

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaalialan koulutusohjelma / ylempi AMK

Kirsi Ollikainen

LAPSINÄKÖKULMAINEN ESIOPETUKSEN OPPILASHUOLTO

Opinnäytetyö 2013

TIIVISTELMÄ

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaalialan koulutusohjelma/ ylempi AMK

Lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen

OLLIKAINEN, KIRSI Lapsinäkökulmainen esiopetuksen oppilashuolto

Opinnäytetyö 114 sivua + 2 liitesivua

Työn ohjaaja Lehtori Heli Paaso

Toimeksiantaja Kouvolan kaupunki

Maaliskuu 2013

Avainsanat esiopetus, lapsilähtöisyys, oppilashuolto

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on tuoda esiin lasten kokemuksia ja mielipiteitä esiopetuksen arjessa kohtaamistaan haasteellisista tilanteista, heidän tavoistaan selvittää niistä sekä siitä avusta, jota he toivovat kasvattajilta. Lasten tuottama tieto on tarpeen lasten hyvinvoinnin turvaamisessa sekä esiopetuksen oppilashuoltoa suunniteltaessa.

Työ perustuu laadullisiin tutkimusmenetelmiin ja työn lähestymistapa on lapsinäkökulmainen. Teoreettinen viitekehys muodostuu esiopetuksen oppilashuollon määrittelystä, Kouvolassa toteutettavan esiopetuksen oppilashuollon, esikouluikäisen lapsen kehityksen sekä lasten arjen kuvaamisesta. Aineisto kerättiin yhden päiväkodin esiopetusryhmästä haastatteleamalla ryhmän 22 lasta. Haastattelu toteutettiin pienryhmissä teemahaastatteluna. Haastattelussa käytettiin apuna kuvia ja käsitekarttoja.

Aineisto analysoitiin teemoittain. Teemat olivat: Kun tulee riitaa, Kun jokin on vaikeaa ja Kun jää yksin. Aineistosta kävi ilmi, että lapsille tulee riitaa leluista, leikkipaikeista ja leikkikavereista. Riitatilanteissa lapsilla on melko paljon selviytymiskeinoja. Vaikeiksi asioiksi lapset eivät akateemisten taitojen opettelua, vaan vaikeat tilanteet löytyvät arkisista toimista ja vertaissuhteista. Vaikeissa tilanteissa lapset osaavat pyytää apua, mutta kokevat, etteivät aina saa sitä. Yksin, leikkien ulkopuolelle jääminen on suurin lasten arjen huolenaiheista. Yksin jäädessään heillä ei ole keinoja päästä mukaan toisten toimiin, vaan he toivovat aikuisen apua.

Johtopäätöksinä voidaan todeta, että lasten hyvinvointia turvaa esiopetuksen arki, jossa kasvattaja on aidosti läsnä, huolehtii lapsen osallisuudesta ja tukee lapsen vertaissuhteita. Parhaiten tämä toteutuu pedagogisena pienryhmätoimintana. Tätä perustason työtä tukee varhaiskasvatuksen erityisopettaja tarvittaessa muiden moniammatillisten toimijoiden kanssa. On kuitenkin tilanteita, joissa tarvitaan monipuolisempaa apua. Näihin tilanteisiin saataisiin rakennetta luomalla varhaiskasvatuksen oppilashuolto-työhön selkeä toimintapolku ja nimeämällä tarpeen mukaan kokoontuva esiopetuksen oppilashuoltoryhmä.

ABSTRACT

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

University of Applied Sciences

Social Care

OLLIKAINEN, KIRSI

Student Welfare at Preschool from a Child's Perspective

Master's Thesis

114 pages + 2 pages of appendices

Supervisor

Heli Paaso, Senior Lecturer

Commissioned by

City of Kouvola

March 2013

Keywords

preschool, child orientation, student welfare

The aim of this thesis was to bring out children's experiences and opinions about the daily challenging situations, how they are coping with them and what they wish the adults to do with these challenges during a pre-school day. The information provided by the children is necessary to ensure the welfare of children and for planning the student welfare properly.

The work was executed by using qualitative research methods and it had a child perspective. The theoretical framework was constructed with pre-school welfare, the development of a pre-school aged child and prescription of children's daily activities. The research material was collected with interviews which were executed with 22 children from one preschool group. The use of pictures and mind maps was helping the execution of the interviews.

The research material was analysed with three separate themes. The themes were: when you have a quarrel, when something is difficult and when you were left alone. The material revealed that children can have a quarrel about toys, playground or friends. Children have quite many ways to solve these conflicts. They don't see the learning of academic skills difficult. Anyhow they find difficulties to cope with daily functions and relationships with equals. Children can ask help with difficulties, but they feel that the help is not always provided. One big concern for the children is to be left alone with games. They don't seem to have ways to participate with the others, so they wish to have help from grown-ups.

The conclusion of this research is that the welfare of the children can be provided by adults who are available for the children, taking care of their participation and supporting their relationships with other children. This can be done with the small pedagogical groups. This basic level work is supported by the teacher who is specialized with small children education, with the other specialists from other multi-professional actors if necessary. There are situations though when more diverse help is needed and it could be provided by creating a clear welfare process to help small children. In special cases it could be possible to constitute a group of specialists which is called for help if necessary.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

| | | |
|---|--|----|
| 1 | JOHDANTO | 6 |
| 2 | MITÄ ON ESIOPETUS? | 7 |
| | 2.1 Esiopetuksen oppimiskäsitys | 7 |
| | 2.2 Lapsilähtöisyys esiopetuksessa | 9 |
| 3 | ESIOPETUKSEN OPPILASHUOLTO | 10 |
| | 3.1 Lasten hyvinvointi esiopetuksessa | 13 |
| | 3.2 Kolmiportainen tuki esiopetuksessa | 14 |
| 4 | ESIOPETUKSEN OPPILASHUOLTO KOUVOLASSA | 15 |
| | 4.1 Lapsen esiopetuksen suunnitelma | 16 |
| | 4.2 Kasvatuskumppanuus lapsen hyvinvoinnin tukena | 17 |
| | 4.3 Moniammatillinen yhteistyö | 19 |
| | 4.3.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajat | 20 |
| | 4.3.2 Lastenneuvolat | 21 |
| | 4.3.3 Kehitysneuvola Hattu | 22 |
| | 4.3.4 Perheneuvola | 23 |
| 5 | ESIOPETUSIKÄISEN LAPSEN KEHITYS JA OPPIMINEN | 23 |
| | 5.1 Fyysinen kasvu ja motorinen kehitys | 24 |
| | 5.2 Kielen kehitys osana lapsen kognitiivista kehitystä | 27 |
| | 5.3 Ajattelun kehitys osana lapsen kognitiivista kehitystä | 30 |
| | 5.4 Muisti osana lapsen kognitiivista kehitystä | 32 |
| | 5.5 Metakognitiiviset taidot, itsesääteily ja motivaatio oppimisen välineinä | 36 |
| | 5.6 Tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen kehitys | 40 |
| | 5.7 Minäkäsityksen kehitys ja itsetunto | 47 |
| | 5.8 Kehityksen arviointi lapsilähtöisen esiopetuksen suunnittelun välineenä | 49 |
| 6 | LAPSEN ARKI ESIOPETUKSESSA OSANA OPPILASHUOLTOA | 51 |
| | 6.1 Lapsen kuuleminen ja osallisuus | 51 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 6.2 | Oppimisympäristö ja pienryhmätoiminta | 54 |
| 6.3 | Leikki lapsen oppimisympäristönä | 57 |
| 6.4 | Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys | 60 |
| 6.5 | Kasvattajien kasvatustietoisuus | 65 |
| 6.6 | Nivelvaihtely esikoululaisesta koululaiseksi | 66 |
| 7 | LAPSINÄKÖKULMAISUUS JA LAPSI HAASTATELTAVANA | 69 |
| 8 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 72 |
| 8.1 | Tutkimuksen tarkoitus ja kehittämiskysymykset | 72 |
| 8.2 | Tutkimushenkilöt | 72 |
| 8.3 | Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä ja haastattelujen suunnittelu | 73 |
| 8.4 | Haastattelujen toteutus | 76 |
| 8.5 | Aineiston kuvaus | 78 |
| 8.6 | Aineiston analyysi | 79 |
| 9 | TUTKIMUKSEN TULOKSET | 81 |
| 9.1 | Tutkimustulosten kuvaileva tieto | 81 |
| 9.1.1 | Kun tulee riitaa | 82 |
| 9.1.2 | Kun jokin on vaikea | 85 |
| 9.1.3 | Kun jää yksin | 88 |
| 9.2 | Vastaukset kehittämiskysymyksiin | 92 |
| 10 | POHDINTA | 95 |
| 10.1 | Haastattelutulosten tarkastelua | 95 |
| 10.2 | Opinnäytetyön prosessin arviointia | 100 |
| 10.3 | Esiopetuksen oppilashuolto | 101 |
| | LÄHTEET | 106 |
| | LIITTEET | |
| | Liite 1. Tutkimuslupa | |
| | Liite 2. Haastattelulupa | |

1 JOHDANTO

Työskentelin tuolloin lastentarhanopettajana päiväkodin esiopetusryhmässä ja päivitimme päiväkotimme esiopetussuunnitelmaa. Esiopetussuunnitelmassa on luvut Kasvun ja oppimisen tuki sekä Oppilashuolto esiopetuksessa. Viivyin näiden lukujen parissa tovin. Mielessäni alkoi kulkea ajatus siitä, kuinka lapsia voitaisiin tukea paremmin jo esikoulussa. Tuo ajatus jalostui matkan varrella, ja päädyin tutkimaan lasten haasteellisia kokemuksia esiopetuksen arjesta, heidän keinojaan selviytyä noista haasteista sekä heidän avuntarpeitaan. Olen onnellinen siitä, että antauduin tuon aiheen vietäväksi.

YK:n lapsenoikeuksien sopimus (1989) ja Suomen perustuslain (1999/731) 6. § nostavat esiin lapsen oikeuden vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavalla tasolla. Tämä velvoittaa aikuisia selvittämään lasten näkökulmia asioihin. Oikeus tulla kuulluksi sisältää myös vaikuttamisen mahdollisuuden. Ennen kaikkea lasten kanssa työskentelevien tulee selvittää, mitä lapset ajattelevat, miten he toimivat ja millä tämänhetkinen toiminta näyttää lapsen silmin katsottuna.

Aikuisista ihmisistä, jotka huolehtivat lapsen hyvinvoinnista ja oppimisesta esikoulupäivän aikana käytän nimitystä kasvattaja. Ajatukseni on, että esikoulussa kasvattaja on autoritatiivinen kasvattaja. Hän ohjaa lasta ja tämän toimintaa selittäen ja perustellen lapselle ohjeitaan, neuvojaan ja kieltojaan vedoten johdonmukaiseen ajatteluun. Hän asettaa rajat ja säännöt lapsen toiminnalle käyttäen keskustelevaa otetta, huomioiden sekä ymmärtäen lapsen tunnetilat. Tällainen kasvattaja ja kasvatustyyli voivat olla merkittävä voimavara lapselle. Se on suotuisaa myös lapsen sosioemotionaalisen kehityksen kannalta. Autoritatiivinen kasvatustyyli on lapsilähtöistä, koska kasvattaja on aidosti kiinnostunut lapsesta ja hänen toiminnastaan. (Alasuutari 2003, 21.)

Työn tarkoitus on tuoda esiin lasten kokemuksia ja mielipiteitä esiopetuksen arjessa kohtaamistaan haasteellisista tilanteista, heidän tavoistaan selvitä niistä sekä siitä avusta, jota he toivovat kasvattajilta. Toivon itselleni ja lukijoille uusia näkökulmia ja uutta ymmärrystä avaavaa matkaa lapsen esiopetuspäivään.

2 MITÄ ON ESIOPETUS?

Jokaisella lapsella on perusopetuslain (2010) 7. luvun 26. § mukaan oikeus maksuttomaan esiopetukseen oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna eli pääsääntöisesti kuusivuotiaana. Esiopetukseen osallistuminen on kuitenkin lapselle vapaaehtoista ja siihen osallistumisesta päättää lapsen huoltaja. Sama laki kehottaa 2. luvun 6. §:ssä huomiomaan, että esiopetuksessa olevalla lapsella on myös oikeus käyttää päivähoitopalveluja. Vastaavasti päivähoitoon osallistuvalla esiopetusikäisellä lapsella on oltava mahdollisuus osallistua esiopetukseen. Perusopetusasetus täsmentää 1. luvun 6 §:ssä, että lapsella on oikeus saada esiopetusta esiopetusvuoden aikana vähintään 700 tuntia eli keskimäärin neljä tuntia päivässä.

Esiopetusta annettaessa noudatetaan Opetushallituksen vuonna 2010 vahvistamia esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Niissä esiopetuksen tehtäväksi on määritelty lapsen suotuisien kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksien edistäminen. Esiopetuksen tulee perustua leikinomaiseen ja lapsen kehitystasosta lähtevään toimintaan, joka tukee lapsen fyysistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä. Tärkeää on vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa ja tarjota lapselle myönteisiä oppimiskokemuksia sekä mahdollisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa. Esiopetuksessa tulee tehdä yhteistyötä lasten perheiden kanssa sekä opetuksen suunnittelun, toteutuksen että arvioinnin osalta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 6 - 7, 11.)

Tärkeänä pidetään myös, että lapsen kehitykseen ja oppimiseen vaikuttavat ongelmat havaitaan ja niihin puututaan ajoissa. Siksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2010, 9) on kirjattu, että lapsella on oikeus opetussuunnitelman mukaisen opetuksen lisäksi saada riittävää kasvun ja oppimisen tukea heti tuen tarpeen ilmetessä sekä tarvittavaa oppilashuoltoa. Koska esiopetus on perusopetuslain alaista toimintaa, nämä periaatteet ovat luettavissa myös perusopetuslaista (2010).

2.1 Esiopetuksen oppimiskäsitys

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010, 10) kuvaa lapsen tapaa oppia aktiivisena, aikaisempiin tietorakenteisiin pohjautuvana ja päämääräsuuntautuneena prosessina, joka sisältää ongelmanratkaisua. Näin ajatellen tieto ei ole suoraan siirrettä-

vissä lapselle, vaan lapsi itse rakentaa aikaisemmin omaksumien käsitysten ja uuden tiedon pohjalta omat käsityksensä asioista. Oppiminen perustuu siis aiempaan tietoon ja oppimiskokemuksiin.

Näin kirjattuna esiopetuksen oppimiskäsitys perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Piaget korostaa lapsen omaa aktiivisuutta kehitystä eteenpäin vievänä voimana. Hänen lähestymistapaansa lapsen oppimiseen kuvataan konstruktivistiseksi, koska sen mukaan lapsi rakentaa omat käsityksensä ja tietonsa omien kokemustensa ja tulkintojensa varaan. Lapsi nähdään aktiivisena ympäristönsä tutkijana, joka tekee oletuksia, kokeilee niitä ja tekee niistä oman johtopäätöksen. Opetukseen sovellettuna Piaget'n ajatukset korostavat lapsen oman aktiivisuuden tukemista ja lapsen ajattelun kehitystason huomioimista opetuksessa. Ajatuksena on, että pedagogiset käytännöt sovitetaan lapsen kehitysvaiheen mukaisiksi. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkilä & Ruoppila 2006, 86 - 87; Kronqvist 2011, 21.)

Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteissa (2010, 11) kasvattaja kuvataan oppimisen tukijana ja ohjaajana. Kasvattaja auttaa lasta ymmärtämään ja tiedostamaan omaa oppimistaan, sekä havaitsemaan, että hän voi itse vaikuttaa omaan oppimiseensa. Kasvattajan tehtävä on ohjata lapsen oppimista, konkreettista kokeilemistä, tutkimista, aktiivista osallistumista sekä tiedon hankintaa ja ongelmien ratkaisemista. Kaikki edellä mainittu tapahtuu vuorovaikutuksessa kasvattajien ja vertaisryhmän kanssa. Lasten kanssa toimittaessa lähtökohtana on hyvä olla lapsen elinympäristöön läheisesti liittyvät ilmiöt ja tapahtumat sekä niistä saadut kokemukset. Tutuus auttaa lasta, kun hän harjoittelee pohtimaan syyseuraussuhteita ja tekemään johtopäätöksiä. Lapsen näkökulmasta toiminnan tulee olla tarkoituksenmukaista ja sopivan haasteellista.

Näin ajatellen esiopetuksen oppimiskäsitystä ja esiopetuksen toimintaa ohjaa myös Vygotskin ajatuksiin perustuva sosiokulttuurinen teoria. Tämä teoria on syntynyt ikään kuin kehitysteorioiden vastavoimaksi, sillä tällainen ajattelutapa korostaa lapsen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta sekä lapsen osallisuutta. Vygotsky kuvaa lasta aktiivisena osallistujana yhteisönsä toimintaan. Lapsen sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö sekä ihmisten välinen vuorovaikutus muovaavat lapsen kehitystä. (Nurmi ym. 2006, 87; Kronqvist 2011, 22.)

Esiopetuksen maailmaan ja kasvattajan toimintaan siirrettynä Vygotskin ajatus korostaa ohjauskeskustelua, joka tukee lapsen omaa ajattelua. Kasvattaja auttaa lasta ajattelemalla yhdessä lapsen kanssa, tehden kysymyksiä tai antaen vihjeitä. Tukea annetaan vain sen verran, kun on lapsen oppimisen kannalta välttämätöntä ja apua häivytetään vähitellen. Yhdessä pohtien, kokeillen ja ajatellen sekä käsitteitä ja asiayhteyksiä tutkaillen lapsi kykenee paremmin ymmärtämään, mistä on kyse. Vygotsky puhuu lähikehityksen vyöhykkeestä. Lähikehityksen vyöhykkeen ajatus on, että sen minkä lapsi osaa tänään tehdä yhdessä toisen kanssa, hän osaa huomenna tehdä itsenäisesti. Oppiminen tapahtuu siis lähikehityksen vyöhykkeellä. Vygotsky mainitsee vielä, että hyvä opetus kulkee himpun verran lapsen kehityksen edellä ja vie sitä perässään. (Nurmi 2006, 87.)

Koska lapsi oppii sosiaalisessa ympäristössä ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa, on huomionarvoista nostaa esille yhteisöllisyys. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 7) mainitaan, että esiopetuksessa lapsen toimiminen vastuuntuntoisena yhteisön jäsenenä vahvistuu. Lapsi harjoittelee yhteiselämän pelisääntöjä sekä niihin sitoutumista. Hän oppii hyviä tapoja ja ymmärtää niiden merkityksen osana jokapäiväistä elämää. Lapsi oppii myös arkipäivän tilanteista selviytymistä ja itsensä hallitsemista. Hän oppii ymmärtämään tasavertaisuutta ja hyväksymään ihmisten erilaisuuden. Vertaisryhmän vuorovaikutustilanteissa lapset oppivat yhdessä toisten kanssa ja toisiltaan. Esiopetuksen tehtävä on myös tukea lapsen kieli- ja kulttuuri-identiteettiä sekä hänen kykyään ilmaista itseään monipuolisesti.

2.2 Lapsilähtöisyys esiopetuksessa

Lapsen maailman ja lapsuuden merkityksellisyyden ymmärtäminen on lapsilähtöisyyden ydin. Aito lapsilähtöisyys luo lapselle mahdollisuuden olla lapsi lapsen maailmassa. Se edellyttää, että lapsen rinnalla kulkee kasvattaja, joka luo lapsen päivään turvalliset puitteet ja rytmin, joissa lapsi voi toimia luottaen siihen, että arki kantaa.

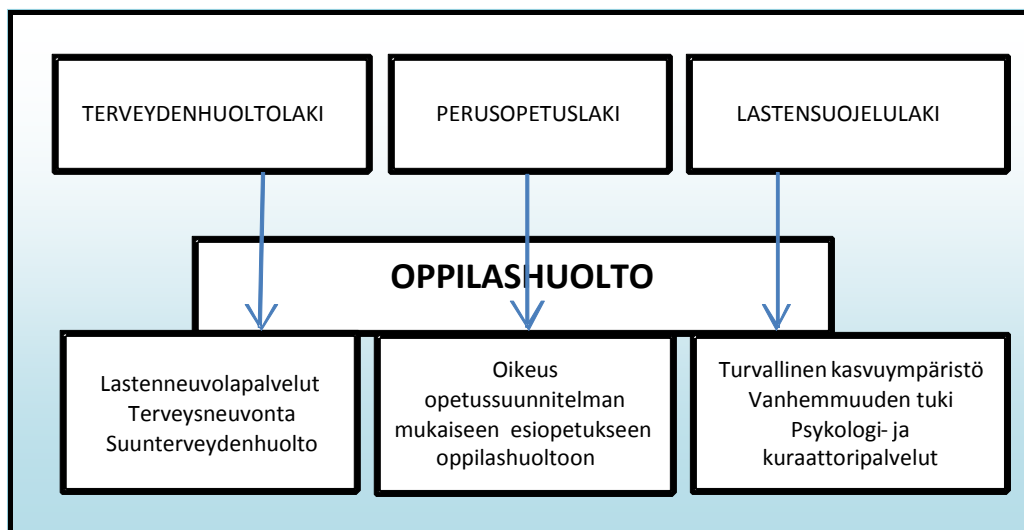
Esiopetussuunnitelman perusteiden (2010, 11, 6.) mukaan esiopetus on lapsen kehitystasosta lähtevään toimintaa, jonka tavoitteet määräytyvät jokaisen lapsen yksilöllisistä kehittymisen mahdollisuuksista ja oppimisedellytyksistä. Lapsilähtöisyyden toteuttaminen edellyttää lapsen kehityksen tuntemista ja sen tukemista kaikilla kehityksen osa-alueilla yksilöllisesti, lapsen tarpeet ymmärtäen ja niihin vastaten. Näin esiopetussuunnitelman perusteetkin ohjaavat kasvattajia toimimaan lapsilähtöisesti.

Lapsilähtöisyyteen liittyy pyrkimys huomioida jokaisen lapsen yksilöllisyys. Erilais-
ten pedagogisten sisältöjen sekä käsiteltävien teemojen tulisikin rakentua lasten kiin-
nostuksen kohteiden ja aikaisempien kokemusten varaan. Niiden tulee mahdollistaa
lasten aloitteellisuus sekä lapsen oma aktiivinen tiedonrakentaminen. Lapsilähtöiseen
esiopetukseen kuuluu lasten ja aikuisten välinen aito yhteinen toimintojen ideointi ja
suunnittelu. Lapsilähtöisyys linkittyy kiinteästi myös lapsen osallisuuteen. (Turja
2011, 44 - 45.)

Mikkola ja Nivalainen (2009, 14 - 15) herättelevät kasvattajia pohtimaan tunnistavat-
ko he lasten tarpeet ja kohtaavatko he lapsen. Lapsilähtöisyys on yksi varhaiskasva-
tuksen ydinajatuksista. Arjessa helposti korostetaan opetussuunnitelmia ja niihin kir-
jattujen tietojen ja taitojen opettamista. Lapsen kokonaisvaltainen kohtaaminen ja hä-
nen tunteidensa huomioiminen jäävät usein yksittäisen kasvattajan henkilökohtaisten
taitojen varaan. Skinnari (2004, 30) kehottaakin kasvattajaa kysymään jokaisen lap-
sen kohdalla: ”Kuka *Sinä* olet? Kuinka voin tukea sinua elämäntielläsi?”

3 ESIOPETUKSEN OPPILASHUOLTO

Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteissa (2010, 9) mainitaan, että esiopetuksen,
ohjauksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana on lapsen hyvä ja turvallinen päivä. Esi-
opetus tulee järjestää siten, että lapsen hyvinvoinnille, kehitykselle ja oppimiselle on
mahdollisimman suotuisat edellytykset. *Perusopetuslain* (2010) 7. luvun 31. § lisää
tähän hyvinvointiin oikeuden saada maksutta opetukseen osallistumiseen tarvittava
oppilashuolto. Oppilashuollolla tarkoitetaan lapsen hyvän oppimisen, hyvän psyykki-
sen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä,
sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Oppilashuoltoa määrittävät *Perusopetus-*
lain (2010) lisäksi vahvasti myös *Terveydenhuoltolaki* (2010) ja *Lastensuojelulaki*
(2007) Kuvaan 1 olen koonnut oppilashuoltoa määrittävät lait sekä ne palvelut, joita
lapsella on oikeus näiden lakien perusteella saada.



Kuva 1. Oppilashuoltoa määrittävät lait ja oppilashuollon palvelut

Terveysthuoltolaki (30.12.2010/1326) säätelee kuntalaisten terveydenhuollon toteuttamista ja sisältöä. Terveysthuoltolain 15. § mukaan alle oppivelvollisuusikäisten lasten ja heidän perheidensä terveysneuvonta ja -palvelut tulee järjestää osana lastenneuvolatoimintaa. *Lastensuojelulain* (13.4.2007/417) tarkoituksena on turvata lapsen oikeus turvalliseen kasvuympäristöön, tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä erityiseen suojeluun. Lastensuojelulain näkökulmasta esiopetuksen tehtävänä on tukea vanhempia kasvatustehtävässä, tarjota heille tarpeellista apua riittävän varhain sekä ohjata lapsi ja perhe tarvittaessa lastensuojelun palveluiden piiriin. Ennaltaehkäisy näkökulmasta tähän voidaan lisätä vielä lapselle kuuluva oppimisen tuki. Laki velvoittaa kuntia järjestämään psykologi- ja kuraattoripalveluita, jotta lapsella olisi esiopetuksessakin mahdollisuus saada riittävästi tukea ja ohjausta oppimiseensa sekä kehitykseen liittyvien sosiaalisten ja psyykkisten vaikeuksien ehkäisemiseksi ja poistamiseksi. (Lastensuojelulaki 2007, 1. - 2.§, 3a. §, 9.§.)

Oppilashuollon tavoitteena on luoda hyvinvointia edistävä ja turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö, joka suojaa mielenterveyttä ja ehkäisee syrjäytymistä. Sen tavoitteena on myös ehkäistä, tunnistaa, lieventää ja poistaa kasvun ja oppimisen esteitä sekä oppimisvaikeuksia. Lisäksi oppilashuollolla edistetään myönteistä vuorovaikutusta ja keskinäisen huolenpidon ja välittämisen ilmapiiriä. Oppilashuollon toteuttaminen on kaikkien päiväkotiyhteisössä työskentelevien yhteinen tehtävä ja oppilashuollon näkökulman tulee ulottua kaikkeen toimintaan esiopetuksen arjessa ja ohjata jokaisen työntekijän toimintaa. Tämä tarkoittaa, että jokaisen työntekijän tulee pitää mielessään lapsen etu ja hänen hyvinvointinsa edistäminen. Arjen toiminnoissa tämä on lapsen ai-

toa kohtaamista, välittävää ja kannustavaa vuorovaikutusta, ohjausta, tukea sekä oikea aikaista puuttumista. (Laitinen & Hallantie 2011, 24, 27 - 28.)

Myös Wallin (2011, 106) korostaa, että lasten hyvinvoinnin turvaaminen on aikuisten yhteistyötä. Vain yhteistyöllä voidaan taata mielekäs ja turvallinen ympäristö kasvamiselle ja oppimiselle. Yhteisenä tavoitteena on oppimisympäristö, jossa ketään ei kiusata ja jossa kaikki voivat hyvin. Hyvinvointia voidaan turvata edistämällä koko yhteisön vuorovaikutusta ja välittämisen ilmapiiriä. Tärkeitä ovat paitsi lasten keskinäiset suhteet, myös lasten ja aikuisten väliset suhteet. Luonnollisesti yhteistoiminta lasten vanhempien kanssa vahvistaa turvallista, luottamuksellista ja myönteistä ilmapiiriä ja lisää lasten hyvinvointia. Hyvinvointipalveluiden, kuten Wallin (2011, 112) oppilashuoltopalveluita nimittää, tulisi olla olennainen osa esiopetuksen kokonaisuutta, sillä ne ovat yksi laatutekijöistä. Hyvinvointipalveluiden kehittäminen vaikuttaa koko yhteisöön ja sen pedagogiseen toimintaan.

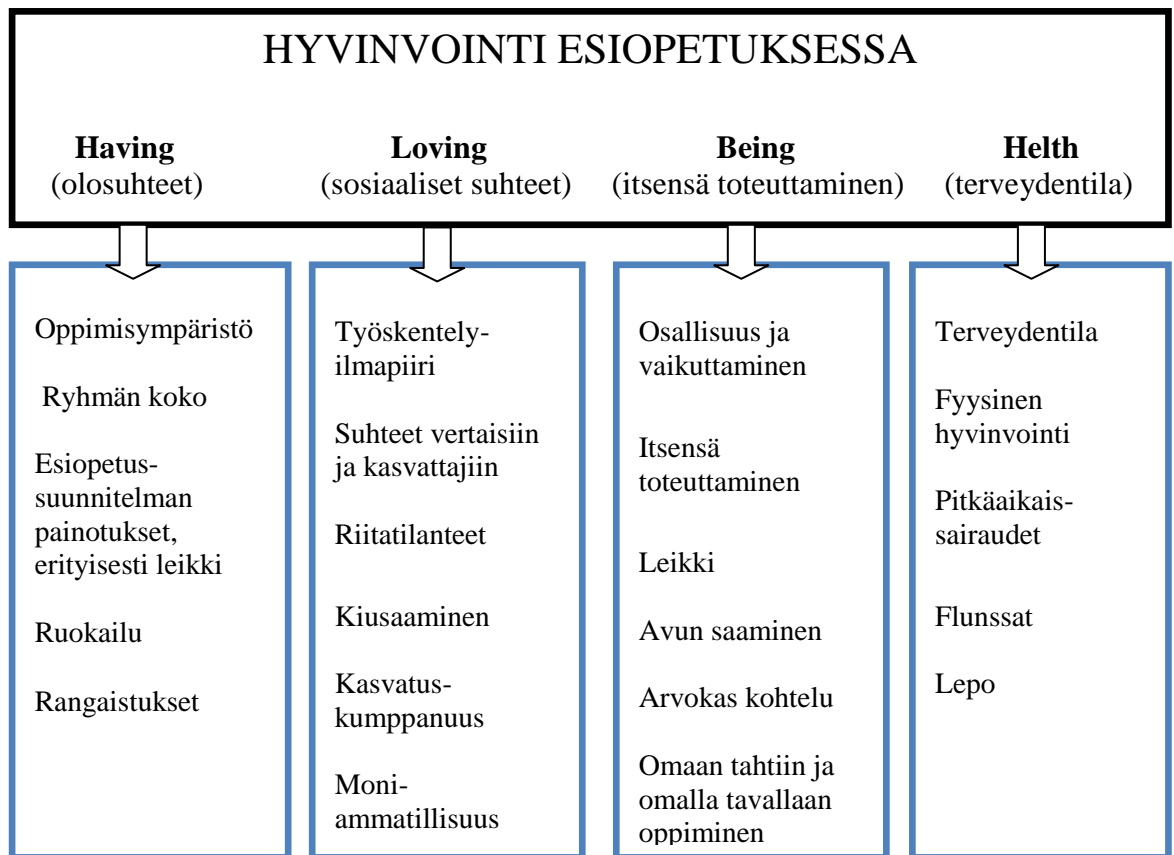
Esiopetuksessa oppilashuollon palveluiden tuottaminen rakentuu eri tavoin kuin koulussa, jossa tavallisesti kokoontuu moniammatillinen oppilashuoltoryhmä. Oppilashuoltoryhmässä on tarvittaessa edustettuna pedagogisen osaamisen lisäksi sekä psykologisen, sosiaalityön sekä terveydenhuollon asiantuntijuuden näkökulmat, kuten terveydenhuoltolaki ja lastensuojelulaki edellyttävätkin. Esiopetuksessa oppilashuoltoryhmän nimikkeellä toimivat kokoonpanot ovat harvinaisia. Esiopetuksessa oppilashuollon palvelut tuotetaan monilla eri tahoilla, kuten lastenneuvoissa, perheneuvoissa tai terveyskeskuksissa. Usein psykologin palvelut on rajattu kouluvalmiuden arviointiin ja kuraattoripalveluiden järjestäminen esiopetuksessa oleville lapsille on poikkeuksellista. Sosiaalityön asiantuntemus saadaan sosiaalitoimesta tai lastensuojelusta. Esiopetuksen oppilashuoltopalvelut tuotetaan yhteistyössä useiden eri kumppanien kanssa ja nämä ovat pääsääntöisesti esiopetuksen ulkopuolisia tahoja. Näin toimittaessa yksittäisen lapsen tuen saaminen varmistetaan, mutta yhteisöllinen näkökulma oppilashuoltoon jää toteutumatta. (Laitinen & Hallantie 2011, 24, 28 - 29, 46.)

Esiopetuksen oppilashuoltopalveluilla voidaan vaikuttaa lapsen hyvinvointiin. Hyvinvointi näkyy lapsen elämässä onnellisuutena, positiivisena mielialana ja tyytyväisyytenä. Hyvinvointi voidaan ymmärtää fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kokonaisuuden hyvinvointina, jonka edellytyksenä ovat sellainen toimintakyky, jonka turvin lapsi

voi kokea osallisuutta omassa elinympäristössään ja ylläpitää hyviä sosiaalisia suhteita. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 8.)

3.1 Lasten hyvinvointi esiopetuksessa

Päätin lähestyä asiaa hyvinvoinnin kautta. Käytän siinä Erik Allardtin luokitusta hyvinvoinnin ulottuvuuksista, ”Having, Loving ja Being”. Erik Allardt (1976, 32 - 49) kirjoitti hyvinvoinnista ja elämänlaadusta 1980-luvulla. Hänen mukaansa elämänlaatu sisältää kaiken, mikä on tarpeen, jotta ihmiset voivat hyvin. Hän on jaotellut hyvinvoinnin kolmeen osaan; elintason, yhteisyyssuhteisiin ja itsensä toteuttamiseen. Tämä kolmijako tunnetaan myös jakona Having, Loving ja Being. Having sisältää tulot, asumisen, terveyden ja elintason. Loving käsittää ihmissuhteet ja perhesuhteet. Being, pitää sisällään itsensä toteuttamisen ja vaikuttamisen mahdollisuudet.



Kuva 2. Hyvinvoinnin ulottuvuudet esiopetuksessa lapsen näkökulmasta

Esiopetuksen näkökulmasta hyvinvoinnin tarkastelu voidaan jakaa Allardia mukaillen seuraavasti, kuten olen kuvassa 2 osoittanut. *Having* kuvaa päiväkodin olosuhteita, toimintaympäristöä ja -tiloja. Siihen vaikuttavat myös esiopetusryhmän koko, opetus-

järjestelyt, esiopetussuunnitelman painotukset sekä ryhmässä käytössä olevat rangaistukset. Myös ruokailun voidaan katsoa kuuluvan tähän ulottuvuuteen, sillä se vaikuttaa lapsen elintasoon. *Loving* sisältää sosiaaliset suhteet sekä lasten että aikuisten kesken, kasvatuskumppanuuden, kiusaamisen ehkäisemisen, työskentelyilmapiirin, vuorovaikutuksen laadun ja moniammatillisuuden. *Being* on lapsen mahdollisuutta toteuttaa itseään ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Se on osallisuutta, avuntarpeen huomioimista, kannustamista ja jokaisen arvokkaana pitämistä ja sen mukaista kohtelua. Myös omaan tahtiin ja omalla tavalla oppiminen kuuluvat Being –ulottuvuuteen.

Konu (2002, 43.) lisää väitöskirjassaan tähän kolmijakoon neljännen elementin, joka on terveys ja fyysinen jaksaminen (health). Esikoulussa huolehditaan lasten pitkäaikaissairauksista ja nuhista, hoidetaan pikkuiset tapaturmat ja lohdutetaan, kun kiukuttaa tai turhauttaa. Lisäksi esikoulussa tehdään yhteistyötä lastenneuvolan, ja tarpeen vaatiessa, myös muun terveyden- ja sairaanhoidon kanssa. Koska esiopetus kestää vain neljä tuntia päivässä, ovat lapset usein esiopetuksen lisäksi myös päivähoidossa. Tällöin he myös lepäävät esikoulussa. Lapsen fyysinen hyvinvointi on tärkeä osa lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja siksi katson myös tämän neljännen ulottuvuuden olevan osa esiopetuksen oppilashuoltoa.

Hyvinvointia voidaan tarkastella myös pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Pedagogiikan voidaan väljästi ajatella tarkoittavan sellaisia prosesseja ja käytäntöjä, joilla pyritään kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Hyvinvoinnin voidaan puolestaan ajatella olevan yleistä tyytyväisyyttä ja positiivista mielialaa. Tästä näkökulmasta pedagoginen hyvinvointi voidaan määritellä pedagogiikaksi, joka luo positiivisia tunnekokemuksia, tukee oppimisen prosesseja ja edistää yksilön kokonaisvaltaista kehitystä ja osallisuutta. (Meriläinen ym. 2008, 9 - 10.) Muun muassa pienryhmätoiminta, oppimisympäristön rakentaminen ja ohjaava kasvatus voidaan ymmärtää tällaisiksi lapsen hyvinvointia lisääviksi pedagogisiksi valinnoiksi. Tässä työssä lapsen hyvinvointia käsitellään *Loving*- ja *Being* –käsitteiden avulla, sillä niiden avulla voidaan löytää voimavaroja, jotka käyttöön ottamalla edistetään lapsen kasvua, kehitystä ja hyvinvointia esikoulupäivän aikana.

3.2 Kolmiportainen tuki esiopetuksessa

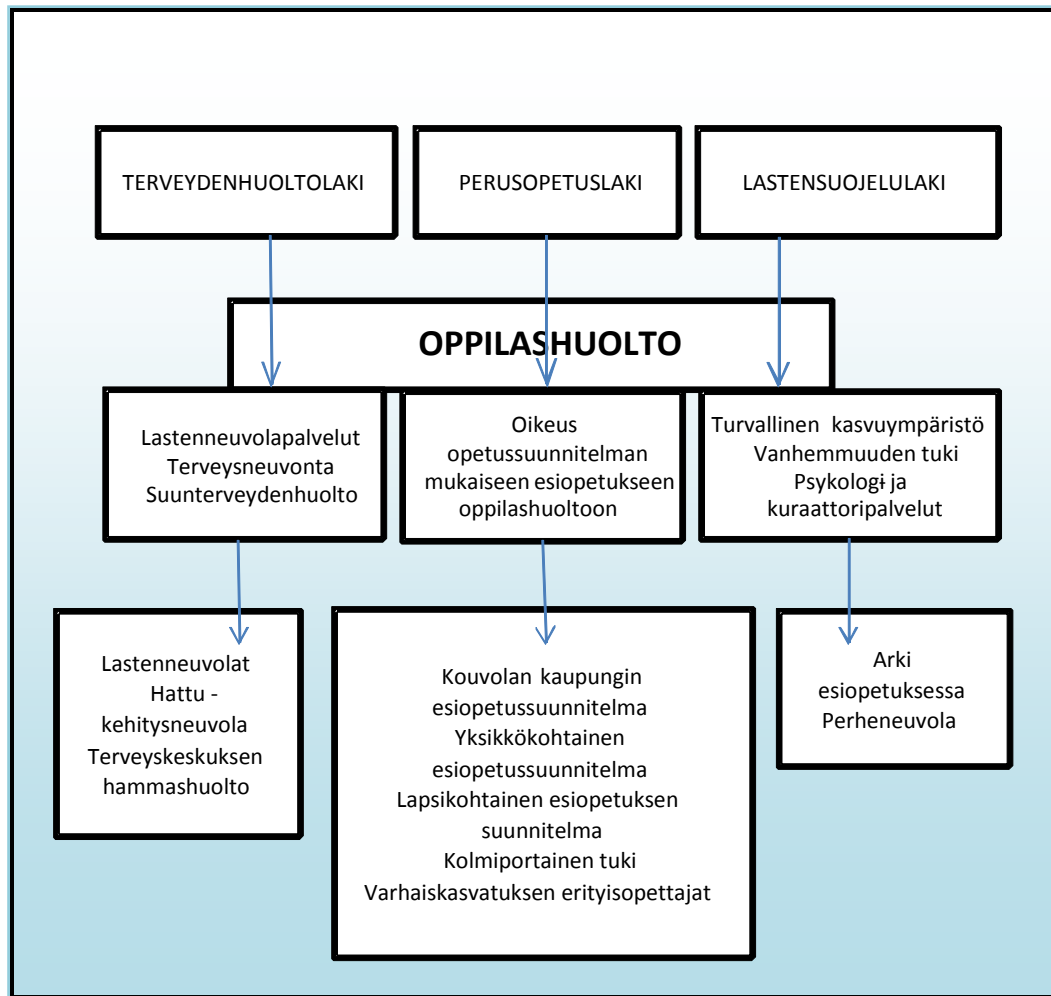
Varhainen puuttuminen ja -tuki tarkoittavat lapsen tuentarpeiden tunnistamista sekä tuen että kuntoutuksen aloittamista mahdollisimman oikea-aikaisesti. Kolmiportainen

tuki asettaa tämän tuen keskiöön lapsen yksilöllisyyden, sillä tuen suunnittelu lähtee lapsesta. Lapselle suunnitellaan kaikkien käytettävissä olevien tukimuotojen valikoidusta yksilöllinen kokonaisuus. Kolmiportaisessa tuessa on keskeistä se, että lapsen edistymistä ja tuentarpeessa tapahtuvia muutoksia seurataan säännöllisesti. Lisäksi lapsi voi joustavasti siirtyä tuentarpeiden muuttuessa tuen tasolta toiselle. (Oja 2012, 42, 48.)

