta työnteki- jältä löytyy erityisosaamista, jota kannattaa hyödyntää. On myös opittava jaka- maan tiimissä omaa osaamistaan. Kokemuksen mukaan, osaaminen ja am- mattitaito vahvistuvat ja monipuolistuvat, kun kasvattaja pääsee vastaamaan oman ryhmänsä toiminnasta. Jottei pienryhmät ala elää omaa elämäänsä, täy- tyy kokonaisuuden olla jokaisen työntekijän tiedossa. (Mikkola & Nivalainen 2009, 36.)

Päiväkodin tilojen käyttö on suunniteltava järkevästi pienryhmätyöskentelyssä. Ryhmän sisällä sekä muiden ryhmien välillä täytyy sopia monia asioita ja pitää niistä kiinni, jotta päiväkodin arki sujuisi kiireettömästi. Kun tiedetään tarkkaan, mitä tiloja minäkin päivänä on koko ryhmällä ja erikseen pienryhmällä käytettävissä, helpottaa se ryhmän toiminnan suunnittelua. (Mikkola & Nivalainen 2009, 37.)

On tärkeää, että erikokoiset ryhmät pystyvät hyödyntämään päiväkodin tiloja mahdollisimman tehokkaasti, jolloin jokaisella yhteisön jäsenellä on mahdollisuus osallistua vuorovaikutukseen ja toimintaan. Lasten sekä henkilöstön keskittymistä ja lapsilähtöistä toimintaa pystytään edistämään toiminnalla, joka tapahtuu pedagogisesti tarkoituksenmukaisissa ryhmissä. (Opetushallitus 2016, 32.)

4.1 Ryhmä ja pienryhmä

Lapsilla voi olla pienryhmässä erilaisia rooleja, tehtäviä ja aktiviteetteja. Lapset voivat myös ottaa itselleen tai antaa toisilleen erilaisia rooleja, joita ovat esimerkiksi: autoritaarinen johtaja, demokraattinen johtaja, vallankäyttäjä, alistuja, syrjään vetäytyjä, yksinäinen, syntipukki, idoli, pelleilijä, kiusaaja, kiusattu, kiusaaja-uhri, torjuttu ja tyranni. Lasten välisistä suhteista sekä heidän sosiaalisesta statuksestaan tiedetään sen verran, että kerran muodostuttuaan ne ovat varsin pysyviä. Siihen, miten lapsi osaa toimia toisten lasten kanssa ja liittyä osaksi yhteisöä, vaikuttaa lapsen ikä- sekä kehitystaso. Kasvattajalla on tärkeä rooli lasten välisen suhteiden vakauttajana, ristiriitojen selvittäjänä sekä ennaltaehkäisijänä. (Hujala & Turja 2011, 55; Koivunen & Lehtinen 2016, 40; Järvinen & Mikkola 2015, 33.)

Koivunen ja Lehtinen (2016, 40) ovat listanneet myönteisiä sekä kielteisiä ryhmäilmiöitä lapsiryhmässä:

Myönteisiä ovat esimerkiksi:

- kommunikoinnin, ajattelun oppiminen sekä sosiaalisten taitojen kehittyminen toisten lasten kanssa
- erilaisten lasten näkemään oppiminen

- oppiminen siihen, ettei pysty kontrolloimaan toisten lasten tekemisiä
- yhdessä tekemisen ilon oppiminen
- toisilta lapsilta oppiminen
- myönteisten riippuvuussuhteiden syntyminen muihin lapsiin
- ylpeyden tunne ryhmän yhteisistä aikaansaannoksista
- hyvät käytöstavat, auttavaisuus sekä ryhmän lasten keskinäinen huomaavaisuus saavat erityisen arvon.

Kielteisiä ovat esimerkiksi:

- riippuvuussuhde muihin lapsiin, joka on kielteinen
- syntipukki-ilmiö
- kiusaaminen
- valtasuhteet, jotka ovat kielteisiä
- ryhmän liiallinen klikkiytyminen
- yleinen äänekkyyys ja levottomuus.

Jokainen ryhmä joutuu käymään läpi työskentelynsä aikana lainalaisuuksia ja kehitysvaiheita, riippumatta siitä ovatko ryhmän jäsenet lapsia vai aikuisia.

Ryhmässä ohjaajan (kasvattajan) tulee tunnistaa ryhmäilmiöt ja ryhmän kehityksen vaiheet. Ryhmän kehityksen vaiheita ovat:

1. ryhmän muodostuminen
2. toimintamuotojen selkiytyminen
3. toimintamuotojen vakautuminen ja
4. ryhmän toiminnan vaihe.

Lainalaisuuksien ja ryhmäilmiöiden tuntemuksen avulla kasvattaja pystyy ymmärtämään ryhmän muutokset. Oppimista tapahtuu myös ryhmän rakentumisessa, joka korostaa yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Lapsiryhmissä kuten päiväkodeissa kuitenkin korostuu riippuvuus aikuisesta, joka voi säädellä ryhmän koostumusta sekä jäsenten rooleja ryhmässä. (Hiltunen ym. 2013, 135–136.)

Varhaiskasvatus on ryhmäkasvatusta. Lapsen mennessä päiväkotiin hänestä tulee yksi ”Mesimarjoista”. Ryhmä on voimavara, eikä pelkkä välttämätön paha. Lapset ovat tekemisissä toistensa kanssa päivästä toiseen ja ryhmässä saavat kokemuksen yhteisön jäsenyydestä sekä harjoittelevat aikuisten myö-

tävaikutuksella monia tärkeitä taitoja sosiaalisesta elämästä. Toisten ystävällinen kohtelu, itsensä ilmaiseminen ja vuorovaikutustaidot ovat tällaisia taitoja. Yhteenkuuluvuuden tunnetta tulee pyrkiä vahvistamaan tietoisesti sekä ohjaustilanteissa että tarjotessaan heille aikaa olla keskenään. Lasten tulee antaa ratkaista ristiriidat keskenään, mutta on varottava vaatimasta liikaa. Aikuisen tulee olla valppaana ja huomata, mitä ryhmässä tapahtuu, voidakseen arvioida, milloin hän voi aktiivisesti puuttua tilanteeseen. (Kalliala 2012, 164.)

Onnistuneen leikin ehto on usein ryhmän tarkoituksenmukainen jakaminen. Sekä vapaan että ohjatun toiminnan tilanteissa ryhmän koolta ja koostumuksella on suuri merkitys. Päiväkodin sisäinen ryhmien säätteleminen vaatii monipuolista varhaiskasvatuksellista osaamista. (Kalliala 2012, 165.)

4.2 Pysyvät pienryhmät

Koko toimintakauden oleva kiinteä ja pysyvä pienryhmä antaa lapsille mahdollisuuden ryhmäytyä kunnolla oman pienryhmänsä kanssa. Lapsi oppii luottamaan sekä tuntemaan oman pienryhmänsä muut lapset, ryhmäytyy, ja näin hänen voi olla myös helpompaa liittyä suurempaan ryhmään. Ryhmän oppimis- ja kehitysprosessia voidaan havainnoida ja ohjata haluttuun suuntaan kiinteässä pienryhmässä. Pienryhmärajojenkin ulkopuolella lapsi solmii kavereisuhteita, sillä he ehtivät leikkiä ja toimia myös muiden lasten kanssa. (Mikkola & Nivalainen 2009, 34.) Näin ollen ei ole niin sanotusti vaaraa, että lapset eivät osaisi leikkiä pienryhmien ulkopuolella olevien lasten kanssa. Myös suurissa ryhmissä toimiminen ei useinkaan aiheuta ongelmia pienryhmistä huolimatta.

Pienryhmälle keksitään yhdessä lapsien kanssa nimi sen aloittaessa toiminnan. Nimen annon kautta ryhmästä muodostuu lapsille tärkeä identiteetti. Isoista ryhmistä jaetut pienryhmät voivat olla erikokoisia, esimerkiksi jos pienryhmässä on tukea tarvitsevia, voidaan ryhmä jättää pienemmäksi. Ryhmäkohtainen avustaja (jos ryhmällä sellainen on) voi toimia kiinteästi työparina pienryhmässä, jossa lasten tuen tarve on suurin. (Mikkola & Nivalainen 2009, 34.)

4.3 Omahoitaja pienryhmässä

Omahoitaja vastaa tiettyjen lapsien ja pienryhmän päivähoidon aloituksesta ja arjen sujumisesta. Näin lapsi sisäistää, että on ainakin se yksi aikuinen johon hän voi luottaa ja, joka pitää hänestä huolta sekä välittää. Lapsen voi olla aluksi hankalaa liittyä osaksi pienryhmää, joten omahoitaja auttaa myös tässä sekä sen kautta myöhemmin suureenkin ryhmään liittymistä. Omahoitajan vastuulla voi olla myös hoito- ja kasvatussopimusten teko yhteistyössä vanhempien kanssa. Hänen tulee myös huolehtia, että havainnointi ja dokumentointi lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta suoritetaan sovitulla tavalla. Omahoitaja pystyy varmistamaan pienryhmässä, että jokainen lapsi saa tarvitsemansa tuen ja samalla ohjaamaan pienryhmänsä oppimisprosessia. Aikuisten ammattitaito ja työkokemus tulee huomioida siten, että ryhmässä jossa on haastavimmat lapset, on myös omahoitaja, jolla on eniten ammattiosaamista. (Mikkola & Nivalainen 2009, 34.)

Vaikka omahoitaja käytäntö onkin välttämättömimmillään lapsen aloittaessa päivähoiton, voi omahoitajakäytännön kaavaimen soveltaminen kääntyä helposti itseään vastaan. Jos pyritään siihen, että omahoitaja viettää eniten aikaa omien lastensa kanssa, paljon osaamista valuu hukkaan. Tämä osaaminen tulisi käyttää kaikkien lasten hyväksi. (Kalliala 2012, 163.) Vaarana on myös, että kun omahoitaja viettää eniten aikaa vain omien lastensa kanssa, rakentuu hänelle ajattelumalli, jonka mukaan hänen ei niin sanotusti tarvitse hoitaa tai tuntea muita lapsia samalla tavalla kuin omiaan.

Kotkan päiväkodeissa on otettu käyttöön pienryhmämallit, jonka mukaan aikuiset tulisi jakaa ryhmien kesken. Kolmen kasvattajan ryhmä voi esimerkiksi jakaa ryhmän kolmeen pienempään ryhmään, jolloin jokaisessa ryhmässä on yksi aikuinen. Ryhmä voidaan myös tarvittaessa jakaa puoliksi, jolloin molemmissa ryhmissä olisi yksi kasvattaja ja kolmas kasvattaja voi tarpeen mukaan auttaa molemmissa ryhmissä tai ottaa puolet toisesta pienryhmästä. Loogisesti kahden kasvattajan ryhmä jaetaan puoliksi ja molemmilla pienryhmillä on omat kasvattajansa. Kasvattajat kuitenkin vuorottelevat pienryhmissä ja ovat saman pienryhmän kanssa vähintään viikon ajan ja enimmillään kolme viikkoa yhtäjaksoisesti. Poikkeuksia tästä voidaan kuitenkin tehdä lasten tarpeiden mukaisesti perustellen. Sama kasvattaja sitoutuu aamupäivän ajaksi olemaan

oman pienryhmänsä kanssa. Se, onko ryhmä kiinteä vai vaihtuva, perustuu lasten omiin varhaiskasvatussuunnitelmiin. Joissakin Kotkan päiväkotien ryhmissä on käytössä omahoitajuus, mutta kaikki aikuiset kuitenkin kiertävät pienryhmissä. Kaikkiin pienryhmiin tulee kohdentua lastentarhanopettajan pedagoginen osaaminen. (Kääpä 2017.)

4.4 Hyödyt

Pienryhmässä rauhallinen arki lisää lapsen hyvinvointia ja työntekijöidenkin hyvinvointi lisääntyy, kun he voivat aidosti kohdata ja keskittyä yksittäiseen lapseen (Mikkola & Nivalainen 2009, 34). Pieni ryhmä takaa sen, että lapsi tulee kuulluksi ja kohdatuksi. Aikuisenkin työskentely helpottuu pienryhmässä, kun hän voi keskittyä monen lapsen sijaan vain muutaman lapsen tarpeisiin. Lapsen kasvun sekä kehityksen tukeminen on myös helpompaa. (Karila & Lipponen 2013, 89.) Vaikka pieni ryhmä antaa ihanteellisen tilanteen kasvattajalle keskittyä vain muutama lapseen, tulee kasvattajan olla tietoinen lapsen vahvuuksista ja kehityshaasteista, jotta hän voi tukea lasta parhaalla mahdollisella tavalla. Aidon ja läsnä olevan kohtaamisen kasvattaja saa kuuntelemalla sekä olemalla kiinnostunut lapsen asioista.

Uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016) korostetaan tiettyjä arvoja ja yksi niistä on lapsen oikeudet. Pienryhmätoiminnan kautta lapsi pystyy saamaan kokemuksen yhteisöllisyydestä ja ryhmään kuulumisesta, jotka kuuluvat muun muassa lapsen oikeuksiin.

Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus on yksi tärkeimmistä elementeistä varhaiskasvatuksessa. Hyvä vuorovaikutussuhde auttaa työntekijää tunnistamaan lapsen tarpeet ja vastaamaan niihin. Pienryhmätoiminta antaa siis hyvät edellytykset hyvän vuorovaikutussuhteen luomiseen, sillä aikuisen on helpompaa rakentaa tällaista suhdetta lapseen pienemmässä kuin isommassa ryhmässä. Myös vuorovaikutus lasten välillä helpottuu pienryhmän kautta, esimerkiksi uuden lapsen tullessa ryhmään on hänen helpompi päästä ryhmän mukaan ja tutustua turvallisesti toisiin lapsiin (Järvinen & Mikkola 2015, 35).

