



Minä isonen ja pitenen, voin olla mummin kokoinen!

- Luovat toiminnot lapsen ja perheen tukena siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen

Vakkila, Joel & Valkeapää, Helmi

Laurea-ammattikorkeakoulu
Tikkurila

Minä isonen ja pitenen, voin olla mummin kokoinen! -
Luovat toiminnot lapsen ja perheen tukena siirryttäessä
esiopetuksesta alkuopetukseen

Helmi Valkeapää & Joel Vakkila
Sosiaaliala
Opinnäytetyö
Syyskuu, 2014

Laurea-ammattikorkeakoulu
Tikkurila
Sosiaalialan koulutusohjelma

Tiivistelmä

Vakkila, Joel
Valkeapää, Helmi

Minä isonen ja pitenen, voin olla mummin kokoinen! - Luovat toiminnot lapsen ja perheen tukena siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen

Vuosi 2014 Sivumäärä 57

Toiminnallinen opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä erään Vantaan kaupungin päiväkodin esiopetusryhmän kanssa. Pää tavoitteita olivat lapsen valtaistaminen sekä perheiden vuorovaikutuksen vahvistaminen nivelvaiheessa siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Halusimme käyttämiemme luovien menetelmien (kuva, draama, sadutus) avulla vahvistaa lapsen merkitystä oman elämänsä kokijana ja tuoda näkyviksi lapsen omat ajatukset ja elämykset siirtymävaiheessa. Toiminnassa käytettiin lapsilähtöistä työtettä. Näiden lisäksi omana tavoitteenamme oli harjoitella perhekeskeistä työskentelyä, luoda kaksisuuntainen vuorovaikutus vanhempiin ja löytää keinoja kuinka ottaa koko perhe huomioon esikouluikäisten ollessa opinnäytetyön kohderyhmänä.

Opinnäytetyöhön osallistui kaiken kaikkiaan 16 lasta, ja toiminta toteutettiin jakamalla esiopetusryhmä kolmeen 4-6 hengen pienryhmään. Kullekin ryhmälle järjestettiin kolme ohjaustuokiota (yhteensä yhdeksän). Pienryhmätoiminnan lisäksi esiopetusryhmää havainnoitiin sekä viimeisellä kerralla järjestettiin toiminnasta näyttely, johon vanhemmat pääsivät tutustumaan. Tavoitteita arvioitiin päiväkodin henkilökunnan kirjallisen palautteen sekä oppimispäiväkirjan avulla.

Työelämälle opinnäytetyömme voi tarjota perheen kokonaisuudessa huomioivan ja samalla kasvatuskumppanuutta lujittavan keinon esi- ja alkuopetuksen välisen nivelvaiheen tueksi.

Asiasanat: lapset, perhe, valtaistaminen, vuorovaikutus, esiopetus, nivelvaihe, luovat toiminnot

Laurea University of Applied Sciences
Tikkurila
Social services

Abstract

Vakkila, Joel
Valkeapää, Helmi

Minä isonen ja pitenen, voin olla mummin kokoinen! - A study utilising Functional Methods as a Tool for Children and Families during the Transitional Phase between Pre-School and Primary School

Year	2014	Pages	57
------	------	-------	----

This research was carried out in co-operation with a pre-school situated in the municipality of Vantaa. The major aims were to empower children, as well as find ways of interacting with these children's' families during the transitional phase between pre-school and primary school. Functional methods such as art, drama exercises and storycrafting were utilised. The aim was to empower the children, thus enabling them to express their thoughts and expectations throughout the transitional phase. In order to accomplish these aims, child oriented approaches were used. In addition, we wanted to gain more experience in a work approach that was family centered and view ways of seeing how the whole family functioned while working with their children in the pre-school environment.

The study was carried out by dividing the pre-school group into three smaller groups of 4 to 6 children. Each group took part into three functional sessions. As an addition to the small-group activities, we took part in the regular pre-school's daily activities, which we observed. At the end of the period an exhibition for the parents was held, where the children's' artwork was exhibited. This was a qualitative study based on personal notes taken during the study as well as employee feedback.

For the working world, this thesis can offer a way of paying attention to families as a whole, and to support pre-school educational partnership, while in the transitional phase of pre-school and primary school.