Perusopetuslain 16. § mukaan lapsella, joka tarvitsee oppimisessaan tukea, on oikeus saada tarvitsemansa tuki. *Yleinen tuki* on luonteeltaan oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia ennaltaehkäisevää työtä. Se on jokaiselle lapselle kuuluvaa tilapäistä tukea, jota lapsen kuuluu saada heti tuen tarpeen ilmetessä. *Tehostetun tuen* tarkoitus on ehkäistä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien syvenemistä sillä, että tehdään jotakin toisin. Tehostetusta tuesta on kysymys silloin, kun lapsi tarvitsee useita tukimuotoja tai tuentarve on jatkuvampaa. Tällöin lapselle tehdään myös oppimissuunnitelma. *Erityistä tukea* saa lapsi, jolle tehostettu tuki ei ole riittävää tukea. Erityistä tukea saavalle lapselle tehdään hoidon ja kasvatuksen suunnitelma. (Oja 2012, 46 - 47; Perusopetuslaki 2010/642, 16a§, 17§, 17a§.)

4 ESIOPETUKSEN OPPILASHUOLTO KOUVOLASSA

Tässä osiossa käyn läpi asioita, jotka vaikuttavat esiopetusikäisen lapsen hyvinvointiin rakenteellisella tasolla. Näitä asioita ovat palvelut sekä tavat järjestää palveluita. Lisäksi kuvaan yhteistyötä lasten vanhempien kanssa. Lopuksi pohdin moniammatillista yhteistyötä lapsen hyvinvoinnin lisäämisen näkökulmasta sekä esittelen yhteistyötahot, joiden kanssa Kouvolassa toimitaan lapsen hyvinvoinnin turvaamiseksi. Pyrin tuomaan näissä kaikissa yhteyksissä esiin niiden merkityksen lapsen hyvinvoinnille. Lapsen arjen kuvaamisen jätän tarkoituksella myöhemmäksi. Kuvaan 3 olen koontanut ne toimijat, jotka Kouvolan kaupungissa vastaavat esiopetuksen oppilashuollosta sekä esiopetuksen osalta myös sitä ohjaavat asiakirjat.



Kuva 3. Esiopetuksen oppilashuollon palvelut ja toteuttajat Kouvolassa

4.1 Lapsen esiopetuksen suunnitelma

Kouvolassa jokaisella esiopetuksessa käyvällä lapsella on oma esiopetuksen suunnitelma. Lapsen oman esiopetuksen suunnitelman tarkoitus on auttaa lapsiryhmän toiminnan suunnittelua lasten tarpeita vastaaviksi, tukea vuorovaikutusta lapsen kanssa sekä yhteistyötä vanhempien kanssa. Lapsen omaan esiopetuksen suunnitelmaan kirjataan tietoa lapsesta, hänen tarpeistaan sekä vanhempien ajatuksista. Esiopetussuunnitelman kautta lapsikohtainen tieto tulee mukaan lapsen ja kasvattajan väliseen vuorovaikutukseen. (Kronqvist 2011, 29.)

Varhaiskasvatus ja sitä kautta myös esiopetuksen suunnittelu ja lapsen oma esiopetuksen suunnitelma ovat perinteisesti perustuneet Piaget'n kehitysteoriaan ja näkemykseen siitä, että lapsen kehitys perustuu kokemukseen ja sitä kautta karttuvan tiedon hyödyntämiseen oppimisessa. Ajatus on johtanut siihen, että pedagogiset käytännöt

ottavat huomioon lapsen kehitysvaiheen ja esiopetussuunnitelmaankin kirjataan mitä lapsen tulisi seuraavaksi oppia matkallaan kohti aikuisuutta. (Kronqvist 2011, 22.)

Pehmeämpi ja kenties toisella tapaa lapsilähtöisempi tapa tarkastella lapsen kehitystä on Vygotskin ajatuksille perustuva sosiokulttuurinen teoria. Tämä teoria katsoo lapsen kehittymistä yksilöllisellä, yhteisöllisellä ja vuorovaikutuksen tasolla. Lapsen kehitys ja oppiminen ovat näiden eri ulottuvuuksien vuorovaikutuksen tulosta. Lasta voidaan havainnoida yksilöllisesti, jolloin huomio kiinnitetään lapsen kiinnostuksen kohteisiin, leikkiin ja lapsen persoonallisiin ominaisuuksiin. Lapsen esiopetuksen suunnitelma muotoutuu tarinalliseksi kuvaukseksi lapsen yksilöllisyydestä ja ainutlaatuisuudesta. Lapsen kehitykseen vaikuttaa myös ympäristö, jossa hän elää ja josta hän on kotoisin. Lisäksi lapsen kehitykseen vaikuttavat hänen vuorovaikutussuhteensa toisiin lapsiin, aikuisiin ja perheeseensä. Lapsen esiopetussuunnitelma voisi näin toimittaessa kertoa lapsen tarinan: mistä hän tulee, millainen on hänen lähiympäristönsä, millaiset ovat hänen vuorovaikutussuhteensa ja millainen suhde hänellä on läheisiinsä ja kuinka laaja tuo verkosto on. Se kertoisi, mitä hän tekee mielellään ja mitä hän haluaisi oppia. Näin esiopetuksen suunnitelma siirtyisi kohti lapsilähtöisyyttä kertoen juuri tämän lapsen elämästä ja oppimisesta, kenties selittäen asioita ja lisäten ymmärrystä. Lisäksi se toisi esille kehityksen ja oppimisen yhteisöllisen luonteen ja vahvistaisi lapsen kuulumista omaan yhteisöönsä. Suunnitelma kertoisi lapsen osaamisesta sekä hänen voimavara-, kasvu ja kehityspotentialistaan sen sijaan, että lasta verrattaisiin normatiivisiin käsitelmiin kehityksestä. (Kronqvist 2011, 22, 29, 30.)

4.2 Kasvatuskumppanuus lapsen hyvinvoinnin tukena

Päivähoidossa on tehty yhteistyötä lasten vanhempien kanssa kautta aikojen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 31) päivähoiton henkilöstön ja vanhempien välinen yhteistyö linjataan kasvatuskumppanuudeksi. Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan vanhempien ja kasvattajien tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemiseksi.

Esiopetuksen arki sisältää monenlaisia keskusteluja ja kohtaamisia. Jokainen kohtaaminen on myös ainutkertainen. Vaikka kohtaamiset ja keskustelut ovat luonteeltaan ja sisällöltään erilaisia, niiden tavoitteena on lapsen kasvun ja kehityksen edistäminen - hyvinvoiva lapsi. Karila ja Nummenmaa käyttävät näistä keskusteluista termiä kasvatustuorovaikutus. Kasvatustuorovaikutus on läsnä ammattilaisten keskinäisissä kes-

kusteluissa, samoin kuin kasvattajien ja vanhempien välisessä kasvatuskumppanuudessa. Kasvatusvuorovaikutus on tietojen ja kokemusten vaihtamista, neuvottelua, yhteisen ymmärryksen luomista ja ohjaamista. Nämä kohtaamiset ovat kasvatuskumppanuuden rakennusainetta. Toimiva kasvatuskumppanuus sisältää samoja peruselementtejä kuin hyvä ihmissuhde: avoimuutta, tasavertaisuutta, luottamusta ja toinen toisensa kunnioittamista, arvostamista ja hyväksymistä. Kasvatuskumppanuuden erottaa ystävyyssuhteesta se, että kasvattajan on toimittava työhönsä liittyvien velvollisuuksien, tehtävien ja valtuuksien nojalla. (Karila & Nummenmaa 2011, 12 - 17; Nummenmaa 2011, 29 - 30.)

Toimivan kasvatuskumppanuuden varassa on sekä kasvattajan että vanhemman luontevampaa ottaa puheeksi lapsen hyvinvointia koskevia huolia. Erikson ja Arnkil (2005) ovat kirjoittaneet oppaan varhaiseen puuttumiseen. Opas on suunnattu tilanteisiin, joissa kasvattajalla on huoli lapsen hyvinvoinnista ja hän kokee, ettei hänen huolensa vähene, ellei hän saa toteutettua hyvää yhteistyötä vanhempien kanssa. Huolen puheeksiottamisen menetelmän avulla voidaan ottaa hankala asia keskusteluun kunnioittavasti ja samalla tukea tarjoten ja sitä yhdessä lapsen tarpeisiin räätälöiden.

Huolta voidaan lähestyä moittimisen tai syyllistämisen sijaan nostamalla esiin lapsessa ja tilanteessa olevia hyviä asioita, sekä etsimällä keinoja vahvistaa jo olemassa olevia voimavaroja. Vanhemmat ja kasvattajat miettivät, mitä he voivat tehdä lapsen tilanteen parantamiseksi ja onko olemassa yhteistyökumppaneita, joiden avulla tuki mahdollistuisi paremmin. Puheeksi ottamisen tavoitteena on saada aikaan liittoutuma, jossa kasvattajat ja vanhemmat yhdistävät voimavaransa lapsen tukemisessa. Näin perhe voi kokea olevansa oman elämänsä ja lapsensa paras asiantuntija ja kasvattaja puolestaan lapsen kehityksen ja kasvun asiantuntija. Jos nämä molemmat asiantuntijuudet saadaan täydentämään toisiaan, on mahdollista saada lapsen tilanne kehittymään myönteiseen suuntaan. Myös sitoutuminen yhteisiin sopimuksiin ja tavoitteisiin paranee. (Erikson & Arnkil 2005, 14 - 15, 29 - 30, 37.)

Rantala (2004, 101 - 104) nostaa kasvatuskumppanuuden rinnalle perhelähtöisyyden. Rantalan mukaan perhelähtöisessä työskentelyssä tulee huomioida tiedon ja vastuun jakaminen, kunnioittaa perheen asiantuntijuutta, kuulla perheen mielipidettä sekä huomioida koko perheen hyvinvointi. Nämä kaikki elementit kuuluvat myös kasvatuskumppanuuteen. Tärkeää on avoimuus, molemminpuolinen luottamus ja arvostus.

Vanhempien mielipiteet ovat tärkeitä. Siksi vanhemmat laativat yhdessä kasvattajien kanssa oman lapsensa esiopetuksen suunnitelman. Näin heillä on mahdollisuus kertoa toiveistaan lapsensa kasvatuksen suhteen sekä oma näkemyksensä lapsensa tarpeista ja taidoista. Ollessaan mukana he tietävät tarkasti, mitä heidän oman lapsensa suunnitelmiin kirjataan ja mihin tietoja käytetään.

Perheen asiantuntijuuden kunnioittamisen tulee näkyä arjessa. Perhe on aina tervetullut seuraamaan esikoulun toimintaa ja heiltä toivotaan myös palautetta ja ajatuksia esiopetuksen toteuttamisesta. Vanhempien merkitystä lapsen kasvattajana kunnioitetaan ja heitä rohkaistaan tekemään lastaan koskevia päätöksiä. Vanhemmat ovat oman lapsensa parhaita asiantuntijoita ja kasvattajat tuovat suhteeseen oman koulutuksensa tuoman asiantuntijuuden. Nämä molemmat yhdistäen toimitaan tasavertaisina kumppaneina ja tehdään yhteisiä päätöksiä lapsen parhaaksi. (Rantala 2004, 102 - 103; Karila 2011, 65 - 75.)

Koko perheen huomioiminen esiopetuksessa tarkoittaa Rantalan (2004, 104 - 105) mukaan sitä, että vanhempien hyvinvoinnin ymmärretään olevan lapsen hyvinvoinnin ja myönteisen kasvun ja kehityksen edellytys. Kasvattajat tapaavat vanhempia päivittäin ja ovat näin ollen otollisessa asemassa perheen voimavarojen tukemisessa. Kasvattajat voivat antaa vanhemmille tietoa ja rohkaista heitä kasvatustehtävässään. Itse asiassa tämä voidaan nähdä lastensuojelulain edellyttämänä vanhempien kasvatustehtävän tukemisena ja avun tarjoamisena.

4.3 Moniammatillinen yhteistyö

Moniammatillisuudella voidaan tarkoittaa moniammatillista henkilöä, joka toimii monien eri ammattiryhmän asiantuntijatehtävissä. Moniammatillisuuden voidaan ymmärtää tarkoittavan myös sitä, että samassa työyhteisössä työskentelee erilaisen koulutuksen saaneita henkilöitä erilaisissa ammatillisissa tehtävissä. Vaikka olenkin sitä mieltä, että työyhteisön sisäistä moniammatillisuutta ei osata riittävästi hyödyntää, niin tässä työssä moniammatillisuudella tarkoitan eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä sekä heidän työskentelyään työryhmissä, joissa valtaa ja tietoa jaetaan. Tällaisen työryhmän tarkoitus on saavuttaa tai tuottaa jotakin sellaista, johon yksi ihminen ei yksin pysty. (Karila & Nummenmaa 2001, 7, 75.)

Ryhmässä on voimaa. Se hyödyntää sekä yksilön että yhteisön voimavaroja, jakaa ymmärrystä, tarkastelee kokonaisuuksia, etsii ratkaisuja prosessinomaisesti ja arvioi omaa toimintaansa ja vaikutusmahdollisuuksiaan. Ryhmässä jokainen sen jäsen tuo ryhmän käyttöön oman osaamisensa ja omat verkostonsa. Ryhmä tarjoaa työntekijälle myös ammatillista tukea ja yhtenäisiä käytänteitä. Oppilashuoltotyö on mitä suurimmassa määrin monialaista ja moniammatillista työtä. Koulumaailmassa tästä moniammatillisesta hyvinvointityöstä vastaa oppilashuoltoryhmä. Sen tehtävänä on karottaa ja havaita ongelmatilanteita, riskejä, tehostetun ja erityisen tuen tarvetta sekä suunnitella toimenpiteitä ja niiden toteutusta. (Wallin 2011, 109 - 111.)

Varhaiskasvatuksessa oppilashuoltotyö rakentuu eri tavalla, kuten olen aikaisemmin kuvannut. Seuraavaksi esittelen tavallisimmat esiopetuksen yhteistyökumppanit ja heidän toimintaansa. Näitä ovat Kouvolassa varhaiskasvatuksen erityisopettajat, lastenneuvolat, kehitysneuvola Hattu sekä perheneuvola.

4.3.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajat

Kouvolan kaupungin varhaiskasvatuksessa työskentelee 15 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa (jatkossa VEO). Jokaiselle päiväkodille on nimetty oma VEO, joka käy päiväkodilla viikoittain. Arjen vastuu lasten kasvun ja oppimisen tuesta ja ohjaamisesta on aina lapsiryhmän henkilökunnalla, mutta VEO konsultoi ja opastaa heitä. VEO:n työnkuvaan kuuluu henkilökunnan ohjaaminen tuen kolmiportaisuuden toteuttamisessa. Hän osallistuu mahdollisuuksien mukaan myös tuen toteuttamiseen, pitäen erilaisia leikkiryhmiä, oppimistuokioita sekä ohjaten ja opastaen ryhmän henkilökuntaa. VEO on tarpeen mukaan käytettävissä myös lapsen esiopetuksen suunnitelmaa laadittaessa silloin, kun tilanteeseen tarvitaan laajempaa näkemystä lapsen tuen järjestämiseen. (Hänninen 2012.)

Lapsen tehostettua tukemista suunniteltaessa VEO vastaa pedagogisen selvityksen koostamisesta sekä osallistuu lapsen tehostetun tuen edellyttämän oppimissuunnitelman tekoon. Lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen edellyttäessä erityistä tukea, VEO tekee yhdessä päiväkodin johtajan kanssa esityksen lapsen ottamisesta erityiseen tukeen tai pidennettyyn oppivelvollisuuteen. Luonnollisesti hän on mukana myös silloin, kun lapselle tehdään hoidon ja kasvatuksen suunnitelmaa (HOJKS). VEO tekee yhteistyötä päiväkodin henkilökunnan lisäksi sekä lasten perheiden että eri asiantuntijatahojen ja yhteistyökumppanien kanssa. Tämä yhteistyö korostuu erityisesti tehostetun tuen ja

erityisen tuen lasten kohdalla. Esiopetuksessa VEO tekee paljon yhteistyötä lasten tulevan koulun opettajan ja erityisopettajan kanssa. Hän on mukana nivelvaihteyöskentelyssä tärkeänä tiedonsiirtäjänä. (Hänninen 2012.)

4.3.2 Lastenneurolat

Johanna Merta, neuvolatoiminnan osastonhoitaja, kertoi, että Kouvolassa on tällä hetkellä 14 lastenneurolaa, joista neljässä toiminta on osa-aikaista. Pääsääntöisesti kaikki esikoululaiset käyttävät lastenneurolapalveluita, vaikkei se olekaan pakollista. Ennen kouluikää lapsille tehdään lastenneurolassa kolme laajaa terveystarkastusta. Nämä laajat terveystarkastukset tehdään neljän kuukauden, puolentoista vuoden ja neljän vuoden ikäisille lapsille. Näiden tarkastusten sisällöt ovat luonnollisesti erilaiset, sillä kyseessä on aina eri kehitysvaiheessa oleva lapsi. (Merta 2013.)

Kouluun lähtevän lapsen tarkastus on normaalin kasvun ja kehityksen tarkastus. Täähän sisältyvät pituuden, painon ja päänympäryksen mittaaminen. Näkö ja kuulo tutkitaan vain tarvittaessa. Terveystarkastaja kertoo perheelle ravitsemuksesta ja hampaiden hoidosta. Lapsi myös rokotetaan rokotusohjelman mukaisesti. Lisäksi kouluun lähtevästä lapsesta tehdään psyko-fyysis-sosiaalinen katsaus. Lomakkeeseen kirjataan lapsen kokonaisvaltainen kehitys. Fyysisen kasvun ja kehityksen osalta kirjataan lapsen fyysinen kasvu, motoriikka sekä näkö ja kuulo. Psykososiaalisen kasvun ja kehityksen osalta huomiota kiinnitetään lapsen puheen ja kielen kehitykseen, tunne-elämään ja mielialaan, keskittymiseen, havaintotaitoihin, temperamenttiin ja itsetuntoon sekä lapsen ja perheen vuorovaikutukseen ja lapsen leikki- ja kaveritaitoihin. Lisäksi kaavakkeeseen kirjataan lapsen perheen hyvinvointi. Tältä alueelta kirjataan tiedot lapsen perheen asumisesta, toimeentulosta, tukiverkostosta, harrastuksista, ruokailusta sekä rajoista ja kasvatuksesta. Merkityksellisiä ovat myös perhettä kohdanneet kriisit ja menetykset sekä perheenjäsenten päihteidenkäyttö ja lähisuvun sairaudet. (Merta 2013.)

Lastenneurolan terveystarkastajien tärkein lapsen perheen ulkopuolinen yhteistyötaho esikouluikäisten lasten kohdalla on kouluterveystarkastaja, joka ottaa jatkavastuun lapsesta. Merta kertoo tuon nivelvaiheen sujuvan hyvin. Terveystarkastajat siirtävät lapsen tiedot tapaamisessa. Tapaamisessa siirretään papereiden lisäksi tietoa lapsen tarpeista, erityisesti silloin, jos lapsen tilanteessa on jotakin erityistä huomioitavaa. Terveystarkastajat tekevät tarpeen mukaan yhteistyötä myös päiväkotien esiopetus-

ryhmien henkilökunnan kanssa, erityisesti silloin, kun lapsella on jotain problematiikkaa. (Merta 2013.)

4.3.3 Kehitysneuvola Hattu

Kehitysneuvola Hattu on tarkoitettu avuksi alle kouluikäisille lapsille ja heidän vanhemmilleen. Kehitysneuvolan terveydenhoitaja Aija Seppänen (2012) kertoi, että heidän palvelujaan tarvitaan silloin, kun lapsen kehityksessä on tavallista enemmän haastetta. Usein haasteet liittyvät lapsen kielelliseen tai motoriseen kehitykseen, sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoihin, käyttäytymisen ongelmiin, oman toiminnan ohjaamiseen, tarkkaavuuteen tai levottomuuteen. Seppäsen mukaan käyttäytymisen alueella olevat haasteet ovat usein syynä lapsen Hattu kehitysneuvolan asiakkuuteen ja niiden takana olevat syyt ovat moninaisia.

Kehitysneuvolassa työskentelee moniammatillinen työryhmä. Työryhmään kuuluu aina lääkäri ja kehitysneuvolan terveydenhoitaja, fysioterapeutti, toimintaterapeutti, puheterapeutti sekä perheneuvolasta neuropsykologi ja erityissosiaalityöntekijä ja varhaiskasvatuksesta varhaiskasvatuksen johtava erityisopettaja sekä tarpeen mukaan muiden tahojen edustusta, kuten neuvolan perhetyöntekijä tai lastensuojelun työntekijä. Kaikki toimijat ottavat asiakkaita vastaan omissa toimipisteissään. (Seppänen 2012).

Kehitysneuvolan asiakkaaksi pääsemiseen tarvitaan kirjallinen lähete, jonka voi saada lastenneuvolan terveydenhoitajalta tai päivähoidosta. Joskus lapsi tulee kehitysneuvolan asiakkaaksi jonkin muun lapsen asioita hoitavan tahon, kuten perheneuvolan, lastenpsykiatrian tai lastenneurologian poliklinikan läheteellä. Useimmiten kuitenkin lähettävä taho on lastenneuvolan terveydenhoitaja tai varhaiskasvatus. (Seppänen 2012.)

Kehitysneuvola on varhaiskasvatuksen yhteistyökumppani. Kehitysneuvolan terveydenhoitaja tekee yhteistyötä VEO:n ja lapsen ryhmästä vastaavan lastentarhanopettajan kanssa. Lisäksi kehitysneuvolan ja varhaiskasvatuksen yhteistyömuotoihin kuuluvat verkostopalaverit, jotka usein järjestetään lapsen hoitopaikassa. Varhaiskasvatuksen tehtävä on antaa tietoa lapsen toiminnasta päiväkodin lapsiryhmässä. Arvokasta tietoa on myös tieto siitä, mitä haasteena oleville asioille on jo tehty ja kuinka toimenpiteet ovat vaikuttaneet. Tieto lapsiryhmän koosta, mahdollisesta avustajasta ja ryhmän sisällä toteutettavista pienryhmistä auttaa lapsen jatkotuen suunnittelussa. Seppä-

nen korostaakin varhaista puuttumista, sillä tutkimukset, hoidon suunnittelu ja toteutus olisi hyvä päästä aloittamaan jo ennen esikouluikää. (Seppänen 2012.)

4.3.4 Perheneuvola

Kouvolassa lapsiperheet voivat saada tukea myös Perheneuvolasta. Perheneuvolalla on neljä toimipistettä: kaksi Kouvolassa, yksi Inkeröisissä ja yksi Kuusankoskella. Toinen Kouvolan toimipisteistä on nuorisoneuvola. Perheneuvola antaa ohjausta ja tukea monenlaisissa lasten kasvatukseen ja perhe-elämään liittyvissä kysymyksissä ja ongelmissa. Perheneuvolasta voi saada apua silloin, kun on huoli lapsen käyttäytymisestä, tunne-elämään liittyvistä asioista, kehityksestä tai kaverisuhteista. Apua saa myös, kun on huoli vanhemmuudesta tai kasvatuksesta tai perheessä on kohdattu menetyksiä tai muita vaikeita asioita. Perheneuvola tarjoaa myös perheasioiden sovittelua avo- ja avioerotilanteissa. Perheneuvola tarjoaa asiakkailleen myös erilaisia ryhmäterapioita. (Rintakumpu – Pyörret 2012.)

Rintakumpu – Pyörretin (2012) mukaan esikouluikäiset lapset ohjautuvat perheneuvolaan seuraavien syiden takia: tunne-elämän ongelmat, psykosomaattiset ongelmat, perhe- ja kasvatuskysymykset, perheväkivalta, päihdeongelmat perheessä, sopeutumisongelmat, oppimiseen ja kehitykseen liittyvät ongelmat sekä puheen kehityksen ongelmat. Lapset ohjautuivat perheneuvolaan harvoin esiopetuksen kautta.

Asiakastyön lisäksi perheneuvola antaa konsultaatiota ja työnohjausta lapsiperheiden kanssa työskenteleville työntekijöille. Esiopetuksen henkilökunta voi konsultoida perheneuvolan henkilökuntaa tarpeen mukaan. Perheneuvolan henkilökunta tekee myös ohjauksikäyntejä esiopetusryhmiin. Perheneuvolan työntekijät tekevät yhteistyötä varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa. Rintakumpu – Pyörret (2012) kertoo myös, että useimpien asiakasperheiden kanssa yhteistyö päivähoiton, koulun, sosiaali- tai terveystoimen tai jonkin muun tahon kanssa on oleellinen osa heidän työtään.

5 ESIOPETUSIKÄISEN LAPSEN KEHITYS JA OPPIMINEN

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 6) esiopetuksen keskeiseksi tehtäväksi määritellään lapsen suotuisien kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksien edistäminen. Jotta esiopetuksen opetussuunnitelmassa eritellyt tavoitteet voivat arjessa toteutua, on kasvattajan tunnettava kuusivuotiaan lapsen kehitystä. Seuraavaksi käynkin

läpi esikoululaisen kehitystä, jotta syntyisi yhteinen ymmärrys siitä, mitkä ovat nuo tärkeät kehittymässä olevat taidot, joita on tarpeen tukea. Jaan kuitenkin Hakkaraisen (2002, 63 - 66) ajatuksen siitä, että esiopetuksen tavoitteena ei voi olla pelkkä sisältöjen oppiminen ja hallinta. Perinteinen lapsen kehityksen osa-aluejako (fyysinen, emotionaalinen, sosiaalinen ja tiedollinen) luo ajatuksen siitä, että kukin osa-alue kehittyy itsenäisesti, jos ne vain tunnustetaan ja otetaan huomioon lapsille suunnatussa toiminnassa. Tällöin on vaara, että lapsen kehityksen kokonaisvaltaisuus unohtuu. Hän korostaa, että esiopetuksen tehtävä on valmentaa lasta elinikäistä oppimista varten ja tämän tavoitteen voi saavuttaa vain kiinnittämällä huomiota yleisiin oppimisvalmiuksiin. Näin esiopetus vaikuttaa pidemmälle kuin vain koulun aloitusvaiheeseen.

Kronqvist (2011, 14) ajattelee samoin kirjoittaessaan, että jos ajattelemme oppimisen olevan erilaisten tietojen ja taitojen muistamista ja mieleen painamista, esiopetuskin keskittyy irrallisten tietojen ja osaamisen korostamiseen. Jos ajattelemme, että sinnikkyys, motivaatio ja ajattelemisen ovat lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta merkittäviä, voidaan esiopetuksen avulla tukea lapsen persoonallisuutta, yksilöllisyyttä ja kokonaisvaltaista hyvinvointia. Kun lapsi voi hyvin omassa esiopetusryhmässään, hän voi suuntautua tehtäviin, leikkiin ja oppimiseen rohkeasti itseensä luottaen.

5.1 Fyysinen kasvu ja motorinen kehitys

Esikoulun aikana lapsi kasvaa pituutta, kehon mittasuhteet muuttuvat ja lihasten voima kasvaa. Myös maitohampaat alkavat vaihtua pysyviin hampaisiin. Nämä ovat ulospäin havaittavia fyysisen kasvun merkkejä. Myös lapsen aivorakenteissa ja -toiminnoissa tapahtuu kypsymistä, jonka näkyy lapsen kognitiivisten toimintojen muutoksina. Aivojen eri osien yhteistoiminnan paranemisen uskotaan vaikuttavan lapsen toiminnan suunnittelu- ja ohjaustaitojen sekä tarkkaavuuden kehittymiseen. Kaikilla näillä muutoksilla on myös merkitystä lapsen kokemukselle omasta itsestään. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 2003, 168; Nurmi 2006, 72 - 75.)

Lapsen kehityksen osa-alueet ovat läheisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Lapsen opetellessa liikkumaan ja käsittelemään erilaisia esineitä, hän oppii samalla myös uusia kognitiivisia taitoja. Liikkumaan oppiminen puolestaan haastaa myös lapsen sosiaalisia taitoja, sillä itsenäinen liikkuminen vie lapsen uusin sosiaaliin tilanteisiin ja uusiin sosiaaliin ympäristöihin. Liikuntataitojen oppiminen heijastuu myös lapsen it-

setuntoon ja oman pätevyuden kokemiseen sekä lapsen minäkuvaan. (Viholainen & Ahonen 2011, 222.)

Tasapainotaidot, asentokontrolli sekä oman kehon hallinta ovat liikkeiden perusta, sillä ne mahdollistavat liikkeiden eri osien suorittamisen. Liikkeiden suorittaminen edellyttää kehon pysymistä oikeassa asennossa ja vastaamista liikkeen aiheuttamiin voiman vaihteluihin. Kehon ollessa hyvässä hallinnassa liikkeiden tarkkuus paranee. Tasapainon ylläpitäminen edellyttää lapselta jatkuvaa tietoa oman kehonsa osien asennoista ja liikkeistä. Aistit välittävät nämä liikkeiden koordinoimiselle, silmän liikkeiden säätelylle ja pystyasennon säilyttämiselle välttämättömät tiedot. (Viholainen & Ahonen 2011, 222, 229; Karvonen 2000, 20 - 21.)

Karvosen (2000, 14, 21) mukaan lasten liikunnassa onkin keskeistä kiinnittää huomiota koordinaation ja havaintomotoristen toimintojen harjoittamiseen. Koordinaatio on kykyä yhdistää eri kehon osien liikkeet sujuviksi kokonaissuorituksiksi. Havaintomotoriset toiminnot ovat puolestaan kehontuntemusta, avaruudellista hahmottamista sekä suunnan ja ajan hahmottamista. Motorinen toiminta ja -taito edellyttävät aistikoemuksia, joita lapsi saa eri havainnointikanavien kautta. Havaintomotoriset taidot ja niiden kehitys mahdollistavat motoristen taitojen kehityksen.

Esikouluikäisen lapsen oman kehon hallinta ja kehontuntemus näkyy niin, että lapsi tunnistaa, osaa nimetä ja tahdonalaisesti liikuttaa vartalonsa kaikkia osia. Avaruudellisen hahmottamisen taito auttaa lasta huomaamaan, kuinka paljon tilaa hänen kehonsa tarvitsee. Suunnan hahmottaminen sisältää lateraalisuuden ja suuntatietoisuuden kehittymisen. Siihen sisältyvät mittasuhteiden ymmärtäminen sekä käsitteet vasen, oikea, ylhäällä ja alhaalla. Lateraalisuuden eli kylkisyyden kehittymisen kautta lapsi tulee tietoiseksi kehonsa oikeasta ja vasemmasta puoliskosta. Lapsi osaa erottaa ja nimetä kehon oikean ja vasemman puolen ja hän tietää kummalla kädellä hän pystyy parhaiten tekemään tarkkuutta vaativia tehtäviä. Tämä kertoo siitä, että lapsen dominoiva käsi on vakiintunut. Kehon puoliskojen hahmottaminen, oikean ja vasemman oppiminen sekä kehon keskiviivan ylittäminen ovat esikoululaisen lähikehityksen vyöhykkeellä olevia taitoja. Ajan hahmottamisen oppiminen auttaa lasta löytämään oikean rytmin liikkeisiin, lisäksi liikkeet ovat aika-aikaisia ja tapahtuvat oikeassa järjestyksessä. Tämä näkyy lapsen silmän ja käden sekä silmän ja jalan yhteistyössä. (Karvonen 2000, 21 - 22, 28; Pönkkö & Sääkslahti 2011, 139 - 140.)

Kehontuntemuksella on suuri merkitys myös lapsen minäkuvaan. Lapsen käsitys omasta kehostaan vaikuttaa siihen, millaiseksi hän kokee itsensä ulkoisilta ominaisuuksiltaan, sekä siihen, miten hän kokee oman kehonsa toimivan. Esikouluikäinen lapsi oppii pikkuhiljaa arvioimaan omia motorisia suorituksiaan ja sitä, mikä on hänelle mahdollista ja mikä ei. Tämä taidon kehittyminen lisää turvallisuutta ja on tarpeen muun muassa liikenteessä liikuttaessa sekä erilaisissa fyysisissä ja vauhdikkaissa leikeissä. (Nurmi ym. 2006, 76 - 77.)

Motorinen kehitys näkyy uusien taitojen oppimisena ja jo opittujen taitojen laadullisina muutoksina. Taitojen kehittyessä liikkeet tulevat tutummiksi. Ajan myötä liikkeet automatisoituvat niin, ettei lapsen tarvitse ajatella liikkumistaan, vaan hän pystyy samanaikaisesti juttelemaan tai vastailemaan kysymyksiin. Lapsi alkaa yhdistellä oppimiaan taitoja toisiinsa ja käyttää niitä uusiin ja erilaisiin tarkoituksiin. Kehitys näkyy liikkeiden nopeudessa ja lapsen tahdossa kokeilla yhä vaativampia liikunta-asioita. (Viholainen & Ahonen 2011, 223; Karvonen 2000, 14.)

Motoriset perustaidot ovat taitoja, joita tarvitaan jokapäiväisistä asioista selviytymiseen. Tällaisia karkeamotorisia perustaitoja ovat kävely, juoksu, hyppääminen, potkiminen sekä heittäminen ja kiinniottaminen. Nämä taidot voivat kehittyä, kun lapsen fyysiset edellytykset, hermostollinen kehitys ja havaintotoiminnot ovat kehittyneet riittävän pitkälle. Lapsen on myös harjoiteltava näitä taitoja. Perustaidot lapsi oppii jo ennen esikouluikää, joten esikoululaisella on jo kaikki motorisen kehityksen perusvalmiudet olemassa. Taidoissa tapahtuu paljon laadullisia muutoksia vielä kouluikäisenäkin. Näitä laadullisia muutoksia ovat liikkeiden sujuvuus, joustavuus ja yhdisteleminen. Näiden valmiuksien varassa esikoululainen voi opetella perusliikuntamuotoja, kuten pyöräily, luistelu, hiihto ja uinti. Huomattavaa on, että edellä mainittujen suurilla lihasryhmillä tuotettujen motoristen taitojen hallinta on edellytyksenä hienomotoristen taitojen kehittymiselle. (Pönkkö & Sääkslahti 2011, 137, 139; Viholainen & Ahonen 2011, 223.)

Hienomotoriikan alueella esikouluikäisen lapsen silmän ja käden yhteistoiminta kehittyvät. Kirjoittaminen, saksilla leikkaaminen ja piirtäminen vaativat hyvää silmän ja käden yhteistyötä. Tavoitteena on, että lapsella on hyvä kynäote ja hän käyttää kirjoittaessaan dominoivaa kättä. Esiopetus ja erityisesti koulun aloittaminen asettavat uusia vaateita lapsen hienomotorisille taidoille. On arvioitu, että koulupäivästä noin puolet

sisältää sellaista toimintaa, joka vaatii hyvää hienomotoriikkaa sekä silmän ja käden yhteistyötä. (Nurmi ym. 2006, 75; Karvonen 2000, 17, 36.)

Oppiminen on moniaistillista, koska siihen vaikuttavat kaikki mitä näemme, kuulemme, maistamme, haistamme ja tunnemme. Motorinen toiminta edellyttää aistimuksia, joiden lopputuloksena on havainto. Motoristen taitojen uskotaan edistävän lapsen toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden kehittymistä. (Karvonen 2000, 20.)

5.2 Kielen kehitys osana lapsen kognitiivista kehitystä

Aivojen kehityksellä on suuri vaikutus lapsen kognitiiviseen kehitykseen. Lapsen oman toiminnan suunnittelu ja säätely lisääntyvät, kun eri aistien kautta tulevan tiedon yhdistäminen mahdollistuu. Tämä kehitys näkyy lapsen arjessa puheen toimintoja ohjaavan merkityksen vähenemisenä ja lapsen metakognitiivisten taitojen lisääntymisenä. Lapsi alkaa tiedostaa kognitiivisia toimintojaan. Tämä puolestaan mahdollistaa koululaiselle tyypillisen oppimaan pyrkivän toiminnan. Muistissa tapahtuu muutoksia ja lapsi keksii muistisääntöjä. Kaikki nämä muutokset johtuvat aivojen kehittymisestä ja kuvaavat lapsen uutta ja aktiivista tapaa suhtautua omaan oppimiseensa ja omiin taitoihinsa. (Ahonen ym. 2003, 168 - 169.)

Kielitaito on merkityksellinen lapsen kehitykselle ja siksi se painottuu myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Esiopetuksessa luodaan pohja luku- ja kirjoitustaidolle. Alkavan luku- ja kirjoitustaidon perustana on, että lapsi on kuullut ja kuunnellut, hän on itse tullut kuulluksi, hän on puhunut ja hänelle on puhuttu, hänen kanssaan on keskusteltu, hän on kysellyt ja hänelle on vastattu. Opetussuunnitelman perusteet ohjaavat lukemaan lapsille kertomuksia, satuja, runoja ja loruja. Lapsi eläytyy kuulemaansa ja saa näin aineksia ajatteluunsa ja hänen kykynsä ymmärtää omaa ja toisten elämää vahvistuu. Hän kiinnostuu kysymään ja tekemään päätelmiä sekä arvioimaan kuulemaansa. Lapsen sanavarasto sekä luku- ja kirjoitustaidot kehittyvät kuin huomaamatta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 13 - 14).

Kielen avulla lapsi jäsentää havaintojaan, hankkii ja saa tietoa. Kielellä on suuri merkitys lapsen kehityksessä ja oppimisessa. Puhe on sosiaalisen vuorovaikutuksen, ajatusten ja tunteiden viestintäväline. Se on myös tarpeen toimintojen suunnittelussa ja ongelmien ratkaisussa. Kielen avulla lapsi säätelää omia tahdonalaisia toimintojaan. Vygotskyn näkemys ajattelun yhteydestä kulttuuriin ja kieleen auttaa ymmärtämään

kielen kehityksen yhteyttä oppimis- ja työskentelytaitoihin. Vygotsky painottaa sisäisen puheen merkitystä tahdonalaisen toiminnan kehittymisessä. Kieli ja sisäinen puhe auttavat lasta kohti omien tavoitteiden ja sisäisten mallien ohjaamaa toiminnan ja tunteiden säätelyä. Myös ympäristö ohjaa lasta ja välittää odotuksiaan ja säätöjään puheella. Lapsen on ymmärrettävä puhuttu kieli voidakseen toimia saamiensa kielellisten ohjeiden varassa. Kieli myös mahdollistaa ajattelun irtaantumisen välittömistä havainnoista, antaa välineen mieltää aikaa sekä mahdollistaa tarkkaavaisuuden valikoivan kohdentamisen, tietoisien mieleen painamisen, suunnittelun, käsitteellisen ajattelun ja ongelmanratkaisun. Ajattelu, toimintojen säätely ja oman toiminnan arviointi perustuvat kielitaitoon. (Aho, Laakso & Närhi 2007, 14.)