Kun lapsi on saanut kokea aikuisen kannattelua lämpimässä vuorovaikutuksessa, hän oppii ja haluaa käyttäytyä oppimallaan tavalla. Pienryhmässä sekä

kahden kesken lapsen kanssa voi syntyä vuorovaikutuksen kupla. Lapsen kanssa kahden ilmapiiri on intiimimpi kuin pienryhmässä. Vuorovaikutus ryhmän kesken voi olla lämmintä ja hyväksyvää. Näin lapsi voi saada riittävästi katsekontaktia, lempeää kosketusta ja jakamatonta huomiota, jolloin oppiminen helpottuu. (Repo 2015, 175.)

Ryhmän merkityksestä päivähoitoikäisille lapsille ei ole paljonkaan tutkimustietoa, mutta asiantuntijoiden mukaan ryhmän koolla on merkitystä. Suuret ja vaihtuvat ryhmät vaikeuttavat vertais- ja ystävyysuhteiden luomista sekä ryhmäprosessien ohjausta. Kasvattajien ohjaustyyli sekä ammatillisuuskin vaikuttavat. ”Me-tunne”, jonka ryhmä voi parhaimmillaan kokea, tekee ryhmästä kiinteämmän ja vahvistaa lasten välisiä vuorovaikutus- ja ystävyysuhteita. (Järvinen & Mikkola 2015, 29.)

Lapsen suhde toisiin lapsiin sisältää enemmän haasteita kuin lapsen suhde varsinkin tuttuun aikuiseen. Tämä sen vuoksi, koska kaveruus sekä paikka ryhmässä pitää ansaita omin avuin. Tieto kuulumisesta samaan ryhmään yhdistää lapsia. Lapsen psykososiaaliseen kehitykseen tiedetään vertaissuhteilla olevan selvä yhteys. Kumppanuutta ja ryhmässä olemisen taitoja opitaan vertaisryhmässä. Oman paikkansa löytäminen ryhmästä, aloitteiden ja päätöksiä tekeminen harjaantuvat ryhmärooleilla. Lapsen yksilölliseen kehitykseen ja identiteetin kehittymiseen on ryhmällä suuri vaikutus. (Järvinen & Mikkola 2015, 30, 36.)

Lapsille turvallinen ja ennakoitu rakenne mahdollistuu pienryhmätoiminnassa. Vertaissuhteiden solmiminen sekä omien tekemisien ja valintojen suunnittelu ovat lapselle helppoja. Lapsi oppii ryhmässä suhteuttamaan omia tekojaan sopivaksi tilanteeseen ja tunnistamaan niiden seuraukset sekä vaikutukset toisiin. Kasvattajan on helpompaa havainnoida sekä suunnata lapsen toimintaa, kun lapsella on mahdollisuus toimia turvallisesti ja ohjatusti lähikehityksen vyöhykkeellä. Tämän kautta kasvattaja kokee, että on ehtinyt oikeasti kohtaamaan ryhmänsä lapset. (Järvinen & Mikkola 2015, 39.)

4.5 Haasteet

Huonoimmassa mahdollisessa tilanteessa työntekijä ei hallitse suuryhmätillannetta, mutta toisaalta hän ei myöskään halua sitoutua pienryhmätoiminnan järjestämiseen. Tällä tavoin työntekijä väsy työhönsä, eikä jaksakaan kohdata enää edes yksittäistä huomiota vaativaa lasta. (Mikkola & Nivalainen 2009, 33.)

Lapsen paras viireystaso on aamupäivällä, joka on otollisinta aikaa oppimisen ja toiminnan kannalta. Tällöin pienryhmätoiminnan paras aika on aamupäivisin kello 9.00–11.00. Työvuorojen suunnittelun kannalta olisi siis tärkeää, että päivinä joina pienryhmätoimintaa on, kaikki ryhmän työntekijät olisivat kello 9.00 paikalla, jotta pienryhmätoimintaa voidaan toteuttaa mahdollisimman kauan. Riittämättömät resurssit eivät kuitenkaan aina anna saumaa tällaiselle ihanne-tilanteelle ja valtaosan päivästä ryhmän kolmesta aikuisesta vain kaksi on paikalla. Toiminnan suunnitteluun käytetään ryhmässä paljon työaikaa, mutta toteutusta ei kunnolla pystytä järjestämään, resurssien takia. (Mikkola & Nivalainen 2009, 35- 36.)

Varasuunnitelma on hyvä tehdä henkilökunnan poissaolojen varalta. Rakenteen pienryhmätoiminnassa säilyy, järjestelyt ovat vain erilaiset. Vaikka ryhmään tulisikin sijainen, on tuttu pienryhmä turvallisen tuntuinen lapselle toisen aikuisenkin ohjaamana. Jos kuitenkin käy niin, ettei sijaista saada, on sovittava muiden ryhmien kanssa, missä kohtaa päivää vajaalla miehityksellä toimiva ryhmä tarvitsee ja saa apua. On tärkeää, että muut ryhmät toimivat mahdollisimman normaalisti, sillä sijaistaminen tai hyppääminen ryhmästä toiseen päiväkodin sisällä ei kannata. Näin alkaa myös ontua toisen ryhmän toiminta yhden sijaan. (Mikkola & Nivalainen 2009, 37.) Kotkan päiväkodeissa on pyritty järjestämään niin, että kaikki kasvattajat olisivat tulleet töihin kello 9.00 mennessä. Poikkeuspäiville on pyritty myös pohtimaan varasuunnitelmaa. Jos varasuunnitelma on poikkeuspäiville pystytty tekemään, on se mielestäni mahtavaa. Varasuunnitelman avulla pystytään hieman karsimaan niitä haasteita, jotka mahdollisesti tulisivat pienryhmätyöskentelyn tielle poikkeustilanteessa.

Pysyvien pienryhmien suurimpana ongelmana on Kallialan (2012, 160–161) mukaan henkilökunnan koulutuserojen sivuuttaminen. Esimerkkinä Kalliala

mainitsee, kuinka pysyvien ohjaajien mallissa lapset joutuvat eriarvoiseen asemaan, kun yksi lapsista pääsee lastentarhanopettajan ohjaukseen koko vuodeksi ja toinen taas joutuu tyytymään lähihoitajan ammattitaitoon. Vaikka lähihoitajan tutkinnon suorittanut lastenhoitaja saisikin apua itsenäisesti ohjattavan lapsiryhmän toiminnan suunnitteluun, on silti kohtuutonta vaatia tällaista kykyä. Vaikka pienryhmä olisikin pysyvä, ei ryhmällä silti tarvitse olla pysyviä ohjaajia. Ohjaajien vaihtuminen mahdollistaa ryhmän aikuisten osaamisen monipuolisesti. Kallialan mukaan siis kokonaisuuden kannalta ehdottoman pysyviä pienryhmiä parempi lähtökohta olisi suhteellisen pysyvät pienryhmät.

Kotkan varhaiskasvatusta on myös ohjeistettu niin, että kasvattaja vaihtuisi pienryhmässä. Lastentarhanopettaja vastaa suunnittelusta sekä tiimin ohjeistuksesta. Jokaisella tiimin jäsenellä on kuitenkin vastuu oman työnsä suunnittelusta, jotta jokainen lapsi saa hyvää ohjausta ja heidän tarpeisiinsa pystyttäisiin vastaamaan mahdollisimman hyvin. Oman työn suunnittelulla onkin suuri rooli, jottei Kallialan (2012) mainitsemaa eriarvoista asemaa tule. Työyhteisö sitoutuu myös arvioimaan, mikä ajanjakso palvelee parhaiten pienryhmiä ja lasten tarpeita yhden kasvattajan kanssa. Lastentarhanopettajan tulee varmistaa, että tiimi tietää toiminnan tavoitteet ja pedagogiikasta jaetaan yhteinen ymmärrys. (Kääpä 2017.)

5 OPPIMINEN

Lähtökohtana toiminnan suunnittelussa ovat perinteisesti olleet erilaiset sisältöalueet. Nämä sisältöalueet ovat tiedon perusmuotoja, jotka auttavat lasta hahmottamaan ympäröivää maailmaa sen kaikissa ulottuvuuksissa. Sisältöjen tehtävänä varhaiskasvatuksessa on tarjota kokemuksia ja ideoita sekä virittää lapsen uteliaisuutta ja mielenkiintoa. (Mikkola & Nivalainen 2009, 56.)

Uusi varhaiskasvatussuunnitelma perustuu oppimiskäsitykseen, jossa lapsi oppii ja omaksuu tietoja ja taitoja vuorovaikutuksessa toisten lasten, kasvattajien, eri yhteisöjen ja lähiympäristön kanssa. Tämän oppimiskäsityksen näkemysten mukaan lapsi on aktiivinen toimija. Tässä oppimiskäsityksessä korostuu kokonaisvaltaisuus, jossa yhdistyvät toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset ja ajattelu. (Opetushallitus 2016, 20.) Kotkan varhaiskasvatussuunnitelmassa (2017, 67) toiminnallisuus on liitetty oppimiskäsitykseen,

jossa vuorovaikutus on kasvun, kehityksen ja oppimisen paikka. Toiminnallisia työtapoja ovat esimerkiksi lasten omaehtoinen ja ohjattu leikki, tutkiminen, liikuminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaisu.

5.1 Oppimisprosessi

Oppiminen on prosessi, joka jatkuu koko ihmiselämän ajan. Lapsi sekä aikuinen oppivat huomaamattaan monia asioita, kiinnittämättä huomiota sen enempää oppimisen prosessiin kuin sen tulokseenkaan. Oppimista voi siis tapahtua tiedostettuna tai tiedostamatta. Oppiminen on tiedon lisääntymistä sekä ajattelun ja toiminnan jatkuvaa muuttumista ja kehittymistä (ks. Kettunen 2017). Kun opitaan, kokemukseen perustuvat muutokset yksilön tiedoissa, taidoissa, tavoissa, asenteissa ja valmiuksissa sekä näiden välityksellä itse toiminnassa ovat suhteellisen pysyviä. (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos & Matero 2013, 131.)

Uteliaisuus ja halu uuden oppimiseen sekä kertaus ja toisto, ovat lapselle synnynnäisiä ominaisuuksia (Mikkola & Nivalainen 2009, 56). Kertausta ja toistoa tulee pienryhmässä helpommin kuin isossa ryhmässä, esimerkiksi jonottaminen johonkin tiettyyn toimintaan minimoituu. Myös aikuisen huomio ja apu saavuttavat lapsen moninkertaisemmin kuin isossa ryhmässä.

Lapsi oppii parhaiten, kun tekeminen on hänelle mieleistä ja kiinnostavaa sekä saadessaan ohjausta, tukea ja opetusta oppimiseensa. Myös lapsen hyvinvointi on tärkeää oppimisen kannalta. Oppimista edistävät myönteiset tunnekokemukset, kuten onnistumisen kokeminen, sekä vuorovaikutussuhteet. Mikkola ja Nivalainen (2009) toteavatkin osuvasti, ettei oppiminen ole niin sanottu järjen asia ja tunteet vaikuttavat suuresti siihen, miten ylipäättänsä havaitsemme asioita. Lapsi oppii kokonaisvaltaisesti ja on pitkälle lapsen kiinnostuksenkohteiden ja mielentilojen sanelemaa. Uuden oppimisen pohjana toimii lapsen aiemmat kokemukset ja hänen osaamisensa. Onkin tärkeää, että uusilla opittavilla tiedoilla ja taidoilla on yhteys lapsen elämään ja kokemusmaailmaan. Lapsen motivaatiota lisää myönteisen ja rakentavan palautteen antaminen. Se vahvistaa lapsen kuvaa itsestään oppijana ja oppiminen etenee. (Opetushallitus 2016, 20; Mikkola & Nivalainen 2009, 56.)

Pienryhmä antaa tässäkin kohtaa ihanteelliset olosuhteet kehittää hyviä vuorovaikutussuhteita ja tutustua lapsen kokemusmaailmaan. Onhan selvää, että pienessä ryhmässä aikuisten ja lasten sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus on erilaista kuin suuressa ryhmässä. Varsinkin aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta on enemmän ja se on läheisempää. Ja mitä läheisemmin aikuinen pääsee viettämään aikaa lapsen kanssa, sitä paremmin hän pääsee tutustumaan lapsen kokemusmaailmaan. Onnistumisen kokemuksetkin ovat helpommin saavutettavissa, kun aikuinen pystyy auttamaan sekä tukemaan lasta paremmin pienessä ryhmässä.

Kotkan varhaiskasvatussuunnitelmassa on keskeisimpänä lasten vuorovaikutuksen muotona leikki. Kasvattajat sekä opettajat hyödyntävät leikin pedagogista merkitystä opetuksessa. Toiminallisuus, elämyksellisyys sekä leikki toimivat ohjaavina tekijöinä oppimisprosessissa. Lapsi on tavallisimmin aktiivinen toimija leikissä, jonka kautta lapsi voi kokea iloa leikkiessään. Lapsi luottaa omiin mahdollisuuksiin oppijana parhaiten leikin aikana. Leikki on merkittävä kasvun, oppimisen ja vertaistoiminnan muoto pedagogisessa pienryhmätöinnässä. Vuorovaikutuksellinen pienryhmäpedagogiikan toteuttaminen mahdollistaa muun muassa sen, että kasvattaja pystyy herkemmin huomaamaan lapsen aloitteen esimerkiksi leikkiin. (Kotkan varhaiskasvatussuunnitelma 2017, 28, 32, 66.)