Keywords: children, family, empowerment, interaction, pre-school, transitional phase, functional methods

Sisällys

1	Johdanto.....	7
2	Esi- ja alkuopetuksesta	8
	2.1 Nivelvaihe, siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen	8
	2.2 Nuorten kaupunki -hanke	10
	2.3 Kasvatuskumppanuus	10
3	Lapsen vuorovaikutussuhteet	11
	3.1 Lapsen ja vanhemman vuorovaikutus.....	12
	3.2 Lasten vertaissuhteet	12
4	Työotteet opinnäytetyössämme	13
	4.1 Perhekeskeisyys ja -lähtöisyys	13
	4.2 Lapsilähtöisyys.....	14
	4.3 Luovat toiminnot toiminnan perustana.....	15
	4.4 Käytettävät luovat toiminnot	16
	4.5 Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen haasteita	17
5	Toiminnallisen opinnäytetyön tavoitteet	17
	5.1 Arviointikysymykset.....	18
	5.2 Opinnäytetyön aineiston keruu ja analysointi.....	19
	5.3 Aineiston hankinta lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa.....	20
6	Valmistautuminen toimintaan	20
	6.1 Toimintakerran rakenne	21
	6.2 Havainnointi ryhmässä	22
	6.3 Kyselylomakkeiden vastauksia	23
7	Toiminta	24
	7.1 Koulumatka.....	24
	7.1.1 1. Ryhmä.....	25
	7.1.2 2. Ryhmä.....	26
	7.1.3 3. Ryhmä.....	26
	7.1.4 Yhteenveto	27
	7.2 Kaverit	28
	7.2.1 1. Ryhmä.....	29
	7.2.2 2. Ryhmä.....	29
	7.2.3 3. Ryhmä.....	30
	7.2.4 Yhteenveto	30
	7.3 Minä koulun jälkeen	31
	7.3.1 1. Ryhmä.....	31
	7.3.2 2. Ryhmä.....	32
	7.3.3 3. Ryhmä.....	32
	7.3.4 Yhteenveto	33

7.4	Loppunäyttely.....	33
8	Toiminnan arviointi	34
8.1	Toiminnan arviointi suhteessa tavoitteisiin	34
8.2	Henkilökohtaisen tavoitteen arviointia.....	37
8.2.1	Arviointi, Helmi.....	38
8.2.2	Arviointi, Joel.....	39
8.3	Henkilökunnan arvioita toiminnasta	39
8.3.1	Koulumatka.....	40
8.3.2	Kaverit	41
8.3.3	Minä koulun jälkeen	41
8.4	Pohdintaa oppimispäiväkirjojen pohjalta.....	41
9	Eettiset kysymykset	43
10	Viimeinen sana	44
	Lähteet	47
	Liitteet.....	50

1 Johdanto

Lapsen koulun alku on koko perhettä koskettava tapahtuma. Paitsi että se asettaa lapsen eteen uusia kehityshaasteita, vanhemmat joutuvat myös kohtaamaan lapsensa ensimmäisiä itsenäistymisen harppauksia. Siirtymävaihe esiopetuksesta alkuopetukseen voi kuitenkin muodostaa lapselle haasteita esimerkiksi oppimisympäristön vaihtuessa hyvin merkittävästi.

Esikouluajan esiopetus sekä ensimmäisen ja toisen luokan alkuopetus on rakennettu siten, että ne muodostavat ponnahduslaudan lapsen tulevalle koulu-uralle. Niiden tarkoitus on ikään kuin opettaa lapselle oppimista, jotta tästä voisi ajan myötä kehittyä hyvä oppilas. Esiopetuksen ympäristön kodinomaisuus vaihtuu alkuopetukseen siirryttäessä enemmän oppimiskeskeiseksi. (Brotherus, Hytönen, Krokfors 2001:32,102.)

Päivähoidosta annetun lain mukaan kunnilla on velvollisuus järjestää päivähoitoa jonka tavoitteena on tukea vanhempia kasvatustehtävässään sekä yhdessä kodin kanssa edistää lapsen tasapainoista kehitystä (Laki lasten päivähoitosta: 2 a §, 4 §). Jokaisella alle kouluikäisellä lapsella Suomessa on vanhempainrahakauden päätyttyä oikeus edellä mainittuun palveluun (Laki lasten päivähoitosta: 2 §). Ensisijaisesti säädöksellä halutaan taata lapsille tasapuoliset kasvun lähtökohdat, mutta sen voidaan nähdä myös asettavan päivähoiton ammattilaiset sekä vanhemmat jaettuun asemaan lapsen kasvattajina. Viime vuosina onkin alettu laajamittaisesti puhua kasvatuskumppanuudesta, jolla tarkoitetaan nimenomaan vanhempien ja päiväkodin tiivistä vuorovaikutussuhdetta lapsen kasvatuksellisissa asioissa.

Toiminnallisessa opinnäytetyössämme haluamme korostaa koulun alkua koko perhettä koskavana tapahtumana. Haluamme säilyttää lapsen toimintamme keskiössä, itse toiminnan subjektina, mutta kuitenkin saattamatta tätä irralleen perheen viitekehystä.