Kielen omaksuminen edellyttää, että lapsi oppii oman äidinkiелensä äänneet, sanat sekä ne säännöt, joiden mukaan sanat taipuvat ja yhdistyvät lauseiksi. Tätä tietoa kutsutaan foneemiseksi tietoisuudeksi. Kielen rakenneosien hallinta on välttämätöntä, jotta lapsi pystyy muotoilemaan kielelliset viestinsä kaikkien ymmärtämällä tavalla. Lapsen on osattava käyttää näitä taitoja ensin puheessaan, vasta sitten hän pystyy siirtämään taidot luettuun ja kirjoitettuun kieleen. Foneeminen tietoisuus luo pohjan myös lukutaidon kehittymiselle. (Lyytinen 2003, 92 - 93, 100, 120; Ahonen ym. 2003, 180 - 181.)

Lapsen varhaisien vuosien kognitiiviseen kehitykseen kuuluu kielen oppiminen. Halu jakaa asioita toisten ihmisten kanssa vahvistaa lapsen pyrkimyksiä kuvata omia havaintojaan kielellisesti. Puhe mahdollistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen toisten ihmisten kanssa, sillä se helpottaa omista tunteista ja ajatuksista kertomista. Kieli toimii oppimisen, tiedonhankinnan, ongelmien ratkaisun, ajattelun ja oman toiminnan säätelyn välineenä. Kuvassa 4 olen kuvannut pääpiirteittäin lapsen kielenkehityksen ennen esi-kouluikää. (Nurmi ym. 2006, 35.)

| <p style="text-align: center;"><u>LAPSEN KIELENKEHITYS</u> <u>ENNEN ESIKOULUIKÄÄ</u></p> | <p style="text-align: center;"><u>LAPSEN KIELENKEHITYS</u> <u>ESIKOULUIÄSSÄ</u></p> |
|---|---|
| <p>Lapsi ymmärtää kielen sosiaalisen luonteen. Hän oivaltaa sanojen olevan yhteisöllisesti soveltuvia nimiä esineille ja tapahtumille.</p> <p>Lapsen kieli on lähes kokonaan ymmärrettävää ja lapsi käyttää käsky-, kielto- ja kysymyslauseita sekä omistusmuotoja, paikanmääreitä ja vertailumuotoja</p> <p>Lapsen kielessä on kaikkien sanaluokkien sanoja, hän osaa taivuttaa sanat oikein ja muodostaa niistä lauseita. Lapsi osaa käyttää paikan ja sijainnin käsitteitä itseensä suhteut- taen sekä adjektiivien vertailumuotoja ja aikamuotoja sujuvasti.</p> <p>Lapsi osaa kertoa tarinoita ja kuvailla tapah- tumia jotka tapahtuivat ja tulevat tapahtu- maan.</p> <p>Lapsi ymmärtää kolmiosaisen ohjeen.</p> | <p>Lapsen sanavarastossa on 10 000 sanaa.</p> <p>Lapsi hallitsee vertausaikasysteemin ja hän pystyy käsittelemään puhe-, tapahtuma- ja vertausajan käsitteitä toisistaan riippumatto- mina ja koordinoimaan niitä keskenään. Tämä näkyy perfektin ja pluskvamperfektin käyttö- nä sekä ennen, jälkeen, samaan aikaan käsittei- den käyttönä.</p> <p>Lapsi keskittyy kuuntelemaan, osaa vastata kysymyksiin ja käydä vuoropuhelua.</p> <p>Lapsi oppii käyttämään syklisiä aikakäsitteitä, kuten viikonpäiviä ja vuodenaikoja.</p> <p>Lapsi alkaa ymmärtää irrallisen aikayksikön olemassaolon ja tunnistaa kellonaikoja.</p> |

Kuva 4. Lapsen kielenkehityksen pääpiirteet ennen kouluikää (mukaillen Lyytinen 2003, 110 - 117)

Lapsen mahdollisuudet olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa monipuolistuvat kielen taitamisen myötä. Kieli vaikuttaa näin myös kommunikointitaitojen kehittymi- seen. Lapsi voi käyttää sekä ei-kielellistä että kielellistä viestintää. Samanaikaisesti lapsi omaksuu sosiaalisen vuorovaikutuksen sääntöjä. Esikoululainen osaa jo tehdä aloitteita, kuunnella toisia, vastata aloitteisiin ja vaihtaa puheenvuoroja toisten kanssa. Lasten aloitteellisuus lisääntyy. (Lyytinen 2003, 117.)

Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010, 13) nostaa esiin tämän näkö- kulman. Se painottaa lapsen ajattelun, sosiaalisuuden, tunteiden ja vuorovaikutustaito- jen harjaannuttamista esiopetuksessa. Näiden taitojen karttumisen myötä myös lapsen tunne-elämä, luovuus ja itsetunto vahvistuvat. Lasta tuleekin esiopetuksessa rohkaista

ja ohjata niin, että hänestä vähitellen kasvaa aktiivinen puhuja ja kuuntelija monenlaisissa vuorovaikutustilanteissa, niin arkisissa viestintätilanteissa kuin oppimistilanteissa. Lapsi totuttautuu kertomaan ja keskustelemaan omista tunteistaan, toiveistaan, mielipiteistään ja ajatuksistaan sekä ilmaisemaan suullisesti havaintojaan ja päätelmiään. Lapsi harjaantuu kuunteluun ja kerrontaan. Ryhmän jäsenenä hän totuttautuu kuuntelemaan sekä lasten että aikuisten puhetta, osallistumaan keskusteluun ja odottamaan tarvittaessa omaa vuoroaan.

5.3 Ajattelun kehitys osana lapsen kognitiivista kehitystä

Tunnetuin lapsen ajattelun kehitystä kuvaava malli on kaiketikin Jean Piaget'n kehitysmalli, jossa kehitys kuvataan vaiheittain etenevänä prosessina. Piaget'n mukaan lapsi havainnoi ympäristöään ja luo vuorovaikutuksessa sekä ympäristön että siinä toimivien ihmisten kanssa erilaisia toimintatapoja, joita hän sitten soveltaa uusiin tilanteisiin. Piaget erottaa lapsen ajattelussa neljä vaihetta: sensomotorinen vaihe (0 - 2 v.), esioperationaalinen vaihe (2 - 7 v.), konkreettisten operaatioiden vaihe (7 - 11 v.) ja viimeisenä muodollisten operaatioiden vaihe. Piaget'n mukaan jokainen lapsi käy kaikki ajattelun kehityksen vaiheet läpi samassa järjestyksessä ja niiden järjestys on kiinteä, sillä edellisen vaiheen taitojen omaksuminen on ehtona seuraavaan vaiheeseen siirtymiseen. Lapsen ajattelu muotoutuu lapsen kokemusten perusteella. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006. 19 - 20.)

Tärkeää on kuitenkin huomioida, että kehitysvaiheiden jaottelu on aina teoreettinen. Esiopetusikäisten lasten kehitystä kuvaa paremmin eriaikaisuus kuin samanaikaisuus ja ennustettavuus. Yksittäiset lapset saavuttavat eri kehitysvaiheet eri tavoin ja erikäisinä. Esikouluikäisen lapsen kehitystasossa on eri alueilla eroja usein siten, että jossakin tilanteessa hän saattaa käyttäytyä nelivuotiaan tavoin ja toisessa tilanteessa kuin kahdeksanvuotias. Esiopetusikäisille lapsille on yhteistä vain se, että he ovat syntyneet samana vuonna. Heidän ominaispiirteitään, tapansa ajatella ja oppia voidaan kuvata vain pääpiirteittäin. (Brotherus 2004, 5 - 6.)

| <u>SENSOMOTORINEN VAIHE</u> | <u>ESIOPERATIONAALINEN VAIHE</u> | <u>KONKREETTISTEN OPERATIOIDEN VAIHE</u> |
|--|---|--|
| <p>Lapsi hankkii tietoa havainnoimalla ympäristöönsä kaikilla aisteillaan ja liikkumalla.</p> <p>Havaintojen avulla lapsi jäsentää uusia kokemuksiaan ja selittää tapahtumia itselleen.</p> <p>Syy- ja seuraussuhde alkaa hahmottua.</p> | <p><i>Esikäsitteellinen kausi (n. 2 - 4 v)</i></p> <p>Lapsen kielitaito kehittyy nopeasti.</p> <p>Symbolifunktio syntyy ja kuvitteellinen leikki mahdollistuu.</p> <p><i>Intuiitiivisen ajattelun kausi (n. 4 - 7 v)</i></p> <p>Luokittelu yhden ominaisuuden mukaan.</p> <p>Sarjoittamisen taito</p> <p>Ajattelu on itsekeskeistä ja sitä ohjaa välitön havainto tilanteesta</p> <p>Animismi, elottomien asioiden elollistaminen on yleistä.</p> | <p>Lapsen ajattelu tulee joustavammaksi</p> <p>Lapsen ajattelun itsekeskeisyys vähenee ja lapsi pystyy katsomaan asioita toisen näkökulmasta.</p> <p>Lapsi oppii suorittamaan mielessään yksinkertaisia ajattelutoimintoja.</p> <p>Luokittelu ylä- ja alakäsitteiden mukaan onnistuu.</p> <p>Lapsi ymmärtää esineiden, massan ja pysyvyyden.</p> <p>Ajattelulle on edelleen tyypillistä sen konkreettisuus ja abstraktien käsitteiden ymmärtäminen on vielä haasteellista.</p> |

Kuva 5. Alle kouluikäisen lapsen ajattelun kehityksen pääpiirteet Piaget'n mukaan (Nurmi ym. 2006, 19 - 20, 81 - 83)

Varsinainen kielellinen ajattelu alkaa, kun lapsi oppii ilmaisemaan ajatuksiaan kielellisesti. Lapsi rakentaa käsitteitä ja sanoja omalle toiminnalleen ja ohjaa sitä usein itseksensä puhuen. Esioperationaalisella kaudella lapsen ajattelu on minäkeskeistä eli egosentristä. Lapsi pystyy katsomaan asioita vain omasta näkökulmastaan, ja hänen on vaikea asettua toisen ihmisen asemaan. Hänen on myös vaikea perustella ajatuksiaan tai ajatella loogisesti. Kouluikäisen kynnyksellä lapsen egosentrisyys vähenee ja ajattelu muuttuu joustavammaksi. Lapsi oppii jäsentämään asioita paremmin kuin aiemmin. Hän oppii luokittelemaan asioita ja luomaan ylä- ja alakäsitteitä. Myös peruslaskutaidot kehittyvät nopeasti lapsen oppiessa ymmärtämään, että tietty numero tarkoittaa

samaa kuin tietty määrä. Myös pysyvyyden käsite selkenee. Lapsi on siirtynyt konkreettisten operaatioiden kaudelle. Keskeinen ero esioperationaalisen vaiheeseen on, että lapsi pystyy asteittain tekemään päätelmiä myös muistin ja mielikuvituksen varassa, vaikka ajattelulle on edelleen tyypillistä sen konkreettisuus ja abstraktien asioiden ymmärtäminen on lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 88 - 89, 142 - 143.)

Esikouluikäinen on konkreettisten operaatioiden vaiheen kynnyksellä. Lapsen ajattelussa tapahtuu kehittymistä, jonka seurauksena hän pystyy irtautumaan välittömistä aistihavainnoista ja pitämään mielessään useita samaan tilanteeseen liittyviä piirteitä. Lapsi alkaa ajatella mielessään olevien asioiden varassa. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa ympäröivä maailma tapahtumineen ja ilmiöineen tulee lapselle ennustettavammaksi, koska lapsi alkaa ymmärtää esineiden pysyvyyden ja myöhemmin myös lukumäärän pysyvyyden. Lapsi ei enää tarvitse ajattelunsa tueksi konkreettisia esineitä, vaan hän pystyy päättelemään asioita kuvittelemalla. Tämä on mahdollista, koska lapsi pystyy ottamaan huomioon samanaikaisesti useampia asioita, ominaisuuksia ja muutoksia. Näin myös ajattelun joustavuus lisääntyy ja lapsi pystyy miettimään kohtaamiinsa pulmiin vaihtoehtoisia ratkaisuja. (Nurmi 2006, 81; Ahonen 2003, 169.)

Yksi ajattelun kannalta tärkeä muutos on pikkuhiljaa tapahtuva itsekeskeisyydestä vapautuminen. Lapsi oppii vaihtamaan perspektiiviä ja asettumaan toisen ihmisen rooliin. Tämä taito auttaa lasta ymmärtämään, että joku toinen saattaa tulkita sosiaalisen tilanteen eri tavalla kuin hän itse. Vähitellen kehittyvä kyky asettaa itsensä toisen asemaan auttaa lasta arvioimaan toisten tarkoituksia, toimintaa ja tunteita. Taito katsoa tilannetta kokonaan ulkopuolelta, kolmannen henkilön näkökulmasta, kehittyy myöhemmin. (Nurmi ym. 2006, 82 - 83.)

5.4 Muisti osana lapsen kognitiivista kehitystä

Aivoissa ei ole erillistä muistisäiliötä, vaan muisti tarkoittaa aivojen kykyä käyttää aikaisemmin koettuja asioita tulevien toimintojen ohjaamiseen. Muisti on yksi tiedonkäsitteilyyn liittyvien toimintojen keskeinen tekijä. Muisti voidaan luokitella ajallisesti, jolloin käytetään käsitteitä pitkäkestoinen eli säiliömuisti ja lyhytkestoinen muisti. Se voidaan luokitella myös tietoisuuden mukaan, jolloin käytössä ovat käsitteet tietoinen eli eksplisiittinen muisti ja ei-tietoinen eli implisiittinen muisti. (Hietanen 2005, 34; Mäntymaa & Puura 2011, 23.)

Implisiittinen muisti toimii lapsen syntymästä lähtien. Sinne tallentuu asioita tunteista, havainnoista ja oman kehon kokemuksista, mutta sen materiaalia ei voi tietoisesti muistaa, eikä siihen näin ollen liity kokemusta asioiden muistumisesta mieleen. (Mäntymaa & Puura 2011, 23.)

Eksplisiittinen eli tietoinen muisti alkaa kehittyä lapsen ensimmäisen ja toisen ikävuoden välillä. Eksplisiittinen muisti on sanallisesti tavoitettavissa, ja sen käyttöön liittyy tunne siitä, että jotakin voi muistaa. Lapsen toisen ikävuoden jälkeen eksplisiittinen muisti kehittyi sisältämään autobiografisen muistin. Tämän jälkeen lapsella on taito liittää muistoihin myös aika ja itsensä. Pikkuhiljaa lapselle kehittyy omaelämäkerrallinen muisti, jonka avulla hän pystyy muodostamaan muistikuvia elämänsä eri vaiheiden tapahtumista ja liittämään ne aikaan ja paikkaan. Tämän kehittyminen vaatii aivo-
puoliskojen yhteistyötä. Siksi lapsella ei ole muistikuvia tätä varhaisemmista elämänsä vaiheista. Ennen kolmatta elinvuotta tapahtuneita asioita ihmiset eivät yleensä muista. Tämän katsotaan johtuvan siitä, että varhaiset muistikuvat ovat tallentuneet fyysisen toiminnan ja havaintojen avulla, eivätkä kielen ja käsitteiden avulla kuten kielitaidon kehittymisen myötä tapahtuu. Jotta lapsi saisi rakentaa oman itsensä varhaisista vaiheistaan saakka, on tärkeää, että lapselle kerrotaan asioita myös siitä ajasta, jota hän ei voi itse tietoisesti muistaa. Kouluikänsä mennessä kehittyi kertova eli narratiivinen muisti. Tietoista muistia ovat semanttinen muisti, episodinen muisti sekä työmuisti, joista kerron tarkemmin myöhemmin. (Mäkelä 2002, 37 - 38; Mäntymaa & Puura 2011, 23.)

Oppimisen yhteydessä lienee tarkoituksenmukaisempaa käsitellä muistia sen toiminnallisen jaon mukaan. Yksinkertaistaen muistitoimintoja ovat muistiin painaminen, muistissa pitäminen ja muistista palauttaminen. Muistiin painamisen ensimmäinen vaihe tapahtuu lyhytkestoisessa muistissa, jossa lapsen sensorinen muisti toimii, kun hän tekee havainnot aisteillaan ja siirtää tiedot työmuistiin väliaikaisesti tallennettavaksi ja aktiivisesti käsiteltäväksi. Työmuistista käsitelty tieto siirtyy pitkäkestoiseen muistiin aikaisempien tietojen, taitojen ja kokemusten joukkoon. Täältä tieto voidaan palauttaa mieleen joko tunnistamalla tai aktiivisesti palauttamalla. Tunnistamisesta on kyse silloin, kun lapsi päätelee minkä havaintokohteista hän on aiemmin nähnyt. Palauttaessaan muistista lapsi tuottaa puuttuvat havaintokohteet muististaan. Tunnistamiseen perustuvat muistisuoritukset onnistuvat lapsilta yleensä paremmin kuin palauttamista vaativat. Lasten iällä on selvä merkitys näiden taitojen kehittämisessä. Tätä on

testattu näyttämällä 4- ja 10-vuotiaille lapsille 12 kuvan sarja. Lapset pystyivät tunnistamaan kuvasarjan kuvat lähes yhtä hyvin. Lasten suoritukset erosivat siten, että 10-vuotiaat palauttivat mieleen näkemistään kuvista kahdeksan kuvaa ja 4-vuotiaat puolestaan kolme. (Hietanen ym. 2005, 30 - 31; Nurmi ym. 2006, 50.)

Pitkäkestoisen muistin kapasiteettia pidetään rajattomana. Se mahdollistaa sen, että kyky oppia uusia tietoja ja taitoja sekä tallentaa uusia kokemuksia muistiin säilyy läpi elämän. Pitkäkestoisen muistin alalajeja ovat deklaratiiivinen muisti ja proseduraalinen muisti. Deklaratiivinen muisti on tietoista muistia, ja se jaetaan semanttiseen ja episodiseen muistiin. Semanttinen muisti sisältää käsitteisiin, niiden suhteisiin ja ominaisuuksiin liittyvää tietoa. Semanttinen muisti on tietoa tallentavaa. Episodinen muisti sisältää tiettyyn aikaan ja paikkaan liittyvät henkilökohtaiset kokemukset eli muistot, joita lapselle kertyy koko ajan lisää. Episodiseen muistiin on siis tallentunut lapsen siihenastinen omaelämäkerta tapahtumineen ja kokemuksineen. Semanttisen ja episodisen muistin sisältö on sanallisesti kuvattavissa. Proseduraalinen eli taitomuisti on myös osa pitkäkestoista muistia. Sinne ovat tallentuneet erilaiset toimintasarjat, kuten kävelemisen, polkupyörällä ajamisen tai vaatteiden päälle pukemisen edellyttämät liikesarjat. Tämä lapsena opittu proseduraalinen muistivarasto säilyy läpi elämän. Tämä muisti on ei-tietoista muistia. Lisäksi pitkäkestoiseen muistiin kuuluu tulevaisuuteen suuntautuva muisti, properspektiivinen muisti, joka auttaa suunnittelemaan tulevaisuutta. (Hietanen ym. 2005, 41 - 43; Nurmi ym. 50 - 51.)

Lyhytkestoiseen muistiin kuuluvat sensorinen muisti eli aistimuisti sekä työmuisti. Aistimuisti on ei-tietoista muistia eikä se käsittele tietoa millään tavalla. Se ottaa lapsen aistien tuottaman tiedon vastaan sellaisenaan, säilyttää sitä sen aikaa, että aivot voivat tuottaa tiedosta tulkinnan. Työmuisti varastoi ja käsittelee tietoa mielessä pienen ajan. Työmuistin kapasiteetti on rajallinen, joten kerralla käsiteltävää tietoa ei voi olla kovin suurta määrää. Esimerkiksi viisivuotiaan muistikapasiteetti on 4 - 5 yksikköä. Tämä on hyvä muistaa silloin, kun antaa lapselle ohjeita, sillä luku kertoo, ettei lapsi pysty noudattamaan tätä monimutkaisempia ohjeita muistinsa varassa. Työmuistilla on keskeinen merkitys oppimisessa, sillä sen tehtävänä on tiedon yhtäaikainen muokkaaminen ja säilyttäminen tehtävän suorittamisen ajan. Työmuistissa oleva tieto unohtuu pian, jollei sitä pidetä yllä aktiivisesti tai talleteta pitkäaikaiseen muistiin. Työmuisti on tietoista muistia. (Hietanen ym. 2005, 36; Jaakkola, Kanerva & Kyttälä 2012, 252 - 253; Nurmi ym. 2006, 50.)

Työmuisti voidaan jaotella keskusyksikköön, joka kontrolloi tiedonkäsittelyä, fonologiseen silmukkaan, joka vastaa kielellisen tiedon käsittelystä sekä visuaalis-spatiaaliseen luonnoslehtiöön, joka vastaa kuvallisen ja avaruudellisen aineksen käsittelystä. Fonologinen silmukka ja visuaalis-spatiaalinen luonnoslehtiö ovat työmuistin alavarastoja, joissa säilytetään tietoa työmuistissa tapahtuvaa tiedonkäsittelyä varten hetken aikaa. Tieto katoaa, ellei sitä kerrata mielessä. Tiedon kertaaminen on fonologisen silmukan tärkeä tehtävä. Lisäksi se muuttaa visuaalis-spatiaalisen luonnoslehtiön kautta tulevan tiedon sanalliseen muotoon. (Jaakkola ym. 2012, 253 - 255.)

Lapsen työmuistin kehittyminen liittyy aivojen kehitykseen. Lapsen kasvun myötä aivojen kyky ja nopeus käsitellä tietoa lisääntyvät. Lisäksi lapsen lisääntyvä tietomäärä, muististrategioiden käyttötaidot ja toiminnanohjauksen kehittyminen vahvistavat työmuistin toimintaa. Lapsen kasvun ja kehityksen vaikutus työmuistin toimintaan on nähtävissä koulutulokkaan taidoissa. Lapsi oppii käyttämään kertaamista muististrategiana. Tämä johtuu fonologisen silmukan kertaamisprosessin kehittymisestä. Kielellisen työmuistin kapasiteetin paranemiseen vaikuttaa lapsen tietoisuus sanojen rakenteesta, nopean nimeämisen taidoista sekä lapsen lisääntynyt tietämys asioista, joka helpottaa asioiden ryhmittelyä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi ja näin suurentaa mieltämisyksiköitä. Suurempien mieltämisyksiköiden varassa työmuistissa voi käsitellä suurempia kokonaisuuksia kapasiteetin pysyessä samana. (Jaakkola ym. 2012, 255 - 256; Nurmi ym. 2006, 84.)

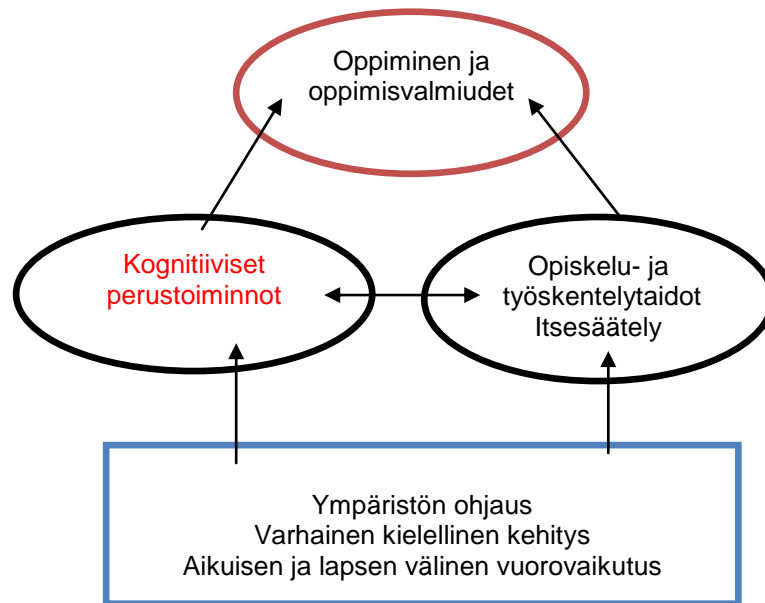
Jaakkola ja kumppanit (2012, 253) ovat kiinnittäneet huomiota lasten muistisuorusten eroihin. He toteavat, että lasten työmuistin kapasiteettien erot vaikuttavat lasten kykyyn oppia uutta tietoa ja uusia taitoja. Työmuisti vaikuttaa lasten koulumenestykseen, paitsi taitojen oppimiseen, myös kykyyn ylläpitää tietoa ja suorittaa tehtäviä onnistuneesti. Näin lasten työmuistin kapasiteetti ennustaa jo ennen kouluikää myöhempiä koulutaitoja. Jaakkola kumppaneineen toteaa että, työmuistitehtävistä suoriutuminen saattaisi ennustaa paremmin lapsen koulusuoriutumista ja oppimispotentiaalia kuin älykkyystestit. Näin ollen työmuistin arviointimenetelmiä voidaan pitää hyvänä menetelmänä selvittää lapsen oppimispotentiaalia ja ennustaa lapsen koulusuoriutumista.

Esikouluikäisen muistitoimintojen kehittymisen uskotaan johtuvan aivorakenteiden yhteistoiminnan kehittymisestä, joka vaikuttaa suorituskyykyyn ja toimintojen nopeu-

teen. Toinen lapsen muistitoimintojen paranemiseen vaikuttava asia on lapsen kokemusten kautta semanttiseen muistiin kertyneet uudet tiedot ja käsitteet. Aikaisempi tieto auttaa lasta uuden tiedon vastaanottamisessa, käsittelyssä ja muistiin tallentamisessa luomalla viitekehyksen, jonka varassa uutta tietoa on helpompi työstää mielessä. Siksi onki ensiarvoisen tärkeää, että lapsi saa mahdollisimman paljon kokemuksia ja elämyksiä yhdessä vanhempien, kasvattajien ja vertaisten kanssa puuhaillessaan. Esikouluikäinen oppii myös käyttämään muististrategioita. Tällaisia jo esikouluikäisessä harjoiteltavia tapoja ovat esimerkiksi mielessä säilytettävän muistiaineksen toistaminen, ryhmittely ja luokittelu sekä erilaisten mielleyhtymien luominen. Alle kouluikäisen lapsen muististrategioiden käyttö on vielä usein tehtäväsidonnaista. Lapsi käyttää muistitukia sellaisissa tehtävissä, jotka kiinnostavat heitä. Muistitukien käyttö tehostuu lapsen tullessa tietoiseksi omista muistitoiminnoistaan ja niihin liittyvistä rajoituksista ja vahvuuksista. Tätä taitoa kutsutaan metamuistiksi. Lapsi oppii huomaamaan, millaisilla keinoilla hän voi palauttaa asioita mieleensä. Näitä kaikkia muistiin vaikuttavia taitoja voidaan esiopetuksessa harjoitella, jos niiden merkitys lapsen oppimiselle ja kehitykselle ymmärretään. Lisäksi oppimisympäristöllä voidaan tukea muistin kehittymistä ja toimintaa. Oppimisympäristö voi tukea lapsen aistimusten rekisteröintiä ohjaamalla lapsen tarkkaavuuden suuntaamista ja aktiivista etsimistä. Jos oppimisympäristö sisältää jo lapselle tuttuja elementtejä sekä uusia elementtejä, ohjaavat ne ympäristöön suuntautuvaa tarkkaavuutta ja tiedonhankintaa. Muistin prosesseja tukeva oppimisympäristö sisältää elementtejä, jotka ohjaavat lasta tiedonhakemiseen, tiedon uudelleen rakentamiseen ja yleistämiseen. Ympäristö voi myös ohjata lasta kertamaan, toistamaan ja vertailemaan asioita. (Nurmi ym. 2006, 52, 84 - 85; Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 46 - 47.)

5.5 Metakognitiiviset taidot, itsesäätely ja motivaatio oppimisen välineinä

Opiskelu- ja työskentelytaidot ovat keskeisiä tekijöitä hyvien oppimisvalmiuksien kehityksessä (Kuva 6). Näihin taitoihin viitataan usein myös käsitteellä toiminnanohjaus tai metakognitio. Opiskelu- ja työskentelytaitojen kehitys perustuu itsesäätelykyvyn kehitykseen. Itsesäätelykykyä voidaankin pitää keskeisenä rakennuspilarina, jonka varaan lapsi rakentaa sekä oppimisvalmiuksiaan että koulussa vaadittavia työskentelytaitoja. Keskeisiä tekijöitä ovat lisäksi lapsen kognitiivinen kehitys, vuorovaikutussuhteet sekä ympäristön antama ohjaus ja tuki. (Aro ym. 2007, 12.)



Kuva 6. Oppiminen taustalla olevat tekijät (Aro ym. 2007, 13)

Koulun alun lähestyessä esikouluikäinen tulee tietoisemmaksi omista tiedollisista toiminnoistaan, kuten ajatuksistaan, muististaan ja omista toimintatavoistaan. Hänen metakognitiiviset kykynsä kehittyvät. Metakognitiiviset taidot näkyvät lapsen kykynä soveltaa oppimaansa itsenäisesti ongelmanratkaisuisissa, taitona tarkkailla, säädellä, suunnitella ja muuttaa omaa toimintaansa, oppimistaan sekä sosiaalisia vuorovaikutustilanteita. Metakognitiiviset taidot näkyvät myös lapsen kykynä käyttää muistin apuvälineitä ja muistamisen strategioita. Näin metakognitiiviset taidot ja liittyvät myös muistin toimintaan metamuistin käsitteen kautta, kuten olen edellisessä kappaleessa kuvannut. Metakognitiivisilla taidoilla on keskeinen merkitys oppimisen ymmärtämisessä ja sen tukemisessa. Niiden kehittyminen tekee lapsesta itseohjautuvan oppijan. (Aro 2011, 28; Nurmi ym. 52, 102.)

Itsesäätelykyvyllä tarkoitetaan lapsen kykyä työskennellä tavoitteellisesti, ponnistella päästäkseen tavoitteeseensa sekä kykyä hillitä mielitekoja ja viivästä viivästä tyydytystä. Itsesäätelykyvyn kehittyessä lapsi pystyy toimimaan suunnitelmallisemmin ja ohjeiden mukaisesti. Hän pystyy itsenäiseen työskentelyyn aloittamiseen ja tehtävien loppuun saattamiseen. Nämä taidot ovat tärkeitä kouluopiskelussa. Itsesäätelykyky on edellytys tavoitteiden mukaiselle ja palkitsevalle oppimiselle sekä sisäisen motivaation ohjaamalle ponnistelulle. (Aro, Laakso & Närhi 2007, 13.)

Itsesäätelytaitojen kehittymiseen vaikuttavat muun muassa muistin, tarkkaavuuden ja kielen kehitys. Muistin kehittyminen mahdollistaa mielikuvien säilyttämisen sekä toimintatapojen ja tavoitteiden tietoisesta vertaamisesta ja valitsemisen. Kielen ja muistin kehittymisen myötä saadut palautteet ja lapsen itsensä tekemät arvioinnit oppimiskokemuksista tallentuvat lapsen muistiin ja ohjaavat näin lapsen toimintaa ja käsitystä itsestä oppijana. Kielelliset taidot auttavat lasta ymmärtämään ympäristöään ja ohjaamaan toimintaansa ympäristön olosuhteiden ja vaatimusten mukaisesti. Tarkkaavaisuuden kehitys mahdollistaa huomion kiinnittämisen ja ylläpitämisen olennaisissa asioissa. (Aro ym. 2007, 13.)

Lapsen vuorovaikutussuhteilla on suuri merkitys itsesäätelykyvyn kehitykselle. Vuorovaikutus ympäristön kanssa muovaa lapsen käsitystä omista mahdollisuuksistaan vaikuttaa ympäristöön ja säädellä itseään. Myönteisessä ja kannustavassa vuorovaikutussuhteessa lapsi saa aikuisilta tarvitsemaansa ohjausta ja opettelee suotuisan käyttäytymisen rajoja. Näin hän saa onnistumisen kokemuksia ja tuntee hallitsevansa taitojaan ja toimintaansa. (Aro ym. 2007, 13.)

Lapsen *motivaatioon* vaikuttaa lapsen oma ajatus itsestään oppijana sekä se, millaisia uskomuksia, arvoja, odotuksia ja päämääriä lapsi omalle oppimiselleen asettaa. Lapsi motivoituu sellaisesta tehtävästä, jossa hän odottaa onnistuvansa. Onnistumisen odottamisen taustalla vaikuttaa lapsen näkemys omista kyseisen tehtävän suorittamiseen liittyvistä kyvyistä, sekä lapsen itsensä tekemä arvio tehtävän vaikeudesta. Lapsi, joka luottaa kykyihinsä, yrittää sitkeästi uudelleen, vaikka kohtaisikin vaikeuksia tai epäonnistumisia. Hän tulkitsee epäonnistumisen siten, ettei hän ole yrittänyt riittävästi. Lapsi, joka epäilee omia kykyjään, luovuttaa välttääkseen epäonnistumisen. Lapsen suhtautumistavat ja sen myötä myös motivaatio vaihtelevat lapsen tehtävään ja itseensä liittämiensä uskomuksien ja odotusten mukaan. Lapsen minäkuvalla ja itsetunnolla on suuri vaikutus lapsen uskomuksiin omasta pätevydestään. (Aunola 2002, 105 - 107; Lerkkanen 2011.)

Motivaatioon vaikuttaa myös lapsen oppimistilanteille asettama päämäärä ja suoritusstrategia. Nämä asiat näkyvät lapsen arjessa hänelle tyypillisenä tapana kohdata haasteita ja suoriutua niistä. Lapsi, joka kokee oppimistilanteen mahdollisuutena kehittää omaa osaamistaan, toimii tehtäväkeskeisellä tavalla. Lapsi, joka haluaa oppimisen sijaan vain suoriutua tehtävästä, valitsee mieluummin helppoja tehtäviä tai sellaisia teh-

täviä, jotka hän tietää varmasti osaavansa. Tehtäviä välttelevä toiminta aikaansa positiivisia seurauksia lyhyellä aikavälillä. Pidemmällä tähtäimellä se johtaa heikkoon suoriutumiseen ja myönteisen minäkuvan säilyttäminen tulee vaikeammaksi. (Aunola 2002, 107; Lerkkanen 2011.)

Edellisten lisäksi keskeiseksi lapsen toimintaa ja suoriutumiskäyttäytymistä motivoivaksi tekijäksi nousee lapsen tehtävää ja toimintaa kohtaan tuntema mieltymys, kiinnostus tai arvostus. Vaikka lapsi luottaisi kykyynsä suoriutua tehtävästä, hän ei sitoudu sen tekemiseen, ellei tehtävä kiinnosta häntä ja ellei hän arvosta tehtävää. Tehtävän tai toiminnan arvo koostuu kolmesta osatekijästä: saavutusarvosta, kiinnostusarvosta ja hyötyarvosta. Kiinnostusarvosta voidaan käyttää myös termiä ”sisäsyntyinen motivaatio”. Tällä tarkoitetaan, että lapsi motivoituu jostakin asiasta tai toiminnasta oman itsensä takia ja tehtävän suorittaminen on palkitsevaa. Tällöin oppimistehtävä itsessään luo nautintoa lapselle ja lapsi toimii tehtäväsuuntautuneesti, uteliaasti, sitkeästi ja tehtävään sitoutuen. Hyötyarvon synonyymina voidaan käyttää ulkosyntyistä motivaatiota. Tällöin lapsi tekee tehtävää ulkoapäin tulevien yllykkeiden kuten palkinnon tai hyvän arvosanan toivossa. (Aunola 2002, 108 - 109.)

Motivaation kehittymiseen vaikuttaa myös ympäristö. Lapset oppivat ison osan itseensä liittyvistä asenteista, odotuksista ja uskomuksista omassa sosiaalisessa ympäristössään. Näitä ympäristöön liittyviä tekijöitä ovat kasvattajien lasta koskevat uskomukset ja odotukset, sekä lapsen itsensä tekemät havainnot kasvattajien suhtautumisesta eri tehtäväalueisiin. Lisäksi se, miten lapsen oma-aloitteisuutta ja itsenäisten valintojen tekemistä tuetaan ja kuinka kiinnostuneita kasvattajat ovat lapsen oppimisesta, vaikuttavat lapsen motivaation kehittymiseen. Motivaatio lisääntyy ympäristössä, joka tarjoaa lapselle tunteen pätevydestä, turvallisuudesta, yhteenkuuluvuudesta ja itsenäisyydestä. Siksi ei ole lainkaan merkityksetöntä, minkälaisessa oppimisympäristössä lapset päivänsä viettävät. Tutkimuksissa on myös huomattu, että lapsen omat kykyuskomukset ja motivoituneisuus vaikuttavat myös kasvattajan uskomuksiin lapsen taidoista. (Aunola 2002, 115 - 117.)

Jyväskylän yliopistossa toteutettiin vuosina 2006 - 2011 tutkimusta nimeltä Alkuperäiset -Lapset, vanhemmat ja opettajat yhteistyössä koulutien alussa. Tutkimuksessa kartoitettiin lasten luku- ja kirjoitustaidon sekä motivaation kehittymistä esikoulusta

ensimmäisiin kouluvuosiin saakka. Lisäksi huomiota kiinnitettiin vanhempien ja opettajien ohjaukseen ja yhteistyön muotoihin.

Alkuportaattitutkimuksessa saatiin selville, että esiopetusvuoden kokemukset heijastuvat pitkälle lapsen tuleviin kouluvuosiin, sillä lapsen motivaatio muodostuu varsin pysyväksi. Lapsen motivaatiota ja oppimista voidaan tukea arjessa toimimalla pienryhmissä, jolloin myös kasvattajat kokivat vähemmän stressiä pienemmässä ryhmässä ja myös stressittömyydellä nähtiin olevan vaikutusta lasten oppimiseen. (Lerikkanen 2011.)

Tutkimuksessa kävi ilmi, että lapsilähtöisyyden ja opettajalähtöisyyden välillä tasapainoileminen näyttää olevan merkityksellisintä lapsen oppimisen ja motivaation kannalta. Lapsilähtöinen ohjaus kehittää lapsen akateemisia taitoja, sopeutumista, sitoutumista, sosiaalisia taitoja sekä motivaatiota. Opettajajohtoiset ohjaukseen luonnollisesti lisäävät perustaitoja kuten kirjaintuntemusta, lukutaitoa ja matemaattista osaamista. (Lerikkanen 2011.)

Tunnetuen avulla luodaan turvallinen ilmapiiri ja hyvä ryhmähenki. Ryhmässä syntyy kokemus siitä, että jokaisesta välitetään ja jokainen on arvostettu. Ryhmän sisäinen vuorovaikutus on ystävällistä ja kohteliasta. Hyvät ohjaukseen tukevat ymmärtämistä ja käsitteiden oppimista. Lapsen oma osallistuminen on tärkeää, sillä se motivoi lasta. Ohjauksellinen tuki sisältää paljon palautetta ja asioita mallinnetaan lapsille sanallisesti. Toimintojen organisointi, työskentelyajan tehokas käyttäminen, yhteiset selkeät säännöt ja asioiden ennakointi luovat mahdollisuuden lapsilähtöiselle toiminnalle, tunnetuen käytölle sekä ohjaukselliselle tuelle. Alkuportaattitutkimuksen mukaan lapsilähtöiset ohjaukseen esiopetuksessa vahvistivat lasten oppimismotivaatiota. Toimintojen hyvä organisointi lisäsi lasten motivaatiota ja vahva ohjauksellinen tuki lisäsi tehtäväsuuntuneita strategioita sekä sosiaalista kompetenssia. (Lerikkanen 2011.) Motivaatio voi siis toimia lasta suojaavana tekijänä jos se pohjautuu lapsen myönteiseen minäkuvaan, lapsen oppimisen ympärille muotoutuvaan myönteiseen oppimisen kehään sekä lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuviin oppimiskokemuksiin.

5.6 Tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen kehitys

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2011, 6, 16) nostavat yhdeksi esiopetuksen tehtäväksi tukea lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteis-

kunnan jäsenyyteen. Tavoitteena on ohjata lasta vastuulliseen toimintaan ja yhteisesti hyväksytyjen sääntöjen noudattamiseen sekä toisten ihmisten arvostamiseen. Tapakasvatuksella lasta ohjataan myönteisiin ihmissuhteisiin ja tunne-elämän terveyteen sekä välttämään väkivaltaa.

Tunteet ovat monella tapaa mukana arjessamme. Ne varoittavat meitä vaaroista ja saavat meidät välttelemään asioita, jotka ovat vahingollisia hyvinvoinnillemme. Toisaalta ne saavat meidät hakeutumaan tilanteisiin, jotka lisäävät hyvinvointiamme. Tunteet muuttavat myös toimintavalmiuttamme ja valmistavat kehoamme pakenemaan, puolustautumaan, antamaan periksi tai luopumaan. (Kokkonen 2010, 11.)