Luova, oivaltava ja tutkiva oppiminen ovat mielestäni tapoja, joilla oppimista tulisi enenevässä määrin korostaa. On mielestäni tärkeää, että lapsi saa kysyä ja oivaltaa itse. On myös tärkeää, että lapsen kysymyksiin pystyttäisiin vastaamaan ja jos näin ei ole, keksitään lapsen kanssa tapa, jolla asiasta saadaan selvää. Helsingin yliopiston kasvatustieteen professori Kirsti Longan mukaan tällaisessa oppimisessa on otettava ensin selvää, millä tasolla lapset ovat ja mitä he ajattelevat opetettavasta asiasta. Kysymykset, joita lapsille esitetään, saattavat herättää heissä jopa hämmennyksen tunteita, jotka ovat Longan mukaan hedelmällisiä tehokkaan oppimisen kannalta. Oivaltavassa oppimisessa tulisi tukea oppimiseen liittyviä myönteisiä tunteita, esimerkiksi uteliaisuutta sekä oppimisen iloa. Kun lasten keskustelulle annetaan tilaa, heillä on mahdollisuus oppia toistensa ajatuksista. Rakentava palaute sekä lapsen vahvuksien tukeminen käynnistävät oppimisen prosessia. (Kettunen 2017, 12.)

Lonka painottaa, ettei oivaltavan oppimisen tarkoituksena ole muistaa tietoa pintapuolisesti, vaan aikaansaada muutoksia ajattelussa ja toiminnassa. Oppimisen ilo voi nousta siitä, että lapsi oppii uppoutumaan häntä kiinnostavaan aiheeseen ja pohdiskelemaan tätä erilaisista näkökulmista. Tämä oivaltavan oppimisen malli tarjoaa tilaisuuden, jossa lapsi oppii huomaamattaan paljon, koska kiinnostuksen syttyessä sitä pidetään yllä ja oppiminen syvenee. Pedagogia päiväkodissa perustuukin paljon siihen, että lasta kuunnellaan ja heidän kiinnostuksensa mahdollistetaan. Motivaatio on oppimiselle erittäin tärkeää ja sen avulla ihminen jaksaa ponnistella hankalienkin asioiden kanssa. Hyvät tunnetaidot ovat myös tärkeitä oppimisen kannalta, sillä ne liittyvät läheisesti muistin toimintaan ja oppimiseen. (Kettunen 2017, 14.) Koska pienryhmissä kasvattaja pystyy auttamaan ja tukemaan lasta eri tavalla kuin suuressa ryhmässä, on oppiminen syvempää. Pienryhmä mahdollistaa myös sen, että lapsi saa helpommin toistoja opetettavasta asiasta ja enemmän apua kuin odotettua.

Kotkan varhaiskasvatussuunnitelma pohjautuu vahvasti valtakunnalliseen uusiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Oppimiskäsityksessä vuorovaikutus on kasvun kehityksen sekä oppimisen paikka. Leikki on yksi keskeisimpiä lasten vuorovaikutusmuotoja. Kasvun tukemisen, opetuksen sekä toiminnan lähtökohdaksi on leikki ja muut lapselle ominaiset tavat toimia, oppia ja työskennellä. Tässä oppimiskäsityksessä korostetaan myös lasten ihmettelyyn tarttumista ja toiminnallisuutta, tutkivaa oppimista sekä avointa oppimisympäristöä. Kasvattajan tehtävänä on siis mahdollistaa tällaiset elämykselliset ja positiiviset oppimisympäristöt, joissa lapsi pystyy oppimaan monipuolisesti. Havainnointi, tarkkailu, jäljittely ja toisto ovat lapsen oppimisen kannalta tärkeitä. Kasvattajan tulee osata tarttua suunnitellun toiminnan lisäksi lasten hetkessä nousevaan omaehtoiseen oppimisen haluun ja aiheisiin. (Kotkan varhaiskasvatussuunnitelma 2017, 31–32.)

Kotkan varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan juurikin aikaisemmin mainitsemani tutkivaa ja oivaltavaa oppimista. Asioiden ihmettely on luontaista lapselle leikin ja toiminnan keskellä. Aikuinen voi liittyä ihmettelyyn mukaan ja virittää lasta uusilla kysymyksillä. Myös yrittäjäyyskasvatusta toteutetaan Kotkan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Osallistuminen ja vaikuttaminen

täydentyvät yrittäjyyskasvatuksessa. Yrittäjyyskasvatus on pääasiassa asennekasvatusta, lähiympäristöön tutustumista ja elämässä tarvittavien taitojen oppimista oman tekemisen kautta. Tehtävät, jotka tukevat lapsen omatoimisuutta, vahvistavat lapsen sisäistä yrittäjyyttä. Erehtyminen kokeilemisessa on sallittua ja aikuinen rohkaisee lasta kannustaen kokeilemaan uudelleen. Varhaiskasvatuksessa yrittäjyyskasvatuksen elementit ovat läsnä arjen kokonaisuudessa. Tärkeä osa oppimisvalmiuksien kehittämisessä on lapsen yrittäjyyden tukeminen. (Kotkan varhaiskasvatussuunnitelma 2017, 32, 35.)

Oppijan aktiivista roolia oman toimintansa ohjaajana korostetaan nykyään. Perusluonteeltaan ihminen on tavoitteisiin pyrkivä tietojen ja kokemusten käsitteittäjä, joka asettaa päämääriä itselleen sekä valitsee erilaisia toimintamalleja saavuttaakseen tavoitteensa. Oppiminen on tiedon prosessointia. Se alkaa havaintojen tekemisestä ja päättyy uuden tiedon jäsentelyyn sekä uudenlaisiin toimintamalleihin. Engeströmin (1992) mukaan oppimisen mallin oppimisprosessi muodostuu erilaisista oppimisvaiheista:

- tietoisien sisällön mielenkiinnon herääminen eli motivoituminen
- ennakkokuvan, orientaatioperustan, muodostaminen oppisisällöstä eli orientoituminen
- aikaisemman ajattelu- ja toimintamallin muokkautuminen eli sisäistäminen
- tiedon soveltaminen todelliseen toimintaympäristöön eli ulkoistaminen
- uuden toimintamallin toimivuuden kriittinen tarkastelu eli arvioiminen
- oppimisprosessin arviointi ja kehittäminen eli kontrolli.

(Engström 1992, Hiltusen, Hyytiäisen, Lindroosin & Materon mukaan 2013, 131.)

5.2 Oppimisen alueet

Uuden varhaiskasvatussuunnitelman viisi oppimisen alueen kokonaisuutta ovat:

- Kielten rikas maailma
- Ilmaisun monet muodot
- Minä ja meidän yhteisömme
- Tutkin ja toimin ympäristössäni
- Kasvan, liikun ja kehityn.

Nämä oppimisen alueet perustuvat eri tiedon- sekä taidonaloista nouseviin opetuksen tavoitteisiin, jotka ovat varhaiskasvatuksen kannalta oleellisia. Kukaan näistä viidestä kokonaisuudesta sisältää tavoitteita, joilla on toisiinsa sekä opetuksellisia, että kasvatuksellisia tehtäviä. Tavoitteet voidaan näillä alueilla yhdistää niin, että ne vastaavat lapsiryhmän tarpeita ja kiinnostuksenkohteita. Pedagogisen toiminnan tulee edistää kaiken ikäisten lasten kehitystä ja oppimista. Kasvattajat ovat tästä vastuussa. Lapsella on oikeus kaikilla oppimisen alueilla saada monipuolisia mahdollisuuksia kokeilla, harjoitella, opetella sekä oppia uusia taitoja omassa tahdissa. (Opetushallitus 2016, 39–40.)

5.3 Laaja-alainen osaaminen

Lasten laaja-alaiselle osaamiselle luodaan pohjaa varhaiskasvatuksessa. Tiedot, taidot, arvot, asenteet ja tahdon kokonaisuus rakentavat laaja-alaisen osaamisen. Se tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja sekä taitoja ja toimia tilanteen vaatimalla tavalla. Lasten omaksumat arvot ja asenteet sekä tahto toimia, vaikuttavat siihen, miten lapset käyttävät tietoja ja taitojaan. Tarve laaja-alaiselle osaamiselle nousee ympäröivän maailman muutoksista. (Opetushallitus 2016, 21–22.)

Viisi toisiinsa liittyvää laaja-alaisen osaamisen osa-alueita, jotka on kuvattu varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016, 22):

- *ajattelu ja oppiminen*
- *kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu*
- *itsestä huolehtiminen ja arjen taidot*
- *monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologian osaaminen*
- *osallistuminen ja vaikuttaminen.*

6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA MENETELMÄT

Opinnäytetyössäni käytin laadullista eli kvalitatiivista lähestymistapaa. Kokonaisella joukolla erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä tarkoitetaan laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta. Haastattelu sekä havainnointi ovat muun muassa metodeja, jotka ovat paljon käytettyjä laadullisessa tutkimuksessa. (Metsämuuronen 2006, 83, 111.)

Tutkimuksen tarkoitus oli ottaa selvää, miten pienryhmätoiminta vaikuttaa oppimiseen, milloin toimii edistäjänä ja mahdollisimman tehokkaasti. Tavoitteena oli keskittyä lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen ja pienryhmän rakenteisiin oppimisen näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset:

- Miten pienryhmätoiminta vaikuttaa oppimiseen?
- Milloin pienryhmätoiminta toimii oppimisen edistäjänä ja mahdollisimman tehokkaasti?

6.1 Havainnointi

Valitsin yhdeksi keskeiseksi menetelmäksi tähän opinnäytetyöhön havainnoinnin. Tarkoitukseni oli tutustua ennalta kahden lyhyen käynnin yhteydessä havainnoitavaan lapsiryhmään. Havainnoitavat asiat mietin niin, että saisin vastauksia tutkimuskysymyksiini. Havainnoin siis tilanteita ja asioita, milloin pienryhmätoiminta edistää oppimista ja on mahdollisimman tehokasta. Vaikuttavatko esimerkiksi pienryhmän koko, pysyvyys tai ikä/sukupuolijakauma oppimiseen? Toisena havainnoinnin pääkohteena oli pienryhmätoiminnan vaikuttavuus oppimiseen. Opitaanko asioita pienryhmässä nopeammin ja ehkä jopa spesifimmin?

Ei-toivottuun ja toivottuun käyttäytymiseen kasvattaja voi ryhmää havainnoimalla löytää selityksiä. Tämän lisäksi kasvattaja voi samalla tulla tietoisiksi lasten välisistä sosiaalisista suhteista ja vuorovaikutuksesta. Kasvattaja voi saada käyttökelpoisia keinoja ryhmän tukemiseen, kun hän tunnistaa ryhmän käyttäytymistä ohjaavat prosessit. Pienryhmätoiminnan kautta kasvattajilla on mahdollisuudet saada luotettavia havainnointituloksia ryhmästä. Lapsen kehitystä ryhmässä muokkaavat hänen kielteiset sekä myönteiset kokemukset kaverisuhteista, jonka vuoksi yksi tärkeä havainnoinnin kohde onkin kaverisuhteiden toimivuus ja toimimattomuus. (Koivunen & Lehtinen 2016, 39.)

Kasvattajat havainnoivat ja dokumentoivat lasten toimintaa usein toimintatuokioiden aikana. Kasvattajan on tällöin helppo havainnoida lasta, koska toiminta on suunniteltua sekä ohjattua ja kasvattaja tietää, mihin toiminnalla pyritään. Lapsen tulee siis toimia ohjatulla tavalla eikä hänellä ole samalla tavalla

valtaa päättää omasta toimintatavastaan ja sisällöstä toisin kuin esimerkiksi vapaan leikin aikana. Kasvattaja voi ennen tuokiota päättää havainnoinnin kohteet tarpeen mukaan ja näin järjestää tuokion niin, että se palvelee havainnointitarvetta mahdollisimman hyvin. (Koivunen & Lehtinen 2016, 48–49.) Havainnointia voi rajoittaa esimerkiksi ryhmän sen hetkinen huono vireystila tai muut äkilliset muutokset, jotka saattavat vaikuttaa havainnointiin. Havainnointi voi olla myös haastavaa, jos ryhmä on levoton ja vaatii koko ajan kahden aikuisen huomion tuokion hetkellä. Havainnoitava tilanne ei saa myöskään olla liian haastava lapsille ja sen pitäisi olla mieluummin jollakin tavalla lapselle tuttu, jotta havainnoija saisi olla vain havainnoijan roolissa.

Lyhytkestoisuus on ohjatuille toimintatuokioille yleistä, jonka vuoksi tuokioon voi osallistua useampi kasvattaja, joista yksi voi keskittyä ainoastaan havainnointiin. Tällä varmistetaan se, ettei havainnoivan kasvattajan tarvitse kesken tehtävänsä osallistua hoito- ja kasvatustehtäviin, vaan hän saa keskittyä havainnointiin. Tämän kaltaisessa havainnoinnissa kasvattajien on syytä sopia ennalta keskenään tuokion kulusta, havainnoitavista asioista sekä miten havainnot dokumentoidaan. (Koivunen & Lehtinen 2016, 50–51.)

Lasten taidot ja suoritukset ovat ohjatun toiminnan havainnoinnin kohteena. Lasten tunneilmaisun havainnointi on myös tärkeää, sillä tunteilla on suuri vaikutus lasten suoritukseen sekä suhtautumiseen. Jos tehtävätilanteissa kasvattaja ei havainnoi lapsen tapaa työskennellä vaan kiinnittää huomionsa ainoastaan tuotoksiin, hän ei välttämättä kiinnitä huomiota siihen, missä lapsi tarvitsisi mahdollisesti ohjausta. (Koivunen & Lehtinen 2016, 51.)