Kokkosen (2010, 12 - 13) mukaan tunteet vaikuttavat myös ajatteluun ja havaitsemiseen. Myönteisten tunteiden on havaittu lisäävän keskittymistä, muistamista, oppimista ja luovaa ongelmanratkaisua. Lisäksi myönteiset tunteet auttavat toipumaan kielteisten tunnekokemusten rasituksesta. Ne myös lisäävät elämänhalua ja terveyttä. Tunteilla on sosiaalisen elämän sujuvuuteen vaikuttavia tehtäviä ja ne ohjaavat meitä toimimaan moraalisesti oikein. Erityisesti oppimisen kautta syntyvät sosiaaliset tunteet, kuten häpeä tai syyllisyys, rajoittavat sosiaalisesti kielteistä käyttäytymistä. Sosiaaliset tunteet helpottavat arvojen ja erilaisten toimintatapojen oppimista. Näin ne vaikuttavat monin tavoin myös ryhmien toimintaan, niiden koossa pysymiseen ja me -henkeen.

Tunteet ovat syntymästä saakka keskeisellä paikalla kaikessa vuorovaikutuksessa. Jo vauvan ja vanhemman välinen kommunikaatio on tunnekommunikaatiota, joka sisältää jaettua kokemusta, yhteistä ymmärtämistä sekä tunteiden säätelyä ja niiden yhteensoinnuttamista. Tästä lapsen ja vanhemman välisestä vuorovaikutuksesta alkaa tunteiden säätelyn kehitys. Vanhemman ja lapsen keskinäisen vuorovaikutuksen tuloksena syntyy kiintymyssuhde, joka toimii lapsen tunteiden säätelyn välineenä. Turvallisella kiintymyssuhteella nähdään olevan suotuisa vaikutus tunteiden säätelyyn, oppimiseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Kiintymyssuhteen tehtävä on luoda lapselle tunneperusturvallisuudesta, säädellä vireys- ja tunnetiloja, auttaa vauvaa ilmaisemaan tunteitaan tahdonalaisesti sekä luoda tunne siitä, että hän voi käyttää vanhempaa turvallisena tukikohtana tutkiessaan ympäristöään. Turvallinen kiintymyssuhde mahdollistaa myös mentalisaation synnyn. Mentalisaatiota pidetään psyykkisen hyvinvoinnin kulmakivenä. Se voi kehittyä vain silloin, kun lapsen mielentilaa ja kokemuksia ymmärretään ja

ne huomioidaan. (Mäntymaa & Puura 2011, 20 - 23; Pajulo & Pyykkönen 2011, 71, 73, 77.)

Mentalisaatiolla tarkoitetaan kykyä ymmärtää, että kaikilla on oma aktiivinen mieli. Sillä viitataan taitoon havaita, tulkita ja kuvata toisen ihmisen toimintaa. Se on kykyä kuvitella, mitä toiset ajattelevat, tuntevat, tahtovat tai uskovat. Mentalisaatiokyvyn syntyyn tarvitaan kyky ymmärtää, että ihmisiä ohjaavat heidän omat ajatuksensa. Lisäksi on osattava tunnistaa omia tunteitaan ja erotettava omat ajatukset ja tunteet muiden ajatuksista ja tunteista. Tämä kyky kehittyy lapsille 4 - 6 ikävuoteen mennessä. Se vaatii sekä kognitiivisia että tunne-elämään liittyviä taitoja. Toimiva mentalisaatio vaatii mielen tilojen joustavaa ja monipuolista ymmärtämistä, taitoa leikitellä omilla ajatuksilla ja tunteilla sekä tulkinnoilla toisen ajatuksista ja tunteista, kuitenkin sekoittamatta todellisuutta ja kuviteltua. Mentalisaatio voi toimia suojana elämän hankalissa tilanteissa. Sen avulla lapsi voi esimerkiksi kuvitella, mistä eri syistä ystävä voi olla vihainen, ja muistella aiempia tilanteita, joissa ystävä ei ollut vihainen. Näin hän tietää, että vihaisuus ei ole pysyvä tila, vaan menee ohi. Näin mentalisaatiokyky tuo lapsen elämään vakautta, jatkuvuutta ja ennustettavuutta. Se lisää ymmärrystä ja ymmärretyksi tuleamista. (Pajulo & Pyykkönen 2010, 71 - 73.)

Tunteiden kehitys alkaa siis varhaisesta vuorovaikutuksesta vanhemman kanssa. Vanhempi virittäytyy vauvan tunnetilaan joko heijastaen vauvalle myönteisen tunteen takaisin ilmein, elein, äänenpainoin ja liikkein tai rauhoittaen ja tynnyttäen vauvan tämän ollessa levoton. Ensimmäisen ikävuoden kuluessa lapsi oppii vuorovaikutuksessa tunnekommunikaation perustaidot sekä tunteiden säätelyn yhdessä toisen kanssa. Näiden kokemusten kautta syntyvät ne rakenteet, joiden avulla lapsi myöhemmin osaa säädellä omia tunteitaan. Jaetun tarkkaavuuden uskotaan vaikuttavan lapsen tunnetaitojen kehittymiseen. Se raottaa lapselle toisen ihmisen mielen maailmaa, kun hän pysyy samanaikaisesti havaitsemaan oman tapansa ja toisen tavan olla suhteessa kiinnostuksen kohteeseen. Lisäksi lapsi huomaa, että aikomuksia ja tunnetiloja voi jakaa. Nämä jaetun tarkkaavuuden hetket ovat lapselle positiivisia tunnekokemuksia ja niissä lapsi laajentaa omaa kykyään ymmärtää toisen ihmisen ajatuksia ja päämääriä. Kokemukset yhteisestä tunteidensäätelystä ja jaetusta tarkkaavuudesta luovat pohjan sosiaalisen ymmärtämisen ja mentalisaation kehittymiselle. Tarkkaavuuden säätely, erityisesti kyky ylläpitää tarkkaavuutta ja vaihtaa huomion kohdetta ovat keskeisiä tuntei-

den säätelyssä. Sen avulla lapsi voi siirtää tietoisesti huomionsa johonkin muuhun asiaan esimerkiksi turhautuessaan. (Mäkelä 2003, 26, 33 - 34; Määttä & Aro 2011, 48.)

Tunnetaitoja ovat tunteiden ilmaisu, tunteiden säätely ja tunnetieto. Tunnetietoon kuuluvat tunteiden tunnistaminen, niiden nimeäminen sekä erilaisten tunnetilanteiden ymmärtäminen. (Paaso 2008, 147.)

Tunteiden ilmaiseminen helpottaa yhdessäeloa lisäten käyttäytymisen ennustettavuutta. Tunnekokemukset välittyvät toisille ihmisille paitsi puheena ja sen erilaisina väreinä, myös asentojen, eleiden ja kasvojen ilmeiden kautta. Kasvonilmeitä tulkitsemalla voi saada aavistuksen siitä, miltä toisesta tuntuu ja mitä hän todennäköisesti tekee seuraavaksi. Myönteiset tunneilmaisut kutsuvat sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kannustavat jatkamaan jo alkaneita juttuhetkiä. (Kokkonen 2010, 13 - 14.)

Tunteiden tunnistaminen perustuu osittain synnynnäiseen valmiuteen tiedostaa tunteita, osittain taas oppimisen kautta saavutettuun tunnetietoisuuteen. Tunnetietoisuus syntyy lapsen seuratessa toisten ihmisten tunnereaktioita eri tilanteissa sekä silloin, kun hän itse saa kasvattajalta palautetta omista tunnereaktioistaan. Näin lapsi oppii yhdistämään tietyt tunnekokemukset niihin liittyviin kehollisiin muutoksiin sekä tunnereaktiolle annettuun nimeen. (Nummenmaa 2010, 47.)

Määttä ja Aro (2011, 42) näkevät lasten kohtaamat ristiriidat, pettymykset ja niiden aiheuttamat monimutkaiset tunteet mahdollisuutena opettaa lapselle tunnetaitoja. He korostavat, että näissä tilanteissa kasvattajan tehtävä on auttaa lasta nimeämään ja tunnistamaan tunteitaan sekä kannatella lasta näiden tunteiden yli. Kun kasvattaja nimeää lapsen tunteita, lapsi oppii vähitellen itsekin tunnistamaan ja nimeämään niitä. Tunteiden nimeäminen auttaa niiden säätelyssä ja ilmaisemisessa tukien näin myös itsensäätelyä. Lapsi oppii myös ymmärtämään, että tunteet vaikuttavat toimintaan, tietynlaiset tunteet heräävät tietyissä tilanteissa ja tunteilla voi vaikuttaa toisten toimintaan.

Omien tunnekokemusten ymmärtäminen on lapselle tärkeä taito, sillä tunnekokemukset kertovat, mikä on hyväksi tai haitaksi. Tunteet suojelevat ja ohjaavat lasta myönteisten ja hyvinvointia lisäävien tapahtumien luokse. Toisten tunteiden ymmärtämisen edellytys puolestaan on, että lapsi kykenee tunnistamaan toisten tunneilmaisuja. Lapsen kyky havaita ja tunnistaa toisen tunteita on tärkeä sosiaalisen vuorovaikutuksen taito. (Nummenmaa 2010, 146, 83 - 84.)

Kielen kehitys on lisää lapsen mahdollisuuksia ymmärtää tunteita, sillä sen myötä lapsi pystyy käsittelemään omia ja toisten tunteita kielellisesti. Jo kolmevuotiaat kykenevät päättämään ja kuvailemaan, millaisia tunteita erilaiset tapahtumat saavat aikaan toisissa ihmisissä. Kolmevuotias ei kuitenkaan vielä ymmärrä, ettei samanlainen tapahtuma aiheuta kaikissa ihmisissä samanlaisia tunteita. Tämä oivallus tulee vasta hieman myöhemmin ja silloin lapsi huomaa, että hän voi omalla käyttäytymisellään vaikuttaa toisten tunteisiin. Vasta kuusivuotiaat pystyvät muuttamaan omaa tunneilmaisuaan tai peittelemään omaa todellista tunnettaan, jos se palvelee hänen tavoitettaan. Oppiessaan toimimaan edellä kuvatulla tavalla, lapsi oppii, että toisetkin tekevät niin. Lapsi ymmärtää, että toisten tunteet eivät aina ole ulkoisista merkeistä, kuten ilmeistä tai sanoista tulkittavissa. Tällaisen tunnetaidon myötä lapsi pystyy ennakoimaan toisten toimintaa paremmin. (Nummenmaa 2010, 174 - 175.)

Tunteiden säätelyssä on kyse siitä, että lapsi oppii vaikuttamaan omiin tunteisiinsa niin, että hyvinvointi lisääntyy. Tunteita säätelemällä lapsi voi joko vahvistaa myönteisiä tunteita tai lieventää kielteisiä tunteita. Tunteiden säätelyn edellytyksenä on tietoisuus omista tunteista ja kyky tarkkailla niitä. Tunteiden säätely on kykyä ymmärtää ja hyväksyä omat tunnekokemuksensa sekä kykyä säädellä niihin liittyviä toimintoja siten, että toiminta on sosiaalisesti sopivaa ja tilanteiden tai omien tavoitteiden mukaista. Tunteiden säätelyllä pyritään ylläpitämään omaa toimintakykyä ja mielen tasa-painoa tunteita tukahduttamatta. Haasteellisten tunteiden säätely niin, että tunteet tulevat ilmi sosiaalisesti suotavalla tavalla ja palvelevat omaa hyvinvointia, vaatii usein opettelua. Onnistuneen tunteidensäätelyn myötä lapsi oppii välttämään sellaista käyttäytymistä, joka saattaisi olla vahingollista hänelle itselleen tai muille. Hyvä tunteidensäätelyn avulla lapsi pystyy toimimaan yhteisön jäsenenä. (Kokkonen 2010, 9; Aro 2011, 10 - 11.)

Esikouluikäinen vasta harjoittelee tunteiden säätelyä. Useimmat lapset oppivat säätelämään tunteitaan melko hyvin kymmeneen ikävuoteen mennessä. Lapsi oppii käyttämään hyväkseen ongelmanratkaisutaitoja ja pohtimaan asioita toisella tavalla, turvautumalla toiseen ihmiseen sekä suuntaamalla huomion toisaalle. Tunteita voi säädellä myös tekemällä jotakin. Säätelyä tarvitsevat sekä positiiviset että negatiiviset tunteet. (Nurmi ym. 2006, 108.)

Mäkelän (2003, 36) mukaan aivojen oikean ja vasemman puolen yhteydet kypsyvät vasta murrosiässä, tästä johtuen esikoululainen ei pysty selittämään käyttäytymistään tavalla, joka auttaisi häntä käyttäytymään seuraavalla kerralla toisin. Tämä yhteistoinnin puute vaikeuttaa tunteiden ymmärtämistä ja erityisesti niiden selittämistä.

Kasvattajan tehtävä on tukea lapsen tunteiden säätelyn kehittymistä keskustellen lapsen kanssa, tarkastelemalla tilannetta monipuolisesti, miettimällä tilanteeseen johtaneita asioita tai tapahtumia sekä avaamalla toisenlaista näkökulmaa lapselle. Tunteet heijastuvat käyttäytymiseemme, ja siksi tunteiden säätely auttaa säätelemään myös käyttäytymistä. Tunteiden säätely liittyy kiinteästi myös sosiaalisiin taitoihin. Tunteita säätelemään pystyvien lasten on havaittu pystyvän tekemään yhteistyötä, luomaan ja säilyttämään positiivisia ystävyyssuhteita sekä käyttäytymään prososiaalisesti. Kenties juuri näistä syistä he ovat myös suosittuja ja pidettyjä leikkikavereita. (Kokkonen 2010, 21, 43.)

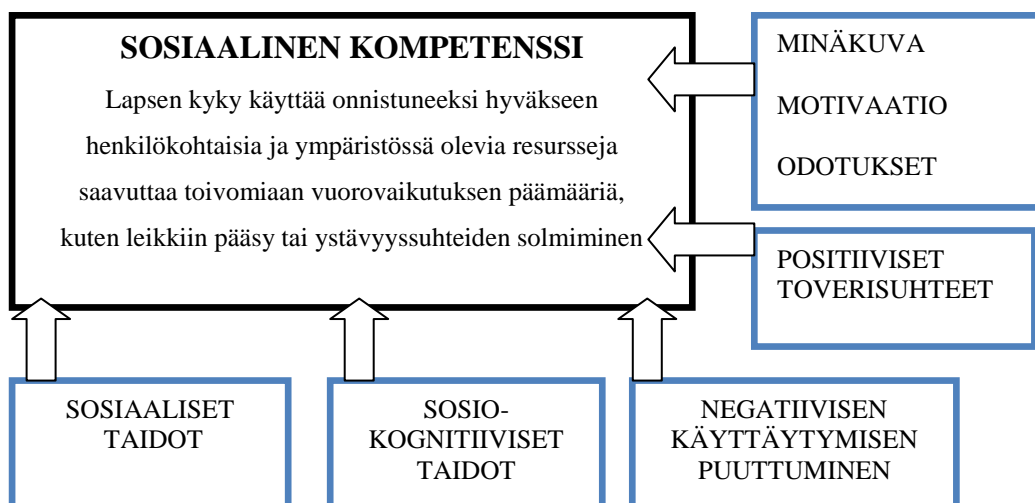
Sosiaaliset taidot ovat lapsen valmiuksia, joita käyttäen hän pystyy arjessaan ratkaisemaan pulmallisia tilanteita ja saavuttamaan henkilökohtaisia päämääriään sellaisilla tavoilla jotka, johtavat positiivisiin seuraamuksiin. Tämä edellyttää lapselta empatiakykyä eli taitoa tehdä havaintoja toisten tunteita, ajatuksista ja aikomuksista. Edellisten lisäksi lapsen on osattava arvioida ja ennakoida oman toimintansa seurauksia. Tarpeellista on myös, että lapsi ymmärtää omia tunteitaan ja kykenee ilmaisemaan niitä tilanteeseen sopivalla tavalla. Se, miten hyvin lapsi tavoitteissaan onnistuu, on yhteydessä hänen kognitiivisiin taitoihinsa, minäkäsitykseensä ja asemaansa ryhmässä. (Nurmi ym. 2006. 54.)

Keltikangas – Järvisen mukaan sosiaaliset taidot eivät ole synnynnäisiä taitoja, vaan ne opitaan kokemusten ja kasvatuksen kautta. Kasvattajan tehtävä on kertoa lapselle, miten hänen odotetaan meidän kulttuurissamme käyttäytyvän. Näin toteutetaan sosiokulttuurista oppimista. Sosiaalisten taitojen määrittelemisen on sidoksissa aikaan ja kulttuuriin, kuitenkin niillä viitataan aina taitoon selvitä sosiaalisista tilanteista. Sosiaalisesti taitavalla ihmisellä on käytössään valikoima erilaisia toimintamalleja, joista hän valitsee tilanteen kannalta parhaan ja tehokkaimman. Sosiaalisesti taitava ihminen osaa ja tahtoo huomioida myös eettisen ja moraalisen näkökulman toimintavaihtoehtoja valitessaan. Sosiaalisiin taitoihin liittyy kiinteästi kyky ymmärtää toista ihmistä, hänen näkökantojaan ja tunteitaan. Niihin luetaan sekä sympatia, mikä tarkoittaa sitä, et-

tä toisen ihmisen kokemukset herättävät tunteita itsessä että empatia eli myötäläimisen taito, joka on kykyä asettua toisen ihmisen asemaan. Empatia edellyttää, että pystyy muodostamaan mielikuvan siitä, mitä toisen mielessä tapahtuu, miltä toisesta ihmisestä tuntuu, kuvittelematta pystyvän lukemaan toisen ajatuksia tai ohjailemaan niitä. (Keltikangas – Järvinen 2010. 17 - 23, 134.)

Sosiaalisia taitoja ovat muun muassa kyky yhteistoimintaan ja selkeään kommunikointiin, empaattisuus, tunteiden sopiva ilmaisu ja sitkeys. Tilanteeseen sopivien sosiaalisten toimintatapojen valinta edellyttää *sosiokognitiivisia taitoja*: kykyä tehdä tarkkoja ja oikeaan osuvia havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä kykyä ennakoita ja arvioida oman toiminnan ja käyttäytymisen seurauksia. Myös sillä on merkitystä, millaisia tavoitteita lapsi tilanteelle asettaa ja millaisena lapsi kokee sosiaalisten tilanteiden vuorovaikutuksen ja miten hän toimii sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa. Tilanteen kontekstilla on merkitystä, sillä voidakseen toimia suotuisalla tavalla lapsen olisi tunnettava kyseisessä kontekstissa vallitsevat käyttäytymissäännöt. (Poikkeus 1995, 127 - 128.)

Poikkeus (1995, 126 - 127) puhuu sosiaalisesta kompetenssista. (Kuva 7) Se on lapsen kykyä käyttää sekä henkilökohtaisia että ympäristössä olevia mahdollisuuksia ja niiden avulla saavuttaa asettamia tavoitteita. Näitä tavoitteita voivat olla esimerkiksi leikkiin pääseminen, leikin jatkuminen oman toiveen mukaan tai ystävyysuhteen solmiminen.



Kuva 7. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet (Poikkeus 2003, 127)

Tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja on tarpeen opetella, kuten mitä tahansa muitakin taitoja. Askeleittain-ohjelma on yksi mahdollinen tapa opetella lasten kanssa tunnetaitoja sekä sosiaalisia taitoja. Ohjelma on suunniteltu edistämään lapsen sosiaalisia taitoja, opettamaan lapsille empatian, tunteidensäätelyn ja sosiaalisen ongelmanratkaisun taitoja. Sen avulla opitaan tunteiden ymmärtämistä, käsittelemistä sekä tunteiden näyttämistä sosiaalisesti hyväksyttävillä tavoilla. Lisäksi opitaan sosiaalisten tilanteiden oikeanlaista tulkitsemista, toisten huomioon ottamista sekä tapoja toimia niin, että sillä on myönteisiä vaikutuksia kanssakäymiseen. Ohjelman tarkoituksena on toimia pulmia ennaltaehkäisevästi ja siksi ohjelmaa käydään läpi kaikkien ryhmän lasten kanssa. (Askeleittain opettajan opas 2005.)

5.7 Minäkäsityksen kehitys ja itsetunto

Kaikki edellä mainitut asiat rakentavat lapsen minäkäsitystä. Ensimmäiset selkeät merkit lapsen heräävästä minätietoisuudesta saadaan, kun lapsi tunnistaa itsensä peilistä, alkaa nimetä kehonosiaan ja huomaa, että toisetkin nimeävät hänet. Kielen kehityksen myötä lapsen kuva itsestään aktiivisena ja toisaalta myös toisten arvioinnin, tekojen ja tunteiden kohteena vahvistuu ja lapselle alkaa muodostua mielikuvia siitä millainen hän on ja mitä hän osaa. Myönteinen kuva itsestä toimijana ja luottamus omiin taitoihin johtavat pysyvyyden tunteen syntymiseen. Lapsi huomaa, että hän pysyy ohjaamaan toimintaansa, pyrkimään asettamaansa tavoitteeseen ja vaikuttamaan ympäristöönsä. Toisinaan tämä näkyy ulospäin minä itse -vaiheena. Minätietoisuuden kautta lapsen itsearviointitaidot saavat mahdollisuuden kehittyä. (Määttä & Aro 2011, 51 - 52.)

Ahon (2005, 23) mukaan minäkäsitys muodostuu reaalinäkäsityksestä, ihanneminäkäsityksestä ja normatiivisesta minäkäsityksestä. *Reaalinäkäsitys* on lapsen tietoinen käsitys siitä millainen hän mielestään on. *Ihanneminäkäsitys* kuvaa sitä, millainen lapsi tahtoisi olla. Ihanneminäkäsitys heijastaa lapsen sisäistä ympäristön odotuksia ja vaatimuksia häntä kohtaan. Se on kuin sisäinen paine kehittyä ja muuttua paremmaksi. Ihanneminäkuvassa on kolme osa-aluetta, jotka vaikuttavat kukin omalla tavallaan lapsen sosiaalisiin suhteisiin. Ihannoitu kuva itsestä on haaveen kaltainen. Tavoiteminäkuvana on edellistä realistisempi, ja sen saavuttamiseen lapsi on sitoutunut. Tavoiteminäkuvan kehittymiseen vaikuttavat lapsen kaikki ihmissuhteet, erityisesti ystävät, sekä vuorovaikutus kaikkienensa. Lisäksi ihanneminäkäsitys sisältää moraalili-

sen kuvan, joka sisältää tiedot moraalिसäännöistä, normeista ja arvoista. *Normatiivinen minäkäsitys* on lapsen käsitys siitä, millaisena toiset häntä pitävät tai millainen hänen pitäisi toisten mielestä olla. Se on ulkoinen paine muuttua tiettyyn suuntaan, joka syntyy ympäristön odotuksista, joita lapsi ei ole sisäistänyt. (Aho 2005, 23.)

Aho (2005, 23 - 24) jakaa edellä esitetyt minäkäsitykset vielä neljään pienempään osaluokkaan. Saadaksemme oikean kuvan lapsen minäkäsityksestä edellä kuvattuja osaluokkia on hänen mukaansa katsottava vielä eri näkökulmista. Suoritusminäkuva kertoo millaisena lapsi kokee itsensä kognitiivisissa suoritusolosuhteissa. Sosiaalinen minäkuva kuvastaa kokemusta itsestä ryhmän jäsenenä. Emotionaalinen minäkäsitys kertoo, millaisena lapsi pitää itseään tunteiltaan ja luonteenpiirteiltään ja fyysismotorinen minäkuva puolestaan, miten hän kokee omat fyysiset ja ulkoiset ominaisuutensa.

Näiden lisäksi on vielä tilannekohtaisia minäkuvia, joiden tärkeys lapselle vaihtelee. Lapsella saattaa olla minäkuvia itsestään piirtäjänä, rakentajana tai luistelijana, ja luultavasti lapsi arvostaakin näitä minäkuviaan eri tavalla. Minäkäsitys syntyy ja vahvistuu ympäristöltä saatavan palautteen, sosiaalisten kokemusten ja vuorovaikutuksen kautta. Siksi kasvattajien olisikin tunnettava lapsen minäkäsityksen osa-alueet ja niiden tärkeys lapselle voidakseen vaikuttaa suotuisasti lapsen itsetunnon kehitykseen. Myönteinen käsitys itsestä edistää lapsen hyvinvointia ja onnistumisen kokemukset vahvistavat itsetuntoa. (Aho 2005, 23 - 24, 41; Lummelahti 2004, 34 - 35.)

Koska työni käsittelee esiopetusta, on paikallaan pysähtyä hetkeksi pohtimaan lapsen oppijaminäkäsityksen vaikutuksia hänen hyvinvointiinsa. Lapsen oppijaminäkäsitys kertoo lapsen käsityksestä itsestään oppijana. Oppijaminäkäsitys muodostuu lapsen vuorovaikutusolosuhteissa tekemistä havainnoista oppimisestaan ja ahkeruudestaan. Oppijaminäkäsitykseen vaikuttaa myös lapsen ryhmän yleinen taitotaso ja se, kuinka suosittu lapsi on omassa vertaisryhmässään. Koulupolun alussa suurimmalla osalla lapsista on taitotasostaan riippumatta positiivinen näkemys itsestään oppijana. Kouluvuosien edetessä lapsen oppijaminäkuva kuitenkin muuttuu lasten tullessa tietoisemmiksi koulumaailman arvoista ja vaatimuksista. Lisäksi lapsen taito arvioida omaa suoritustaan ja verrata sitä toisten suorituksiin kehittyy. Lapsi oppii myös erottelemaan oman taitotasonsa eri oppiaineissa ja lapselle muodostuu oppiainekohtaisia oppijaminäkuvia. (Rönkä, Lerkkanen, Poikkeus, Nurmi & Kiuru 2011, 312 - 314.)

Lapsen minäkäsitys ja itsetunto kehittyvät vähitellen. Tärkeintä kehitysvaihetta ovat ikävuodet 6 - 13, koska silloin lapsen havainto-, arviointi ja päättelykyvyt ovat kehittyneet riittävästi. Lapsen minäkäsitys rakentuu kaikesta mitä hän kuulee ja näkee. Usein lapsen käsitys itsestään on positiivinen ja tuo positiivisuus ylittää kaikille kehityksen osa-alueille. Karrikoiden, lujaa juokseva lapsi uskoo olevansa hyvä myös kirjoittamaan. Kehityksen edetessä lapsi oppii vertailemaan itseään toisiin ja tuo usko omaan taitavuuteen rapistuu jo ensimmäisen kouluvuoden aikana. Siitä kertoo se, että jo ensimmäisen kouluvuoden aikana lasten itsetunto heikkenee. (Aho 2005, 33 - 34.)

Itsetunto on tunnetta siitä, että on hyvä. Se muodostuu lapsen itsestään tekemien päätelmien perusteella siitä, miten hyvänä ja arvokkaana tai huonona ja arvottomana lapsi pitää itseään ja omaa elämäänsä. Ympäristön antama palaute ja ohjaava kasvatus vaikuttavat itsetunnon voimaan. Vahva itsetunto auttaa lasta hyväksymään itsensä sekä hyvine ominaisuuksineen että puutteineen. Kun lapsella on realistinen käsitys itsestään, hän pystyy kohtaamaan epäonnistumisia ja pettymyksiä antamatta niiden lannistaa itseään. Hyvä itsetunto auttaa lasta myös omien virheiden myöntämisessä ja kannustaa yrittämään uudelleen. Itsetunto luo perustan lapsen sosiaaliselle ja emotionaaliselle toiminnalle. Itsensä hyväksyvän lapsen on mahdollista hyväksyä myös toiset ihmiset, tuntee myötätuntoa ja luoda toimivia vuorovaikutussuhteita. Itsetunto on lapsen kykyä arvostaa muita ihmisiä. Se on ennen kaikkea kykyä arvostaa itseään, omaa itsenäisyyttään ja oman elämän ratkaisuja riippumatta toisten mielipiteistä. (Lummelahti 2004, 35 - 36, 38; Keltikangas – Järvinen 2003, 17 - 23.)

5.8 Kehityksen arviointi lapsilähtöisen esiopetuksen suunnittelun välineenä

Arvioinnin tarkoituksena on tukea lapsen oppimista ja kehitystä, tunnistaa lapsen lisätuen tarve ja näin auttaa lasta mahdollisimman varhain mahdollisissa oppimisvaikeuksissa. Arviointi mahdollistaa lapsilähtöisen esiopetuksen suunnittelun ja antaa kasvattajille tietoa toiminnan kehittämistarpeista. Lisäksi arviointi tukee vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä, sillä lapsituntemuksen myötä kasvattaja pystyy kuvailemaan paremmin lapsen arkea esiopetuksessa. (Heikka ym. 57 - 60.)

Lasten arvioinnin tarkoituksena on siis saada tietoa, jota kasvattaja voi käyttää työvälineenä ryhmän toiminnan sekä yksittäisen lapsen kasvatuksen ja opetuksen suunnittelussa. Lähikehityksen vyöhykkeen soveltaminen arvioinnissa auttaa suuntaamaan opetusta lapsen oppimisessa ajankohtaisiin asioihin. Lähikehityksen vyöhykkeelle sijoit-

tuvat ne asiat, joista lapsi on tällä hetkellä kiinnostunut ja joita hän opettelee. Näin ollen tieto siitä, mitä lapsi osaa melkein itsenäisesti, on tärkeää tietoa kasvattajalle. Keskittymällä siihen, mitä lapsi jo taitaa, kasvattaja ei vie lapsen oppimista eteenpäin. (Heikka ym. 2011, 56 - 57.)

Lapsen oma osallistuminen arviointiin on merkityksellistä hänen oppimiselleen ja kehitykselleen. Saadessaan osallistua oman toimintansa ja oppimisensa arviointiin, lapsi kehittää metakognitiivisia taitojaan eli oman ajattelun ajattelu taitoja ja oman toiminnan reflektointia. Arviointiin osallistuminen lisää lapsen tietoisuutta itsestään ja auttaa siten rakentamaan minäkuvaa. Kasvattajan tehtävä on antaa lapselle palautetta lapsen toiminnasta, taidoista ja ominaisuuksista sekä ohjata lasta huomioimaan asioiden eri puolia ja näin auttaa lasta asettamaan tavoitteita toiminnalleen ja oppimiselleen. Oikeanlainen palaute vahvistaa lapsen motivaatiota, itseluottamusta ja myönteistä minäkuvaa. (Heikka ym. 2011, 57 - 58.)

Arvioidessaan yksittäisen lapsen kehitystä tai lapsiryhmän toimintaa, kasvattaja arvioi myös omaa toimintaansa ja sen seurauksia. Kasvattajan on tärkeää tiedostaa, miten hänen omat arvonsa, oma toimintansa ja omat ratkaisunsa ovat vaikuttaneet lapsen kehitykseen ja lapsiryhmän toimintaan. Kasvattajan omat näkemykset vaikuttavat hänen tulkintoihinsa lapsista. (Heikka ym. 2011, 56.)

Kronqvist ja Kumpulainen kertovat Margaret Carrin (2001) kehittämästä menetelmästä arvioida ja dokumentoida lapsen kehitystä ja oppimista. Carr kertoo oppimistarinoista, joissa lasta kuvataan kokonaisena toimijana omassa arjessaan. Oppimistarinat korostavat lapsen kehittymisen kokonaisvaltaisuutta, eikä niissä tehdä eroa esimerkiksi lapsen kognitiivisten taitojen tai emotionaalisten taitojen osaamisen välillä. Oppimistarina on kasvattajan kirjoittama kuvaus siitä, mitä hän näkee ja kuulee havainnoissaan lapsen työskentelyä joko yksikseen tai ryhmässä toisten kanssa. Se on tarina siitä, mistä lapsi on kiinnostunut, miten lapsi keskittyy ja sitoutuu työskentelyyn. Se on kuvausta siitä, miten hän suhtautuu pettymyksiin, haasteisiin ja miten hän kantaa vastuuta. Oppimistarina kuvaa miten lapsi kertoo tunteistaan ja ajatuksistaan, mitä osaa tehdä ja mistä hän pitää. Näitä oppimistarinoita kasvattaja käy läpi lapsen vanhempien kanssa ja yhdessä he pohtivat miten lapsen vahvuuksia, kiinnostusta ja oppimista voisi edelleen lisätä ja rohkaista. Oppimistarina ei ole kuvaus lapsen sen hetkisestä tilanteesta, vaan se on myös katsaus tulevaisuuteen. Carrin mukaan oppimistari-

nan tarkoitus on voimaannuttaa sekä lasta että vanhempia. Siksi se ei ole tarkoitettu vain esikoulun tai koulun käyttöön, vaan sen tarkoituksena on myös innostaa vanhempia huomaamaan lapsensa oppiminen ja auttaa heitä nauttimaan siitä. Oppimistarinoiden ainutlaatuisuus on siinä, että lapset ovat mukana niiden tekemisessä, ne ovat tarinoita lapsesta heidän vanhemmilleen. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 138 - 141.)

Myös Kronqvist itse (2011, 22.) esittää samansuuntaisia ajatuksia lapsen kasvun ja oppimisen kirjaamiskäytäntöihin. Voisiko lapsen esiopetuksen suunnitelmakin olla kuvaus lapsen kehityksestä ja oppimisesta lapsen puuttuvien taitojen kuvaamisen sijaan. Näin lapsen esiopetuksen suunnittelu olisi sosiokulttuuriseen teoriaan perustuvaa lapsilähtöistä suunnittelua ja lapsen arviointi voisi toimia lapsen identiteetin rakennusaineena ja itsetunnon vahvistajana.

6 LAPSEN ARKI ESIOPETUKSESSA OSANA OPPILASHUOLTOA

Kun pysähtyy ajattelemaan, niin oppilashuollolla tarkoitetaan kaikkia asioita, joita esiopetuksessa tehdään jokaisen lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseksi. Hyvinvoinnin edistäminen kuuluu kaikille esiopetusyhteisön jäsenille. Voidaan kaikesti puhua arjen hyvinvoinnista tai arjesta hyvinvoinnin turvaajana. Seuraavaksi kuvaan lasten arkea esiopetuksessa, katsoen sitä hyvinvoinnin lisäämisen näkökulmasta.

6.1 Lapsen kuuleminen ja osallisuus

Varhaiskasvatuksessa on kiinnitetty viimeaikoina paljon huomiota lapsen havainnointiin, havaintojen kirjaamiseen ja niiden käyttöön arvioinnin ja toimintojen suunnittelun välineenä. Havainnoimalla saadaan paljon tietoa lapsen ja lapsiryhmän toiminnasta, mutta pelkkien havaintojen perusteella on vaikea päätellä, mitä lapset ajattelevat. Siksi keskustelut lasten kanssa ovat tärkeitä. (Nummenmaa 2011, 102.)

Kasvattajien tulisikin kiinnittää enemmän huomiota lapsen kuulemiseen. Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus edellyttää aikuiselta lapsen näkemistä subjektina. Keskustelussa ovat läsnä minä ja sinä. Onnistuneet keskustelut syntyvät silloin, kun aikuinen on tietoisesti läsnä, kohtaa lapsen aidosti ja pystyy eläytymään lapsen maailmaan. Keskustelu on sosiaalista toimintaa, johon aikuinen ja lapsi osallistuvat omasta todellisuudestaan ja erilaisesta tietämisen positiosta. Keskusteluissa välitetään, vaihdetaan ja luodaan tietoa kielen avulla. Aikuisen tapa käyttää kieltä on erilainen kuin lapsen.

Aikuisella on vastuu yhteisen ymmärryksen syntymisestä. Keskustellessaan lapsen kanssa aikuinen tarvitsee samoja kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoja kuin keskustellessaan aikuisten kanssa: aktiivista kuuntelua ja kyselyä, joka auttaa lasta kertomaan omat ajatuksensa. Onnistuneimmillaan keskustelut ovat dialogeja, joissa rakennetaan yhdessä yhteistä ymmärrystä. Ajatustenvaihtoa, jossa molemmat oppivat ymmärtämään, miten itse ajattelee ja miten toinen ajattelee. (Nummenmaa 2011, 103 - 104, 106.)

Turtiainen (2001, 9 - 10) on tutkimuksessaan pohtinut, miten lapsia voidaan kuulla heidän hyvinvointiinsa liittyvissä asioissa, ja mitä lapsen kuuleminen käytännössä on. Jos lapsen kuulemisella halutaan edistää lapsen hyvinvointia, on lasta kuunneltava päivittäin ja monilla eri tavoin. Lasta voidaan kuulla kysellen, haastatellen, visuaalisia keinoja käyttäen sekä kahden kesken että ryhmässä, esimerkiksi järjestämällä lasten kokouksia. Tämä vaatii kasvattajalta ajan varaamista ja herkistymistä lapsen ajatuksille, erityisesti silloin kun halutaan, että lapsen kuulemisella ja mielipiteillä on vaikutusta johonkin asiaan. Lapsen kuuleminen on sidoksissa kasvattajan haluun ja herkkyyteen kuulla lasta. Lasten kuulemisessa on kyse myös vastuusta ja vallasta, joten se on näin ollen myös eettinen kysymys.

Lapsen kuuleminen on sekä lapsen kuulluksi tulemistä, että mahdollisuutta vaikuttaa asioihin. Kuuleminen on lapsen mahdollisuutta kertoa omin sanoin hänelle tärkeistä asioista, ajatuksista ja sitä, että hänen ajatuksistaan ollaan kiinnostuneita ja niitä arvostetaan. Lapsen ajatusten arvostaminen puolestaan näkyy niin, että lapsen ajatukset otetaan huomioon. Turtiaisen (2001, 56.) mukaan kuulemisen rinnalla, tai jopa sen sijaan, voidaan puhua vaikuttamisesta tai osallistumisesta.

Osallisuuden käsite voidaan ymmärtää monella eri tavalla sen käyttöyhteyden mukaan. Osallisuus voidaan ymmärtää mahdollisuutena osallistua erilaisiin toimintoihin, jolloin parempi termi on osallistuminen. Osallistuminen voi toimia porttina osallisuudelle, sillä osallistuessaan johonkin toimintaan lapsella voi herätä halu vaikuttaa tuon toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Silloin voidaan jo puhua osallisuudesta. On tärkeää ymmärtää, että osallisuus perustuu vapaaehtoisuuteen. (Turja 2011, 46 - 48.)

Osallisuus on Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011, 43 - 44) näkemyksen mukaan osa lapsen toimijuutta. Toimijuuden he määrittelevät niin, että lapset ovat itsenäisiä toimijoita, eivätkä vain kasvatuksen tai opetuksen kohteita. Toimijuusnäkökulmasta katsot-

tuna lapset ovat kansalaisia, joiden mielipidettä tulee kysyä, ja jotka voidaan ottaa mukaan heitä koskevien asioiden suunnitteluun ja niistä päättämiseen. Toimijuus on mahdollisuutta osallistua omassa lähiympäristössä toimimiseen. Se näkyy aloitteellisuutena, osallisuutena, kykynä esittää mielipiteitä, taitona pyytää apua ja luoda uusia ideoita. Se on lapsella oleva tunne siitä, että hän voi vaikuttaa oppimisympäristöönsä ja omaan oppimiseensa. Lapsen oman toimijuuden tukeminen on tärkeää lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja hyvinvoinnin kannalta, sillä toimijuudella on merkittävä rooli lapsen identiteetin ja minäkuvan rakentumisessa.

Lapsen toimijuuden katsominen Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011, 44 - 45) tavalla on sikäli merkityksellistä, että heidän mielestään lapsen on hyvä oppia kyseenalaistamaan, vastustamaan ja luomaan uusia ajatuksia, jotka poikkeavat totutusta. Jaan heidän ajatuksensa siitä, että valitettavasti lasten toimintaympäristöt joskus tukahduttavat mahdollisuuksia aitoon toimijuuteen. Toimijuuteen liittyy myös vastuullisuutta ja vastuunottoa. Vastuullisuuteen kasvamiseen tarvitaan opetusta, vertaistukea sekä omaa sisäistä halua ja motivaatioita. Tahtoessamme kasvattaa lapsia, joilla on terve itsetunto ja tunne oman elämän hallinnasta, meidän tulee kiinnittää huomiota lasten aidon toimijuuden tukemiseen.