Pienryhmissä (noin kolmen hengen ryhmässä) toimintatuokioiden ohjaaminen sekä havainnointi voi onnistua hyvin yhdeltä kasvattajalta. Pienryhmätoiminnassa ulkoiset häiriötekijät, kuten hälinä, lasten liikkuminen samoissa tiloissa tai vuoron odottelu jää vähemmälle. Tällöin kasvattaja pystyy antamaan enemmän huomiota ja läheisyyttä pienryhmän lapsille, jolloin myös lasten on helpompaa keskittyä ja sitoutua toimintaan. Kasvattaja saa luotettavaa tietoa pienryhmätoiminnan havainnoinnin kautta siitä, mihin lapsi parhaimmillaan pystyy. Jos toiminta on kuitenkin haastavaa tai jos lasten käyttäytyminen vaatii jatkuvasti tilanteeseen puuttumista, voi havainnoija tarvita toisen kasvattajan

tuekseen voidakseen keskittyä havainnointiin. (Koivunen & Lehtinen 2016, 52.)

Tutkimukseni havainnointi on osallistuvaa havainnointia. Osallistuva havainnointi on yleensä toimintatutkimuksissa käytettävää ja siinä havainnoija voi puuttua asioihin, jos näin on tarpeellista. (Metsämuuronen 2006, 117.) Osallistuva havainnointi on tavanomainen tapa havainnoida ihmisten toimintaa. Tämä tapa on hyvä, kun halutaan saada tietoa tutkittavasta niin yksilönä, yhteisönä jäsenenä kuin suhteessa tutkijaan. Samalla saadaan tietoa yhteisön sosiaalisista sekä kulttuurisista piirteistä. Tutkijalla on osallistuvassa havainnoinnissa rooli, jonka avulla hän pystyy tekemään havaintoja tutkimastaan ilmiöstä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Ennalta suunnittelun ja kohdistetun havainnoinnin avulla osallistuvaa havainnointia voi tehostaa järjestelmällisesti. (Vilka 2015, 143.)

Vilka (2015, 145) toteaa, että osallistuvan havainnoinnin käyttäminen edellyttäisi yhteisön sisään pääsemistä, omassa tapauksessani päiväkodin yhteisöön. Tutkijan jo siihen kuuluttua ongelmaa ei ole ja tämän vuoksi olikin tärkeää, että kävin tutustumassa päiväkotiyhteisöön ennalta. Vilka (2015, 145) kirjoittaa myös, että Anttila (1996, 223) toteaa, että tulisi ottaa huomioon virhelähteenä se, että havainnoitava henkilö saattaa muuttaa käyttäytymistään, kun hän tietää olevansa havainnoitavana. Vilka (2015, 145) ei koe tämän olevan virhelähde, vaan tutkimuksen kannalta erittäin mielenkiintoinen asia suhteessa yhteisön ihmisten tavanomaiseen toiminta- sekä ajattelutapaan ja tutkijaan. Tutkijan päästessä yhteisöön ja oppiessaan tuntemaan sen toiminta- ja ajattelutavat, on hän herkkä aistimaan tutkittavien käyttäytymisen muutokset. (Vilka 2015, 147.) Lasten käyttäytymisen muutokset ja niiden syyt ovat yleensä vielä herkemmin tunnistettavissa kuin aikuisten. Useimmiten lasten käyttäytymisestä on tunnistettavissa suora syy-seuraus suhde. Esimerkiksi videointini herätti lapsissa näyttämisen halua, joka näkyi ylimääräisenä pelleilynä.

6.2 Havainnoinnin edellytykset

Havainnoitavaan kohteeseen täytyy suhtautua mahdollisimman objektiivisesti ja on tärkeää, että havainnoija säilyttää objektiivisuuden koko havainnoinnin

ajan. Omia sekä työkavereiden tulkintoja voidaan käsitellä yhdessä ja tarpeen tullen myös kyseenalaistaa niitä. Kasvattajan on otettava huomioon havainnoinnissaan lapsen heikkoudet sekä vahvuudet, sillä lapsi tiedostamattaan pyrkii tuomaan esiin taitoja, jotka hän osaa hyvin, jotta voisi peittää vaikeutensa. Näin kasvattaja pystyy tukemaan lasta niissä taidoissa, joissa hän tarvitsee vielä harjoitusta. (Koivunen & Lehtinen 2016, 62–63.)

Havainnoimalla saatu tieto lapsesta auttaa kasvattajaa ymmärtämään lapsen käyttäytymistä. Jos tieto on objektiivista, lisää se kasvattajan myönteisiä tunteita sekä vähentää ennakkoluuloja. Jos joku lapsi vaikuttaa kasvattajan tunteisiin myönteisesti tai kielteisesti, havainnoinnin täytyy suorittaa toinen kasvattaja. Näin ennakoasenteet eivät pääse vaikuttamaan tuloksiin, tulkintaan ja arviointiin. (Koivunen & Lehtinen 2016, 63.)

Havainnointi ei ole koskaan neutraali prosessi vaan jokaisella havainnoijalla on omat yksilölliset uskomuksensa, kokemuksensa ja havainnointikykyensä. Eikä havainnointiin ole yhtä oikeaa ja objektiivista havainnointitapaa. Koivunen ja Lehtinen (2016, 63) mainitsevat Riddal-Leechin, joka on tuonut esiin asioita, jotka tulisi ottaa huomioon lapsen tai lasten havainnoinnissa:

1. Havainnoinnin toteutuksen tulee olla loogista ja systemaattista, sen tulee olla tarkkaa. Lomake tulee täyttää oikein ja sen on oltava toisen luettavissa.
2. Dokumentoinnin tulee olla yksityiskohtaista ja tavoitteiden on näyttävä. Tuloksien on oltava toisten ymmärrettävissä eikä epäselvyyksiä saa olla.
3. Tulokset havainnoinnista tulee perustua tosiasioihin. Kirjauksien on oltava tarkkoja eikä dokumentissa saa olla oletuksia.
4. Dokumentoinnin pitää olla tarkkaa ja täsmällistä ja sen tulee perustua tosiasioihin.
5. Havainnointi sekä dokumentointi tulee tehdä ilman ennakoasenteita, eikä se saa sisältää arvostelua. Se pitää olla myös objektiivista eikä dokumentti saa sisältää arvoväritteistä ja arvostelevaa tietoa.
6. Havainnointi ja dokumentointi tulee olla puolueetonta, luvanvaraista sekä luottamuksellista. Vanhempien tulee tietää siitä ja tuloksia hyödynnetään toiminnan suunnittelussa.

6.2.1 Havainnoinnin esteet

Kasvattajan kokemus havainnoinnin vaikeudesta ja sen toteuttamiseen tarvittavista järjestelyistä, ovat esimerkkejä havainnointiin liittyvistä esteistä. Käytännön järjestelyt voidaan kokea työläiksi ja jos aikaisemmin mainitut edellytykset eivät täyty, voivat havainnointitulokset vääristyä tai värittyä. Kasvattajan ennakko-oletukset, uskomukset sekä yleistyksiset, mielipiteet, väärät tulkinnat ja asenteet voivat vaikuttaa näihin vääristyneisiin havainnointituloksiin. Myös kasvattajan mieliala, tarkkaavaisuus sekä vireystila voivat vaikuttaa havainnointituloksiin. (Koivunen & Lehtinen 2016, 65–67.)

On tärkeää, että kasvattajien välillä on luottamusta ja he ovat lojaaleja toisiaan kohtaan. Vääränlainen lojaalius voi kuitenkin johtaa objektiivisuuden katoamiseen, jolloin yhden tiimin jäsenen tulkinta lapsesta hyväksytään ainoaksi totuudeksi ilman syvällisempää tarkastelua. Virheellinen tulkinta voi näin siirtyä tiedostamatta yhteiseksi käsitykseksi todellisuudesta eivätkä tiimin jäsenet havaitse muita kuin sellaisia asioita, jotka tukevat yhteistä tulkintaa. (Koivunen & Lehtinen 2016, 67.)

Kun tiimissä ymmärretään, että sama asia voidaan havainnoida niin monin eri tavoin, kun on havainnoijiakin, voivat he välttää niin sanotun lojaaliusansan. Kriittinen arvioiminen havainnoista ja tulkinnoista monipuolistaa ja tarkentaa kokonaiskuvaa asioista. Kasvattajan tulee myös tunnistaa ja tiedostaa mahdolliset omat tunteensa ja ennakkoasenteensa, jotka saattavat vääristää havainnointituloksia ja vetäytyä havainnoijan roolista. (Koivunen & Lehtinen 2016, 68.)

6.2.2 Havainnoinnin tavoitteet

Ennen kuin aloitetaan lapsen tai ryhmän havainnointi, tulee päättää miksi havainnoidaan eli mihin havainnoinnista hankittavaa tietoa käytetään. Tämän lisäksi tulee päättää mitä, milloin, missä ja miten havainnoidaan ja kuka havainnoi. Tieto, joka saadaan havainnoimalla lasta, auttaa kasvattajaa toimimaan niin, että hän edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja oppimista. Lapsilähtöinen toiminta mahdollistuu havainnoinnin avulla saadusta tiedosta lapsen tarpeista ja kehitystasosta. Kaikki lapset ovat yksilöitä ja heidän tarpeensa

ovat erilaiset, jonka näkeminen mahdollistuu havainnoinnilla. Koivunen ja Lehtinen (2015, 33) toteavatkin osuvasti: *tasavertainen lasten tukeminen ei tarkoita, että kaikille lapsille annetaan samaa yhtä paljon vaan että jokainen lapsi saa tarpeidensa mukaan.* (Koivunen & Lehtinen 2015, 33.)

Tiedonhankinta varhaiskasvatuksessa perustuu pitkälti vapaamuotoiseen havainnointiin tai havainnointiin, jossa käytetään erilaisia valmiita lomakkeita tai arviointivälineitä. Lapsen kanssa käytävää suoraa kommunikointia voidaan myös sisällyttää havainnointiin, jolloin voidaan saada tarkkaa tietoa lapsen ajatuksista, käsityksistä ja tunteista. (Heikka ym. 2012, Koivunen & Lehtinen 2015, 33 mukaan.)

Havainnointi on kasvattajan työssä koko arviointi-, suunnittelu- ja toteutusprosessin perusta. Tavoitteena havainnoinnissa on, että kasvattajat, huoltajat sekä muut lapsen kanssa toimivat aikuiset tuntevat ja ymmärtävät lapsen tilanteen ja tarpeita. Havainnoimalla lasta saadaan paljon tietoa lapsesta: vahvuudet, mahdolliset vaikeudet, toimintatavat, kognitiiviset taidot, kiinnostuksen kohteet, sosiaaliset taidot, temperamentti, persoonallisuus, tiedot ja ihmissuhteet. Kasvattaja pysyy ajan tasalla havainnoimalla lasta ja hän pystyy löytämään sopivat kasvatukselliset keinot ja kehittämään omaa toimintaansa lapsen sen hetkisten tarpeiden mukaisesti. Kasvattaja pystyy myös paremmin ennakoimaan lapsen toimintaa havainnointitulosten pohjalta. (Koivunen & Lehtinen 2015, 33.)

Kun kasvattaja havainnoi yksittäistä lasta, saa hän käsityksen myös lapsen asemasta ja roolista ryhmässä. Esimerkiksi jollakin lapsella voi olla ryhmässä syntipukin rooli, mutta havainnointi paljastaa, että muut lapset provosoivat tai kiusaavat lasta käyttäytymään ei-toivotulla tavalla ja kertovat tästä kasvattajalle. Jos tilannetta ei havainnoida ja lasten keskinäisen konfliktitilanteen keskeyttävä kasvattaja haluaa tietää, kuka teki ja mitä teki, johtaa tilanne todennäköisesti epäoikeudenmukaiseen lopputulokseen. Kun kasvattaja on havainnoinut tilannetta tai ollut samassa tilassa seuraamassa lasten leikkiä, saa hän tilanteesta objektiivisen käsityksen, joka auttaa selvittämään ristiriititilanteen oikeudenmukaisesti. Jos lapsi vaihtaa päiväkotia tai siirtyy esimerkiksi esikouluun, on havainnoinneista saatu tieto tärkeää. Näin esimerkiksi mahdollistetaan varhaisen tuen saaminen jatkossa. (Koivunen & Lehtinen 2015, 35.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ja Kotkan varhaiskasvatussuunnitelmassa havainnointi on yksi keskeisimpiä arviointimenetelmiä. Kotkan varhaiskasvatussuunnitelmassa erityisesti korostetaan pienryhmäpedagogiikan osuutta havainnoinnissa. Pienryhmäpedagogiikan toteutuminen antaa nimittäin aikuiselle ihanteelliset olosuhteet lasten havainnointiin, koska ryhmä on pieni. Tätä kautta myös esimerkiksi onnistumisen palaute tulee annettua välittömästi. Myös leikin havainnointia pidetään tärkeänä. Se lisää henkilöstön ymmärrystä lasten ajattelusta sekä kiinnostuksen kohteista. Myös tunteita ja kokemuksia ymmärretään paremmin leikin havainnoinnin kautta. (Kotkan varhaiskasvatussuunnitelma 2017, 68–69.)