Jotta lapset voivat aidosti olla osallisia ja aktiivisia toimijoita oman yhteisönsä arjessa, tarvitaan tietoa siitä, mitä lapset ajattelevat, kokevat ja toivovat. Tämän lisäksi tarvitaan tietoa siitä, mitkä ovat lapsille luontaisia tapoja toimia ja miten aikuisten voivat edistää vastavuoroista toimintaa lasten kanssa. (Karlsson 2012, 43.)

Myös Turjan (2011, 47) mukaan osallisuus liittyy yhteisöllisyyteen. Koti, päiväkotia ja joillekin vasta esikoulu, ovat ensimmäisiä ympäristöjä, joissa lapsi voi kokea olevansa osallinen yhteisössään ja toimija omassa elämässään. Näissä ympäristöissä lapsi voi rakentaa tietoa, kulttuuria ja omaa identiteettiään yhdessä muiden yhteisönsä jäsenten kanssa. Lapsi voi kokea olevansa arvokas omalle yhteisölleen lapsena, eikä vain tulevana aikuisena.

Esiopetuksen arjessa lapsella on mahdollisuuksia osallisuuteen, jos hän saa kasvattajilta riittävästi tietoa yhteisönsä eli esiopetusryhmänsä toiminnan tavoitteista, sen toimintaa säätelevistä asioista, omasta roolistaan ryhmässä sekä käytössä olevista materiaaleista, tiloista ja muista toimintamahdollisuuksista. Tuon tiedon avulla lapsi voi tehdä aloitteita, ideoita ja olla päättämässä toiminnoista. Osallisuuden ollessa parhaim-

millaan lapsi pääsee mukaan vaikuttamaan ja päättämään yhteisistä asioista, kuten toimintojen suunnittelu, oppimisympäristön muokkaaminen ja säännöistä päättäminen. Kun lapset voivat pohtia omia kokemuksiaan ja näkemyksiään ja ideoida ja arvioida asioita sekä osallistua toimintojen toteuttamiseen, heidän metakognitiiviset taitonsa lisääntyvät, itseluottamus kasvaa ja yhteisessä tarvittavat taidot kehittyvät. Lasten osallisuuden mahdollistaminen on luottamuksen osoittamista lapsia kohtaan. Lisäksi lasten näkemysten kuuleminen tarjoaa kasvattajalle mahdollisuuden ammatilliseen kasvuun ja pedagogiseen kehittymiseen. (Turja 2011, 48 - 52.)

6.2 Oppimisympäristö ja pienryhmätoiminta

Esiopetuksen oppimisympäristöllä tarkoitetaan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 10 - 11) sitä fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista ympäristöä, jossa esiopetusta toteutetaan. Tärkeimmät oppimisympäristöön vaikuttavat asiat ovat lapsen ja opettajan sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus sekä toimintatavat ja oppimistehtävät. Hyvä oppimisympäristö ohjaa lapsen uteliaisuutta, mielenkiintoa, oppimishalua ja itseohjautuvuutta. Se tukee monipuolisesti lapsen kasvua ja oppimista sekä oman osaamisen arviointia. Hyvä oppimisympäristö tarjoaa mahdollisuuksia leikkiin ja muuhun monipuoliseen toimintaan unohtamatta mahdollisuutta omaan rauhaan. Oppimisympäristön on luonnollisesti oltava myös turvallinen.

Oppimisympäristöä voidaan tarkastella useasta näkökulmasta, jotka täydentävät toisiaan ja ovat osittain myös päällekkäisiä. Fyysisestä näkökulmasta katsottaessa oppimisympäristö voidaan ymmärtää tilana, kuten esiopetusryhmän ryhmän käytössä olevat tilat. Tällöin huomioidaan tilojen käyttömukavuus, turvallisuus ja toimivuus. Tilat voivat hyvin suunniteltuina mahdollistaa pienryhmätoiminnan, luonnollisen vuorovaikutuksen sekä monenlaiset leikki- ja oppimistuokiot. Oppimisympäristöä voidaan tarkastella myös paikkana tai alueena, jolloin päiväkodin lähiympäristössä olevat mahdolliset aidot oppimispaikat kuten lähimetsä tai kirjasto otetaan huomioon. Omaksi oppimisympäristökseen voidaan erottaa myös tekninen ympäristö. Teknisessä ympäristössä keskiössä ovat tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen oppimisen tukena. (Manninen ym. 2007, 27, 36, 38, 40.)

Oppimisympäristöä voidaan tarkastella myös siinä vallitsevan ilmapiirin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Oppimisen kannalta keskeistä on huomioida, kuinka ympäristö mahdollistaa ja tukee ryhmäprosesseja, yhteistoiminnallisuutta ja vuorovaikutus-

ta. Yhtenä tarkastelun alueena voi toimia didaktiikka. Tällöin huomiota kiinnitetään siihen miten oppimisympäristö tukee, edistää ja houkuttelee oppimaan. Didaktinen näkökulma tuo esille kasvattajan merkityksen sekä tavoitteiden asettajana, menetelmien ja materiaalien valitsijana sekä oppimisympäristön rakentajana. (Manninen ym. 2007, 38, 41.)

Esikoulu voi tarjota lapselle haastavan ja kiinnostavan oppimisympäristön, jossa on kotia täydentäviä elementtejä. Näin lapsella on kaksi toisiaan täydentävää ja hänen hyvinvointiaan tukevaa ympäristöä. Lapsen oppimista, hyvinvointia ja toimijuutta tukevat oppimisympäristöt syntyvät vain harvoin itsestään. Yleensä niiden rakentumiseen vaaditaan tietoa ja ymmärrystä lasten kehityksestä ja oppimisesta. Kronqvist ja Kumpulainen (2011, 45 - 46) ovat Mannisen ja kumppaneiden kanssa samaa mieltä siitä, että oppimisympäristö voi olla paikka tai tila, yhteisö, verkosto tai toiminta, joka tukee oppimista. Yhteistä näille ympäristöille on, että niissä olevien voimavarojen avulla opitaan ymmärtämään uusia asioita, ratkaisemaan pulmia tai luomaan jotakin uutta. Oppimisympäristöjä kehitetään usein aikuisten näkökulmasta. Tärkeää kuitenkin olisi, että oppimisympäristöjen suunnitteluun otettaisiin mukaan myös lapsia ja nuoria, sillä he ovat toimijoita näissä oppimisympäristöissä ja heillä on asiantuntijuutta omasta oppimisestaan.

Oppimista edistävässä oppimisympäristöissä on huomioitu kasvatukselle ja opetukselle asetetut tavoitteet ja se näkyy ympäristöstä ulospäinkin. Hyvä oppimisympäristö mahdollistaa myös lasten omien henkilökohtaisten tavoitteiden luomisen ja toteuttamisen, sillä jokaisella lapsella on omasta elämästään nousevia toiveita, tavoitteita ja tarpeita. Oppimisympäristön on pystyttävä tarjoamaan haasteita, joita lapsi pitää todellisina, tärkeinä ja ratkaisemisen arvoisina. Vuorovaikutteisuus on tärkeä hyvän oppimisympäristön luoja. Oppiminen on prosessi, jossa lapsi käy vuoropuhelua itsensä, toisten lasten ja aikuisten sekä ympäristönsä kanssa. Oppimista tukevassa oppimisympäristössä lapsi saa tukea ja ohjaavaa palautetta omaan oppimisprosessiinsa. Lasta kannustetaan arvioimaan omaa oppimistaan, rohkaistaan uskomaan itseensä ja taitoihinsa sekä tuetaan lapsen kasvua itsenäiseksi oppijaksi. Oppimisympäristönäkökulmasta on olennaista kehittää toimintatapoja, joissa voi oppia yhdessä toisten kanssa. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 49 - 51; Manninen ym. 2007, 48 - 49.)

Lapsiryhmän toimiva arki koostuu niistä valinnoista, joita kasvattajat tekevät. Pienryhmätoiminta on yksi tällainen pedagoginen valinta, jonka puitteissa voidaan helposti kiinnittää huomiota myös edellä mainittuihin oppimisympäristön oppimista tukeviin näkökulmiin. Pienryhmätoiminta on perusteltu ja toimiva tapa toteuttaa lasten yksilöllisiä tarpeita. Pienryhmässä koko ryhmälle laadittua suunnitelmaa voidaan pilkkoa paremmin lasten tarpeita vastaaviksi pienryhmätason suunnitelmiksi. Kasvattajan on helpompi havainnoida lasta ja suunnata lapsen toimintoja, sillä kasvattajalla on mahdollisuuksia keskittyä aika-ajoin vaikka vain yhteen lapseen. Näin lasten toiminnan arviointi tulee kiinteäksi osaksi pienryhmätoiminnan ohjaamista ja suunnittelua. Arviointitietoa käytetään pienryhmän pedagogiikan suunnittelussa ja oppimisympäristön muokkaamisessa. Pienryhmätoiminnassa lapset otetaan mukaan toimintojen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Näin lapsella on mahdollisuus toimia lähikehityksen vyöhykkeellä kasvattajan ja toisten ryhmän lasten tukemana. Pienemmässä ryhmässä vuorovaikutus on helpommin lapsen hallittavissa, lapsi saa enemmän huomiota ja hän voi helpommin olla oma itsensä ja hallita myös omaa toimintaansa. Lapsen on helpompi harjoitella kaikkia taitoja sekä huomata ja tunnistaa omien tekojensa seuraukset ja vaikutukset toisiin ihmisiin. (Mikkola & Nivalainen 2009, 31 - 33; Heikka ym. 2011, 55.)

Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011, 75) mukaan oppiminen voidaan nähdä sosiokulttuurisen teorian valossa prosessina, joka rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Yhdessä tekeminen ja keskusteleminen luovat pohjan ajattelulle. Toimiessaan yhdessä lapset voivat jakaa tietoa, vertailla käsityksiään, neuvotella ja lopulta rakentaa uusia merkityksiä. Yhdessä toimiessaan lapset luovat keskinäisen vuorovaikutuksensa tuen avulla jotakin sellaista, mikä ei olisi yksittäiselle lapselle mahdollista. Lähikehityksen vyöhykkeellä toimimiseen ei aina vaadita aikuisen antamaa tukea vaan ryhmän yhteinen osaaminen riittää nostamaan lasten osaamisen seuraavalle tasolle.

Tällaiset tavat oppia ovat mahdollisia vain pienissä ryhmissä, jossa jokainen lapsi saa tarvitsemaansa ohjausta ja tilaa pohtia, keskustella ja toimia. Suurissa lapsiryhmissä vuorovaikutteinen toiminta on haasteellista, mutta pienryhmätoiminnassa voidaan lapsiryhmän toiminnot suunnitella juuri siinä ryhmässä olevien lasten toiveista ja tarpeista lähteviksi.

Saija Reipas (2012) on tutkinut omassa opinnäytetyössään pienryhmätoimintaa 3 - 5-vuotiaiden lasten ryhmässä sekä pienryhmätoiminnan kehittämistä kasvattajien näkökulmasta. Hänen mukaansa pienryhmätoiminnan selkeä struktuuri lisäsi lasten mahdollisuutta ennakoida tulevaa ja sitä kautta suunnitella omia puuhiaan. Ennakointi vähensi lasten levottomuutta, lisäsi lasten hallinnantunnetta sekä itseluottamusta. Myös kasvattajien kokemukset oman työnsä mielekkyydestä lisääntyivät. Lisäksi kasvattajat kokivat jaksavansa työssään paremmin. Kasvattajien hyvinvointi heijastui myös lasten hyvinvointiin. Vuorovaikutus lasten ja kasvattajien välillä lisääntyi. Lapset lähestyivät kasvattajaa pienryhmätoimintojen, etenkin vapaan leikin, aikana herkemmin ja kasvattajat huomasivat lasten tekemät aloitteet ollessaan aktiivisesti läsnä ja tilanteen tasalla. Näin jokainen lapsi tuli yksilöllisesti huomioiduksi joka päivä. Kasvattajien aidompi läsnäolo lisäsi havainnointia, joka vaikuttaa lapsiryhmän toimintojen suunnitteluun niin, että toiminnasta tulee entistä lapsikohtaisempaa ja sitä kautta toiminnasta lapsilähtöisempää. Reipas toteaa, että pienryhmätoiminta sopii hyvin päiväkotiympäristöön ja ryhmän omiin tarpeisiin. Joustavasti sovellettuna, se tukee laadukasta varhaiskasvatusta. (Reipas 2012, 29 - 30.)

6.3 Leikki lapsen oppimisympäristönä

Esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2010 7, 11) painotetaan leikinomaista työskentelyä ja leikin kautta oppimisen merkityksellisyyttä. Leikki on siis oppimisen väline, mutta opetussuunnitelma ei avaa tai määrittele sen käyttöä toiminnassa. Mikkola & Nivalainen (2009, 53.) arvelevat sen johtuvan siitä, että leikkiä on vaikea sijoittaa minkään otsikon tai toiminnan alle. Hakkarainen (2002, 109) puolestaan näkee syyksensä, ettei leikki tuota mitään selkeitä mitattavissa olevia tuloksia, ja näin ollen on vaikeaa osoittaa, mitä konkreettista leikki tuo oppimiseen. Tästä leikin määrittelemättömyydestä on seurauksena se, ettei esiopetuksen opetussuunnitelma ohjaa aktiivisesti leikkiä esiopetuksessa. Kuitenkin tiedetään, että leikki on keskeinen oppimismuoto ja kehitysympäristö myös esikouluiässä. Esikouluiässä tarvitaan aikuisten ja lasten yhteistä leikkiä vapaan leikin ja opetustuokioiden sijaan.

Mikkola ja Nivalainen (2009 54 - 55) haluavat muistuttaa, että kasvattajan läsnäololla ja ohjauksella on merkitystä lasten leikkien pitkäjänteisyyteen, eteenpäin suuntautumiseen, turvallisuuteen, innostamiseen ja tilajärjestelyihin. Osallistumisellaan kasvattaja voi myös rohkaista arkoja tai vetäytyviä lapsia. Kasvattajan osallisuus tuo leikkiin

mukaan myös hänen havaintonsa ja kokemuksensa. Kasvattaja antaa lapsille mallin siitä, miten elämää eletään, miten käyttäytyään ja miten erilaisissa rooleissa toimitaan. Lasten ja kasvattajan kokemusten yhteensovittaminen paitsi kuljettaa leikkiä eteenpäin, se auttaa lasta hallitsemaan yhä suurempia kokonaisuuksia ja vahvistaa yhdessä tekemisen taitoja, kuten neuvottelua ja vastavuoroisuutta. Kasvattajan aktiivisuus näkyy myös myönteisenä asenteena erilaisia leikkejä kohtaan, haluna järjestää leikkiaikaa, leikkiympäristöä ja leikkimateriaaleja lasten leikkien tarpeita vastaaviksi sekä haluna keskustella lasten kanssa ja huomioida heidän aloitteitaan.

Leikki on läsnä lapsen elämässä koko ajan. Lapsi ei tietoisesti leiki oppiakseen. Lapsen leikki syntyy oikeista ja itse nähdyistä ja koetuista asioista. Lapsen leikissä ovat mukana aidot tunteet, toiveet ja muistot. Leikin kautta lapsi saa uusia kokemuksia ja oppii uusia tapoja olla vuorovaikutuksessa ympäröivän maailma kanssa. Lapsen aktiivinen toiminta, asioiden kokeileminen ja tutkiminen leikissä voi viedä yli sen, mitä hän jo osaa. Leikki toimii näin lähikehityksen vyöhykkeellä. (Mikkola & Nivalainen 2009, 55; Hakkarainen 2002, 110 - 111.)

Hakkarainen (2002 115 - 117) on jopa sitä mieltä, että kasvattajat voisivat kääntää ajatuksen siitä, miten leikkiä voisi käyttää sisältöjen opettamisessa, ajatukseksi, miten sisällöt voisivat tukea ja rikastaa leikkiä. Hän näkee leikin kehittämisen ja rikastuttamisen tärkeämpänä esikoulun tavoitteena kuin sisältöjen opettamisen. Leikkiä korostava opetussuunnitelma joustaa lasten aloitteiden mukaan ja siinä kytkeytyvät sekä leikki että lasten yleinen kehitys. Leikkiä korostava opetussuunnitelma vaatii kasvattajalta luovuutta, tilanneherkkyyttä ja taitoa tarjota lapsille aitoja valinnanmahdollisuuksia päivittäisessä toiminnassa. Samalla se vie opetussuunnitelmaa kohti Kronqvistinkin (2011, 22.) mainitsemaa lapsilähtöisempään suuntaa.

Leikin merkittävä piirre oppimisen ja kehittymisen kannalta on tapahtumien monitasoisuus. Leikkiessään lapsi on roolissa, mutta samanaikaisesti myös oikeassa elämässä. Siirtyminen todellisesta elämästä leikkiin ja päinvastoin on joustavaa. Leikin monitasoisuus luo pohjaa myöhemmin oppimisessa tarvittavalle reflektiolle. Leikissä lapsi oppii ohjaamaan omaa toimintaansa kohti tahdonalaisuutta, sillä leikissä lapsi joutuu tukahduttamaan hetkelliset mieliteot toimiakseen roolinsa mukaisella tavalla. (Hakkarainen 2002, 127, 130, 134.)

Leikki ei edellytä motivointia tai palkitsemista keneltäkään leikin ulkopuoliselta, vaan lapset toimivat leikkiessään oma-aloitteisesti tehden omia valintoja ja päätöksiä, joiden mukaisesti leikki etenee. Leikkiä ohjaa lapsen sisäinen motivaatio, joka saa lapsen paneutumaan leikkiin ja ponnistelemaan älyllisesti sen etenemisen puolesta. Leikki luo hyvän tilan lapsen oman tahdon harjaannuttamiseen leikin tarjoamien valintojen ja vaihtoehtojen kautta. (Hakkarainen 2001, 134.)

Kalliala (2011, 15 - 20) kuvaa esikouluikäisten lasten leikkejä jakamalla ne Calloisia (1958) lainaten neljään eri ryhmään: kilpailu, sattuma, kuvittelu ja huimaus. Monien leikkien lähtökohtana on kilpailu ja sen voittaminen. Perinteiset pihaleikit, kuten kirkonrotta, ovat tällaisia leikkejä. Näissä leikeissä lapset luovat leikille säännöt ja kaikki osanottajat ovat näennäisesti samalla viivalla voitonmahdollisuuksien suhteen. Nämä leikit tarjoavat lapselle yhteenkuuluvuuden tunnetta ja jännitystä. Leikkiin osallistuminen puolestaan vaatii lapselta tarkkaavaisuutta, harjoittelua, sinnikkyyttä, itseuria ja voitontahtoa. Kilpailuleikit tempaavat mukaansa, edistää ryhmäytymistä ja ovat mukava tapa harjoitella sääntöjen noudattamista.

Sattuma -leikit ovat kilpailuleikkien vastakohta ja juuri sattumanvaraisuus on se tekijä, johon niiden viehätys perustuu. Kilpailuleikeissä on eduksi, jos on nokkela, mutta sattumaleikeissä onni voi kohdata jokaista taidoista riippumatta. Monet pelit, joissa heitetään noppaa, perustuvat sattumaan. Afrikan tähdessä sattuma määrää kuka löytää arvokkaimman timantin ensimmäisenä tai kuka tulee ryöstetyksi. Sattuma voi tuoda tullessaan myös sellaisia asioita, joita ei toivoisi. (Kalliala 2011, 20 - 22.)

Kuvitteluleikeissä lapsi voi olla jotakin muuta kuin mitä hän todellisuudessa on. Lapsi ylittää omat rajansa ja luo elämää moninaisempana kuin se todellisuudessa on. Lapset leikkivät heille tärkeitä, itse kokemiaan tai näkemiään asioita. Yhteisessä leikissä on yhteinen leikin maailma. Jotta leikki toimisi, on varmistuttava siitä, että leikkijöiden mielikuvat vastaavat toisiaan. Leikissä toimitaan kolmella eri tasolla. Kertoja rakentaa juonta ja tapahtumia sekä organisoii ja kommentoi leikkijöiden toimintaa. ”Ei ku ne tulis tänne syömään.” Roolin mukainen puhe on roolihenkilön puhetta. ”Te ette saa ruokaa, jos ette ole hiljaa ruokapöydässä.” Oikeaan todellisuuteen liittyvä puhe rajaa ja ohjaa leikkiä, jotta se toimisi myös ulkopuolisen todellisuuden kanssa. ”Älkää ottako niitä astioita, tulee liian paljon siivottavaa sit.” (Kalliala 2011, 22 - 23.)

Joissakin leikeissä tavoitellaan hetkellistä huimausta, jolloin aisteihin ei voi luottaa ja kehon valtaa pyörörytksen tunne. Fyysinen huimauksen tunne on helppo saavuttaa pyörimällä, kierimällä tai hurjasti keinumalla. Psykykkisen huimauksen tunteen saa aikaan hulluttelu tai tarkoituksella aikaan saatu sekasorto, kuten zombileikit, joissa juostaan kiljuen karkuun tai kuollaan kaikki. Bergström (1997) kirjoittaa mustista leikeistä, jotka synnyttävät kaaosta ja tuhoavat järjestyneet valkeat leikit.

Kallialan (2011, 25, 28.) mukaan on miltei mahdotonta, että kasvattaja pystyisi tuomaan lasten elämään kaiken sen hyvän, mikä liittyy lasten vapaaehtoiseen leikkiin. Yhdessä leikkiminen vaatii kykyä neuvotella ja sopia asioista. Yhdessä leikittäessä on otettava huomioon toiset leikkijät. Toisinaan tarvitsee itse apua ja oppii jotakin, toisinaan saa auttaa ja itsetunto vahvistuu. Leikki ei suju ilman johtajaa, mutta johtajan on käytettävä valtaansa taitavasti, jotta leikki voi jatkua. Monissa leikeissä myös valmistetaan leikkivälineitä ja kädentaidot harjaantuvat. Leikki on harvoin paikallaan, joten leikki myös liikuttaa leikkijöitä. Leikissä lapsi asettuu jonkun toisen asemaan ja katsoo maailmaa toisesta näkökulmasta.

Lapsilähtöisyyden huomioivassa ympäristössä leikit voivat kestää useita päiviä ja leikkivälineitä sekä leikkiympäristöjä kehitetään jatkuvasti lasten kiinnostuksen mukaan. Kallialan (2011, 12) mukaan kasvattajien on ymmärrettävä, että leikille on varattava riittävästi yhtäjaksoista aikaa ja leikkejä on voitava jatkaa seuraavina päivinä. On tärkeää taistella keskeyttämisen kulttuuria vastaan ja varmistettava lasten leikki-rauha. Runsaiden toimintaympäristöjen ylläpitäminen ja uudistaminen on tärkeä osa varhaiskasvatusta ja myös esiopetusta. Myös Kallialan mukaan lapsi toimii leikissä lähikehityksen vyöhykkeellä ja on ikään kuin päättä pitempi itseään. Leikkirooliin tukeutuen lapsi suoriutuu monista sellaisista asioista, mitkä olisivat liian vaikeita ilman leikkiroolin tarjoamaa tukea.

6.4 Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys

Vertaissuhteet ovat tärkeitä lapselle. Vertaisilla tarkoitetaan henkilöitä, jotka ovat lapsen kanssa suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa ja kognitiivisessa kehityksessä. Vertaiset ovat usein ikätovereita, mikä suomalaisessa kulttuurissa johtuu ainakin osittain siitä, että lasten vertaisryhmät ovat ikärakenteeltaan homogeneenisia. Vertaisten kanssa lapsi oppii tietoja, taitoja ja asenteita sekä kokee monen-

laisia asioita, jotka vaikuttavat paitsi lapsen välittömään hyvinvointiin myös pitkälle lapsen tulevaisuuteen. (Salmivalli 2005, 11.)

Vertaisryhmässä, joka esiopetusryhmäkin on, lapsi oppii ryhmässä toimimista, kompromissien tekemistä, oman paikan ottamista ja johtamista. Vertailun kautta lapsi oppii paljon itsestään ja rakentaa oppimansa avulla kuvaa itsestään ja ominaisuuksistaan. Jos lapsi jää vertaisryhmän ulkopuolelle, hän jää myös ilman harjoituskenttää, jossa monia sosiaalisia taitoja opitaan. Osa ryhmän tasolla torjutuksi tulleista lapsista saattaa jäädä myös ilman vastavuoroisia ystävyys-suhteita, kokea yksinäisyydentunteita tai joutua jopa kiusatuksi. Harmillista on myös se, että sen jälkeen kun lapsen sosiaalinen status ryhmässä on muodostunut, sitä on vaikea muuttaa. (Salmivalli 2005, 32 - 33.)

Ystävyys-suhteet ovat erityisiä vertaissuhteita. Merkityksellistä ei ole kuinka paljon lapsella on ystäviä, vaan sillä on merkitystä, millainen on ystävyys-suhteen laatu. Laadukas ja hyvinvointia lisäävä ystävyys-suhde on kahden lapsen välinen vastavuoroinen suhde, johon kuuluu läheisyyttä, luottamusta ja molemminpuolisia myönteisiä tunteita. Ystävyys-suhteen voi nähdä emotionaalisenä ja kognitiivisena resurssina. Ystävä neuvoo, tukee ja auttaa. Ystävänsä kanssa voi turvallisesti olla eri mieltä ja harjoitella yhteistoiminnan alkeita, oman mielipiteen perustelemista ja tunteiden säätelyä. Ystävyys-suhteessa opitaan taitoja myöhempiä merkityksellisiä ihmissuhteita varten. Parhaimmillaan vastavuoroinen ja tasa-arvoinen ystävyys-suhde kohentaa lapsen itsetuntoa tarjoten myönteisiä kokemuksia. Se myös suojaa kiusatuksi tulemiselta. Lisäksi sen katsotaan helpottavan siirtymävaihetta päiväkodista kouluun. (Salmivalli 2005, 35 - 38, 40.)

Vastavuoroinen ystävyys-suhde ja vertaisryhmän osallisuus palvelevat lapsen elämässä osittain eri tarkoituksia. Ystävyys-suhteet tarjoavat tilaisuuden opetella sitoutumista, uskoutumista, läheisyyttä, jakamista ja luottamusta. Nämä ovat taitoja, joita tarvitaan esimerkiksi parisuhteessa. Ryhmään kuulumisen tarjoaa tilaisuuden opetella yhteistyötaitoja ja johtajuutta, taitoja joita tarvitaan tulevaisuudessakin esimerkiksi työelämässä ja ryhmissä toimimisessa. Ryhmä valmentaa lasta toimimaan yhteiskunnassa. (Salmivalli 2005, 38.)

Ryhmään kuulumisen vahvistaa lapsen yhteisöllisyyden kokemusta. Yhteisöllisyydessä pidetään tärkeänä lapsen osallisuutta ja ryhmään kuulumisen kokemusta. Yhteisöllisyyden uskotaan vaikuttavan negatiivisten ilmiöiden, kuten kiusaamisen ja syrjäyty-

misen ehkäisyyn. Koivula toteaaakin, että lapsiryhmän yhteisöllisyydellä on suuri merkitys ystävyysuhteiden, vuorovaikutuksen sekä yhteisöllisen oppimisen kehittymiselle. (Koivula 2013, 19.)

Koivula (2013, 20 - 21) määrittelee yhteisöllisyyden lapsen kokemukseen perustuvaksi tunteeksi yhteisöön kuulumisesta. Lisäksi yhteisö on lapselle merkityksellinen ja se vastaa lapsen tarpeisiin. Yhteisöllisyyden tunne on ryhmän jäsenten välinen tunne yhteen kuulumisesta ja merkityksestä toisilleen. Lisäksi ryhmän jäsenillä on usein yhteinen historia. He viettävät aikaa yhdessä ja heillä on samankaltaisia kokemuksia. Yhteisön jäsenyys voi syntyä kolmella erilaisella tavalla: annettuna, koettuna tai osallistuvana. Esiopetusryhmässä lapsen jäsenyys on annettua jäsenyyttä, sillä kasvattajat ovat määritelleet ja rajanneet ne. Esiopetusryhmän sisälle voi tuki muodostua lasten yhteisöjä, joissa jäsenyys on osallistuvaa tai koettua.

Vaikka esiopetusryhmä on aikuisten muodostama rakenne, se ei ole valmis ja toimiva kokonaisuus, vaan se kehittyy pikkuhiljaa omanlaisekseen yhteisöksi erilaisten arjen käytäntöjen ja vuorovaikutuksen kautta. Näitä rutiineja ovat ulkoilu, ruokailut, vapaan leikin hetket ja ohjatut toimintatuokiot. Rutiinit muodostavat kontekstin, jossa lapset voivat yhteistoiminnassa oppia toisiltaan, saada kokemuksia ja omaksua yhteisen vertaiskulttuurin luoden sille säännöt ja toimintatavat. Yhteisöllisyys ei siis synny itsestään, vaan sen rakentuminen on prosessi, joka vaatii aikaa ja työtä. (Koivula 2012, 22 - 23.)

Koivula on tutkinut yhteisöllisyyden kehittymistä varhaiskasvatuksessa lapsen näkökulmasta. Tutkimus näyttää toteen ajatuksen yhteisöjen kehittymisen hitaudesta. Ensimmäiset yhteisöllisyyden merkit tulivat näkyviin noin kolme kuukautta toimintavuoden alkamisesta. Ensimmäisiä merkkejä olivat ystävyysryhmittymien vakiintuminen ja lasten puheeseen ilmestynyt me-puhe, jolla viitattiin lasten keskinäiseen yhteyteen ja yhteiseen toimintaan. Lapset muodostivat ystävyysuhteita ja kiistelivät parhaista kavereista. Ystävien välinen positiivinen tunneside, tarve ja halu olla yhdessä sekä yhteiset kiinnostuksen kohteet auttoivat muodostamaan pienryhmiä. Pienryhmissä vahvistettiin sen jäsenten välisiä suhteita kehumalla toisia ja jakamalla henkilökohtaisia asioita ryhmäläisten kanssa. (Koivula, 2013, 29.)

Ikosen (2006, 156, 158, 162.) mukaan lapset keräävät ensin kokemuksia vuorovaikutuksesta ja ystävyysuhteen rakentamisesta kahdenkeskeisessä vuorovaikutuksessa.

Kokemuksen karttuessa he alkavat vähitellen viettää aikaa useamman lapsen ryhmässä. Kahdenkeskeinen vuorovaikutus ja ystävyysuhde muodostavat siis yhteisöjen ja yhteisöllisyyden kehittymisen pohjan. Hän jatkaa vielä, että lapsella on sisäsyntyinen tarve kuulua johonkin yhteisöön ja olla jonkin ryhmän jäsen. Tämä näkyy lasten tarpeessa muodostaa kahdenkeskeisiä ystävyysuhteita laajempia ryhmiä. Yhteisöllisyys tulee näkyväksi ryhmän jäsenten välisessä kiintymyksessä sekä toisista välittämisessä ja auttamisessa. Yhteisöllisyys rakentuu yhteenkuuluvuuden tunteesta ja siitä, että yhteisön jäsen kokee olevansa tärkeä yhteisölleen. Lisäksi yhteisö tyydyttää jäsentensä tarpeita.

Koivulan (2013, 25, 30 - 32) tutkimuksen mukaan aidon yhteisöllisyyden vaiheeseen päästyään, ryhmään vakiintuu leikeissä ja toiminnassa käytettäviä rutiineja ja rituaaleja. Esimerkiksi leluilla voi olla keskeinen rooli erityisesti leikkien aloittamiseen. Yhteisöllisyys tulee ilmi myös ryhmän vuorovaikutuksessa sekä ryhmän rajatussa jäsenyydessä. Ryhmän jäsenten välillä on vahva yhteys ja lasten väliset suhteet ovat tiiviit. Lisäksi lasten välinen tasa-arvo, keskinäinen kunnioitus, huumori ja hulluttelu ovat yhteisöllisyyden kannalta merkityksellisiä. Pulmat ja riidat pyritään ratkomaan nopeasti. Lasten keskustelut, ajatusten vaihto sekä huomion ja hellyydenosoitukset tuottavat yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyyden kehittyminen vaatii myös toimivaa vuorovaikutusta ja kiinnostavaa yhteistä toimintaa.

Myös Ikosen (2006, 158) mukaan vakiintuneissa vertaisyhteisöissä luodaan usein sellaisia toimintatapoja, joiden tarkoituksena on pitää toiset lapset leikkien ja toiminnan ulkopuolella. Tällaiset säännöt suojelevat ryhmän omaa vuorovaikutusta ja vahvistavat pienryhmän keskinäisiä siteitä ja ystävyyttä. Ikosen mukaan lapset kuitenkin oppivat vähitellen kehittämään sellaisia strategioita ja sosiaalisia taitoja, joiden avulla he pystyvät toisten vastustelusta huolimatta liittymään heitä kiinnostavaan toimintaan. Tämä selittäisi sitä, että toisinaan kiinteiltäkin vaikuttavissa leikkiryhmissä tapahtuu kokoonpanomuutoksia.

Lasten pääseminen jonkin esiopetusryhmän sisälle muodostuneen yhteisön jäseneksi voi vaatia toistuvia neuvotteluja, mutta se voi ratketa myös mitä erikoisimmilla tavoilla. Esimerkiksi jonkin esineen omistaminen voi Ikosen mukaan toimia yhteisöön pääsyn välineenä. Pelkkä esineen omistaminen ei Ikosen mukaan pidemmän päälle var-

mista yhteisön jäsenyyttä, vaan siihen vaaditaan positiivinen tunneside yhteisön jäsenten välillä sekä halua olla yhdessä. (Ikonen 2006, 151.)

Kiusaaminen ja porukoista ulkopuoliseksi jääminen on osa monen lasten arkipäivää. Salmivalli (2005, 43 - 45) erottaa kiusaamisen käsitteellisesti torjutuksi tulemisesta. Torjutuksi tuleminen kertoo lapsen epäsuosiosta ja siitä, ettei häntä kelpuuteta ryhmän jäseneksi. Kiusaamisessa lapselle aiheutetaan tarkoituksellisesti vahinkoa tai pahaa mieltä, joko fyysisesti, sanallisesti tai epäsuorasti. Lisäksi kiusaaminen on systemaattista ja jatkuvaa. Kiusatuksi tuleminen vaikuttaa lapseen haitallisemmin kuin pelkkä torjutuksi tuleminen tai vastavuoroisen ystävän puute.

Torjutuksi tuleminen, ystävän puuttuminen ja kiusatuksi joutuminen ovat osittain päällekkäisiä ilmiöitä. Niillä kaikilla on vaikutusta siihen, miten lapsi kokee itsensä ja toiset ihmiset. Torjutuksi tuleminen tai kiusatuksi joutuminen vaikuttavat lapsen käsitykseen itsestään, jolloin lapsen minäkäsitys muodostuu kielteiseksi. Kielteinen käsitys itsestä lisää vertaissuhdeongelmien todennäköisyyttä. Jos lapsi kokee olevana arvoton ja huono, eikä hän luota itseensä ja omiin kykyihinsä kavereiden kanssa ollessaan, riski kasvaa. Lapset omaksuvat myös helposti toisilta saatavan sosiaalisen palautteen osaksi omaa minäkäsitystään ja näin ollen he voivat ajatella, että he ansaitsevatkin huonoa kohtelua. Vertaissuhteissa koetut ongelmat vaikuttavat lasten käsityksiin ikätovereistaan. Mitä enemmän lasta kiusataan tai mitä torjutumpi hän on, sitä kielteisemmiksi hänen käsityksensä ikätovereista muuttuu. Kiusatuksi joutuminen vaikuttaa siis vahvemmin lapsen käsitykseen toisista ihmisistä kuin hänen käsitykseensä itsestään. Kiusatuksi joutuva alkaa pitää toisia ihmisiä yhä epäluotettavampina ja vihamielisempinä. Tällä on vaikutusta sekä vertaissuhteisiin että tulevien ihmissuhteiden laatuun. (Salmivalli 2005. 45 - 46, 50, 56.)

Mannerheimin Lastensuojeluliitto ja Folkhälsan toteuttivat vuosina 2009 - 2010 Kiusaamisen ehkäisy alle kouluikäisten parissa -hankkeen. Hankkeessa selvitettiin, millainen ilmiö kiusaaminen on alle kouluikäisten lasten parissa. Tietoa hankittiin havainnoimalla ja haastatteleamalla kahdeksassa päiväkodissa 3 - 6 -vuotiaita lapsia, heidän vanhempiaan ja työntekijöitä. (Kirves & Stoor – Grenner 2010, 1 - 2.)

Selvityksen mukaan kiusaamista tapahtuu myös alle kouluikäisten parissa, sillä lähes kaikki haastellut lapset kertoivat joko tullessaan kiusatuiksi tai nähneensä toisia kiusattavan. Osa lapsista osasi kuvailla kiusaamistilanteen tarkasti. Lapset määrittelivät kiu-

saamisen fyysiseksi kiusaamiseksi, haukkumiseksi tai leikeistä poissulkemiseksi. Kiusaamisessa näkyi siis fyysinen, psyykkinen ja sanallinen kiusaaminen. Aineistosta näkyi myös, että lapset olivat tietoisia ryhmän dynamiikasta ja siitä kuka ryhmässä määrää, kuka on haluttu leikkiveri ja kuka jää yksin. Lisäksi lapsilla oli tietoa ryhmässä vallitsevista normeista ja siitä kuinka erilaisissa tilanteissa tulee toimia. (Kirves & Stoor – Grenner 2010. 41 - 42.)

Selvityksessä esitetyn aineiston mukaan päiväkotien työntekijöille ei aina ole selvää, mitä kiusaaminen on. Osalle työntekijöistä kaikki negatiivinen käytös oli kiusaamista, osa pystyi erottamaan kiusaamisen ja riitelyn toisistaan. Mielestäni häkellyttävää oli se, että osa haastatelluista työntekijöistä tunnisti kiusaamisen yleisellä tasolla, mutta ei omassa lapsiryhmässään tapahtuvaa kiusaamista. (Kirves & Stoor – Grenner 2010. 44.)

Selvityksessä korostetaan kiusaamiseen puuttumisen tärkeyttä ja sen ennaltaehkäisyä. Aineiston perusteella päiväkodeissa olisi kiinnitettävä enemmän huomiota vertaissuhteiden ja leikin merkitykseen sekä aggressiivisen käyttäytymisen kohtaamiseen. Keinoiksi selvityksessä esitetään tapa- ja moraalikasvatusta, kasvatuskumppanuutta, lasten osallisuuden vahvistamista, aikuisten lapsiryhmään sitoutumista sekä vertaissuhteiden, sosiaalisten taitojen ja aggression hallinnan tukemista. Myös johtajan rooli kiusaamisen ehkäisyssä nähdään merkittävänä, samoin kuin varhaiskasvatuksen suunnitelmat, joihin tulee sisällyttää kiusaamisen ehkäisyä koskeva suunnitelma. (Kirves & Stoor – Grenner 2010. 44 - 53.)

6.5 Kasvattajien kasvatustietoisuus

Kasvatuksessa on aina kyse kasvavan lapsen ja hänen kasvuaan ohjaavan kasvattajan välisestä valtasuhteesta. On tärkeää ymmärtää, että tätä valtasuhdetta määrittävät kasvattajan henkilökohtaiset, sekä ajassa ja kulttuurissa olevat, yleiset käsitykset lapsen asemasta yhteiskunnassa, kehittymisestä ja oppimisesta. Jos kasvattaja keskittyy lapsen kasvattamiseen tulevaisuutta varten ja huomioi vain lapsen osaamattomuuden ja keskeneräisyyden, jää lapsuus omana ainutlaatuisena elämänvaiheenaan huomioimatta. Turjan mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikassa ollaankin menossa suuntaan, jossa lapset eivät enää ole kasvatusvuorovaikutuksessa vain passiivisena osapuolena, vaan heitä pidetään aktiivisina, aloitteellisina ja pätevinä toimijoina, jotka rakentavat

omaa lapsuuttaan ja ymmärrystään vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (Turja 2011. 42 - 43.)