6.3 Haastattelu

Toiseksi menetelmäksi valitsin kohderyhmän eli lapsien haastattelun, joka on lähtökohtaisesti melko haastavaa. Mielestäni haastattelulla lapsi tulee kuuluksi parhaiten ja hän voi kokea osallisuutta parhaassa mahdollisessa tilanteessa. Lapsen tunnekokemus tehtävästä toiminnasta vaikuttaa myös oppimiseen joko positiivisesti tai negatiivisesti, minkä takia otin sen huomioon haastattelukysymyksissä. Lähtökohtaisesti haastattelukysymykset tehtiin sellaisiksi, että lapsi ei pystyisi niihin vastaamaan vain sanalla ”ei” tai ”joo”. Otin myös selvää haastattelemalla, kuinka/millä tavoin kasvattaja arvioi, onko oppimista tapahtunut.

Haastattelu on viestintätilanne, jossa vuorovaikutus on tärkeää. Haastattelussa on kaksi selkeää roolia, jotka ovat kysyjä ja vastaaja. Haastattelija ja haastateltava tuottavat yhdessä sosiaalista todellisuutta (Korhonen 2003, 32). Haastattelun rakenteen tulee olla ennalta suunniteltu ja päämääränä on tiedonhankinta. Haastattelulla on pitkät perinteet sosiaalitieteissä, ja se on erityisen suosittu menetelmä suomalaisessa laadullisessa tutkimuksessa. Lasten haastattelua käytetään tiedonhankintamenetelmänä esimerkiksi psykologiassa, kasvatusta ja sosiaalitieteessä. (Ruoppila ym. 1999, 196–197.)

Haastattelun lopputulokseen vaikuttavat aina haastateltava, haastattelija, ajankohta sekä ympäristö. Nämä kaikki ovat ominaisuuksia, jotka voivat muut-

tua. Tämän vuoksi lapsia haastateltaessa onkin tärkeää miettiä haastatteluympäristö ja ajankohta tarkoin. (Korhonen 2003, 32.) Niin kuin pienryhmätyökentelyllekin paras aika on aamulla (noin kello 9.00 jälkeen), pätee sama haastatteluun, sillä lapsen vireystaso on tällöin parhaimmillaan eikä heillä myöskään ole heti aamupalan jälkeen nälkä, joka saattaisi vaikuttaa haastattelutilanteeseen.

Päädyin tämän ryhmän kanssa puolistrukturoituun teemahaastatteluun, joka tehtäisiin pienryhmässä. Alun perin olin suunnitellut yksilöhaastattelua. Koin kuitenkin, että lapsi saattaa vierastaa tilannetta, jossa melko vieras aikuinen kyselee videokameran kuvatessa. Teemahaastattelussa haastattelu kohdistuu ennalta valittuihin teemoihin, mutta kysymysten järjestykseen tai muotoon ei kiinnitetä niin paljon huomiota (Metsämuuronen 2006, 115). Teemahaastattelulla on se etu, ettei esimerkiksi haastattelukertojen määrällä tai sen ”syvällisyydellä” ole niin suurta merkitystä. Tietyillä teemoilla haastateltaessa haastattelija vapautetaan pääosin haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tutkittavien ääni tulee paremmin kuuluviin. (Hirsijärvi & Hurme 2011, 48.)

Lapsia haastatellessa tulee pyrkiä mahdollisimman tasavertaiseen suhteeseen. Oma valtaansa ei tule korostaa ja sitä voidaankin vähentää lapseen nähden esimerkiksi haastatteleamalla lapsia ryhmässä sekä toteuttamalla vastavuoroisuutta haastattelussa. Lapset ovat rennompia ryhmässä, koska heidän oma kielensä ja kulttuurinsa tulee paremmin esille ja he tuntevat olonsa miellyttävämmäksi, kun haastattelutilanteessa on enemmän lapsia kuin aikuisia. Jotta taas vastavuoroisuus haastattelutilanteessa toteutuisi, täytyy lapsen tuntea luottamusta ja turvallisuutta tilanteessa. (Korhonen 2003, 36–37.)

Haastattelijan tulee olla myös aidosti kiinnostunut lapsesta sekä olla kunnioitava lasta kohtaan. Jos haastattelija teeskentelee ja aliarvioi lasta, vaistoaa lapsi sen herkästi. Haastattelijan täytyy myös kiinnittää huomiota siihen, millä äänensävyllä hän kysyy kysymykset lapsilta eikä myöskään johdattele lapsia tiettyyn suuntaan. Lapsille pitää tehdä selväksi, ettei kysymyksiin ole oikeita tai vääriä vastauksia, vaan kaikki vastaukset ovat hyväksytyjä siten kuin he ne esittävät. (Korhonen 2003, 34–35.)

6.4 Videointi

Kolmantena menetelmänä käytin videointia. Niin kuin ennalta ajattelin, tuokioiden videointi tuki omaa havainnointiani todella paljon. Tätä kautta pystyin palaamaan videoihin myöhemmin ja löysin uusia havainnoinnin kohteita ja havainnoitavia asioita. Videoinnissa haasteena oli kameroiden asettelun ja toiminnan yhteistyö. Toisaalta kamerat sai aseteltua pöydille niin, että koko ryhmä näkyi, mutta ryhmän liikkuesssa myös kameroita oli välillä siirrettävä. Se, että lapset näkivät kamerat koko ajan, vaikutti heidän käytökseensä. Kameroita tutkittiin ja niiden edessä pelleiltiin. Tuli kuitenkin hetkiä, jolloin lapset unohtivat kamerat ja käytös saattoi olla hieman hillitympää, mutta taas kamerat muistettuaan he kyselivät esimerkiksi *kuvaako se vielä?* tai sanoivat *en halua, että enää kuvataan*.

Kun havainnoidaan esimerkiksi vuorovaikutuksellisia toimintajaksoja, on videointi hyvä apu tällaisen jakson tallentamisessa. Ryhmän vuorovaikutusta on helppo päästä analysoimaan videoinnin avulla. Tällaisen menetelmän etuna on, että myös ryhmän opettaja/kasvattaja pääsee analysoimaan lasten vuorovaikutuksen lisäksi omaa ja lasten välistä vuorovaikutusta. Kuvatallennus mahdollistaa sen, että tilanteeseen pystytään palaamaan aina uudestaan. Lapset saattavat kuitenkin kokea kuvaamisen häiritsevänä, jonka takia tätä voisi yrittää välttää sillä, että tallennuslaitteisiin tutustutaan etukäteen. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 78–79.)

6.5 Eettisyys

Ennen tutkimuksen aloittamista havainnoitavan pienryhmän lasten vanhemmilta oli kysytty kirjallinen lupa lapsen videointiin, havainnointiin ja haastatteluun (liite 2.). Vain yksi ryhmän lapsista ei saanut lupaa osallistua videoitaviin tuokioihin. Lapsille myös kerrottiin hyvissä ajoin etukäteen, että heitä tultaisiin kuvaamaan kolmena eri kertana. Vasta jälkikäteen tulikin ajatelleeksi sitä, olisiko lapsilta pitänyt kysyä heidän omaa mielipidettään kuvaamiseen. Suurimaksi osaksi kuvaaminen oli vain hauskaa lapsista, mutta pari kertaa kuulin myös kommentin *en halua, että kuvataan*. Toisaalta nämä kommentit liittyivät lapsen sen hetkiseen tunnetilaan, kun toimintaa ei oltu vielä aloitettu ja lapset odottivat malttamattomina sen alkamista.

Tutkimuksessa, joka koskee lapsia, korostuu luottamuksellisuus ja tutkimuksen toteuttamisen eettisyys. On kerrottava lapselle selkeästi ja ymmärrettävästi, mistä on kyse ja mihin hänen antamiaan tietoja käytetään. Alaikäisen lapsen osallistumiseen tulee pyytää lupa lapsen huoltajalta, mutta yhtä paljon tulisi painottaa lapsen omaa suostumusta, jotta lapsi olisi motivoitunut tutkimukseen osallistumiseen. (Nieminen 2010, 37.)

Palmroth ja Nurmi (1996, 88–89) viittaavat teoksessaan Perttulaan, ettei kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena ole yleistää tutkimustietoa tiettyyn ihmisryhmään. Kvalitatiiviseen tutkimukseen osallistuvat edustavat lähinnä itseään, eivätkä tiettyä ihmisryhmää. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan yleistää teoria. Perttula pohtii kvalitatiivisen tutkimuksen anonyymiyden eettisyyttä. Tulisiko tutkimustulokset esittää niin, ettei tutkittava pysty tunnistamaan itseään tekstistä vai niin, että tutkittava pystyy tunnistamaan kohdan, jossa hänestä puhutaan.

Oman tutkimukseni tutkittavat ovat lapsia, mutta ryhmän kasvattajat pystyvät varmasti tunnistamaan joitakin tiettyjä lapsia tekstistäni. Lasten nimiä en ole missään tutkimuksen vaiheessa kirjoittanut suoraan havainnointilomakkeelle (liite 3), vaan numeroin heidät: poika 1, poika 2, tyttö 1 ja niin edelleen. Lasten nimet ja numerot olivat kuitenkin ylhäällä toisella paperilla, josta pystyin havainnoinnin aikana tarkistamaan, kuka lapsista vastasi mitäkin numeroa.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA TULOKSET

Tässä kotkalaisessa päiväkodissa, jossa tutkimukseni toteutin, on kaksi suurempaa ryhmää ja vanhempien ryhmässä kolme pienryhmää. Pienryhmät on jaettu iän mukaan, 3–4-vuotiaat (kahdeksan lasta), 4–5-vuotiaat (kahdeksan lasta) ja 5–6-vuotiaat (yhdeksän lasta). Kohderyhmänäni oli 5–6-vuotiaiden pienryhmä, jossa kuusi poikaa ja kolme tyttöä. Pienryhmätoimintaa on toteutettu päiväkodissa noin kolme vuotta. Ryhmissä on tällä hetkellä viikoittain vaihtuvat kasvattajat ja pienryhmät ovat pysyviä. Jos lapsia on kuitenkin paikalla vähän, saatetaan pienryhmiä sekoittaa. Toiminta toteutetaan yleensä noin yhdeksän aikaan, kun kolmas kasvattaja on tullut töihin. Välillä toiminta aloitetaan yhteisesti ja tämän jälkeen jakaudutaan pienryhmiin.

Tutkimukseni toteutin kolmena erillisenä päivänä. Ennen tätä olin suunnitelmieni mukaan käynyt tutustumassa havainnoitavaan ryhmään sekä päiväkodin tiloihin. Pyysin etukäteen pienryhmää pitävältä lastentarhanopettajalta tuokioiden sisällön ja niiden tavoitteet. Tämän lisäksi halusin tietää, onko ryhmässä mahdollisesti lapsia, joilla on haasteita jollakin oppimisen osa-alueella. Koko kevään ajan ryhmän teemana ovat olleet värit, joiden ympärille myös kaikki kolme havainnoitavaa tuokiota rakentuivat. Pidin sitä tutkimukseni kannalta hyvänä asiana, että kaikki kolme kertaa rakentuivat jollakin tavalla saman pääteeman ympärille. Näin oppimisen havainnointi oli toisaalta helpompaa, koska pystyin paremmin arvioimaan, oliko oppimista tapahtunut.

Ensimmäisen tuokion aiheena olivat päävärit, välivärit ja vastavärit. Ryhmän lastentarhanopettaja oli asettanut tavoitteeksi, että nämä käsitteet tulisivat lapsille tutuiksi sekä sen, että lapset oppisivat sekoittamaan vastavärit. Sivutavoitteena oli myös oman vuoron odottamisen oppiminen. Paikalla oli seitsemän lasta, joista kolme oli tyttöjä ja loput poikia. Poikkesimme ensimmäisen tuokion kohdalla hieman aikataulusta ja aloitimme vasta noin kymmenen aikaan. Lapset kävivät siis ensin ulkona ja vasta tämän jälkeen oli pienryhmien aika. Pelkäsin tämän vaikuttavan lapsiin negatiivisesti, koska pienryhmän jälkeen olisi ruoka ja lapsille saattaisi tulla nälkä jo tuokion aikana.

Värisadun kuuntelu, värien kanssa kättely, välivärien sekoittaminen ja maalaminen kestivät noin tunnin verran. Ryhmän kasvattaja sai vietyä tuokion hyvin alusta loppuun asti läpi, vaikka tuokio oli melko pitkä. Kuitenkin tunti on lyhyt aika noinkin monen asian tekemiseen ja tuntuikin, että lapsilla oli välillä liikaa tekemistä. Toiminta oli selvästi kuitenkin lapsille mieleistä ja he jaksoivat suurimmaksi osaksi keskittyä loppuun asti. Keskittymistä ei silti enää riittänyt haastatteluun vastaamiseen, vaan se jäi hyvin suppeaksi.

Toinen tuokio pidettiin viikon päästä ensimmäisestä. Tuokion aiheena oli muskari, jossa laulettiin värilauluja. Samalla lapset tekivät hieman suujumppaa ja kävivät värejä tukiviittomin läpi. Tukiviittomia oli otettu myös ensimmäisellä kerralla, joten ne olivat lapsille jo ennestään jollakin tasolla tuttuja. Tavoitteena oli oppia hieman uutta laulua sekä tukiviittomat siihen. Lapsia oli paikalla tälläkin kertaa seitsemän, joista kaksi oli tyttöjä ja loput poikia.

Lapset lämpenivät laulamiselle todella hitaasti, minkä takia tuntui, että kasvat-
tajan piti koko ajan patistaa lapsia laulamaan. Laulut olivat kyllä tuttuja lapsille
ja kasvattajakin kehui lapsien olevan kovia laulamaan, mutta luulen, että län-
näoloni ja kamerat vaikuttivat jonkin verran lapsien käyttäytymiseen. Vaikka
alkutuokio oli hieman jähmeän oloinen, lähtivät lapset laulamiseen mukaan
paremmin, kun saivat laulaa selkeästi mieleisemmän laulun, jossa he pääsivät
myös itse soittamaan instrumentteja. Ennen uuden laulun opettelemista, joka
oli Mittarimato, lapset saivat tehtäväkseen kokeilla, miten mittarimato liikkuu.
Mielestäni kasvattaja teki tässä kohtaa hyvän ratkaisun, koska uuden laulun
opetteleminen sujui melko hyvin ja rauhallisesti mieluisan laulun ja pienen toi-
minnan jälkeen.

Tilan vaihtuminen pieneen saliin ja ryhmän rakenteen muuttuessa entistä poi-
kavoitteisemmaksi tuokio tuntui olevan rauhattomampi kuin ensimmäinen.
Osaltaan saattoi myös vaikuttaa se, etteivät lapset olleet käyneet ulkona en-
nen toimintaa, kuten ensimmäisellä kerralla. Toisaalta uskoin, että lapset olisi-
vat jaksaneet keskittyä paremmin, koska he olivat vasta syöneet aamupalan
ennen toimintaa, mutta he olisivat selkeästi tarvinneet ulkoilua päästäkseen
ylimääräisestä energiasta. Tuokio ei myöskään ollut ihan niin mieluinen lap-
sille kuin ensimmäinen. Huomasin myös, että kasvattajan kärsivällisyyttä koe-
teltiin loppuvaiheessa ja niin huomasivat myös lapset, jotka luonnollisesti tä-
män huomattuaan yltyivät vähän vielä rauhattommiksi. Tämän vuoksi kat-
soin paremmaksi jättää lasten ryhmähaastattelun väliin ja haastatella lapsia
seuraavalla kerralla.

Tämän toiminnan päätteeksi kasvattaja ohjasi osan lapsista vessaan ennen
tulevaa ulkoilua ja osa lapsista jäi vielä saliin. Tämän seurauksena tunnelma
salissa muuttui täysin. Muutamalla lapsella on merkittävä vaikutus koko ryh-
män olemukseen. Vasta hetki sitten vallitsevasta rauhattomuudesta ei ollut
enää mitään jäljellä ja kasvattaja pystyi opettelemaan loppuryhmän kanssa ly-
hyen laulunkin.

Viimeisen kerran tuokion aiheena oli jumppa, jossa oli liikuntaleikkejä muun
muassa sateenkaarivarjolla. Tavoitteena oli ohjeiden kuuntelu ja niiden nou-
dattaminen, karkeamotoristen taitojen sekä yhteistyötaitojen kehittäminen.

Tämä tuokio pidettiin heti seuraavana päivänä edellisestä ja paikalla oli vain neljä lasta, joista puolet olivat tyttöjä ja puolet poikia. Normaalisti jumppaa ei olisi pidetty noin pienellä pienryhmällä, vaan lapsia olisi otettu toisista ryhmistä jumppaan mukaan. Tämä tuokio jouduttiin kuitenkin toteuttamaan vain neljän lapsen kanssa videoinnin ja lupa-asioiden takia. Tämä kuitenkin antoi minulle oivan mahdollisuuden tarkastella, vaikuttaako ryhmäkoko tähän pienryhmään.

Tämä tuokio kesti vain noin puoli tuntia, joka oli selvästi riittävä lasten keskittymisen kannalta. Ryhmäkoko vaikutti tähän ryhmään yllättävällä tavalla. Erään lapsen läsnäolo aluksi oli paljon rauhallisempaa kuin aikaisemmillä kerroilla. Toisen lapsen toiminta taas korostui todella paljon ja kasvattajan huomion hakeminen oli paljon näkyvämpää ja haastavampaa. Tämän myötä myös kasvattajan ohjeiden anto ja jonkin asian kehottaminen tai tekemättä jättäminen oli yksilöidympää ja suuri osa ajasta menikin näihin. Yhden lapsen levottomuus ja huomionhakuisuus siirtyivät rauhattomuudeksi muihinkin lapsiin, jopa kasvattajaan. Kasvattaja sai kuitenkin vietyä jumpan loppuun asti hyvin vaikeuksista huolimatta. Luulen, että osa levottomuudesta johtui siitä, että kasvattajalla ei ollut niin sanotusti varasuunnitelmaa sille, jos on vähän lapsia, sillä leikkivarjon käsittely olisi ollut helpompaa suuremmassa ryhmässä. Kun leikkivarjolla tekeminen ei onnistunutkaan niin helposti pienellä lapsiryhmällä, turhautuivat lapset siihen ja eivät jaksaneet enää keskittyä.

Tuokioiden rakenteet oli mietitty etukäteen melko tarkasti, mikä mielestäni näkyi siinä, ettei lapsilla ollut juurikaan varaa vaikuttaa tapahtumien kulkuun. Luulen kuitenkin, että tämä johtui osaksi siitä, että ryhmän kasvattaja oli ajatellut ohjatun tuokion palvelevan tutkimustani paremmin. Viimeisellä kerralla tuntui, että lapset olivat ”väsyneet” läsnäolooni, eivätkä osanneet enää keskittyä olennaiseen. Kasvattajakin kertoi ryhmää ohjatessaan olleensa tietoinen läsnäolostani ja kuvaamisesta, mikä vei energiaa eri tavalla kuin tavanomaisessa ohjaustilanteessa.

Ryhmän sisältä oli melko helppo löytää näitä rooleja, joita lapsi voi itselleen ottaa tai toisilleen antaa. En havainnut ryhmän sisällä suoranaista kiusaajaa tai kiusattua, mikä on mielestäni erittäin hyvä asia. Tästä ryhmästä oli kuitenkin erittäin helppo erottaa lapset, joilla oli pelleilijän, kantelijan, syrjäänvetäytyvän ja vallankäyttäjän roolit. Yhdellä lapsella saattoi olla montakin roolia, jotka

vaihtelivat hieman tilanteen mukaan. Hyvällä tuulella hän oli pelleilijä ja harmistuksessaan hänestä tuli vallankäyttäjä, joka vaikutti tai kohdistui enimmäkseen muihin lapsiin käskyttämällä heitä tai villiinnyttämällä heidät. Järvisen & Mikkolan (2015, 34) kuvaama ”seilaavan” lapsen kuvaus sopii yhteen ryhmän lapsista hyvin. Tällainen lapsi ei keskity eikä kiinnity mihinkään toimintaan, vaan seilaa paikasta toiseen. Tämä koetaan usein huonona keskittymiskykyä, mutta Järvinen & Mikkola (2015, 34) heittävät kysymyksen: *entäpä jos lapsella ei ole syntynyt myönteistä roolia tai ystävyysuhteita?*

Ryhmä jota havainnoin oli melko vilkas. Ryhmässä oli monta esikouluun lähtijää ja heidän turhautumisensa tehtäviin, joissa ei ollut riittävästi haastetta, oli nähtävissä. Kevät on myös usein sellaista aikaa, jolloin lapset tiedostavat, että kesä ja pidempi loma ovat lähellä. Eli yleistä rauhattomuutta näkyi koko suuressa ryhmässä eikä vain pelkästään havainnoitavassa pienryhmässä. Pienryhmät ovat koko kevään ajan toimineet vaihtelevasti eri syiden takia. Luulen siis, että lapset ovat jo tottuneet siihen, ettei pienryhmät ole olleet niin säännöllisiä, joka näkyi havainnoitavissa tuokioissa. Säännöllisyys yleensäkin päiväkodin arjessa tuo kuitenkin tiettyä turvaa ja rauhallisuutta lapsiin.

Toisaalta tuntui loogiselta, että pienryhmät oli jaettu ikäryhmittäin ja suuria tasoeroja ei ainakaan havainnoitavassa ryhmässä näkynyt. Näin ryhmän kasvattajankin on toisaalta helppo suunnitella toiminta. Kuitenkin koin, että vanhin pienryhmä olisi saattanut rauhoittua, jos mukana olisi ollut hieman nuorempia. Voisiko pienryhmiä siis kokeilla niin, että 4–5-vuotiaiden ja 5–6-vuotiaiden ryhmiä sekoitettaisiin? Samoin 3–4-vuotiaiden ja 4–5-vuotiaiden ryhmiä sekoitettaisiin niin, että saataisiin vieläkin kolme pienryhmää, joiden ikäjakauma olisi hieman eri. Tämä toisi toki kasvattajalle haastetta suunnitella pienryhmätoimintaa, mutta se ei ole mahdotonta. Pohdin, voisivatko siis pienryhmät olla vaihtuvia ja auttaisiko se rauhoittamaan vanhimpia lapsia. Nuoremmat lapset ottavat paljon mallia vanhemmista lapsista, joten heidän kannaltaan oppimisessa saattaisi tapahtua merkittäviäkin muutoksia. Toisaalta vanhemmilla lapsilla on suurempi mahdollisuus turhautua, jos toiminta ei ole tarpeeksi haastavaa. Kallialakin (2012, 161) toteaa, että suhteellisen pysyvät pienryhmät ovat kokonaisuuden kannalta parempi lähtökohta kuin ehdottoman pysyvät pienryhmät.

7.1 Havainnoinnin toteutus

Havainnoinnin lomakkeen ideointiin käytin Koivusen ja Lehtisen (2015) havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille, taulukkopohjaa (liite 3). Koin, että sen tyylinen taulukko olisi parhain omaan havainnointiini. Lomakkeeseen täytin ensin havainnoijan, päivämäärä ja paikan, pienryhmän toiminnan aiheen sekä tavoitteen ja paikallaolijat (ryhmän nimi ja ikäjakauma). Pienryhmän toiminnan aiheen etukäteen tiedettyäni pystyin miettimään, mitä lähdän milläkin kerralla havainnoimaan. Koska koin lapsen tunnekokemuksen tärkeäksi ja niin kuin Mikkola ja Nivalainenkin (2009) korostivat lapsen tunnekokemusta oppimisessa, joten otin sen huomioon jokaisessa havainnointikerrassa. Jokaisella kerralla havainnoin lapsia ennen toimintaa ja yhtenä havainnoinnin kohtana jokaisella kerralla olikin ”Tunnelma ennen toimintaa”. Toinen asia, jonka halusin ottaa havainnointiin mukaan jokaisella kerralla, oli ”Lapsen motivaatio”. Motivaatiota pidin myös tärkeänä lapsen oppimisen kannalta, koska silloin kun tekeminen on mieluista, oppii lapsi parhaiten.

Koivusen ja Lehtisen (2006) mukaan havainnoijan pitäisi olla mahdollisimman objektiivinen, jotta havainnointi on mahdollista. Pystyin melko helposti havainnoimaan lapsia tasavertaisesti eikä minulla ollut ennakkokäsityksiä, koska minulla ei ollut ennalta paljonkaan tietoa lapsista. Koin sen tavallaan omana etuna, mutta myös haastavana havainnoinnin kannalta, koska en tiennyt ennalta lasten heikkouksia ja vahvuuksia. Yhtenä havainnoinnin edellytyksenä Koivusen ja Lehtisen (2006) mukaan on nimenomaan lasten heikkouksien ja vahvuuksien tunteminen. Otin siis heikkouksien ja vahvuuksien havainnoinnin mukaan jokaiselle havainnointikerralle. Myös lapsen keskittyminen ja kommunikointi olivat jokaisella kerralla havainnoinnin kohteena.

Muut havainnoitavat asiat olivat sellaisia, jotka tukivat sen kerran toiminnan oppimista ja tavoitteiden havainnointia. Ensimmäisellä kerralla olivat: vuoron odottaminen, välivärien sekoittaminen, mitä osaa ennalta ja mitä oppi. Toisen kerran havainnoitavia asioita olivat: onko oppimista tapahtunut viime kerrasta, tukiviittomat ja uuden laulun oppiminen. Viimeisellä kerralla havainnoin ohjeiden kuuntelua, ohjeiden noudattamista, yhteistyötä ja karkeamotorisia taitoja.

Kun havainnoidaan noinkin montaa asiaa samaan aikaan ja tässä tapauksessa jopa seitsemää lasta samanaikaisesti, en olisi pärjännyt mitenkään ilman videointia. Huomasin havainnoidessani, että jäin esimerkiksi jumiin johonkin tilanteeseen, jonka jälkeen huomasin, että myös toisaalla tapahtuu. Videoinnin avulla pystyin siis helposti palaamaan tilanteeseen ja pystyin poimimaan talteen pienimmätkin havainnot. Alussa pelkäsin, että videon kautta kiinnittäisin huomiota niin sanotusti epäolennaisiin ja jopa kaikista pienimpiin asioihin, joilla ei tutkimuksen kannalta ole merkitystä, mutta osasin tästä huolimatta kohdistaa huomioni oikeisiin asioihin.

Havainnointi on erittäin hyvä ja tärkeä keino saada tietoa lapsen kehityksestä ja haasteista. Huomasin itse täysin ulkopuolisena havainnoitsijana (osallistuva havainnoija, havainnoija osallistujana) lapsissa sellaisia piirteitä, jotka jäisivät varmasti huomaamatta, jos olisin ollut mukana toiminnassa. Kuinka siis kasvattaja havainnoi oman pienryhmänsä lapsia, jos hän on koko ajan toiminnassa mukana? Näin havainnointi jää varmasti pintapuoliseksi eikä kaikkia lapsia edes tule havainnoitua. Normaalisissa tilanteissa ei kuitenkaan ole videokameroita, jotka kuvaisivat toimintaa ja jota voisi havainnoida myöhemmin. Tämän vuoksi olisi mielestäni tärkeää, että tietyin väliajoin mahdollisuuksien mukaan, ryhmän toinen kasvattaja havainnoisi ulkopuolisena lasten kehittymistä ja haasteita. Jos taas ryhmässä on vain yksi kasvattaja, tulisi mahdollistaa tuokiota niin, että ryhmään tulisi esimerkiksi toisesta ryhmästä toinen kasvattaja mahdollistamaan havainnoinnin. Koivunen ja Lehtinenkin (2016) suosittelevat lyhyitä ohjattuja toimintatuokioita lasten havainnointiin, jotta mahdollistettaisiin se, että yksi aikuinen voi keskittyä vain havainnointiin.