Kasvattajilta odotetaan kasvatustietoisuutta sekä tietoista läsnäoloa toimitettaessa erilaisissa kasvatusvuorovaikutussuhteissa. Kasvatustietoisuudessa on kysymys kasvattajan ajattelusta, tietoisuudesta omasta tehtävästä sekä siihen liittyvistä oikeuksista ja velvollisuuksista. Se sisältää myös tietoisuuden kasvatuksen tavoitteista, käyttökelpoisista keinoista ja odotettavissa olevista tuloksista. On tärkeää tietää, millaisiin arvoihin oma ajatus kasvatuksesta perustuu ja millainen on oma käsitys lapsesta ja lapsuudesta. Kasvatustietoisuus näkyy kasvatusteoissa. (Nummenmaa. 2011, 39.)

Perinteisesti esiopetuspäivä rakentuu ohjatusta toiminnasta, toimintatuokioista ja vasta sen jälkeen leikistä ja muusta yhdessäolosta. Päivärytmi on tiukka ja siksi se vaatii tarkkaa suunnittelua. Mikkolan ja Nivalaisen (2009 22 - 23.) mukaan kasvattajat suunnittelevat paljon ryhmän toimintaa, mutta eivät siinä toteutettavaa vuorovaikutusta. Mikkoja ja Nivalainen väittävät rohkeasti, että jos lapsen päivän rakentumista lähestyttäisiin vuorovaikutuksen kautta ja kasvattajalla ja lapsella olisi riittävästi aikaa vuorovaikutukseen, muodostuisi arki kaikkien osapuolten kannalta paremmaksi. Perinteisesti kasvattajan ammattitaitoon ovat kuuluneet tehokkuus, organisaatiokyky sekä taito arjen muuttuvien tilanteiden hallintaan. Näiden, edelleen tärkeiden taitojen rinnalle, ammatillisuuteen pitäisi sisällyttää taito toisen ihmisen kohtaamiseen, intuitioon luottamiseen, tunteiden tunnistamiseen ja läsnäoloon. Näin lapsen päivästä muodostuu kokonaisuus, jossa lapsella on mahdollisuus saada kasvattajalta kannattelua, silloin kun siihen on tarvetta.

6.6 Nivelvaihtely esikoululaisesta koululaiseksi

Lapsen siirtymäprosessien hyvä sujuminen tukee lapsen hyvinvointia, kehitystä ja oppimista sekä lapsen vanhempien vanhemmuutta. Tavoitteena on ehyt kasvupolku, joka tukee lapsen elinikäistä oppimista. Tämän kauniin ajatuksen toteuttamisessa tarvitaan sekä lapsen vanhempien, kasvattajien ja koulun opettajien yhteistyötä ja kasvatuskumppanuutta. Koulun aloittaminen on suuri muutos sekä lapselle että hänen perheelleen ja siihen on hyvä valmistautua huolella. (Karikoski & Tiilikka 2011, 77 - 78, 91.)

Koko esikouluvuoden voidaan ajatella toimivan siirtymävaiheena esikoulusta kouluun. Esikoulu on tämän näkemyksen mukaan valmistautumista koululaiseksi. Tämä

näky lapsen arjessa esikoulun sisältöalueissa, joista merkittäviksi nousevat kieli, matematiikka ja vuorovaikutustaidot. Sisältöalueita käydään läpi erilaisten tehtävien avulla ja samalla ne toimivat ikään kuin linkkinä akateemiseen kouluelämään. Näin lapset valmistautuvat koulun toimintakulttuuriin. Tämän siirtymäprosessin aikana lapsi muuttuu esikoululaisesta koululaiseksi. Samalla myös lapsen kohdistetut odotukset muuttuvat vaativammiksi. Esikouluvuoden aikana lapsen odotetaan oppivan istumaan hiljaa paikallaan, keskittymään tehtäviin, ottamaan vastaan ohjeita sekä ilmaisemaan itseään, ajatuksiaan ja tarpeitaan sanallisesti. (Karikoski & Tiilikka 2011, 88 - 89.)

Konkreettinen tiedonsiirto tapahtuu keväällä, jolloin esiopetuksen kasvattajat käyvät keskustelua lasten tulevien opettajien kanssa. Yhteiset keskustelut ovat tärkeitä paitsi tiedon siirtämisen myös kasvuympäristöjen välisen jatkuvuuden kannalta. Vanhempien mukanaolo näissä tiedonsiirtopalavereissa olisi tärkeää, sillä he ovat lapsensa parhaat tuntijat. Lisäksi vanhempien toiveet ja ajatukset lapsensa kasvun, kehityksen ja oppimisen eteenpäin viemisestä ovat tärkeitä. (Karikoski & Tiilikka 2011, 89.)

Lapsen näkökulmasta ajateltuna kouluun siirtymiseen liittyvät odotukset ja muutokset ovat suuri muutos- ja sopeutumisprosessi. Lapsen rooli muuttuu leikkivästä esikoululaisesta omatoimiseksi koululaiseksi. Lisäksi lapsen kasvu- ja toimintaympäristö muuttuu esikoulun leikkikeskeisestä hoito-, kasvatus- ja oppimisympäristöstä koulun opetus- ja oppimiskeskeiseksi kasvuympäristöksi. Huomionarvoista on, että esikoulun lapsikeskeinen kasvattaja muuttuu koulun kasvattajaopettajaksi. Myös vanhempien kannalta tilanteeseen tulee muutoksia lähinnä yhteistyön kannalta. Esikoulun kasvattajia vanhemmat tapaavat päivittäin ja yhteistyön tekeminen on kasvatuskumppanuutta. Koulun opettajaa vanhemmat tapaavat harvemmin. Taulukossa 1 olen esittänyt keskeisimmät esikoulun ja koulun toimintakulttuurin erot. (Karikoski & Tiilikka 2011, 90.)

Taulukko 1. Esikoulun ja koulun toimintakulttuurin erot mukailten (Karikoski & Tiilikka 2011, 90)

| | Esikoulun toimintakulttuuri | Koulun toimintakulttuuri |
|----------------------|---|--|
| Kasvuympäristö | Lapsikeskeinen leikki- ja oppimisympäristö Sosiaalinen ympäristö Valmistava toimintakulttuuri koulunaloittamista varten Sosiaalista kasvatusta | Tavoitesuuntautunut opettajajohtoinen oppimisympäristö Yksilöllisempi toimintaympäristö Kansalaiskasvatusta |
| Lapsikäsitys | Aktiivinen, leikkivä, sosiaalinen ja itsenäistyvä Leikkivä esikoululainen | Aktiivinen, utelias, akateemisten taitojen yksilöllinen oppija Koulukäyttäytyjä Opetettava, vastuullinen, arvioinnin kohde Oppiva koululainen |
| Pedagoginen toiminta | Esikoulussa lapset oppivat yhdessä ja yksin työskentelemällä ja leikkimällä, aikuisten ohjauksessa kouluun lähtöä varten | Koulussa lapset oppivat uusia tietoja, taitoja ja sääntöjä opettajajohtoisesti ja suorittamalla tehtäviä ja harjoittelemalla yksin |
| Opettajan rooli | Esikoulun opettaja on lapsikeskeinen ohjaaja, opettaja, hoitaja ja kasvatuskumppani | Ensimmäisen luokan opettaja on kasvattaja-opettaja, auktoriteetti, kontrolloija, arvioija, joka huomioi lapset yksilöinä ja toimii vanhempien kanssa yhteistyössä |
| Yhteistyö | <u>ESIKOULU - KOTI</u> Kasvatuskumppanuutta, keskusteluja, vanhempien päivittäisiä tapaamisia Yhdessä kasvattamista <u>ESIKOULU - KOULU</u> Keskustelevaa ja toiminnallista yhteistyötä | <u>KOULU - KOTI</u> Osallistuvaa yhteistyötä Luodaan uusi vuorovaikutussuhde vanhempien kanssa Vanhempien tapaamisia, keskusteluja, koulun juhlia, virallisia tapaamisia jos lapsella ongelmia Vanhemmat liittyvät lapsen kouluelämään |

Karikoski ja Tiilikka (2011, 91) kirjoittavat, että vanhemmilla ja lapsella on oikeus tietää ja tavata tuleva opettaja ennen koulun aloittamista. Lisäksi vanhemmilla on oikeus antaa haluamansa etukäteistieto lapsestaan itse. Lapsen ja vanhempien kannalta on hyvä, jos he voivat ennen koulun aloitusta tutustua koulun arkeen ja sen kasvuympäristöön ja toimintakulttuuriin, sillä mitä tutumpi kasvuympäristö on, sitä helpompaa on siirtyminen. Vanhempien osallisuus siirtymäprosessiin auttaa heitä ymmärtämään prosessia myös lapsen kannalta, ja sen tietämyksen avulla he voivat käydä uuden aloittamista läpi lapsen kanssa.

7 LAPSINÄKÖKULMAISUUS JA LAPSI HAASTATELTAVANA

Lapsiin liittyvää tietoa voidaan hankkia eri tavoin. Toisistaan poikkeavat tavat antavat tietoa erilaisista näkökulmista ja erilaisella tasolla. Tiedonhankinnassa tartutaan usein ensimmäisenä *asiantuntijatietoon*. Silloin tiedonlähteenä on aikuinen, joko lapsen vanhempi tai lasten kanssa työskentelevä aikuinen. Asiantuntijapuhe on toisen puolesta puhumista. Se on toisen käden tietoa lapsen maailmasta, sillä ammattilainen tarkastelee lasta ammatillisuuden kautta ja vanhempi puolestaan äitiyden tai isyyden näkökulmasta. (Karlsson 2006, 9.)

Kun halutaan saada tietoa lapselta itseltään, käytetään usein haastattelua. Haastateltavana oleminen ei ole lapselle luontainen tapa kertoa asioistaan, sillä se ei ole lainkaan leikinomaista. Aikuinen esittää kysymykset, jotka hän on määritellyt kiinnostaviksi, tärkeiksi tai oleellisiksi asioiksi tietää. Kysyjä päättää aiheen rajauksesta ja samalla sulkee pois asioita tai näkökulmia ja lapsen mielessä olevat tärkeät asiat voivat jäädä kuulematta. Kysymys voi olla myös vaikeasti tai eri tavalla ymmärrettävissä. Lapsi ei ymmärrä sitä samalla tavalla kuin kysyjä. Lapset pyrkivät vastaamaan aikuisen odotuksiin ja yrittävät vastata odotetulla tavalla. Lasta haastatellessaan aikuinen on lapsen nähden valta-asemassa, aikuinen määrittelee tilanteen ja tehtävän luonteen (Karlsson 2006, 10.)

Lapsitutkimusta voidaan siis tehdä monesta lähtökohdasta ja näkökulmasta. Välttämättä sillä voidaan tarkoittaa kaikkea lapsia koskevaa tutkimusta. Lapsista voidaan saada tietoa reaaliajassa lasten toimintaa havainnoiden, kuvaten, äänittäen tai kirjatun. Lapset voivat tuottaa tietoa kirjoittamalla tai kertomalla tarinoita tai vastaamalla kysymyksiin. Tietoa voidaan saada myös erilaisista lasten tuotoksista, kuten päiväkirjoista, valokuvista tai piirroksista. Aineistona voivat myös olla erilaiset asiakirjat, ku-

ten toimintaa ohjaavat tekstit, lait ja historialliset dokumentit. Myös julkista tietoa, kuten tiedotusvälineiden välittämää materiaalia tai nettikeskusteluja voidaan käyttää tutkimuksen tiedonlähteinä. (Karlsson 2012, 19.)

Karlssonin (2012, 22 - 24) mukaan tarvittaisiin lisää tutkimusta, jossa lapsi on tiedontuottajana. Hän käyttää termiä lapsinäkökulmainen tutkimus. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa kuunnellaan lasten viestejä, nostetaan esiin ja analysoidaan lasten kokemuksia, näkökulmia ja tapoja toimia sekä ilmaista asioita niiden oikeassa ympäristössä ja asiayhteydessä. Lapsinäkökulman tavoittaminen vaatii lasten tuottaman tiedon lähestymistä lasten näkökulmasta käsin. Lapsinäkökulman on kuljettava läpi koko tutkimusprosessin alkaen tutkimuskysymysten muotoilusta, läpi tutkimusmenetelmän valinnan ja aineiston tuottamisen, analyysiin ja johtopäätöksiin saakka.

Koska lasten toiminta on aina sidoksissa toimintaympäristöön ja muihin toimijoihin tässä ympäristössä, lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tarkastelun kohteeksi nousee myös vuorovaikutus aikuisten kanssa. Vaikka lasten näkökulmat otetaan huomioon, se ei tarkoita aikuisten osaamisen ja toiminnan vähättelyä. Lapsinäkökulmaisessa toiminnassa kaikkien näkökulmat huomioidaan ja juuri tämä kokonaisuus on lapsinäkökulmaisen toiminnan lähtökohta. Lapsinäkökulmainen tutkimus on yhteisölähtöistä. (Karlsson 2012, 24 - 25.)

Lasten tuottamaa tietoa voidaan saada monilla eri tavoilla, kuten jo aiemmin kirjoitin. Näitä välineitä voidaan käyttää kahdella eri tavalla. Ensimmäinen tapa on kysellä ja johdatella lasta kertomaan vahvistuksia omille oletuksille. Toinen tapa on narratiivinen, kertomiseen keskittyvä tapa, jossa lasta kuunnellaan ja havainnoidaan. Tällöin mielenkiinnon kohteeksi nousee se, mitä lapsella on sanottavana ja minkä hän kokee oleelliseksi. Sadutusmenetelmä on esimerkki tällaisesta narratiivisesta menetelmästä, jossa lapsen kertoma nousee mielenkiintoiseksi ja tärkeäksi. Menetelmässä lapsi kertoo, pohtii ja kysyy, aikuinen keskittyy kuuntelemaan ja kirjaamaan lapsen kertoman sanatarkasti mitään muuttamatta. (Karlsson 2012, 44 - 46.)

Lapset ovat samankaltaisia kuin aikuiset, mutta kuitenkin erilaisia. Lapsen maailma on täynnä leikkiä, mielikuvitusta ja toimintaa. Jos emme ota huomioon lapselle ominaisia tapoja ilmaista itseään, lapset jäävät sivustaseuraajan rooliin. Siksi on tarpeellista kehittää, tutkia ja soveltaa erilaisia tutkimuksen toimintatapoja, jotka antavat lapsille

mahdollisuuden kertoa maailmoistaan. Lapset osaavat kertoa, mutta osaammeko me kuunnella lapsia ja käsitellä saamaamme tietoa? (Karlsson 2012, 49 - 50.)

Turtiainen (2001, 10) puolestaan kokee haastattelut toimivaksi tavaksi kuulla alle kouluikäistä lasta, jotka eivät vielä osaa lukea tai täyttää kyselylomakkeita. Hänen mukaansa lapset nauttivat siitä jakamattomasta huomiosta, jota he saavat kahdenkeskisisä haastattelutilanteissa. Myös hiljaiset ja arat lapset tulevat näin varmemmin kuuluisiksi. Tutkijalta lasten haastattelu vaatii Turtiaisen mukaan tarkkuutta ja herkkyyttä.

Lapsia tutkittaessa on tärkeää huolehtia lapsiystävällisyydestä ja tutkimuksen etiikasta. Lapsiystävällisyys näkyy aineistonhankinnan sovittamisesta lapsen ajattelun kehitysvaiheeseen ja lapsen itseilmaisun tyyliin. Osallistumisen tulisi olla lapsen mielestä mukavaa. Myös lapselta on pyydettävä suostumus. Lapsi ei kuitenkaan voi yksin päättää tutkimukseen osallistumisesta, vaikka haluaisikin, vaan asiasta sovitaan aina lapsen vanhempien kanssa. Vanhemmilla on oikeus kieltää osallistuminen. (Aarnos 2001, 144 - 145.)

Lapsen haastattelijan on jo kysymyksiä valmistellessaan tutustuttava lapsen kokemusmaailmaan ja kielelliseen ilmaisukykyyn. Varsinaisessa haastattelussa on hyvä lähteä liikkeelle lapselle tutuista asioista ja vasta sen jälkeen siirtyä varsinaisiin tutkimuksen kysymyksiin. Joka teema-alueella on hyvä lähteä liikkeelle lapsen omista kokemuksista, hänen kaveripiirinsä kokemuksista ja tutussa ympäristössä tapahtuneista asioista. Omia kokemuksiaan miettimällä ja niihin omia ajatuksiaan liittämällä lapsi tarjoaa parasta tietoa. Tutkimusaineistoa voi myös rikastuttaa pyytämällä samasta ilmiöstä ajatuksia haastateltujen lasten kasvattajilta tai vanhemmilta. Näiden rinnakkaisten elämysmaailmojen tarkastelu voi saada aikaan uusia tulkinnan vivahteita. (Aarnos 2001, 147 - 148, 156.)

Aarnos (2011, 154 - 155) muistuttaa myös, että tuloksia analysoitaessa on tärkeää sijoittaa ne oikeaan kasvukontekstiin, joka on kuvattu työn teoriaosuudessa. Tällöin tuloksia voi haastaa pohtimalla, mikä on haastatelluille lapsille yhteistä ja selittyy lapsuuteen kuuluvana ja mikä on yksilöllistä ja selittyy erilaisella kehitystasolla, persoonallisuudella tai kasvuympäristöllä. Tuloksia voi myös peilata lapsen kokemustaan ja samalla miettiä, miten en vaikuttavat lapsen kasvuun ja kehitykseen tulevaisuudessa. Näin tutkittava ilmiö muuttuu eteenpäin kulkeväksi prosessiksi, eikä jää vain hetken kuvaukseksi.

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

8.1 Tutkimuksen tarkoitus ja kehittämiskysymykset

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää esikoululaisen kohtaamia haasteita esikoulupäivän aikana, millaisia keinoja heillä on selvitä näistä arjen haasteista sekä millaista tukea lapset toivoisivat näiden haasteiden voittamiseen saavansa? Tätä lapsilta saatua tietoa on tavoitteena käyttää kehitettäessä Kouvolan kaupungin esiopetuksen oppilashuoltoa.

Kehittämiskysymykseni ovat:

- Millaisia haastavia tilanteita esikoululainen kohtaa päiväkodin arjessa?
- Millaisilla keinoilla esikoululaiset käyttävät arjen haasteista selviytymiseen?
- Millaista apua esikoululaiset toivovat saavansa haastaviin tilanteisiin ja keneltä?

8.2 Tutkimushenkilöt

Valitsin haastateltaviksi oman esikouluryhmäni lapset. Ryhmässä oli 23 esikoululaisista. Lapset olivat toukokuussa 2012 haastatteluja tehdessäni iältään kuudesta vuodesta ja kuudesta kuukaudesta seitsemään vuoteen ja viiteen kuukauteen. Lapsista 13 oli poikia ja 10 tyttöjä. Heistä 16 oli toisilleen tuttuja jo useamman vuoden ajalta, seitsemän oli tullut päiväkotiin edellisen vuoden elokuussa esikoulua käymään. Tutkimushenkilöiden valinta oli luonnollinen. Mielestäni oli toimivaa valita tutkimushenkilöiksi oman ryhmäni lapset. Valintaan vaikutti käytettävissä oleva aika sekä valitsemani haastattelumenetelmä. Kuvien käyttö keskustelun virittäjänä oli lapsille tuttua, sillä ryhmässä oli koko toimintavuoden aikana toteutettu Askeleittain –ohjelmaa, joka perustuu kuvien käyttöön ja lasten väliseen vuoropuheluun. Lisäksi tunsin ryhmäni lapset ja tiesin, että he pystyvät tähän hienosti. Myös lapset olivat halukkaita olemaan osa tutkimustani. Yhden lapsen vanhemmat eivät antaneet lapselleen lupaa osallistua tutkimukseeni, joten haastatteluluvan sain 22 lapselta.

8.3 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä ja haastattelujen suunnittelu

Tutkimusluvan (liite 1) sain Kouvolan kaupungin varhaiskasvatusjohtaja Helena Kuisistolta toukokuussa 2012. Sen jälkeen annoin lasten vanhemmille kirjeen, jossa kerroin tutkimushankkeestani ja pyysin lupaa lasten haastatteluun (liite 2). Lisäksi juttelin vanhempien kanssa opinnoistani ja tutkimuksestani. Aineiston keräsin toukokuussa 2012.

Teemahaastattelussa edetään etukäteen valittujen aihepiirien, teemojen, mukaisesti. Teemoja voi etsiä kirjallisuudesta, aikaisemmista tutkimuksista tai teorioista. Haastattelun teemat voivat syntyä myös tutkijan omiin havaintoihin perustuen, jos tutkija tuntee tutkimansa alueen hyvin. Olennaista on pitää mielessään tutkimusongelma, johon vastausta haetaan. (Eskola & Vastamäki 2001, 26, 33.)

Halusin selvittää, miten esikouluikäiset lapset tahtovat heitä autettavan vaikeissa tai haasteellisissa arkipäivän tilanteissa. Haastatteluteemoja pohtiessani havainnoin lapsia ja heidän päiväkotiarjessaan esiintyviä haasteellisia tilanteita parin viikon ajan ennen haastattelujen aloittamista. Havainnot tukivat omaa käsitystäni lasten arkipulmista. Niinpä valitsin havaintojeni ja arkikokemusteni perusteella lasten kanssa pohdittaviksi tilanteiksi vaikeista tehtävistä suoriutumisen, kiusaamis- ja riitatilanteista selviytymisen sekä yksin jäämisen. Nämä aiheet olivat läsnä esikoululaisten jokaisessa päivässä. En halunnut käyttää Askeleittain –materiaalista lapsille tuttuja kuvia, vaan päädyin kolmeen Kivan Koulun 1. - 3. luokkien kuvaan.

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa kysymykset ovat kaikille samat, mutta niihin ei ole tarjolla valmiita vastausvaihtoehtoja. Haastateltavat vastaavat kysymyksiin omin sanoin. Teemahaastattelu tuo esiin ihmisten tulkintoja valitusta aiheesta sekä heidän niille antamia merkityksiä. Pyrkimyksenä on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimuskysymysten mukaisesti. Teemahaastattelussa on tärkeää huomioida, että siinä oletetaan ihmisten ymmärtävän haastattelun teemana oleva asia samalla tavalla. Ilman tätä ei voida olla varmoja, että ihmisten vastaukset ovat teemaan liittyviä. Tärkeää on myös varmistaa, että kaikki teemat tulevat läpikäytyiksi jokaisessa haastattelussa, vaikkakin jokin teema voi jäädä vain maininnaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75, 77; Eskola & Vastamäki 2001, 26 - 27, 35.)

Hirsjärvi ja Halme (2008, 129 - 131) kehottavat huomioimaan joitakin käytännön asioita esikouluikäisten haastatteluja suunniteltaessa. Heidän mukaansa esikouluikäisiä haastateltaessa on huomioitava, että lapsen sanavarasto ei ole samanlainen kuin aikuisen. Lapselle suositellaankin esitettäväksi lyhyitä ja lapsille tuttuja sanoja sisältäviä kysymyksiä. Toinen huomionarvoinen asia, joka saattaa häiritä esikouluikäisen lapsen haastattelua, on se, että lapsi ei vielä jaksa keskittyä pitkiä aikoja. Haastattelun on siksi syytä olla lyhyt, noin 15 - 20 minuutin mittainen. Kolmanneksi esikouluikäinen lapsi saattaa vierastaa haastattelijaa ja tahtoo siksi vanhemman olevan läsnä. Vierastaminen helpottuu, jos haastattelija ja lapsi voivat tutustua toisiinsa ennen haastatteluja. Lisäksi turvallisen ilmapiirin luomisessa auttaa se, että haastattelu aloitetaan lapselle tutuista teemoista.

Haastattelutapaa miettiessäni päädyin suorittamaan teemahaastatteluja ryhmittäin. Teemahaastattelurungon tein ennen haastatteluja. Teemoja oli kolme: riita, yksin jääminen ja jonkin vaikean asia tekeminen. Jokaisessa teemassa oli kolme alateemaa. Alateemat olivat: onko teille koskaan käynyt kuvan osoittamalla tavalla, mitä siinä tilanteessa voit tehdä ja kuka voisi auttaa ja miten.

Käytännön syistä päädyin tekemään teemahaastattelut ryhmähaastatteluina. Aarnoksen (2001, 148) mukaan on mahdollista kuulla useampaa lasta yhtä aikaa. Tällöin tavoitteena on saada lapset ensin kuuntelemaan toisiaan ja sitten keskustellen luomaan uusia ajatuksia. Tämä vaatii haastattelijalta kokemusta lapsiryhmän ohjaamisesta. Ryhmähaastatteluun sopivia aiheita ovat lasten yhteiset kokemukset. Haastattelussa on alkuun esiteltävä käsiteltävä asia rauhallisesti, annettava aikaa ajatteluun, kuunneltava jokaista sekä varmistettava kaikille puheenvuoro. Haastattelija voi myös tukea lasten ajattelua ja keskustelua apukysymyksiä esittäen. Ryhmähaastatteluja kannattaisi Eskolan ja Vastamäen (2001, 27.) mukaan tehdä useamminkin, sillä niillä voidaan saada toisentyypistä tietoa kuin yksilöhaastatteluilla.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 61) mukaan ryhmähaastattelu on keskustelu, jolla on vapaamuotoinen tavoite. Siinä osanottajat kommentoivat asioita spontaanisti, tekevät huomioita ja tuottavat tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelija voi puhua haastateltaville yhtä aikaa, mutta suunnata väliin myös kysymyksiä ryhmän yksittäisille jäsenille. Haastattelijan on huolehdittava siitä, että keskustelu pysyy valitussa teemassa, ja että kaikilla osanottajilla on mahdollisuus osallistua keskustelun kulkuun.

Ryhmähaastattelun eduksi Hirsjärvi & Hurme (2008, 63) mainitsevat nopean tiedon-
saannin samanaikaisesti usealta vastaajalta. Jaan myös täysin heidän ajatuksensa, jon-
ka mukaan mielipiteiden saaminen pieniltä lapsilta on helpompaa ryhmähaastattelulla
kuin muilla menetelmillä. Haasteina he näkevät sen, että kaikki mukaan kutsutut eivät
välttämättä pääse paikalle, tai joku ryhmän jäsenistä dominoi ryhmässä.

Hirsjärvi ja Hurme (2008, 73 - 71) kehottavat suunnittelemaan haastattelut huolella.
Haastattelutavan ja kysymysten lisäksi ennen haastatteluja on mietittävä käytännön
järjestelyjä. Niitä ovat haastattelun ajankohta, haastattelupaikka ja haastattelussa tar-
vittavat välineet. Haastattelupaikan valintaan vaikuttavat monet asiat. Periaatteessa
haastattelut voi toteuttaa missä vain. Teemahaastattelu edellyttää hyvää kontaktia
haastateltaviin ja näin ajatellen paikan on oltava rauhallinen ja haastateltavalle turval-
linen. Lapsen oma päiväkotia on näin ollen hyvä paikka suorittaa haastattelut. Etuna
on lisäksi haastateltavien helppo tavoitettavuus.

Päätin olla suorittamatta esihaastatteluja, vaikka niitä suositellaan tehtäviksi. Esihaas-
tattelujen tarkoituksena on testata haastattelurunkoa, aihepiirin järjestystä ja kysymys-
ten muotoilua. Niiden avulla saadaan myös selville haastattelun keskimääräinen pi-
tuus. Esihaastattelu myös harjaannuttaa haastattelijan tehtäväänsä. (ks. Hirsjärvi &
Hurme 2008, 72 - 73.) Perustelen päätökseni sillä, että käytän tätä menetelmää työssä-
ni jatkuvasti. Haastattelutilannetta edeltävän vuoden aikana olemme kokoontuneet
viikoittain samanlaiseen tilanteeseen näiden lasten kanssa, vaikka silloin onkin ky-
seessä ollut tiedon ja kokemusten tuottaminen lasten omaan käyttöön. Tunsin haasta-
teltavat ja oman tapani toimia ja osasin siksi arvioida miten toimia haastattelutilan-
teessa. Arjen toimintamme on haastattelun taltiointia ja värillisiä kuvia lukuun otta-
matta identtinen haastattelutilanteen kanssa.

Mietin, miten saisin lasten antaman tiedon mahdollisimman nopeasti ja helposti lapsil-
le tarkistettavaksi ja vanhemmille tiedoksi. Päätin käyttää tiedon pikaiseen kokoami-
seen, jäsentelyyn ja esilletuontiin käsittekarttaa. Päädyin tähän, koska arvelin lasten
ymmärtävän käsittekarttoihin kerätyn tiedon helpommin, kuin jos vain lukisin heille
litteroitua tekstiä. Lisäksi niitä olisi kohtalaisen helppo muokata, jos lapset haluavat
korjata jonkin asian tai antamansa tiedon.

Call ja Featherstone (2010, 95) pitävät pieniä lapsia synnynnäisinä käsittekarttojen te-
kijöinä ja käyttäjinä. Käsittekartat ovat tehokas ja mukava tapa rikastuttaa lasten oppi-

mista. He kirjoittavat, että käsitekarttoja voidaan tehdä jopa alle kolme -vuotiaiden lasten kanssa. Käsitekartat voivat olla kuin hämähäkinverkkoja, joissa aihe tai avainsana on kirjoitettu keskelle. Keskeltä ulospäin lähtee nuolia tai viivoja, jotka kuvaavat viivan päässä olevan asian yhteyttä keskellä olevaan aiheeseen. Käsitekarttoja voidaan rakentaa ja purkaa lasten tarpeiden ja toiveiden mukaan, kartta muuttuu lasten käydessä läpi ideoitaan ja ajatuksiaan.

Käsitekarttojen avulla voidaan tuoda esiin lapsen tämän hetkistä tietoa ja ymmärrystä, jakaa ideoita ja tietoa toisten kanssa ja näin edistää ryhmän työskentelyä. Eri käsitteitä yhdistelemällä syntyy uusia yhteyksiä ja merkityksiä, joiden avulla voidaan paitsi tarkistaa aikaisemmin opittuja asioita, myös haastaa ajattelua ja laajentaa oppimista. Kun käsitekarttojen käytön oppii jo lapsena, sitä voi helposti hyödyntää aikuisena omassa oppimisessaan ja ajattelussaan. Karttojen tekeminen on aktiivinen prosessi, joka antaa virikkeitä kaikille aisteille, ja se on myös kiva tapa oppia ja ajatella. (Call & Featherstone 2010, 97 - 101.)

8.4 Haastattelujen toteutus

Haastattelin lapset kolmena peräkkäisenä päivänä, 28. 29. ja 30. toukokuuta. Haastatteluajaksi valikoitui aamupäivä. Haastattelin kaikki kolme lapsiryhmää samasta teema-alueesta saman päivän aikana. Ensimmäisen ryhmän haastattelu alkoi noin kello 9.15 ja viimeinen päättyi noin kello 11.00. Aamu-ulkoilun ja tuorepalan jälkeen lapsilla olisi tavallisestikin ollut esikoulutuokio, joten päivärytmi pysyi lapsille tuttuna. Ensimmäisellä kerralla teimana oli riita ja kuvassa oli kaksi hyppynarusta riitelevää tyttöä. Toisen päivän teema oli vaikeat asiat ja kuvassa oli työpöydän äärellä murheellisenä istuva poika. Kolmantena päivänä teimana oli yksin jääminen ja keskustelun virittäjänä toimi kuva, jossa kuvan etualalla oli lapsi aivan yksin.

Haastattelupaikaksi valitsin naapuriryhmän leikkihuoneen. Huone oli tuohon aikaan vapaana, sillä ryhmä oli ulkoilemassa. Huone sijaitsi myös sopivan kaukana omasta ryhmästämmme, joten siellä oli hiljaista. Istuimme ringissä lattialla suuren maton päällä, kuten teemme askeleittain tuokioillakin. Lisäksi minulla oli suuret, värilliset kuvat keskustelun virittäjänä, kuten askeleittain tuokiollakin. Tilanne oli mahdollisimman tuttu ja turvallinen.

Otin lapset haastattelutuokiolle kolmessa eri ryhmässä. Tässä esikouluryhmässä toteutetaan päivittäin pienryhmätoimintaa, joten pienryhmät olivat jo valmiina. Lapset eivät arastelleet toisiaan eivätkä minua. Olin jo aiemmin kertonut lapsille opinnäytetyöstäni ja kysynyt, olisivatko he halukkaita osallistumaan sen tekemiseen. Aihe ja toimintatapa olivat siis lapsille tuttuja. Esittelin lapsille nauhurin ja kerroin, että kaikki puheemme tallentuu siihen ja voimme sitten tuokion jälkeen kuunnella, mitä olimme jutelleet.

Jokainen haastattelu kulki saman kaavan mukaan:

- Otin lapset mukaani viereisen ryhmän huoneeseen. Lapset asettautuivat istumaan lattialle niin, että jokaisella oli näköyhteys sekä minuun että kuvaan.
- Ensimmäiseksi näytin kuvaa ja kysyin mitä siinä tapahtuu. Yhdessä päätimme, mikä on kuvan tilanne ja siitä muodostui haastattelukerran teema.
- Toiseksi kysyin: ”Onko lapsille koskaan käynyt kuten kuvassa?” Kaikissa teemoissa lapset vastasivat tähän kysymykseen kyllä. Joten tein jatkokysymyksiä.

Riita –teemassa kysyin, mistä he ovat riidelleet ja miten?

Vaikeat asiat –teemasta kysyin, mikä on ollut vaikeaa?

Yksin jääminen –teemassa kysyin, millaisissa tilanteissa lapset ovat jääneet yksin?

- Kolmanneksi kysyin: ”Tiedättekö mitä tuollaisessa tilanteessa voi tehdä?”
- Neljänneksi kysyin: ”Kuka voisi auttaa?”
- Viimeinen kysymys oli: ”Miten voi auttaa?”

Ensimmäisen päivän haastattelun aiheeksi olin valinnut riitatilanteet, sillä se toistui havainnointiaikana kaikkein useimmin lasten vuorovaikutuksessa. Oletin sen olevan helpoin aihe. Lapset kävivät istumaan lattialle ympärilleni niin, että jokaisella oli näköyhteys sekä minuun että kuvaan. Toisen päivän aiheeksi valitsin vaikeasta asiasta selviytymisen, sillä uskoin sen olevan aiheena helpompi käsitellä kuin kolmannen päivän aihe, joka oli yksin jääminen.

Ryhmän lapset olivat tottuneet katsomaan kuvia ja keskustelemaan niistä. Pidin huolen, että jokainen lapsi sai ryhmässä puheenvuoron. Toiset lapsista toki vastailivat innokkaammin ja toiset lapset vain kysyttäessä. Lasten vastaukset koostuivat monen lapsen puheesta, yksi aloitti ja toinen jatkoi lauseen loppuun. Kaikkiin kuviin lapset kertoivat esimerkkejä omista kokemuksistaan ja huomioistaan esikoulussa.

Olin tehnyt käsitekarttojen pohjat valmiiksi ennen haastatteluja. Pohjassa oli haastattelukerran kuva liimattuna paperin keskelle ja kysymykset kirjattuina kulmiin niin, että jokaisen kysymyksen alla oli tilaa lasten vastauksille tai uusille esiin nouseville kysymyksille. Haastattelujen lomassa täydensin käsitekarttoja pikaisesti lasten vastauksilla.

Olin varannut jokaiseen haastatteluun aikaa puoli tuntia. Halusin antaa lapsille mahdollisuuden ajatella ja jutella ajatuksensa loppuun saakka. Aikaa oli riittävästi. Haastattelu loppui, kun käsitekartan kasvaminen pysähtyi ja lapset olivat saaneet sanottua kaiken, minkä halusivat sanoa. Kiitin lapsia ja päästin heidät leikkeihinsä. Haastattelut sujuivat, kuten olin ajatellutkin. Mukavaa oli myös se, ettei meitä häiritty kertaakaan noiden haastattelujen aikana, vaan meillä oli työrauha. Myöskään Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 63) esittämiä haasteita haastateltavien poissaoloista tai dominoivasta ryhmänjäsenestä ei omassa haastattelussani päässyt syntymään. Tämä johtuu varmasti siitä, että tein haastattelut lasten esikoulupäivän aikana. Lisäksi lapset olivat jo tottuneet toimimaan ja keskustelemaan keskenään tässä samassa ryhmässä.

Joka päivä kuuntelin päivän aikana tekemäni haastattelut läpi useaan kertaan ja täydensin kuunnellessani keskustelujen lomassa tekemiäni käsitekarttoja. Valmiit kartat kävin vielä läpi lasten kanssa ja heillä oli mahdollisuus muuttaa tai täydentää karttoja. Lapset eivät toivoneet muutoksia, mutta kuulin heidän keskustelevan haastatteluista keskenään. Olin sopinut lasten ja heidän vanhempiansa kanssa, että laitan valmiit käsitekartat ryhmän eteisen ilmoitustaululle nähtäviksi. Näin lasten vanhemmilla oli mahdollisuus tutustua lastensa ajatuksiin.

8.5 Aineiston kuvaus

Nauhoitettua puhetta oli 137 minuuttia ja litteroitua aineistoa kertyi 21 sivua. Riita-teemasta tekstisivuja kertyi yhteensä kahdeksan, vaikeaa -teemasta auki kirjoitettua tekstiä oli kuusi sivua ja yksin jäämisen -teemasta seitsemän sivua.

Lapset kertoivat minulle asioista, joita heille on tapahtunut esiopetuspäivän aikana päiväkodissa. He kertoivat ehyitä tarinoita, joilla oli selkeä alku, keskikohta ja loppu. Tapahtumilla oli myös juoni. Tässä mielessä tutkimusaineistoni koostuu narratiiveista, kertomuksista, joissa lapsen kuvaavat arkeaan. Narratiivisuus voidaan liittää myös konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen, jonka mukaan ihmiset rakentavat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Nämä kertomukset rakentuvat ja muuttuvat muotoaan koko ajan. Yhtä, kaikille ihmisille yhteistä todellisuutta ei näin ollen ole, vaan todellisuudet rakentuvat ihmismielissä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa eri tavoin omanlaisikseen. Konstruktivismin perusajatus on, että ihminen rakentaa tietonsa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa varaan. Näkemys asioista muuttuu sitä mukaan, kun ihminen saa uusia kokemuksia ja keskustelee toisten ihmisten kanssa. Heikkisen mukaan konstruktivistinen käsitys tiedosta korostaa tietämisen suhteellisuutta. Se on ajasta, paikasta ja tarkastelijan asemasta riippuvaa. Edellä mainittu Heikkisen näkemys vaikuttaa oman tutkimukseni luotettavuuteen ja yleistettävyyteen. Joku toinen jossakin muualla toisten lasten kanssa saisi toisenlaiset tulokset. (Heikkinen 2010, 122, 146 - 147.)

8.6 Aineiston analyysi

Teemahaastattelun avulla kerätty aineisto on usein runsas ja sen analysointitapa on hyvä miettiä jo ennen haastattelujen tekoa. Aineiston purkaminen kannattaa aloittaa keruuvaiheen aikana, tai mahdollisimman pian keruuvaiheen jälkeen. Silloin aineisto on vielä tuore ja inspiroi tutkijaa. Jos tietoja on täydennettävä tai selvennettävä, se on helpompi tehdä. Joskus voi olla tarpeen ottaa etäisyyttä, jotta tuloksia saa katsottua kokonaisuutena tai laajemmassa perspektiivissä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 135.)

Analyysin tarkoitus on luoda aineistosta sanallinen ja selkeä kuvaus. Analyysillä aineistoa järjestetään ja tiivistetään kadottamatta sen sisältämää tietoa. Aineiston analyysin tarkoituksena on lisätä informaatioarvoa. Analyysi selkiyttää ja yhtenäistää aineistoa, jotta siitä voidaan tehdä luotettavia johtopäätöksiä. Aineiston käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto ensin hajotetaan osiin ja sitten kootaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

Ajattelen tässä työssä saamani tiedon koostuvan lasten kertomuksista, joita minä olen kuunnellut. Oma tietoni on lisääntynyt ja rakentunut lasten kertomusten varassa. Kuunnellessani lasten puhetta yhä uudelleen, aloin kuulla niissä lasten elämän päivä-

kodissa. Heikkinen kirjoittaa, että tietämisen prosessi perustuu kertomusten kuulemiseen ja niiden tuottamiseen. Maailmaa voidaan tulkita jatkuvasti muuttuvana kertomuksena. Samoin ihminen ymmärtää itseään ja rakentaa identiteettiään kertomusten kautta. Tieto itsestä ja tieto ympäröivästä maailmasta tuotetaan joka päivä uudelleen kertomusten kautta, narratiivisesti. Narratiiveja voidaan analysoida luokittelemalla kertomukset niiden teemojen mukaan. Ja koska tieto on tuotettu teemahaastatteluna, päädyin purkamaan aineistoni teemoittain. (Heikkinen 2010, 122, 143, 145.)

Tarkastelen haastatteluaineistoa aineistolähtöisesti, sillä työssäni pääpaino on lasten tuottamassa tiedossa. Tavoitteenani oli saada esiin lasten kokemuksia esikoulupäivän haasteellisista tilanteista, heidän keinoistaan ratkaista niitä sekä heidän avuntarpeistaan näissä tilanteissa. Näiden tietojen avulla oli tarkoitus lisätä lasten hyvinvointia heidän arjessaan ja kehittää esiopetuksen oppilashuoltoa. Analyysissä analyysiyksiköt on valittu tämän tarkoituksen mukaan. Tällöin voidaan puhua induktiivisuudesta, joka tarkoittaa etenemistä yksittäisistä havainnoista yleisempiin väitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95 - 96.)

Tuomi & Sarajärvi (2009, 96) toteavat kuitenkin, ettei puhdas induktiivinen päättely ole mahdollista, sillä havaintojen takana vaikuttaa aina jokin teoria tai ennakkokäsitys kuvattavasta asiasta. Tämän näkemyksen mukaan ei ole olemassa objektiivisia havaintoja, sillä käytetyt käsitteet ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat tuloksiin. Tämän takia aineistolähtöisyys vaatii tutkijalta kontrollia, jotta analyysi tapahtuu tiedonantajien ehdoilla eikä tutkijan ennakkokäsitysten varassa. Tutkijan onkin syytä kirjoittaa auki omat ennakkokäsityksensä ja reflektoida tekojaan analyysin aikana. Avoimuus tutkimuksen taustoista ja tutkimuksen aikana tehdyistä valinnoista lisää tutkijan mahdollisuutta arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä.

Kuuntelin ja kirjoitin haastattelut auki jokaisen haastattelupäivän päätteeksi. Samalla täydensin teeman mukaisen käsitekartan. *Riita –teemassa* kirjoitin lasten vastaukset vastaamaan kysymykseen, ”mistä he ovat riidelleet ja miten?”. *Vaikeat asiat –teemasta* vastaamaan kysymykseen, ”mikä on ollut vaikeaa?”. *Yksin jääminen –teemassa* kirjasin käsitekarttaan, ”millaisissa tilanteissa lapset ovat jääneet yksin?”. Lisäksi kirjoitin kaikissa teemoissa lasten vastaukset kysymyksiin: ”mitä voit itse tehdä?” ”Millaista apua toivoisit?” ”Kuka voi auttaa?” Näistä vastauksista muodostuivat käsitekartat, jotka ovat kokonaisuudessaan nähtävissä tutkimustulokset osiossa.

Kirjallisuuden mukaan käsitekarttoja voidaan myös käyttää tutkimusmenetelmänä. Niiden avulla voidaan kerätä tietoa ja samalla kehittää ajattelua. Käsitekartat ovat Åhlbergin (2001, 60 - 61.) mukaan hyvin tehtyinä sekä tarkkoja että paljastavia. Käsitekartta kuvaa tarkasti tutkittavien ajattelun peruskäsitteitä ja niiden välisiä yhteyksiä. Käsitekartat ovat hierarkkisia ja käsitteiden väliset yhteydet merkitään nuolilla. Nuolet osoittavat hierarkkisuuden lisäksi oikean lukusuunnan käsitteestä käsitteeseen. Jokainen käsite esiintyy kartassa vain kerran.

Moilasen ja Rähän (2001, 54) tapaan myös minä koin käsitekartan hyvänä välineenä teemahaastattelujen purkamiseen ja teemojen merkityssisältöjen löytämiseen. Ensin poimitaan kuhunkin teemaan kuuluvat asiat ja esitetään ne käsitekartan muodossa. Tämän jälkeen teema kirjoitetaan auki sanallisesti. Seuraavassa vaiheessa eri teemojen käsitekartat liitetään toisiinsa. Se auttaa syventämään teemojen merkityssisältöjen tulkintaa. Näin teemat saavat merkityssisältönsä osittain itsenäisesti ja osittain suhteessa toisiin teemoihin.

Kun olin kirjoittanut auki kaikki haastattelut ja tehnyt niistä käsitekartat, ryhdyin jäsentelemään lasten vastauksia niin, että ne vastasivat tutkimuskysymyksiini. Poimin aihealueiden käsitekartoista kaikki asiat, jotka lapset mainitsivat haastaviksi. Samoin poimin kaikki lasten mainitsemat keinot, joita he käyttävät ratkoessaan mainitsemiaan haasteellisia tilanteita. Kolmanneksi keräsin kaikista aihealueista lasten mainitsemat tavat, joilla he toivovat itseään autettavan tai asioita ratkaistavan. Viimeiseksi listasin tahot, joilta lapset odottavat saavansa apua.

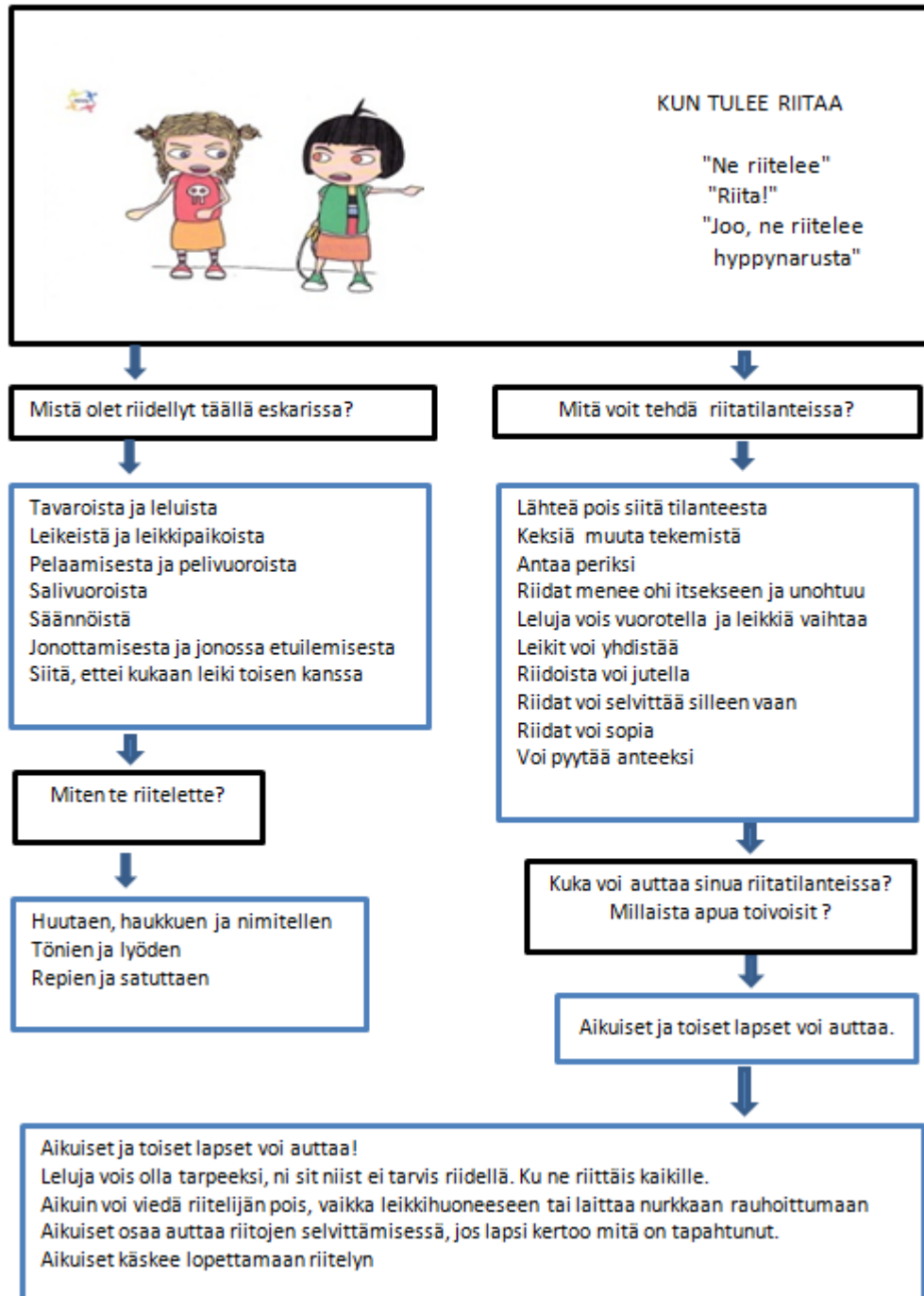
9 TUTKIMUKSEN TULOKSET

9.1 Tutkimustulosten kuvaileva tieto

Esittelen tässä osiossa tutkimuksen tulokset teemahaastattelujen teemojen mukaisesti. Jokaisessa teema-alueessa on lasten haastatteluista koottu käsitekartta. Tähän teeman mukaiseen käsitekarttaan olen yhdistänyt kaikkien lasten vastaukset kyseisestä teemasta.

9.1.1 Kun tulee riitaa

Kaikki kolme ryhmää päätyivät tämän kuvan (Kuva 8) kohdalla samaan päätelmään: tytöillä on riita jostakin. Vaihtoehtoisiksi riidan aiheiksi lapset mainitsivat riidan hypynarusta tai leikkipaikasta.



Kuva 8. Kun tulee riitaa

Tai sit ne riitelee siitä, et toi toinen haluis mennä tonne suuntaan ja toi toinen tonne toiseen suuntaan.

Miltei samaan hengenvetoon lapset ryhtyivät miettimään, kuinka tyttöjen riidan voisi ratkaista:

Kato ku niit hyppyrarui pitäis olla kaks, et ne vois molemmat hypätä ja silloin ois ihanaa.

Ne vois vuorotella sil.

Ne vois sopia, et ne ei ottaiskaa sit hyppynaruu, vaan ne laittais sen pois, ni kummalkaa ei olis sitä. Sit ne vois mennä vaik keinuu tai linnaa.

Tämä kuva sai aikaan vilkkaan keskustelun kaikissa ryhmissä, sillä jokainen lapsi halusi jakaa oman kokemuksensa riitatilanteesta. Lapset kertoivat riidelleensä usein sisarusten ja omien vanhempiensa kanssa. Riidat kavereiden kanssa olivat lasten mukaan harvinaisempia ja päiväkodin aikuisten kanssa he eivät olleet riidelleet juuri koskaan:

Minä olen riidellyt yhdestä kasetista. Minä riitelin äidin kanssa. Olen riidellyt äidin kanssa varmaan kymmenen kertaa. Olen paha!

Tähän lapsen kaveri vastaa:

Onhan meillä ollut riitoja aika usein, missä me hakattiin toisiamme ja huudettiin toisillemme ja haukuttiin toisiamme, niin ku turpa kii.

Lapset kertoivat, että helpoiten riitaa tulee tavaroista, koska niitä ei riittänyt kaikille halukkaille. Yhteisistä leikeistä ja niiden säännöistä sopiminen aiheutti lasten mielestä riitoja. Lapset kokivat myös, ettei päiväkodissa ole riittävästi hyviä leikkipaikkoja ja hyvät leikkipaikat ovat aina varattuja.

Siirtymätilanteet olivat haasteellisia. Lapset kertoivat, että riitaa tulee helposti jonossa, sillä jotkut tahtoivat etuilla päästäkseen ensimmäisenä ulkoleikeistä sisätiloihin tai ehtiäkseen valita parhaat lelut tai leikkipaikat. Toisinaan riitaa tuli myös istumapaikoista, sillä jokainen lapsi tahtoi istua parhaan ystävänsä vieressä, tai vaihtoehtoisesti, ei tah-

tonut istua jonkun tietyn lapsen vieressä. Kaikissa ryhmissä esiin nousi tapaus, jossa riita istumapaikasta johti käsirysyyn ja sai aikaan lasten näkökulmasta pelottavan tilanteen, johon kasvattaja joutui puuttumaan viemällä yhden lapsista pois tilanteesta:

Kerran ku oli se kolmoispöytä, ni Juha olis halunnu mennä siihen ja rupes repii Kallea pois siitä. Ku Juha oli unohtanu pestä kädet, ni se ei ehtiny siihen paikalle ekaks vaan Kalle ehti ekaks. Se tuntu pahalle, mut ei pelottavalle.

Yksi ryhmän lapsista kertoi, että hän alkaa tarkoituksella riidellä silloin, kun hän jää leikkien ulkopuolelle tai ilman kaveria.

Kertoessaan oman elämänsä riitatilanteista ja niiden ratkaisemisesta lapset kuvailivat monenlaisia keinoja. Omassa elämässään lapset kertoivat antavansa toisinaan periksi, joko myöntymällä toisen tahtoon tai lähtemällä kokonaan pois tilanteesta. Muita keinoja ratkaista riitatilanteet olivat leikkien yhdistäminen, leikkien vuorottelemine ja tavaroiden vuorottelemine. Muutamat lapsista muistelivat Askeleittain –tuokiota ja kertoivat kuinka niillä oli harjoiteltu rauhoittumista. Lapset näyttivät, kuinka käsi laitettiin vatsan päälle, hengitettiin syvään ja rauhallisesti ja samalla leskettiin kymmeneen. Lapset kertoivat kotona rauhoittuvansa parhaiten omissa huoneissa tai nurkassa seisten.

Lapset kertoivat myös, että asioista voi jutella, riidat voi sopia ja anteeksi voi pyytää. Joidenkin mielestä riidat menivät ohi itsestään ja unohtuvat seuraavaan päivään mennessä. Silloin niille ei lasten mukaan ole tarpeen tehdä mitään:

Muuten olis vaan riitaa koko ajan, riideltäis vaan.

Muuten vois tulla paha mieli ja mennä päivä pilalle.

Lapset luottivat siihen, että aikuiset selvittävät tarvittaessa heidän riitansa, mutta he eivät osanneet kertoa, kuinka aikuiset sen tekivät. Lasten puheissa aikuiset osasivat auttaa, jos lapsi kertoi, mitä oli tapahtunut.

Lapset kokivat, että pääsääntöisesti kasvattajat uskoivat heidän kertomuksensa ja auttoivat. Toisinaan kuitenkin kävi niin, että kasvattajat vain käskivät lopettamaan riite-

lyn, eivätkä selvittäneet asioita lasten kanssa, tai käskivät pyytää anteeksi ja jättivät asian siihen. Apua lapset kokivat tarvinneensa silloin, kun he eivät tienneet miten pitäisi toimia tai omat yritykset ratkaista riita ei tuottanut toivottua lopputulosta. Kasvattajan apu oli tarpeen myös silloin, kun riitatilanne ajautui tappeluksi tai lasta sattui.

Kasvattajille sattui lasten kertoman mukaan myös virhearviointeja:

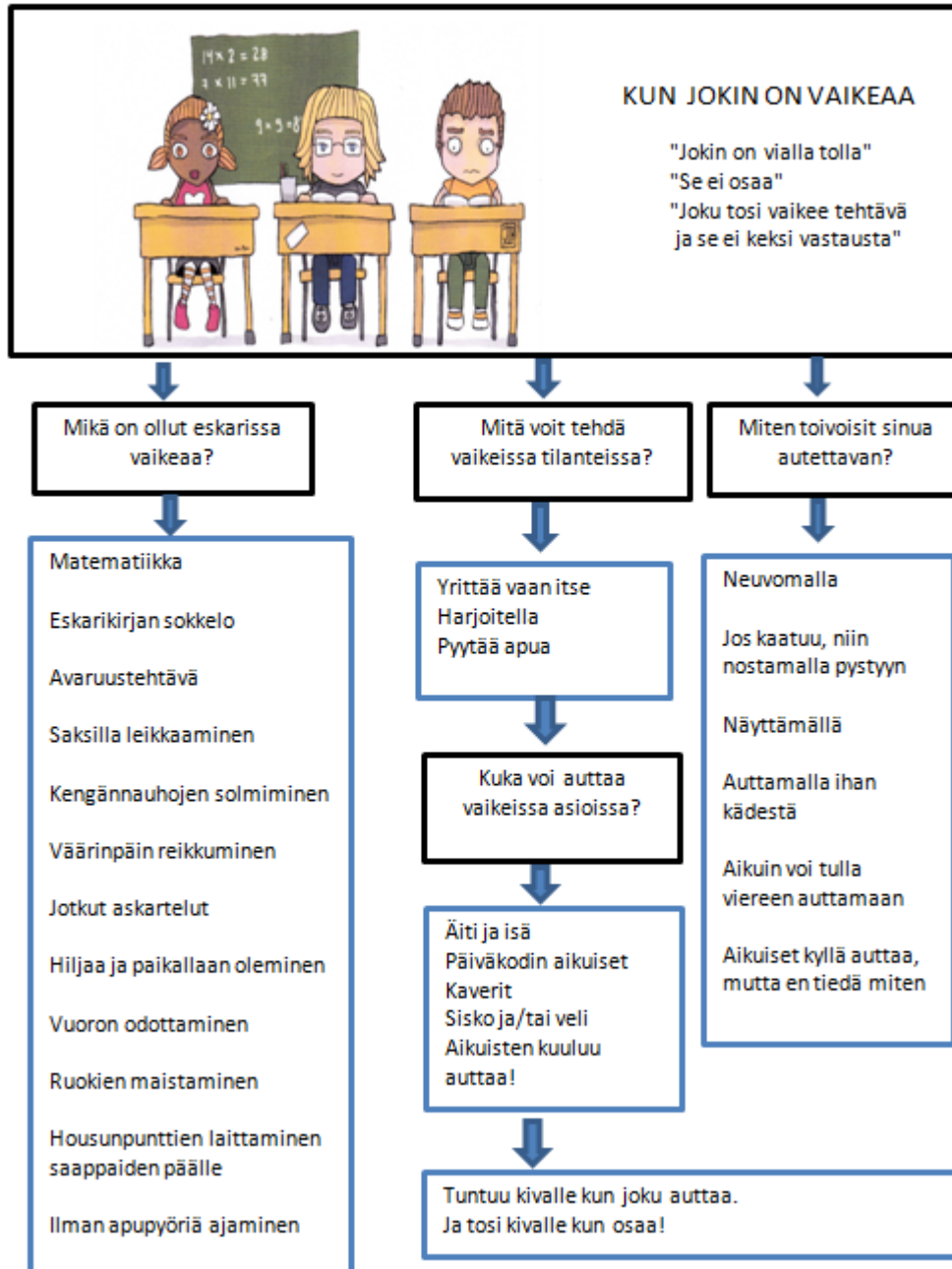
Aikuiset sanoo, et jos vaik toinen on satuttanu, ni pitää pyytää anteeks, vaik se toinen on satuttanu eikä ite.

Lisäksi lapset kokivat, että kasvattajat eivät aina auttaneet, vaikka lapsi pyysi apua.

Aikuiset sanoo, et selvittäkää ite. Ja joskus aikuiset sanoo, et ai jaa.

9.1.2 Kun jokin on vaikea

Myös toisella haastattelutuokiolla lapset pääsivät helposti yhteisymmärrykseen kuvan aiheesta (Kuva 9). Lapset totesivat heti kuvan nähtyään sen olevan koulusta. Päätelmänsä he selittivät sillä, että kuvan lapset istuivat pulpeteissa, eikä päiväkodeissa ole pulpetteja. He huomasivat myös varsin pian, että kuvan oikeanpuolimaisessa pulpetissa istuvalla pojalla oli paha mieli. Lapset päätyivät yhteiseen ajatukseen siitä, että poika oli huolissaan jostakin, sen näki pojan ilmeestä. Hetken asiaa pohdittuaan lapset tulivat siihen johtopäätökseen, että kuvan pojalla oli jokin vaikea tehtävä ratkottavanaan. Tehtävä oli liian vaikea, koska poika melkein itki. Lasten mielestä koulussa voi olla niin vaikeita tehtäviä, että niitä ei osaa ja siksi voi alkaa itkettää. Kaikissa ryhmissä lapset päätyivät samaan päätelmään kuvan tilanteesta: jokin oli vaikeaa kuvan pojan mielestä.



Kuva 9. Kun jokin on vaikeaa

Kysymykseeni, mikä eskarissa on ollut vaikeaa, lapset vastasivat, että eskarissa on pääsääntöisesti ollut helppoja tehtäviä, joihin ei ole tarvinnut pyytää apua. Lasten mieleen jääneet vaikeat asiat olivat arkisia asioita. Kuten pukemiseen liittyvät pikkupulmat ja yksittäisten, lapsista itsestään lähtevien taitojen opettelu, kuten rekillä väärinpäin roikkuminen. Joistakin lapsista hiljaa oleminen, paikallaan pysyminen ja vuoron odottaminen oli vaikeaa. Myös uusien ruokien maistaminen puhututti lapsia:

Joskus ruokien maistaminen on hankalaa, mut sit voi oppia maistamalla vaan! Mä oon syöny etanoi.

Ne asiat, jotka olivat olleet lasten mielestä vaikeimpia, olivat myös niitä asioita, joita he kertoivat oppineensa esikoulussa.

Vaikeissa tilanteissa lapset kertoivat saaneensa apua kasvattajilta. Muutamaa lasta lukuun ottamatta kaikki kertoivat saaneensa apua pyytäessään. Avun pyytäminen oli ollut helppoa. Lapset kertoivat pyytäneensä apua myös kavereilta:

Sillo voi pyytää apuun aikuista tai kaveria, sellasta kaveria, joka on jo suorittanu sen tehtävän, ni se on sille helppoo, jos se on jo tehny itte sen.

Lapset kokivat, että tuntui kivalle, kun sai apua ja tosi kivalle kun osasi. Lapset toivoivat, että kasvattajat auttaisivat heitä kertomalla mitä pitää tehdä. Kasvattajat voisivat lasten mielestä myös näyttää, miten jokin asia pitää tehdä tai tehdä asioita yhdessä lasten kanssa. Joidenkin lasten oli vaikeaa keksiä, kuinka heitä on autettu, vaikka olivatkin sitä mieltä, että apua oli saatu. Lasten kertomuksissa kuului kasvattajan ohjaava ja ajoittain vaativakin ääni:

Ensin pitää itte yrittää. Sen jälkee voi pyytää aikuiselt apuu, jos ei vaik kengännauhoi osaa, ni ensin voi koittaa ite ja jos silti ei osaa, ni sit voi pyytää kiltisti apuu.

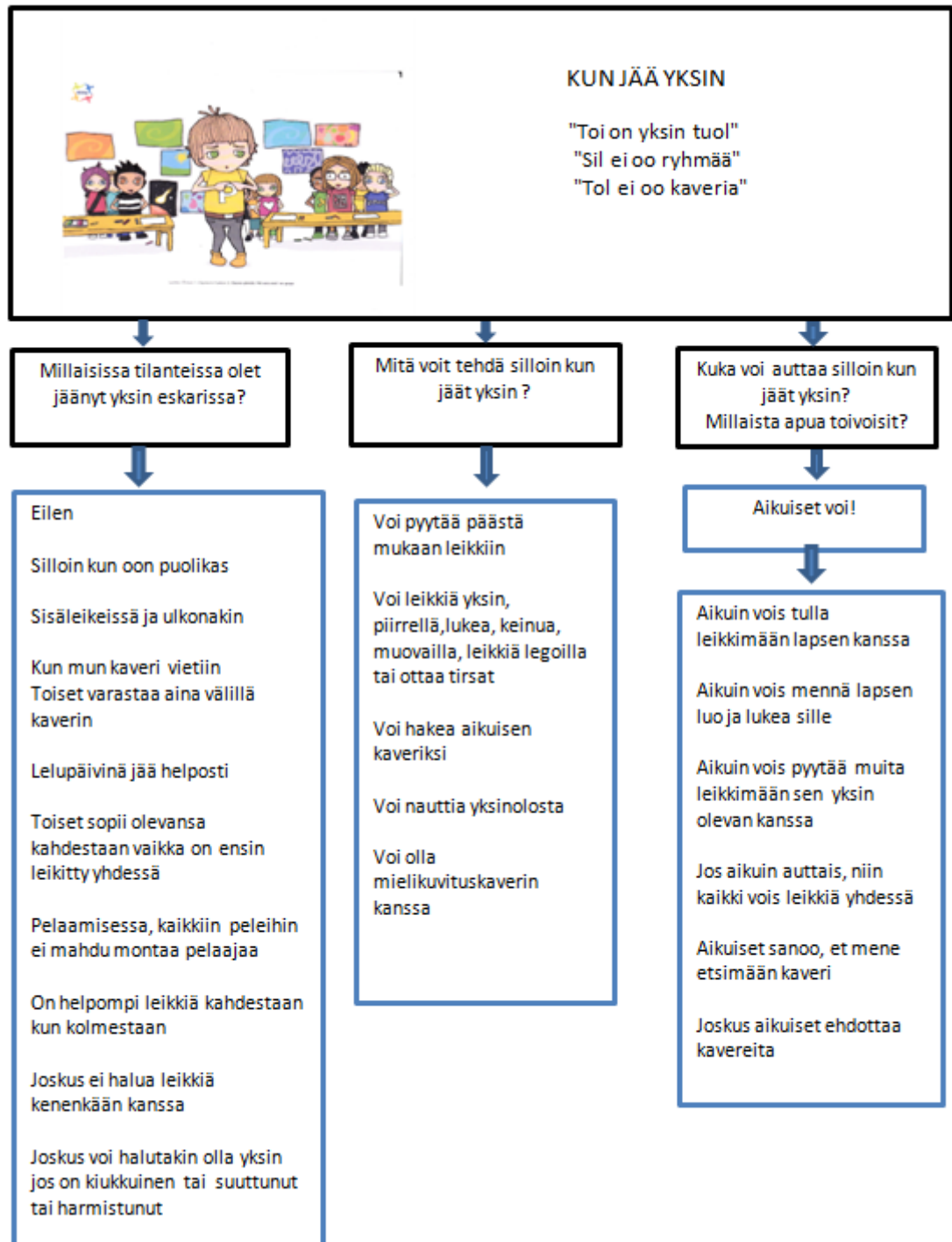
Kaikissa ryhmissä lapset palasivat jossakin vaiheessa keskustelua takaisin kuvaan. Kuva tuntui ohjaavan lasten ajattelua ja sitä kautta myös keskustelua koulun suuntaan. Lapset tuntuivat ajattelevan, että koulussa kaikki on vaikeaa ja opettajat huutavat. Koulussa opettaja ei osaa auttaa, kuten päiväkodin kasvattajat. Myös kuvan tilanne sai uuden ja tarkemman määritelmän. Nyt myös kuvan vasemmanpuoleinen tyttö oli onneton. Lasten ajatuksissa kuvan lapset tekivät vaikeita tehtäviä ja vasemmanpuoleisella työllä ei ollut kirjaa:

Tol ei oo kirjaa, se on varmaan unohtanu sen kotii. Siit tuntuu kurjalle ja opettaja huutaa. Miksei se vois sanoo aikuiselle, et se tekis kopion siit. Mullekki on käyny nii.

Toinen lapsi pohti omaa tulevaisuuttaan koululaisena seuraavasti: *Mä oon niin huonomuistiin, et mul välil unohtuu jotain.* Kysymykseeni haittaako se, jos joskus jotakin unohtuu lapsi vastasi: *No, ei tääl haittaa! Mut koulus se haittaa ja opettaja huutaa: Sie oot huono oppilas ja tulee jälkkää kymmenen tuntii.*

9.1.3 Kun jää yksin

Kolmannen haastattelun teemaksi olin jättänyt omasta mielestäni vaikeimman aiheen. Tässä esikouluryhmässä oli joka päivä useita sellaisia tilanteita, joissa joku lapsi jäi yhteisten leikkien ulkopuolelle (Kuva 10).



Kuva 10. Kun jää yksin

Lapset huomasivat heti, että yksi lapsi oli yksin, ilman kavergia tai omaa ryhmää. He kertoivat samaan hengenvetoon, että heillekin oli käynyt niin. Lapset kertoivat jääneensä leikkien ulkopuolelle päivittäin, jotkut jopa useamman kerran päivän aikana:

Mulle kävi just tänä aamuna. No, ku Timo tuli tarhaa ja me leikitti jo, ni sit aamupalan aikaan ne sano toisilleen, et ne leikkii kahdestaa. Se tuntu pahalt.

Joo! Mun kaveri vietii. Toi Kati on vieny Ainon multa aika usein vaik pelaamaa. Varastaa mun kaverin!

Lapset kertoivat, että puolipäiväisyys ja kokopäiväisyys vaikuttivat siihen, kenen kanssa voi esikoulupäivän aikana leikkiä. Puolipäiväiset leikkivät keskenään ja kokopäiväiset keskenään. Tämä oli lasten mukaan sovittu tapa toimia, etenkin tyttöjen kesken. Pojat puolestaan kertoivat leikkineensä yhdessä riippumatta siitä, oliko kaveri kokopäiväinen vai puolipäiväinen:

Mä oon leikkiny joka päivä Iiron kans ja vaik oon ollu puolikas.

Mäki oon leikkiny joka päivä Eetun kans ku se on ollu kokonain ja ku se on ollu puolikas.

Lapset mainitsivat lelopäivät sellaisiksi päiviksi, jolloin jäi helposti yksin. Myös joissakin peleissä oli rajattu osallistujamäärä. Lapset nimesivät Kimblen peliksi, jota voi pelata vain neljä lasta kerrallaan.

Lapset pohtivat leikkimistä ja parhaita kavereita ja leikkiryhmiä pitkään. He tulivat päätelmään, että oli helpompi leikkiä kahden tai isossa ryhmässä kuin kolmestaan. Tässä ei tullut esiin eroa tyttöjen ja poikien välillä. Lapset myös tiesivät, että olisi reilumpaa leikkiä kaikkien kanssa. Jokaisessa ryhmässä nousi esiin myös ajatus siitä, että joskus tahtoo olla yksin ja ihan rauhassa:

Entäs jos halua olla rauhassa? Mie oon joskus halunnu olla ihan rauhassa. Sillo voi leikkii leegoil.

Mä olin eilen yksin tossa, ku mä halusin olla, ku mua väsytti. Ni ihan vaan, vaik Leena sano et tuu leikkii, mä sanoin, etten mä jaksa.

Joskus voi haluta olla yksin jos on harmi, kiukku tai on suuttunu. Jos joku kaveri on haukkunu. Sillon voi rakennella tai piirrellä.

Vasta omien kokemusten kertomisen jälkeen lapset palasivat kuvan lapseen. He alkoivat ratkaista tilannetta laskemalla lapsimäärää ja miettimällä, miten ryhmät saisi tasan

niin, ettei kukaan jäisi yksin. Lapset käyttivät paljon aikaa kuvan lasten jakamiseen erilaisiin ryhmiin ja pareihin.

Tos on neljä. Tuolt porukast pitäis ottaa yks pois. Tai sit ne vois olla pareittain, mut sit niit pitäis olla yks enemmän.

Jos siel on aikuin, ni auttais pyytää toisii kavereit leikkii sen kaa, vaik jonku toisen pojan tuolt toisest ryhmästä, isommast porukast. Noi kaikki kymmenen ei leiki ton yhen kaa!

Lapset ehdottivat myös, että voisi kysyä pääseekö mukaan leikkiin. Pian he kuitenkin totesivat, ettei se yleensä onnistu, vaikka pyytäisi kuinka monta kertaa tai kuinka kauniisti vain. Seuraavaksi keinoksi yksinäisen mukaan saamiseksi lapset ehdottivat yhteisiä, koko porukalla tehtäviä puuhia. Pian lapset totesivat, että on paljon asioita, joita voi tehdä yksin, jos ei millään keinolla löydä itselleen leikkikaveria. Ja he ehdottivat niitä kuvan pojallekin ratkaisuksi yksin olemiseen.

Aikuisilta lapset odottivat tilanteiden huomaamista ja huomioimista sekä lapsen huolien kuuntelemista ja konkreettista apua ystävyysuhteiden rakentamiseen. Lasten mukaan aikuisen tehtävä on mennä yksinäisen lapsen luokse ja leikkiä lapsen kanssa tai lukea lapselle. Aikuinen voisi myös silitellä ja sylitellä lasta. Lapset kertoivat kokemus äänessään, että aikuisen puuhailu lapsen kanssa saa muitakin lapsia liittymään puuhiin ja silloin ei enää tarvitse olla yksin.

Lasten kokemukset aikuiselta saamastaan avusta vaihtelivat. Toisinaan lapset saivat aikuiselta tarvitsemaansa apua ja toisinaan eivät:

Joskus aikuin ehottaa jotain leikki ja joskus aikuisen kans voi pelata ainakin lautapelei, alkaa piirtelee, joskus ne lukee.

Sillee, et vois sanoo, et mie oon yksin ilman kaverei, ni aikuiset sanoo, et käy ettiis joku kaverei.

Joskus ne ehottaa jotain kaverei, mut ei ne lähe ettii jotain kaveria puolesta, ei todellakaan!

Jos aikuiselt kysyy, et kenen kans vois leikkii, ni ne sanoo vaan, et en tiedä.

9.2 Vastaukset kehittämiskysymyksiin

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia haasteellisia tilanteita lapsi kohtaa päivittäin esikoulussa ja millaista tukea he toivovat saavansa arjen haasteisiin. Tätä lapsinäkökulmaista tietoa tarvitaan, kun mietitään millaisella, oppilashuollolla esiopetuksessa voidaan tukea lasten hyvinvointia.

Lapset löytävät ja osaavat nimetä arjestaan monenlaisia haasteellisia tilanteita:

- Riitatilanteet, erimielisyydet ja asioiden epäreilisuus
- Sääntöjen noudattaminen sekä peleissä että arjen toimissa
- Arjen askareet, kuten kengännauhojen solmiminen ja ruokien maistaminen
- Akateemiset taidot
- Vertaissuhteet
- Yksin jääminen
- Odottaminen, sekä siirtymätilanteissa, että oman vuoron odottaminen
- Hiljaa oleminen ja paikallaan oleminen
- Lelupäivät
- Arjen rakenteet, kuten kokopäiväisyys ja puolipäiväisyys
- Oman rauhan kaipuu
- Omien negatiivisten tunteiden hallitseminen
- Omien taitojen riittämättömyyden pohtiminen
- Koululaisuus, koulumaailman tuntemattomuus ja tulevaisuuden pohtiminen

Arjen haastaviksi tilanteiksi lapset mainitsivat monenlaiset kiistatilanteet ja erimielisyydet, joita heille syntyi leikeissä. Erimielisyyksiä aiheuttivat kaverin, leikkipaikan ja leikin valinta sekä yhteisten leikkisääntöjen sopiminen ja lelujen jakaminen. Lasten mielestä hyviä leluja ja leikkipaikkoja oli aivan liian vähän, ja siksi niistä täytyi taistella. Ystävyysuhteet olivat lasten mielestä toisinaan hyvinkin vaikeita, ja lapset kokivat jäävänsä yksin tai leikkien ulkopuolelle useita kertoja päivässä. Yksinäisyys ja ilman kaveria jääminen oli suurin yksittäinen huoli lasten arkipäivässä. Lapset mainitsivat myös, että odottaminen oli vaikeaa. Lapset jakoivat odottamisen kahteen erilaiseen odottamiseen. Lasten mielestä oli vaikea odottaa omaa vuoroa saada apua, puheenvuoroa tai pelivuoroa. Toisenlaiseksi odottamiseksi lapset mainitsivat tilanteet, joissa odotettiin pääsyä jonnekin. Kasvattajat käyttävät näistä tilanteista nimitystä siir-

tymätilanteet. Lasten mukaan riitoja ja tappeluita tuli helposti juuri näissä siirtymätilanteissa, koska jokainen halusi olla ensimmäinen. Ensimmäisenä oleminen oli lasten mielestä tärkeää, koska silloin oli mahdollisuus valita paras istumapaikka ruokapöydästä, paras keinu pihalta, parhaat lelut tai paras leikkipaikka. Parhaiden asioiden ensimmäiseksi valitseminen varmisti myös leikkikaverin, sillä jokainen tahtoi leikkiä parhailla tavaroilla tai istua parhaassa paikassa parhaan kaverin vieressä. Sitä, miten tuo parhaus määritellään, on kasvattajan mahdoton päätellä.

Lapsilla oli joitakin keinoja arjen haasteellisista tilanteista selviytymiseen. Lasten mielestä riitatilanteissa voi:

- lähteä pois tilanteesta
- neuvotella tai antaa periksi
- keksiä muuta tekemistä
- pilata toisten leikit.

Arjen haasteelliset tilanteet lapset koettivat ratkaista keskustelemalla. Leikkitalanteissa ilmeneviin pulmiin lapsilla oli jo jonkinlainen keinovalikoima. He miettivät sellaisia tapoja leikkiä, jotka sopivat kaikille leikissä mukana oleville. Tällaisiksi tavoiksi lapset mainitsivat lelujen, leikkipaikkojen ja leikkien vuorottelun. Joissakin tilanteissa lapset antoivat periksi ja toimivat kaverin toiveiden mukaan.

Vaikeat asiat lapset koettivat ratkaista:

- yrittämällä sinnikkäämmin
- pyytämällä apua
- harjoittelemalla.

Vaikeisiin tehtäviin tai arjen pulmiin lapset pyysivät apua aikuiselta tai sellaiselta kaverilta, jonka he uskoivat osaavan auttaa. Lapset myös yhdistivät voimavaransa ja pohtivat ratkaisuja yhdessä ja tekivät asioita yhdessä. Näin lähikehityksen vyöhykkeen ajatus, jossa kokeneempi auttaa, toteutui myös lasten kesken. Tällaisia tilanteita syntyi arjessa melko usein ja kasvattajan pitäisi osata hyödyntää ne ja näin tukea lasten yhteistoiminnallista oppimista.

Yksin jäädessään lapset koettivat:

- päästä mukaan toisten leikkeihin
- saada kasvattajan kaverikseen
- keksiä muuta tekemistä

Yksin jäämiseen lapsilla ei ollut ratkaisukeinoja. He kokivat, ettei leikkiin mukaan pääsyn pyytäminen tuota toivottua lopputulosta. Sen sijaan lapset luettelivat lukemattoman määrän asioita, joita voi tehdä yksin. Vaihtoehdot alkoivat lukemisesta ja piirtelystä päättyen mielikuvituskaverin kanssa leikkimiseen. Lasten keskusteluissa ystävyysuhteiden monimutkaisuus tuli hyvin esille. Lapset kertoivat asettavansa erilaisia ehtoja ystävyydelle. Näitä ehtoja olivat muun muassa sitoutuminen leikkimään vain tietyn kaverin kanssa, ystävyuden ostaminen esimerkiksi syntymäpäiväkutsun avulla tai satuttamisella uhkaileminen. Ystävyys oli selkeästi tärkeä asia lasten elämässä ja se vaikuttaa lapseen kokonaisvaltaisesti. Parhaimmillaan se luo onnellisuutta ja hyvinvointia lapsen elämään.

Lasten toivoma apu arjen haasteista selviämiseen oli hyvin konkreettisia. Lapset toivoivat:

- enemmän leluja ja leikkipaikkoja
- kasvattajan puuttumista riitatilanteisiin
- tukea, neuvomista ja kädestä pitäen auttamista
- lähellä oloa ja huomaamista
- yhdessä puuhailua ja leikkimistä
- lohduttamista ja huolien kuuntelemista.

Lapset esittivät konkreettiseksi keinoksi parantaa heidän arkeaan *lelujen hankkimisen ja leikkipaikkojen parantamisen*. Lapsen näkökulmasta katsoen voidaan perustellusti puhua monipuolisemman leikkiympäristön kehittämisestä. Lisäksi lapset toivoivat *lisää leikkiaikaa* sekä kasvattajien osallistumista heidän leikkeihinsä. Se, että lapsilla oli aikaa vapaaseen leikkiin, ei ollut lasten mielestä riittävää, vaan he tahtoivat kasvattajan leikkivän heidän kanssaan.

Ristiriitatilanteissa lapset toivoivat kasvattajilta *kuuntelemista ja tilanteen selvittämistä yhdessä*. Myös vaikeista asioista selviytymiseen lapset toivoivat *konkreettista apua*

kasvattajilta. Lapset toivoivat, että aikuiset näyttäisivät heille kädestä pitäen, mitä heidän odotetaan tekevän. Lapset toivoivat myös, että kasvattajat tekisivät asioita yhdessä heidän kanssaan.