7.2 Haastattelun toteutus

Lasten haastattelu on haastavaa, mikä ei tullut yllätyksenä itselleni, mutta valmistautuminen, jota olisin tarvinnut tähän, tuli hieman yllätyksenä. Olin lukenut lasten haastattelusta ja tehnyt haastattelun rungon valmiiksi, mutta en osannut varautua siihen, että joutuisin ehkä hieman improvisoimaan saadakseni lapset mukaan haastatteluun. Korhonen (2003) korosti aitoa kiinnostusta, läsnäoloa ja kunnioitusta lasta kohtaan haastattelutilanteessa. Lapsi tai lapset todellakin huomaavat sen, onko aikuinen oikeasti läsnä tilanteessa ja kiinnostunut siitä,

mitä lapsi sanoo. Omassa haastattelussani yritin tämän osoittaa sillä, että halusin kuulla lapsilta sen mitä he olivat juuri tehneet ja tästä siirryin tunnekokemuksen kysymyksiin. Vaikka Korhosen (2003) mukaan lapset ovat rennompia ryhmässä, voivat he olla myös entistä alttiimpia pelleilylle. Tilanne, jossa lasta tai lapsia haastatellaan, on merkittävä. Tämän sain kokea itse haastatteluja tehdessäni.

Ensimmäisen haastattelun toteutin heti toiminnan päätyttyä, joka oli kestänyt tunnin. Jo ennen toiminnan loppumista lapsissa oli havaittavissa pientä levottomuutta, mutta en antanut sen haitata haastattelun aloittamista. Kuitenkin lasten levottomuus siirtyi itseeni, mikä kuului äänestäni aluksi ja tämän huomasiin vasta jälkikäteen katsottuani haastattelua videolta. Aloitettuani haastattelun pystyin kuitenkin siirtämään tämän levottomuuden itsestäni pois ja keskityin niihin lapsiin, jotka halusivat keskustella ja vastata kysymyksiin. Kuitenkin osa lapsista jatkoi levotonta pyörimistä lattialla ja heiltä sai vastaukseksi seuraavaa:

Haastattelija: Mikäs teistä oli kivointa tosta?

Lapsi: Oli ihan mälsää.

H: No minkä takia sun mielestä oli ihan mälsää?

L: Sen takia.

...

L: Kaikki oli tylsää!

H: Mut minkä takia sun mielestä oli tylsää?

L: Minä inhoan värejä.

H: Inhoat värejä, miksi?

Lapsi 2: Ne on tylsiä! (lapsi nauraa)

Ensimmäinen haastattelu siis loppui hyvin lyhyeen, sillä katsoin parhaaksi lopettaa sen lasten levottomuuden vuoksi. Toisen haastattelun toteutin poiketen suunnitellusta. Ryhmän kasvattaja vinkkasi, että olisi oiva tilaisuus haastatella muutamaa lasta ennen toimintaa ja heidän piirrellessään toisessa huoneessa rauhassa. Tässäkään tilanteessa haastattelu ei kestänyt montaa minuuttia, mutta siinä tilanteessa sain lyhyen, mutta hyvän haastattelun. Haastattelin kolme lasta (kahta tyttöä ja yhtä poikaa) edellisen viikon tuokiosta. Lapset piirsivät rauhallisesti pöydän ääressä ja menin nauhurin kanssa keskustelemaan

lasten kanssa. Tämä tilanne oli heille selkeästi neutraalimpi ja mukavampi kuin tilanne, jossa kamera kuvaa ja aikuinen kyselee. Kysyin myös suoria kysymyksiä lasten piirrellessä, mutta luonne oli kuitenkin enemmän keskusteleva kuin kysyjä ja vastaaja -tilanne. Näiden lasten kohdalla oli tapahtunut oppimista ja oivaltamista yhden viikon aikana. He olivat sisäistäneet käsitteet pääväri ja väliväri sekä osasivat kertoa mihin käsitteeseen mikäkin väri kuului. Vaikka nauhuria ja läsnäoloani vielä ihmeteltiin, onnistui toinen haastattelu jo paremmin. Luulen, että videokameran puuttuminen vaikutti lapseen positiivisella tavalla. Kasvattajalle tällainen spontaani haastattelu voi olla pedagogisen arvioinnin kannalta hyvinkin hedelmällistä. Näin kasvattaja voi saada paremmin luotettavaa tietoa lapsen taidoista ja tiedoista kuin suunnitellulla haastattelulla tai tilanteella, jossa mitataan lapsen taitoja.

Kolmannen haastattelun toteutin taas tuokion jälkeen. Olisin halunnut toteuttaa sen samoin kuin edellisen kerran haastattelun, mutta lapsia oli ryhmästä paljon pois eikä paikalla ollut kuin samat kolme lasta, jotka olin jo edellisenä päivänä haastatellut sekä lisäksi yksi poika. En siis halunnut suorittaa tälle pojalle yksinhaastattelua vaan päätin tehdä ryhmähaastattelun toiminnan päätteeksi. Ajattelin, että pienen ryhmän haastattelu onnistuu varmasti paremmin kuin ensimmäinen haastattelu suuremman ryhmän kanssa.

Tuokion loppuksi lapset olivat pyykkipoikahippaa, jota yksi lapsista ei olisi halunnut lopettaa. Tämä vaikutti melko ratkaisevasti tekemääni haastatteluun. Lapsi ei ollut enää halukas kommentoimaan mitään ja jos jotakin niin ”kaikki oli tyhmää”. Tämä vaikutti myös muihin lapsiin ja vasta lyhyen haastattelun päätteeksi yksi lapsista vastasi esittämiini kysymyksiin melko suppeasti. Yhden lapsen kokemus siitä, että oli epäreilua lopettaa leikkiminen kesken, vaikutti todella paljon yleiseen tunnelmaan muissa lapsissa. Joko muutkaan eivät halunneet vastata tai touhusivat jotain muuta. Huomasin jo aikaisemmissakin tilanteissa, kuinka paljon tällä yhdellä lapsella on niin sanotusti valtaa ryhmän muihin lapsiin. Hujalan & Turjan (2011, 55) mukaan rooli olisi tällä lapsella ollut vallankäyttäjä. Vaikka suurimmaksi osaksi vaikutus oli positiivista, jonka kautta lapsi sai helposti innostettua muut mukaan leikkiin, näin kuinka lapsen paha mieli vaikutti negatiivisesti muuhun ryhmään ja hän ikään kuin hallitsi tilannetta enkä pitänyt tätä ryhmän kannalta hyvänä asiana. Tässä kohtaa olisi

ollut hyvä ratkaisu poistaa lapsi tilanteesta ja laittaa hänet ulos pukemaan, jonka seurauksena olisin voinut saada avoimemman haastattelun.

Haastatellessani ryhmän lastentarhanopettajia pienryhmätoiminnan hyödyistä ja haasteista sekä sen edistävydestä oppimiselle (liite 4), sain kuvan, että pienryhmätoiminta on otettu heidän päiväkotiansa hyvin vastaan ja se koetaan tärkeäksi. Molemmat lastentarhanopettajat kokivat pienryhmätoiminnassa tärkeäksi lasten yksilöllisemmän kohtaamisen. Molemmat nostivat myös esiin sen, että aremmat lapset rohkaistuvat puhumaan tai laulamaan pienessä tutummassa ryhmässä. Lasten taidot näkyvät eri tavalla, joka myös auttaa tukemaan lasta haastavissa tilanteissa. Vaihtuvien kasvattajien takia lapsen taitoihin ja tuen tarpeeseen saadaan myös monen eri aikuisen näkökulma.

Haasteiksi molemmat mainitsivat pienryhmien aloituksen. Vaikka uusi tiimi oli syksyllä sopinut yhteisestä aamuhetkestä, jonka jälkeen pienryhmiin jakautu-
taisiin, ei tätä toteutusta kuitenkaan tehty kauaa. Tämä sen vuoksi, että heillä on ollut paljon sijaisuuksia, joka on rikkonut toimintaa. Tällä hetkellä yhteinen aamun aloitus on satunnaista ja pienryhmiin saatetaan jakautua suoraan leikistä. Toisena haasteena he näkivät sitoutumisen pienryhmätoimintaan ja suunnitelmissa pysymisen. Tällä he tarkoittivat sitä, että esimerkiksi sijaisen tullessa heillä on antaa tälle ohjeistus tulevaan toimintaan. Toinen lastentarhanopettaja mainitsi haasteeksi myös ryhmän rakentamisen. Kuinka ryhmistä saisi rakennettua sellaisia, että ne olisivat kaikki mahdollisimman homogeenisiä eikä missään ryhmässä olisi niin sanotusti enemmän haastetta kuin toisessa.

Haastattelun mukaan oppiminen pienryhmässä on erilaista kuin suuressa ryhmässä. Lapset, jotka ovat vilkkaampia, hyötyvät pienryhmästä paljon, koska keskittyminen on parempaa ja asiat jäävät paremmin mieleen. Pienessä ryhmässä myös näkee paremmin, ovatko ohjeet menneet paremmin perille ja kuunteleeko lapsi. Ryhmän lastentarhanopettajat arvioivat oppimista muun muassa kirjaamalla lapsen taitoja, mutta haasteena tässä mainittiin siihen sitoutuminen. Oppimista arvioidaan myös sillä, että havainnoidaan motivoiko jokin toiminta lapsia eli löytyykö kiinnostusta. Oppimisen voi myös nähdä suoraan toiminnasta, esimerkiksi sillä onko annetut ohjeet menneet perille ja osaako lapsi toimia ohjeiden mukaan.

8 PÄÄTELMÄT

Ryhdyin tarkastelemaan aineistoa Engeströmin (1984, 45) oppimisprosessin osatekijöiden kautta. Ensimmäisenä osatekijänä on motivoituminen eli mielenkiinnon herääminen opittavaa asiaa kohtaan. Ensimmäisellä tuokiokerralla lasten motivaatio opetettavaan asiaan oli parhain kaikista kolmesta kerrasta. Tätä kautta myös keskittyminen opetettavaan asiaan kanto melkein koko toiminnan ajan. Motivaation puutteessa lapsen on vaikea keskittyä opetettavaan asiaan ja tätä kautta oppimisprosessikin jää vajaaksi ja jopa kokonaan toteutumatta.

Toisena osatekijänä Engeström (1984, 45) mainitsee orientoitumisen. Orientoitumisella tarkoitetaan sitä, että oppija muodostaa tietoisesti ennakkokuvan tai lähtökohtamallin, joka selittää ongelman ratkaisemiseen tarvittavan periaatteen ja tietorakenteen. Lapsilla on ollut esimerkiksi jonkinlainen ennakkokäsitys siitä, mitä väriä saadaan sekoittamalla punaista ja keltaista tai sinistä ja punaista.

Sisäistäminen on kolmas osatekijä, jossa oppijan aikaisempi ajattelu- ja toimintamalli muokkautuu ja muuttuu uuden periaatteen eli uuden tiedon avulla (Engeström 1984, 46). Kuten haastatteluista ja havainnoinnista kävi ilmi, oli oppimista tapahtunut suurimmalla osalla lapsia. Värit yleisesti olivat lapsille ennestään tuttuja, mutta he oppivat jäsentämään ne pääväriin ja väliväriin. Eli näin vanha tieto muovautui ja muuttui uudeksi tiedoksi.

Neljäs osatekijä on ulkoistaminen, jossa oppija soveltaa oppimaansa, ratkaisee sen avulla konkreettisia ongelmia, vaikuttaa ympäröivään todellisuuden muuttumiseen ja tuottaa uutta (Engeström 1984, 46). Toisen tuokion aikana ulkoistamista käytettiin esimerkiksi värilaulun (Urpon ja Turpon värilaulu) aikana, jossa lasten tuli valita oikean värinen palikka laulun mukaan ja sitä ennen ratkaista ongelma: *leskenlehti, aurinko, värin arvasitko jo?* ynnä muita sellaisia. Ulkoistamista olisi ollut helppo käyttää jumppatunnilla enemmänkin. Saliin olisi voinut esimerkiksi seinille laittaa erivärisiä lappuja ja juoksuttaa lapsia sanomalla: *juokse seinälle, jossa on väliväri.*

Viimeiset osatekijät ovat arviointi eli uuden opitun toimintamallin pätevyyden ja todenmukaisuuden kriittinen tarkastelu sekä kontrolli eli oppijan oman oppimisen tarkastelu etäältä (Engeström 1984, 46–47). Kasvattaja esimerkiksi kysyi lapsilta käsitteiden alle kuuluvista väreistä ja osa lapsista vastasi. Tämän jälkeen kasvattaja esitti jatkokysymyksen: *ovatko kaikki samaa mieltä?* joka saa lapset tarkastelemaan uuden opitun asian pätevyyttä. Haastattelukysymys *mitä opit?* sai taas lapsen tarkastelemaan oppimaansa etäältä.

Engeströmkkin (1984, 48) toteaa, että jos jokin näistä osatekijöistä jää heikoksi tai puuttuu kokonaan, ei oppiminen näin johda parhaisiin tuloksiin. Tieto jää pinnalliseksi, eikä oppija pysty esimerkiksi ulkoistamaan uutta tietoa. Se on hataraa ja hapuilevaa, asian sisäiset yhteydet ovat epäselviä eikä olennainen eroa epäolennaisesta ja sovellutukset ovat sattumanvaraisia.