Vaikeita asioita pohiessaan lapset mainitsivat, että joskus sai apua ja joskus ei. Tehtävissä sai apua, mutta lapset tarvitsivat sitä vain harvoin. Vapaan leikin tilanteissa lapset kokivat saaneensa apua vaihtelevasti.

Yksin jääminen ja leikeistä ulkopuolelle sulkeminen olivat lasten mielestä kaikkein kurjinta esiopetuksessa. Lapset kokivat, että kasvattaja on ainut mahdollinen apu silloin, kun jää yksin. Lapset toivoivat *konkreettista apua kaverisuhteiden solmimiseen*. Lapset kertoivat jäävänsä yksin tai leikkien ulkopuolella joka päivä. Lisäksi lapset toivoivat, että heidän huoliaan kuunnellaan ja heitä lohdutetaan.

Lapset toivoivat ja odottivat saavansa tarvitsemansa avun oman ryhmänsä kasvattajilta ja toisilta lapsilta. Osa lapsista mainitsi avun antajiksi myös omat vanhemmat ja isommat sisarukset.

10 POHDINTA

10.1 Haastattelutulosten tarkastelua

Esikouluikäisten lasten päivää mahtuu monenlaisia haasteellisia tilanteita, joissa he tarvitsevat kasvattajan apua. Joihinkin näistä lasten toiveista ja tarpeista voidaan mielestäni vastata oppimisympäristöjen suunnittelulla yhdessä lasten kanssa. Kronqvist ja Kumpulainen (2011, 46) toteavatkin, että oppimisympäristöjä kehitetään liian usein aikuisten näkökulmasta. Tärkeää olisi ottaa lapset mukaan oman ympäristönsä suunnitteluun, sillä se lisää lasten osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia. Lisäksi he ovat toimijoita näissä ympäristöissä ja heillä on asiantuntijuutta omista tarpeistaan ja omasta oppimisestaan. Hyvässä oppimisympäristössä lapsen uteliaisuus, mielikuvitus ja oppimishalu heräävät. Hyvä oppimisympäristö tarjoaa mahdollisuuksia monenlaisiin leikkeihin ja muuhun monipuoliseen toimintaan. Hyvässä oppimisympäristössä lapsella on myös mahdollisuus omaan rauhaan. Oma rauha ja mahdollisuus yksin olemiseen olivat asioita, jotka lapsetkin nostivat esille omista toiveissaan.

Lisäksi lapset toivovat *lisää leikkiäikää*. Tähän toiveeseen voidaan vastata miettimällä esiopetussuunnitelman painotuksia. Hakkaraisen (2002, 117) ajatusta lainatakseni se vaatii vain sitä, että kasvattajat miettivät, kuinka esiopetussuunnitelman sisällöillä voidaan tukea ja rikastuttaa lasten leikkiä. Lapset toivovat myös, että kasvattajat osallistuisivat heidän leikkeihinsä. Se, että lapsille annetaan aikaa vapaaseen leikkiin, ei riitä, vaan lapset tahtovat kasvattajan leikkivän heidän kanssaan.

Lapset pohtivat myös kahden kesken leikkimisen epäreiluutta leikin ulkopuolelle jääviä kohtaan. Ikonen (2006, 162) näkee lasten kahdenkeskisen leikin yhtenä tärkeänä yhteisöllisyyden kehittymisen vaiheena. Hänen mukaansa lapset keräävät ensin kokemuksia vuorovaikutuksesta ja ystävyysuhteen rakentamisesta kahdenkeskeisessä vuorovaikutuksessa. Kokemuksen karttuessa he alkavat vähitellen viettää aikaa useamman lapsen ryhmissä. Kahdenkeskeinen vuorovaikutus ja ystävyysuhde muodostavat siis yhteisöjen ja yhteisöllisyyden kehittymisen pohjan.

Osa lasten kokemista haasteellisista tilanteista syntyy asioista, joihin kasvattajilla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa. Tällaisia ovat esimerkiksi lasten erilaisista hoidontarpeista kumpuavat tilanteet. Puolipäiväisyys, jolloin lapsi on päiväkodilla klo. 8.30 - 12.30 ja kokopäiväisyys vaikuttavat lasten leikkeihin paljon. Leikit eivät jatku iltapäivän puolelle, jos kaveri ei jää esikoulun jälkeen päivähoitoon. Toisaalta leikit eivät voi jatkua seuraavana päivänäkään, koska iltapäivän aikana on ehtinyt muodostua jo uusi leikki ja uudet leikkiparit tai -ryhmät. Lapsen täytyy näin ollen joka päivä miettiä, kuka hänen kanssaan tänään leikkii ja millaisilla keinoilla hän voi päästä mukaan jo alkaneisiin leikkeihin. Tyttöjen keskuudessa tuntuu olevan kirjoittamaton sääntö, jonka mukaan kokopäiväiset ja puolipäiväiset lapset eivät voi leikkiä yhdessä aamupäivänäkään aikana.

Ikonen (2006, 151 - 152) esittää toisenlaisen ajatuksen, joka voisi selittää edellä kuvattua lasten luomaa sääntöä puolipäiväisten ja kokopäiväisten lasten yhdessä leikkimisestä. Ikosen mukaan vakiintuneissa vertaisyhteisöissä luodaan usein sellaisia toimintatapoja, joiden tarkoituksena on pitää toiset lapset leikkien ja toiminnan ulkopuolella. Tällaiset säännöt suojelevat ryhmän omaa vuorovaikutusta ja vahvistavat pienryhmän keskinäisiä siteitä ja ystävyyttä. Ikosen mukaan lapset kuitenkin oppivat vähitellen kehittämään sellaisia strategioita ja sosiaalisia taitoja, joiden avulla he pystyvät toisten vastustelusta huolimatta liittymään heitä kiinnostavaan toimintaan. Tämä selit-

täisi sitä, että lapset toisinaan lapset leikkivät keskenään hoitoajan pituudesta huolimatta.

Ikonen (2006, 151) kirjoittaa, että lasten pääseminen jonkin esiopetusryhmän sisälle muodostuneen yhteisön jäseneksi voi vaatia toistuvia neuvotteluja, mutta se voi ratkeata myös mitä erikoisimmilla tavoilla. Esimerkiksi jonkin esineen omistaminen voi toimia yhteisöön pääsyn välineenä. Tämä huomio voisi selittää, miksi lelupäivät nousevat esille lasten arjen kuvauksissa. Pelkkä esineen omistaminen ei kuitenkaan pidemmän päälle varmista yhteisön jäsenyyttä, vaan siihen vaaditaan positiivinen tunneside yhteisön jäsenten välillä, halua olla yhdessä ja kuulua yhteen.

Edellä mainittu lelupäivä on yksi lasten mainitsema käytäntö, joka aiheuttaa haasteita heidän arkeensa. Se on samalla yksi niistä käytännöistä, joita kasvattajat voivat halutessaan muuttaa. Lasten kertoman mukaan lelupäivinä samanlaisen lelun tuoneet lapset leikkivät keskenään tai kiinnostavimman lelun tuonut saa itselleen yllin kyllin ystäviä ja joku jää yksin. On myös mahdollista, että koko päivä menee ihan pilalle, jos on tuonut väärän lelun tai unohtanut ottaa lelun mukaan. Yhdeksi ratkaisuksi voisi harkita lelupäivän muuttamista jokapäiväiseksi. Silloin unohdus ei haittaisi, sillä seuraavana päivänä on uusi mahdollisuus. Lasten leikit rikastuvat omien lelujen myötä. He voisivat suunnitella jo etukäteen tulevien päivien leikkejä ja harjoittaa muistiaan pitämällä mielessään seuraavan päivän leikkiin tarvittavan lelun. Omasta lelusta huolehtiminen kasvattaisi myös lapsen huolellisuutta. Lisäksi lasten toiveet lisäleluista tulisivat ainakin osittain hoidetuksi ilman uusien lelujen hankkimista päiväkodille.

Toinen lasten mainitsema käytäntö, joka aiheuttaa haasteellisia tilanteita, on jonottaminen. On kasvattajien tekemä arjen valinta laittaa kaikki lapset yhtä aikaa samaan tilaan, joko toimimaan yhdessä tai odottamaan jotakin. Kasvattajien on tärkeä miettiä omia arjen valintojaan ja sitä näkökulmaa josta ne kumpuavat, sillä lapsiryhmän toimiva arki koostuu niistä valinnoista, joita kasvattajat tekevät. Pienryhmätoiminta on yksi tällainen valinta. Pienessä ryhmässä lapsen on helpompi harjoitella taitoja sekä huomata ja tunnistaa omien tekojensa seuraukset ja vaikutukset toisiin ihmisiin. Pienryhmätoiminnalla voidaan vaikuttaa myös siihen, että leikkipaikat jakautuvat oikeudenmukaisesti lasten kesken, sillä ryhmät voivat suunnitella yhdessä leikkipaikkavuorot. Pienryhmätoiminnalla ratkaistaan helposti myös lasten arjen haasteeksi nostama jonottaminen. Porrastamalla toimintoja odottamista vaativat tilanteet vähenevät.

Mielestäni pienryhmätoiminnalla voidaan luoda lasten ja kasvattajien arkeen toimivampia ratkaisuja. Pienryhmätoiminta mahdollistaa lapsilähtöisen toiminnan aina arvioinnista ja toiminnan suunnittelusta lapsen aitoon kohtaamiseen ja kasvatuskumppanuuteen saakka. Pienryhmätoimintaa lisäämällä ja sen toteuttamistapoja miettimällä voidaan vastata todella moniin lasten esittämiin toiveisiin. Pienryhmätoiminnalla voidaan ainakin osittain tällaiset tilanteet saada lapsilähtöisimmiksi.

Vaikeita asioita pohtiessaan lapset mainitsevat, että joskus saa apua ja joskus ei. Tehtävissä saa apua, mutta lapset tarvitsevat sitä vain harvoin. Vapaan leikin tilanteissa apua saa vaihtelevasti. Karila ja Nummenmaa (2006, 35) kirjoittavat, että päiväkotien arjessa on varsin yleistä, että samassakin lapsiryhmässä työskentelevät kasvattajat perustavat oman toimintansa erilaisille käsityksille lapsista, kasvatuksesta ja oppimisesta. Tästä johtuen vuorovaikutus lasten ja aikuisten välillä vaihtelee. Aikuiset tarkastelevat tilanteita erilaisten viitekehysten kautta ja tulkitsevat lasten toiveita ja tarpeita eri tavoin. Lapsen kannalta aikuisten toiminta on tällöin epäjohdonmukaista. Tästä syystä aikuisten oman toiminnan arviointi nousee tärkeäksi.

Kaikissa ryhmissä lapset nostivat kolmannella tapaamiskerralla esiin koulumaailman ja sen jännittävyyden. Se oli aihe, josta en olisi edes ymmärtänyt kysyä lapsilta mitään. Lasten kertomuksissa tuli ilmi, että he ajattelevat koulunaloitusta paljon. Näistä ajatuksista pitäisi puhua, jotta lapsille tulisi luottavainen olo myös koulua kohtaan. Nivelvaihteyden merkitys tuli konkreettisesti esiin lasten kysymysten, olettamuksien ja pelkojen kautta. Yhteistyöhön tulevan koulun alkuopettajan kanssa pitäisi kiinnittää enemmän huomiota. Lisäksi pitäisi miettiä keinoja, joilla koulumaailmaa voidaan tehdä tutummaksi lapsille jo esikouluvuoden aikana, muutenkin kuin isompien lasten kertomusten kautta.

Suurimmat huolet lasten esikoulupäivässä aiheuttavat siis yksinäisyys, ryhmän ulkopuolelle sulkeminen ja riidat. Taitojen opettelu ja oppiminen eivät huoleta heitä juuri lainkaan. He uskovat oppivansa ja tietävät, että aikuinen auttaa. Aikuiset ovatkin varmasti paremmin läsnä silloin, kun on niin kutsuttu esiopetustuokio ja opetellaan jotakin uutta taitoa. Tilanteet on silloin hyvin suunniteltuja ja strukturoituja. Vapaan leikin tilanteissa aikuiset olettavat lasten toimivan ja pärjäävän itsenäisesti ja lasten kommenttien mukaan kasvattajat eivät välitä silloin auttaa heitä. Voisiko lasten kokemus kasvattajien välinpitämättömyydestä vapaan leikin aikana johtua siitä, että vapaata

leikin tilanteiden merkityksellisyyttä oppimistilanteina ei ymmärretä. Kasvattajat eivät ole silloin sitoutuneita lapsiin, vaan tekevät muita ryhmän toimintaan liittyviä töitä, kuten valmistelutöitä.

Kuvaan 11 olen koonnut tiivistetysti lasten kuvaamat arjen haasteet sekä heidän tekemänsä ehdotukset arkensa parantamiseen. Kuvan oikeanpuoleisessa laatikossa on myös ne keinot, joiden ajattelen kohentavan lasten hyvinvointia esiopetuksen arjessa, toimivan oppilashuollollisina työkaluina esiopetuksessa.

| ARJEN HAASTEET | LASTEN TOIVEET | RATKAISUKEINOJA |
|---|--|--|
| Kiistatilanteet Erimielisyydet Sääntöjen noudattaminen Arjen askareet Kaverisuhteet Yksinäisyys Odottaminen Hiljaa oleminen Paikallaan oleminen Siirtymätilanteet Lelupäivät Arjen rakenteet Oman rauhan kaipuu Koululaisuus | Enemmän leluja Enemmän leikkipaikkoja Enemmän leikkiaikaa Yhteisiä puuhia kasvattajien kanssa Konkreettista auttamista Kuuntelemista Lohduttamista | Oppimisympäristöjen suunnittelu Pienryhmätoiminta Tunnetaitojen opettelu Tunnetuki Ohjaava kasvatus Kasvatuskumppanuus Moniammatillinen yhteistyö Nivelvaihtely |

Kuva 11. Yhteenveto lasten arjen haasteista ja toiveista sekä toimenpide-ehdotukset

Kuvassa 11 esittämäni arjen keinot ovat yksinkertaisia ja helposti toteutettavissa kaikissa esiopetusta tarjoavissa ryhmissä. Yhteinen oppimisympäristöjen suunnittelu luo lapselle mahdollisuuksia osallistua omaan arkeensa. Pienryhmissä toimiminen vähentää lasten vertaissuhteiden määrää ja helpottaa ystävyyssuhteiden solmimista. Pienryhmässä toimittaessa lapsi saa enemmän kasvattajan huomiota ja apua osakseen. Pienryhmässä toimiminen on lapsilähtöistä toimintaa parhaimmillaan. Pienryhmässä kasvattajan tarjoama tunnetuki on parempaa ja pitkäkestoisempaa. Myös lapsen vuorovaikutus sekä toisten lasten että kasvattajien välillä on parempaa. Näin lähikehityksen vyöhykkeellä työskenteleminen ja lapsen ohjaaminen ja opettaminen on parem-

paa. Näin toteutettuna esiopetus on parasta ennaltaehkäisevää oppilashuoltoa, joka tukee lapsen hyvinvointia sekä kasvua ja kehitystä.

10.2 Opinnäytetyön prosessin arviointia

Olen pyrkinyt kuvaamaan kaikki tutkimukseni vaiheet ja niissä tekemäni valinnat mahdollisimman seikkaperäisesti. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 140 - 141) ohjeistavat kertomaan tarkasti tutkimuksen kohteen ja tutkimuksen tarkoituksen sekä sen, miksi tutkija itse pitää tutkimustaan tärkeänä, ja kuinka hänen omat ajatuksensa asiasta ovat prosessin aikana muuttuneet. Myös tutkimushenkilöiden valinta, aineistonkeruumenetelmät ja tutkimukseen käytetty aika ovat tarpeen tehdä lukijoille näkyväksi. Lisäksi on hyvä kuvata, mikä on tutkijan suhde tiedonantajiin ja tiedonantajien suhde tutkimuksen tuloksiin. Luonnollisesti myös aineiston analyysivaiheiden kuvaaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta. On tärkeää tietää miten tuloksiin ja johtopäätöksiin on päädytty.

Aiheen valinta oli mielestäni onnistunut. Aihe kiinnosti minua ja käsittelee lasten hyvinvoinnin turvaamista, siis sitä mitä olen opiskellut nämä kaksi vuotta. Aihe on myös yhteiskunnallisesti ajankohtainen, sillä lapsen osallisuutta ja lasten mahdollisuutta arvioida käyttämiensä palvelujenlaatua ja toimivuutta pohditaan myös lapsiasiavaltuutetun vuosikirjassa 2012. Siellä on myös maininta, että kysymällä mielipiteitä ja ajatuksia suoraan lapsilta voidaan kehittää palveluiden laatua ja vaikuttavuutta sekä kohdentaa käytettävissä olevat voimavarat oikein. Lisäksi samaisessa julkaisussa on teesit lapsiystävällisemmälle Suomelle. Niissä lapsen toivovat enemmän aikuisten läsnäoloa ja vähemmän yksinäisyyttä, enemmän leikkiä ja vähemmän suorittamista, enemmän ehkäiseviä palveluita ja varhaista tukea sekä enemmän mahdollisuuksia tulla kuulluksi ja osallistua. (Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2012, 4, 8, 30.)

Sen lisäksi, että esiopetuksen oppilashuolto on ajankohtainen Kouvolan kaupungissa, se on ollut tarkastelun kohteena myös valtakunnallisesti. Vuosina 2007 - 2009 esi- ja perusopetuksen oppilashuolto oli painopistealueena oppilashuollon palvelurakenteen kehittämistoiminnassa. Vuosina 2010 - 2011 toteutettiin valtakunnallinen esiopetuksen laadun arviointi. Palvelurakenteen kehittämistoiminnalla haluttiin korostaa varhaisen puuttumisen tarpeellisuutta oppilashuoltotyössä. Tavoitteena oli kehittää ja vakiinnuttaa kuntiin oppilashuollon palvelurakenne ja verkostomainen toimintatapa. Tavoitteiden toteuttamiseksi kuntien oli tarkoitus laatia oppilashuollon strategia. Esiopetu-

tuksen laadun arvioinnista taas käy selville, että varhaisen tuen toteutumisessa sekä oppilashuollollisten palveluiden saatavuudessa on suuria eroja eri kuntien välillä. Monissa kunnissa esiopetuksen oppilashuollon suunnitelmaa puuttuu kokonaan ja tuen resursointi koetaan puutteelliseksi. Erityisesti päiväkodeissa toteutettavassa esiopetuksessa oppilashuolto on vielä vieras asia ja siitä puuttuu suunnitelmallisuus. Oppilashuoltoa ei mielletä osaksi esiopetusta, vaikka moniammatillista työtä tehdään yksittäisten lasten asioissa. (Niinikoski, Eronen & Venäläinen 2010; Hujala, Backlund – Smulter, Koivisto, Parkkinen, Sarakorpi, Suortti, Niemelä, Kuronen, Knubb – Manninen, Smeds–Nylund, Hietala & Korkeakoski 2012.)

Opinnäytetyön tekeminen on ollut minulle oppimisprosessi. Tietoisuuteni esiopetuksessa olevien lasten päivän kulusta ja arkipäivän haasteellisista tilanteista ja heidän selviytymiskeinoistaan on lisääntynyt. Lisäksi olen oppinut paljon uutta lapsen maailmasta, lapsinäkökulmaisuudesta, lapsinäkökulman huomioimisesta sekä kasvattajien toimintojen vaikutuksesta lapsen hyvinvointiin. Olen saanut myös paljon uutta tietoa kuusivuotiaan lapsen kehityksestä, se on hyödyksi omassa työssäni. Lasten kehityksen arviointi, haasteiden ymmärtäminen ja niiden selittäminen työkavereille ja vanhemmille on helpompaa tuon tiedon myötä.

Minulla oli runsaasti aikaa perehtyä teoriaan ja tehdä tutkimusta. Tein työtäni vuoden, huhtikuusta 2012 huhtikuuhun 2013. Haastattelut toteutin omaan päivätyöhöni sisältyen, tuttujen lasten kanssa tutulla menetelmällä. Se teki tutkimuksen toteuttamisesta vaivatonta ja siitä oli suunnatonta hyötyä omalle kehitykselleni esikouluryhmän kasvattajana. Uskon sen myös tukeneen tiimikaverieni ammatillista kasvua, sillä kävimme tutkimuksen tuloksia yhdessä läpi. Oli hätkähdyttävää tunnistaa itsensä ja työkaverinsa lasten keskusteluista ja huomata, kuinka paljon omaa toimintaa pitää muuttaa, jotta oikeasti toimisi lasta tukien, lapsen tarpeiden ja toiveiden mukaan ja jotta toimisi niiden arvojen mukaan, joiden tähänkin asti on luullut itseään ohjaavan.

10.3 Esiopetuksen oppilashuolto

Esiopetuksen oppilashuoltoa ajatellen vaikuttavin työ tehdään esiopetuksen arjessa. Tätä perustason työtä tukee varhaiskasvatuksen erityisopettaja sekä konsultoitaessa lastenneuvola, perheneuvola ja Hattu –kehitysneuvola. Oppilashuollon rakenteet ovat Kouvolassa olemassa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat oppimisen haasteiden asiantuntijoita. Voisi ajatella, että ennaltaehkäisevää työtä voisi parantaa ja sen vaikut-

tavuutta lisätä sillä, että varhaiskasvatuksen erityisopettajien rinnalla työskentelisi varhaiskasvatuksen kuraattori. Kuraattorilla on tarvittavaa sosiaalityön erityisosaamista.

On kuitenkin tilanteita, joissa tarvitaan monipuolisempaa apua ja näihin tilanteisiin saataisiin rakennetta pohtimalla varhaiskasvatuksen oppilashuoltotyön tarkempaa kuvaamista ja oppilashuoltoryhmän nimeämistä. Tuon ryhmän ei tarvitsisi olla kiinteä ryhmä, joka kokoontuu kiinteisiin aikoihin, vaan se voisi toimia sillä periaatteella, että se kutsutaan koolle tarvittaessa. Kuitenkin niin, että se toimisi ennaltaehkäisevänä toimintana ja kokoontuisi pientenkin asioiden äärelle. Näitä tilanteita varten olisi luotava selkeä toimintamalli, jonka mukaan toimitaan.

Niissä tilanteissa, joissa pelkkä toimiva arki ei riitä lapsen tueksi, lapsen arjen haasteet otetaan puheeksi vanhempien kanssa ja kerrotaan mahdollisuudesta antaa asia moniammatillisen oppilashuoltoryhmän pohdittavaksi. Päiväkodin johtaja kutsuu koolle oppilashuoltoryhmän lapsen haasteen mukaan. Ryhmässä olisi aina mukana lapsen vanhempi, päiväkodin johtaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, ryhmän lastentarhanopettaja, lapsen lastenneuvolan terveydenhoitaja sekä lapsen tarpeesta riippuen Hattu- tai perheneuvolan edustus. Moniammatillinen ryhmä pohtii menetelmiä lapsen tilanteen kartoittamiseksi. Tarvittaessa tehdään lähete joko Hattu-neuvolaan tai perheneuvolaan. Tämän lähetteen voi jo nytkin tehdä lapsen ryhmän lastentarhanopettaja tai lastenneuvolan terveydenhoitaja. Jos lapsi tarvitsee lasten psykiatrian palveluja, lähetteen voi tehdä vain lääkäri. Jos lääkäri ei ole paikalla, oppilashuoltoryhmän kokouksessa lapsen asian on kuljettava Hattu kehitysneuvolan moniammatillisen tiimin kautta.

Tutkimusvuoden kokemuksiin ja ammatillisiin pohdintoihin perustuen teimme tänä vuonna muutoksia esikoulun toimintaan. Vaikka en päässytkään pilotoimaan esiopetuksen oppilashuoltoa, olemme pilotoineet uutta esiopetuksen toimintakulttuuria hyvin tuloksin. Esikouluryhmämme toiminta perustuu pienryhmätoimintaan ja olemme mukana Kouvolan kaupungin pienryhmä-pilotti toiminnassa. Ryhmämme lapset osallistuvat esikoulun toimintojen suunnitteluun käsitkarttaa ideoimalla ja kokoamalla. Heillä on edellisiä esikoululaisia enemmän aikaa vapaaseen leikkiin. Lisäksi heillä on läsnä olevammat, kuulevammat ja auttavammat kasvattajat ja mahdollisuuksia oman

oppimisympäristönsä muokkaamiseen. Osa lapsista on ollut mukana oman esiopetus-suunnitelmansa tekemisessä.

Moniammatillinen työskentely on lisääntynyt. Teemme yhteistyötä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa viikoittain ja hän on kerran kuukaudessa mukana tiimipalaverissamme keskustelemassa lasten kasvun ja kehityksen tukemisesta. Lisäksi hän pitää toimintahetkiä ryhmämme lapsille lasten lisätuentarpeen mukaan. Myös nivelvaihtelyöhön kiinnitämme enemmän huomiota. Ennen esikoulun alkua saimme jokaisesta lapsesta tietoa lapsen edellisen ryhmän kasvattajilta tiedonsiirtopalaverissa. Jokainen esikoululainen perheineen kävi tutustumassa esikouluun ennen sen alkua. Kaikkien perheiden, myös niiden jotka olivat jo päiväkodin asiakkaita, kanssa käytiin aloituskeskustelu. Keskusteluissa nostettiin esiin lapsen vahvuuksia ja sekä perheen että lapsen toiveita ja odotuksia esikoulua kohtaan. Varsinainen lapsen esiopetuksen suunnitelma tehtiin perheiden kanssa myöhemmin syksyllä. Nyt esikouluvuoden lähestyessä loppua, olemme vierailleet lasten tulevalla koululla muutaman kerran ja lasten tulevat opettajat ovat käyneet tutustumassa lapsiin päiväkodilla. Suunnitteilla on myös yhteinen aamupäivätapahtuma koululla nykyisten ekaluokkalaisten kanssa. Lisäksi lapsilla on jo aikaisempien vuosien tapaan kouluun tutustumispäivä ja me siirrämme lasten vanhempien luvalla tarpeellisen tiedon lapsista heidän tuleville opettajilleen. Tänä vuonna lapset eivät tunnu jännittävän kouluun menoa yhtä paljon kuin tässä opinnäytetyössä puhuvat lapset.

Tulosten yleistettävyyttä lapsiryhmästä toiseen ei ole mahdollista. Mutta tulosten käsitteellisiä ja pedagogisia asioita voidaan kenties hyvinkin yleistää, sillä monet näiden lasten toivomat käytänteet ovat toteutettavissa arkipäivän kasvatustyössä. Me olemme vakuuttuneita siitä, että uudet toimintatapamme lisäävät lasten hyvinvointia.

Toisaalta olen hieman pettynyt tutkimuksen tuloksiin, sillä olin etukäteen ajatellut, että esiopetuksen oppilashuolto ja esiopetuksen oppilashuoltoryhmät ovat suunnattoman tarpeellisia. Tutkimuksessani kuitenkin käy ilmi, että parasta oppilashuoltoa on laadukas esiopetus ja varhaiskasvatus. Osaava henkilökunta yhdessä varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa sekä yhteistyökumppanit luovat kehyksen, jossa lapsi ja perhe tulevat kohdatuksi ja heidän hyvinvointinsa tulee turvatuksi. Ainoa parannus, jonka voin ajatella, on varhaiskasvatuksen erityisopettajien osaamisen vahvistamisen esiope-

tuksen kuraattorilla. Kuraattori toisi sosiaalityön osaamista täydentämään varhaiskasvatuksen erityisopettajien osaamista.

Aloittaessani opinnäytetyötäni talvella 2011 en löytänyt mistään yhtään tutkimusta esiopetuksen oppilashuollosta. Myöhemmin eteen tuli Sosionomi (AMK) opiskelija Sini Puron ja Anna Wikströmin tekemä opinnäytetyö, jossa kartoitettiin esiopetuksen oppilashuoltoryhmän toimintaa Espoossa Matinkylä - Olari-alueen kunnallisissa päiväkodeissa. Heidän opinnäytetyönsä tavoitteena oli selvittää oppilashuoltoryhmän toimintaa ja päiväkodin esiopetushenkilökunnan näkemyksiä oppilashuoltotyön kehittämisestä. Tulokset osoittivat, että oppilashuoltoryhmät hakevat vielä paikkaansa varhaiskasvatuksessa. Silti oppilashuoltoryhmien moniammatillinen työ oli vakiintunut osaksi toimintaa. Opinnäytetyössä tuotiin esille toive valtakunnallisesta oppilashuoltotyön toimintamallista ja siihen sisältyvästä perehdytyskoulutuksesta laadun parantamiseksi ja toiminnan vakiinnuttamiseksi. (Puro & Wikström 2011.)

Tanja Peltola ja Anna Maija Pirttikoski – Mäkileivo, sosionomi opiskelijat (YAMK), ovat tehneet opinnäytetyön, jossa he kartoittivat Hyvinkäällä toteutettavaa esiopetuksen oppilashuoltotyötä ja sen kehittämistoiveita. Johtopäätöksissään he toteavat, että oppilashuolto toimii hyvin, oppimisen ongelmien ehkäisyyn kiinnitetään riittävästi huomiota ja varhaista tukea on saatavilla. Oppilashuolto on tutkimuksen mukaan sekä yksilöä että yhteisöä palvelevaa. Oppilashuoltoryhmän toivotaan olevan moniammatillinen ja vanhempien sekä neuvolan osallisuutta toivotaan lisää. Lisäksi tiedonkulkuun toivotaan parannuksia. Myös Peltola ja Pirttikoski - Mäkileivo toteavat, että oppilashuolto on koulumaailman ulkopuolisille vieras termi ja se on sitä myös esiopetuksessa, sillä esiopetuksen oppilashuolto on uusi ja kokeilutasolla oleva toimintamuoto. (Peltola & Pirttikoski–Mäkileivo 2012.)

Oppilashuoltotoimintaa varhaiskasvatuksessa on tutkittu melkoisen vähän. Olisi toivottavaa, että esiopetuksen oppilashuolto alkaa kiinnostaa enemmän. Olisi myös mielenkiintoista tutkia, kuinka esiopetusikäisten lasten vanhemmat toivovat lastaan autettavan haasteellisissa arkipäivän tilanteissa, millaista tukea he toivovat saavansa lastensa haasteisiin ja kuinka he toivoisivat oppilashuoltopalvelut järjestettävän. Minullakin on tuohon aiheeseen kahdeksan kirjettä tutkimukseeni osallistuneiden lasten vanhemmilta. Jouduin kuitenkin rajaamaan vanhemmat tämän tutkimuksen ulkopuolelle, sillä muuten opinnäytetyöni olisi paisunut aivan käsittelemättömäksi. Oman opinnäytetyö-

ni myötä nousi esiin tarve kehittää esikoulun ja koulun välistä nivelvaihetta niin, että se valmistaisi lapsia tuohon siirtymään.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2011. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentointi. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 144 - 157.
- Aho, S. 2005. Minuuden rakentuminen. Teoksessa: Laine, K. (toim.) Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava, 16 - 57.
- Ahonen, T., Aro, M., Lamminmäki, T. & Närhi, V. 1997. Koulutulokkaiden kognitiiviset taidot. Teoksessa: Lamminmäki, L. & Meriläinen, L. (toim.) Onnistunut aikalisä. Kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä: Atena, s. 38 - 55.
- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 2003. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa: Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) Kehitys kontekstissaan. Näkökulmia kehityspsykologiaan. 6. painos. Porvoo: WSOY, s. 168 - 187.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa. Helsinki: Gaudeamus
- Allard, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY.
- Aro, T., Laakso, M.-L. & Närhi, V. 2007. TOMERA -toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn kehityksen tukeminen päivähoitossa. NMI-bulletin 2/2007, 11 - 19. Saatavissa: http://www.nmi.fi/nmi-bulletin/bulletin-pdf/aro2_2007.pdf [viitattu 8.2.2013].
- Aro, T. 2011. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M.-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi, itsesäätelytaitojen kehittyminen ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, s. 20 - 40.
- Askeleittain opettaja opas. 2005. Helsinki: Helsingin Painotuote Oy.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa: Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä : PS-kustannus, s. 105 - 126.

Bergström, M. 1997. Mustat ja valkeat leikit: leikki, kaaos ja järjestys aivoissa. Porvoo: WSOY.

Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Väitöskirja. Helsingin Yliopisto.

Call, N. & Featherstone, S. 2010. Thinking Child Resource Book. Brain-based learning for the early years foundation stage. Lontoo: Continuum International Publishing Group.

Eriksson, E. & Arnkil, T.-E. 2005. Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista. Stakesin oppaita 60. Helsinki: Stakes.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Helsinki: Opetushallitus.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 24 - 42.

Hakkarainen, P. 2001. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. 2011. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS kustannus, s. 54 - 66.

Heikkinen, Hannu. L.T. 2010. Narratiivinen tutkimus -todellisuus kertomuksena. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 134 - 159.

Hietanen, M., Erkinjuntti, T. & Huovinen, M. 2005. Tunne muistisi. Porvoo: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A. - S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. 2012. Esiopetuksen laatu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino

Hänninen, T. 2012. Johtava varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Sähköpostitiedonanto 30.10. 2012. Kouvola: Varhaiskasvatus.

Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkuinoita tutkimusmetoideihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 160 - 178.

Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, R. & Rasku-Puttonen, H. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, s. 149 - 165.

Jaakkola, I., Kanerva, K. & Kyttälä, M. 2012. Lasten työmuistin kehitys ja arviointimenetelmät. Psykologia-lehti 4/ 2012, s. 252 - 266.

Kalliala, M. 2011. Leikkivä kuusivuotias. Teoksessa: Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) Lapsilähtöinen esiopetus. Helsinki: Tammi, s. 12 - 30.

Karila, K. 2003. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, R. & Rasku-Puttonen, H. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, s. 91 - 108.

Karila, K. 2011. Kohtaaminen ja keskustelu vanhempien kanssa. Teoksessa: Nummenmaa A.-R. & Karila, K. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY pro, s. 61 - 79.

Karila, K. & Nummenmaa A.-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohdeena päiväkotii. Helsinki: WSOY.

- Karila, K. & Nummenmaa A.-R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen kulttuuri. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, R. & Rasku-Puttonen, H. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, s. 34 - 47.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. 2011. Eheä kasvupolku -haaste yhteisöille. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 77 - 92.
- Karlsson, L. toim. 2006. Lapset kertovat. Stakes. Työpapereita 9/2006. Helsinki: Stakes.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa: Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, s. 17 - 63.
- Karvonen, P. 2000. Hyppää pois! Lapsen motoriiikan arviointi ja kehittäminen. Helsinki: Tammi.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2003. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva: VS Bookwell.
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. Kiusaavatko pienetkin lapset? Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden toteutuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa: Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-Kustannus, s. 19 - 45.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Väitöskirja. Tampereen Yliopisto.

- Kronqvist, E.-L. 2011. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 13 - 30.
- Kronqvist, E.-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOY pro.
- Kronqvist, E.-L. & Pulkkinen, M. -L. 2007. Kehityspsykologia. Matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY.
- Laitinen, K. & Hallantie, M. 2011. Huomisen hyvinvointia -Kehys oppilashuollon kehittämiseksi. Opetushallituksen oppaat 2011:19.
- Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa: Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. 2008. Pedagogi-
nen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, s. 7 - 34.
- Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2012. Helsinki: Lapsiasiavaltuutetun toimisto
- Lastensuojelulaki 13.4.2007/417.
- Lerikkanen, M.-K. 2011. Oppiminen ja motivaatio esi- ja alkuopetuksessa. Alkuportaattutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Saatavissa: <https://www.jyu.fi/ytk/laitokset/psykologia/huippututkimus/alkuportaattutkimus> [viitattu: 13.11.2012].
- Lummelahti, L. 2004. Tavoitteena vahva itsetunto. s. 34 - 41. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. 2004. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, s. 34 - 41.
- Lyytinen, P. 2003. Lapsen kielen ja kommunikaatiotaitojen kehitys. Teoksessa: Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) Kehitys kontekstissään. Näkökulmia kehityspsykologiaan. 6.painos. Porvoo: WSOY. s. 105 - 120.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

- Meriläinen, 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Merta, J. 2013. Neuvolatoiminnan osastonhoitaja. Sähköpostitiedonanto 9.1.2013. Kouvola: Terveyspalvelut.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään -näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Vantaa: Pedatieto.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2011. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkuinoita tutkimusmetoideihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 44 - 67.
- Mäntymaa, M. & Puura, K. 2011. Varhainen vuorovaikutus ja aivojen kehitys. Teoksessa: Sinkkonen, J. & Kalland, M. (toim.) Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen. Helsinki. WSOY, s. 17 - 27.
- Mäkelä, J. 2003. Aivojen varhainen kehitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa: Sinkkonen, J. (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Vantaa. WSOY.
- Määttä, S. & Aro, T. 2011. Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M.-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi, itsesäätelytaitojen kehittyminen ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, s. 42 - 58.
- Niinikoski, M.-L., Eronen, A. & Venäläinen, R. 2010. Esi- ja perusopetuksen oppilashuollon palvelurakenteen arviointi kehittäjäkunnissa. Opetushallituksen raportti ja selvitykset 2010:5. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/126894_Esi-ja_perusopetuksen_oppilashuollon_palvelurakenteen_arviointi_kehittajakunnissa.pdf [viitattu 17.3.2012].
- Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Tammi.
- Nummenmaa, A.-R.. 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOYpro Oy.

Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY .

Oja, S. 2012. Kaikille kelpo koulu -kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Paaso, H. 2008. Tunteiden säätelyn yhteys sosiaalisiin suhteisiin ja mielenterveyteen. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu: Tutkimusjulkaisu, s. 143 - 160.

Perusopetuslaki 24.6.2010/642.

Puro, S. & Wikström, A. 2011. Esiopetuksen oppilashuoltoryhmä Matinkylä-Olari-alueen kunnallisissa päiväkodeissa. Opinnäytetyö. Diakonia-Ammattikorkeakoulu. Helsinki

Poikkeus, A.-M. 2003. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa: Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) Kehitys kontekstissaan. Näkökulmia kehityspsykologiaan. 6. painos. Porvoo: WSOY, s. 122 - 138.

Pulkkinen, L. 2003. Persoonallisuuden kehitys lapsuudesta aikuisuuteen. Teoksessa: Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) Kehitys kontekstissaan. Näkökulmia kehityspsykologiaan. 6. painos. Porvoo: WSOY, s. 297 - 310.

Pönkkö, A & Sääkslahti, A. Liikkuva lapsi. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 136 - 150.

Rantala, A. 2004. Perheen ja päivähoiton yhteistyö. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. 2004. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, s. 97 - 107.

Reipas, S. 2012. Läsä lapsen arjessa. Pienryhmätoiminta ja sen kehittäminen päiväkodissa kasvattajien kokemana. Opinnäytetyö. Tampereen ammattikorkeakoulu.

Rintakumpu-Pyörret, I. 2012. Perheneuvolan johtava psykologi. Sähköpostitiedonanto 11.9.2012. Kouvola.

Ruoppila, I. 2003. Lapsuus. Johdanto. Teoksessa: Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) Kehitys kontekstissaan. Näkökulmia kehityspsykologiaan. 6.painos. Porvoo: WSOY, s. 30 - 40.

Rönkä, M., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Nurmi, J.-E. & Kiuru, N. 2011. Luku- ja laskutaito sekä oppiainekohtaisten minäkäsitysten yhteydet lapsen sosiaaliseen asemaan vertaisryhmässä. *Psykologia-lehti* 5/ 2011.

Salmivalli, C. 2005. Kavereiden kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Seppänen, A. 2012 Hattu-kehitysneuvolan terveydenhoitaja. Puhelinkeskustelu 20.6.2012. Kouvola.

Siekinen, M. & Niiranen, P. 2008. Lasten pedagoginen hyvinvointi esiopetuksessa. Teoksessa: Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, s. 35 - 49.

Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus : kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Terveydenhuoltolaki 30.12.2010/1326.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 41 - 53.

Turtiainen, P. 2001. Miten kuulla lasta? Esimerkkinä päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut. Helsingin kaupungin tietokeskuksen julkaisuja 2001:2. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Wallin, A. 2011. Sosiaalityö koulussa avaimia hyvinvointiin. Helsinki: Tietosanoma Oy.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Stakesin oppaita 56.

Viholainen, H. & Ahonen, T. 2011. Motoriikka. Teoksessa: Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 220 - 233.

Åhlberg, M. 2001. Käsitekartat tutkimusmenetelmänä. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetoideihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 59 - 68.