Koivusen ja Lehtisen (2016, 40) kirjaamia myönteisiä sekä kielteisiä ryhmäilmiöitä tuli myös esille tutkimuksen aikana. Myönteiset ryhmäilmiöt olivat kuitenkin pääosassa ja kielteisiä ilmiöitä näkyi vain hetkittäin. Ryhmä osasi toimia suurimmaksi osaksi hyvin yhdessä, minkä ansiosta kommunikointi ja vuorovaikutussuhteet lasten välillä olivat hyviä. Asiat, joita tehtiin yhdessä, esimerkiksi leikkivarjon heiluttaminen, onnistuivat ja niistä iloittiin. Kielteisistä ilmiöistä vahvimpana näkyi tämän yhden lapsen valtasuhde ryhmään tietyissä tilanteissa. Tilanteet olivat yleensä niitä, joissa asiat tehtiinkin toisella tavalla kuin tämä lapsi olisi halunnut, jonka vuoksi hän alkoi vetää omaa esitystään.

Kaikkien havainnoitavien tuokioiden jälkeen pohdin, minkä vuoksi ensimmäinen kerta oli rauhallisin verrattuna viimeiseen kertaan, vaikka lapsia oli ensimmäisessä tuokiossa puolet enemmän kuin viimeisessä. Tekemisen mieleisyys ja kiinnostavuus vaikuttavat lapsen oppimiseen (ks. Mikkola & Nivalainen 2009, 56), joka vaikuttaa myös siihen, miten lapsi keskittyy tekemiseen. Ensimmäinen tuokio oli siis selkeästi lapsille mieleisin näistä kolmesta havainnoitavasta tuokiosta. Myös onnistumisen kokeminen vaikuttaa oppimiseen (ks. Mikkola & Nivalainen 2009, 59), minkä toteutumatta jääminen näkyi viimeisen tuokion aikana turhautumisena ja levottomuutena. Leikkivarjoa ei saatukaan niin hyvin ilmaan pienellä lapsimäärällä kuin olisi ollut tarkoitus. Kuitenkin leikkivarjolla onnistuessaan ryhmä iloitsi siitä entistä enemmän.

Taulukossa 1 on esitelty vastauksia tutkimustuloksiin. Vasemman puoleisessa sarakkeessa on listattu asioita, jotka edistävät oppimista pienryhmätoiminnassa. Oikeanpuoleinen sarake puolestaan esittelee elementtejä, joiden avulla pienryhmätoiminta voi toimia tehokkaasti.

Taulukko 1. Tutkimuskysymysten tulokset

Oppimiseen vaikuttavat elementit pienryhmätoiminnassa	Tehokkaasti toimivan pienryhmän elementtejä
Ryhmän pieni koko	Hyvä suunnittelu
Suhteellisen pysyvä ryhmä	Sitoutuminen toimintaan
Toimiva ryhmärakenne	Säännöllisyys
Kasvattajan tuntemus ryhmän lapsista (vahvuudet, heikkoudet, mielenkiinnon kohteet)	Koko tiimin yhteinen pedagoginen näkemys ryhmän toiminnasta
Kasvattajan herkkyys aloitteille	
Lasten osallisuus ja omaehtoisuus	

Jatkotutkimusehdotukseni tälle tutkimukselle olisi oppimisen vertailu valmiin pienryhmän ja hyvän pienryhmän elementtien mukaan rakennetun ryhmän välillä. Tätä kautta saataisiin tarkempaa tietoa, miten paljon tarkasti rakennettu ryhmä vaikuttaa oppimiseen.

9 POHDINTA

Lähtökohtaisesti olettamukseni pienryhmätoiminnasta oli, että se toimii oppimisen edistäjänä. Olin myös kuullut poikkeavia lauseita pienryhmätoiminnasta ja nyt tiedän paremmin minkä vuoksi. Onnistuessaan pienryhmätoiminta on antoisaa niin lapsille kuin ryhmän kasvattajillekin. Onnistumiseen kuitenkin vaaditaan koko ryhmän sekä koko päiväkodin henkilöstön sitoutumista ja paneutumista yhteisiin pelisääntöihin ja näkemyksiin. Aika tuntuu olevan myös yksi haasteista, jopa suurimmista haasteista. Näkisin siis, että kun kerralla suunnitellaan hyvin, riittää, että säännöllisistä tiimipalavereista pidetään kiinni ja tarkastellaan tilannetta, onko siihen syytä puuttua, mikä toimii ja mikä ei.

Kun pienryhmät toteutuvat säännöllisesti ja johdonmukaisesti, on niistä suurin hyöty. Myös se, että pienryhmän sisäinen dynamiikka on hyvä, vaikuttaa pienryhmän hyötyyn. Vaikka pienryhmä olisikin jaettu niin, että siinä olisi eri ikäisiä lapsia, en näkisi sen olevan ongelma niin kauaa, kunhan ryhmän sisällä vallitsee hyvä ilmapiiri ja rauha. Pienryhmän koko on myös tärkeä sen hyödyn kannalta. Jos pienryhmässä on seitsemänkin lasta yhtä aikuista kohden, menettää pienryhmä mielestäni hieman merkitystään. Havaintojeni mukaan kasvattajan voi olla vaikea jakaa huomiotaan seitsemälle lapselle tasaisesti pienryhmän aikana. Kuitenkin suurten ryhmien vuoksi pienryhmätkin ovat melko suuria, eikä niissä välttämättä pääse toteutumaan läheistä vuorovaikutusta kaikkien lasten tai kasvattajien välillä.

Näkisin, että näin suuren ryhmän kanssa olisi tärkeää luoda uudestaan se rutiini, jonka he olivat jo syksyllä aloittaneet. Vaikka haasteena tässä nähtiin se, etteivät kaikki lapset kerkeä leikkimään kunnolla aamupalan jälkeen ja leikit jäivät helposti kesken, oppisivat lapset nopeasti rutiiniin, joka toteutuisi poikkeuksetta joka aamu. Näin lapsille tulisi tietty toimintamalli yhdessä aloitetusta aamusta, eikä leikin kesken jääminen haittaisi. Lapset pystyisivät siis ennakoimaan aamun yhteisen aloittamisen ja tätä kautta rauhoittumaan ennen pienryhmää. Tämä kuitenkin vaatii nimenomaan sitä sitoutumista kaikilta ryhmän aikuisilta, jotta toimintaa pystyttäisiin toteuttamaan myös sijaisen kanssa. Vaikka se nähtiin hyötynä, että arka lapsi uskaltaa paremmin puhua tai laulaa pienessä ryhmässä, olisi tämä joka aamuinen tuokio kaikkia lapsia yhdistävä asia. Lapset oppisivat tuntemaan muutkin ryhmän jäsenet niin hyvin, ettei puhuminen enää ujostuttaisi. On tärkeää, että pienryhmien sisällä vallitsee hyvä yhteishenki, tulisi se mielestäni olla myös suuren ryhmän kanssa. Lapset eivät kuitenkaan ole missään vaiheessa koko päivän aikana niin, että kaikki olisivat yhdessä (ellei ole suunniteltu lauluhetki yms.), jonka vuoksi koen tämän aamutuokion entistäkin tärkeämmäksi.

Vaikka uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sekä Kotkan varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan lapsen itseohjautuvuutta ja aloitteen tekemiseen tarttumista, en nähnyt, että lapsilla olisi kuitenkaan ollut havainnoitavien tuokioiden aikana tarpeeksi ”tilaa” ja mahdollisuuksia ideoida tekemistä. Havainnoitavilla tuokioilla oli melko tarkat raamit, miten ne toteutettaisiin ja

osaltaan läsnäoloni ja kuvaaminenkin varmasti vaikuttivat lapsien tapaan toimia. Koska pienryhmä ei ole aina välttämättä ohjattua kasvattajasta lähtevää toimintaa, olisi ollut hyvä käydä havainnoimassa myös itseohjautuvan leikin pienryhmää. Itseohjautuvan leikin hetkessä olisin saattanut havainnoida lapsissa aivan uudenlaisia ja erilaisia piirteitä oppimisesta.

Mielestäni (ks. Rusanen 2011, 233) olisi hyvä lapsen kannalta, että ryhmä olisi riittävän pieni ja vakiintunut. Muutokset ryhmässä, kuten toisen pienryhmän lapsien sekoittaminen toisen pienryhmän lapsien kanssa voi siis vaikuttaa oppimista heikentävällä tavalla joihinkin lapsiin, tietty turvallisuus, jonka vakiintuminen on luonut, katoaa. Parhaimmassa tapauksessa ryhmien sekoittaminen ei vaikuta lapsiin juurikaan ja jotkut lapset voivat jopa olla mielissään siitä, että toisen ryhmän lapset tulevat ”vierailemaan” omassa ryhmässä.

Yhtenä haasteena, johon ei paljonkaan pystytä vaikuttamaan, pienryhmien toteuttamiselle näkisin päiväkotien tilat. Usein vanhempien päiväkotien tilat ovat hankalia ja pienryhmät tuleekin suunnitella tarkkaan, jotta kaikki saadaan sujuun sulavasti päiväkodin sisällä. Uusien päiväkotien etu onkin, että niiden tilat pystytään suunnittelemaan ja rakentamaan jo valmiiksi hyvin toimiviksi.

LÄHTEET

Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239.

Engeström, Y. 1984. Perustietoa opetuksesta. 2. painos. Valtiovarainministeriö: Helsinki.

Hiltunen, V., Hyytiäinen, M., Lindroos, S. & Matero, M. 2013. Koulunkäynninohjaajan käsikirja. 3., uudistettu painos. Sanoma Pro Oy: Helsinki.

Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus: Tallinna.

Hujala, E. & Turja, L. 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. painos. PS-kustannus: Jyväskylä.

Järvinen, K. & Mikkola, P. 2015. Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuden ja yhteisöllisyyden varhaiskasvatuksessa. 1. painos. Pedatieto: Helsinki.

Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa. Helsingin yliopisto: Helsinki.

Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2016:6. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf [viitattu 17.7.2017].

Karila, K. & Lipponen, L. 2013. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Vastapaino: Tampere.

Kettunen, I. 2017. Anna lapselle oivalluksen ilo. *Kasvu* 1/2017, 12-14.

Koivunen, P. L. & Lehtinen, T. 2016. Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille. 2. painos. PS-kustannus: Jyväskylä.

Kotkan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma. 2017. PDF-tiedosto. Saatavissa: <https://peda.net/kotka/varhaiskasvatus/vp3/kvptl/vasu-kotka:file/download/7b1466dcb69722b08a3e5a17370448b302566e23/Kotkan%20varhaiskasvatussuunnitelma.pdf> [viitattu 20.8.2017].

Korhonen, P. 2003. Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopion yliopisto: Kuopio.

Kääpä, T. 2017. Vuorovaikutuksellisen pienryhmäpedagogiikan vahvistaminen. Power Point-esitys.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. 1. painos. International Methelp: Helsinki.

Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään. Näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Ensimmäinen painos. Pedatieto: Vantaa.

Nieminen, L. 2010. Tutkimusta säätelevät normit ja käytännöt. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura ry: Helsinki.

Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. PDF-dokumentti. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf [viitattu 12.8.2017].

Palmroth, A. & Nurmi, I. (toim.) 1996. Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Kopi-Jyvä Oy: Jyväskylä.

Repo, L. 2015. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. 2., uudistettu painos. PS-kustannus: Jyväskylä.

Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Atena: Jyväskylä.

Rusanen, E. 2011. Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys. Bookwell Oy: Porvoo.

Varhaiskasvatustilasto 19.1.1973/36

Viitala, S. 2015. Ryhmäkoko ja pienryhmätoiminta taaperoiden päiväkotihoidossa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Saatavissa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/155006/sini_viitala_gradu.pdf?sequence=5 [viitattu 12.7.2017].

Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4., uudistettu painos. PS-kustannus: Jyväskylä.

Ryhmä teemahaastattelun runko**KYSYMYKSET:**

1. Kertokaa, mitä te äsken teitte?
2. Oliko toiminta entuudestaan tuttua? Miltä se tuntui?
3. Mikä oli mielestäsi toiminnassa kivaa? Miksi?
4. Mistä et toiminnassa pitänyt? Miksi?
- (5. Mitä opit?)

Havainnoinnin, videoinnin ja haastattelun lupalappu

Hei,

Olen Anna Partanen, sosionomiopiskelija ja teen tutkimusta opinnäytetyöhöni, jonka aiheena on pienryhmätoiminta oppimisen edistäjänä. Tutkimuksessani tulen havainnoimaan ja videoimaan pienryhmän toimintaa, jossa lapsesi on. Tämän lisäksi tulen haastattelemaan ryhmän lapsia. Tällä lupalapulla annatte luvan havainnoida, haastatella ja videoida lapsenne toimintaa pienryhmässä. Materiaali tulee vain tutkimuskäyttöön ja se tuhotaan tutkimuksen päätteeksi.

Allekirjoitus

Aika ja paikka

Lastentarhanopettajien haastattelun runko

1. Kuinka kauan pienryhmätoiminta on toiminut päiväkodissanne?
2. Millä tavoin se toimii yleensä? (kellonajat, vaihtuvat ohjaajat yms.)
3. Koetko pienryhmätoiminnan tärkeäksi, miksi? Hyödyt?
4. Mikä pienryhmätoiminnassa vaatii mielestäsi kehittämistä? Haasteet?
5. Huomaatko eron oppimisessa pienryhmän ja suuren ryhmän välillä, miten?
6. Miten itse arvioit lasten oppimista pienryhmätyöskentelyssä?