Opinnäytetyöhömmme liittyvä toiminta järjestettiin eräessä vantaalaisessa päiväkodissa. Päiväkodissa toimi keväällä 2014 seitsemäntoista lapsen esikouluryhmä. Jaoimme vanhemmille Koulu alkaa - kyselyn (liite 2), jossa ohjeistimme vanhempia käymään lastensa kanssa keskustelua koulun aloituksesta ja palautettujen kyselyiden pohjalta suunnittelimme itse toimintaa. Jaoimme lapset kolmeen 4-6 hengen ryhmään ja järjestimme jokaiselle ryhmälle ohjausta kerran viikossa.

Opinnäytetyö toteutettiin osana Nuorten kaupunki -hanketta, jonka lähtökohtana on nuorten hyvinvointi ja osallisuus sen päähuomion keskittyessä koulujatkumoon nivelvaiheissa.

2 Esi- ja alkuopetuksesta

Opetushallituksen mukaan esiopetus on pääsääntöisesti 6-vuotiaille lapsille tarkoitettua, ilmaista, vapaaehtoista ja vuoden mittaista kouluun lähtöön valmistamista jonka aikana pyritään kehittämään kasvatuskumppanuuden keinoin lapsen oppimispuitteita leikin, opetuksen ja kasvatuksen avulla (Opetushallitus). Vaikka esiopetuksen tavoitteena on valmistaa lasta kouluun lähtöä varten, on sen keskeisinä päämäärinä myös tukea lapsen yksilöllistä kasvua ja kehitystä hoivan ja opastuksen avulla (Brotherus, Hytönen, Krokfors 2001: 32). Esiopetus vuoden aikana lapsen omaksuma asenne oppimiseen ja uuteen tietoon on esiopetuksessa opeteltavaa ainetta tärkeämpi tavoite, sillä niillä oppimismenetelmillä ja tavalla omaksua uutta tietoa on merkitystä myös myöhemmin koulu-uralla (Brotherus, Hytönen, Krokfors 2001: 231).

Esiopetuksen laajuus on 700 tuntia eli noin neljä tuntia päivässä. Opetusministeriön antamien suositusten mukaan esiopetusryhmän koko saa enimmillään pitää sisällään 20 lasta, mikäli yhden opettajan lisäksi ryhmässä on toinenkin koulutettu aikuinen. Mikäli opettaja ohjaa esiopetusryhmää yksin, on 13 lasta ryhmässä suositeltu määrä. (Opetushallitus.)

Alkuopetus on opetusta alakoulun 1-2 luokille ja täten myös osa perusopetuksen kokonaisuutta. Alkuopetuksen tulee sulautua esiopetukseen ja sitä seuraavaan perusopetukseen. Alkuopetus vuosien tehtävänä on ennemminkin opetella oppimaan. Oppiminen käsitteenä on sitä kun lapsi kohtaa ongelman jota hän ei ymmärrä ja tämä herättää hänessä halun saada vastaus selville. Kun ratkaisu ongelmaan on löydetty, on lapsi näin ollen myös oppinut jotain uutta. (Brotherus, Hytönen, Krokfors 2001: 30,73,121,166,167.)

2.1 Nivelvaihe, siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen

Siirtymävaihe esiopetuksesta alkuopetukseen on nivelvaiheeksi kutsuttu muutosprosessi, joka pitää sisällään kasvuympäristön ja lapsen roolin muuttumisen koululaiseksi. Nämä ovat isoja asioita, jotka vaativat lapselta paljon sopeutumista. Siirtymävaihe kouluun vaatii vanhemmilta sekä kasvattajilta ymmärrystä ja tukea lapselle tähän muutosprosessiin. Tätä siirtymävaiheen muutosta voidaan tukea ja helpottaa muun muassa vanhempien ja lasten tutustumisella uuteen kasvuympäristöön, jolloin lapsi pääsee jo etukäteen tutustumaan tulevaan koululuokkaan ja opettajaan. Siirtymää helpottaa myös vanhempien osallisuus siirtymäprosessissa, jolloin vanhempi pystyy auttamaan lasta ymmärtämään ja käsittelemään siirtymää. Tärkeää on myös, että perhe ja henkilöstö pääsevät tutustumaan toisiinsa ja että kasvatuskumppanuus kestää rikkoutumattomana esiopetuksesta alkuopetukseen. Tämä tarkoittaa, että yhteisiin keskusteluihin vanhempien ja päiväkodin välille tulee ottaa mukaan myös vastaanottavan koulun opettaja, jotta jatkumo kasvattajien kesken pysyy ehyenä. Tämä vaatii vanhempien ja

kasvatushenkilöstön yhteistyötä ja yhtäläistä näkemystä lapsen kasvatukseen. (Karikoski & Tiilikka 2012: 89,91-92.)

Liz Brooker tuo teoksessaan ”Supporting transitions in the early years” esille lasten äänen ja ajatukset koulun aloituksesta kautta maailman. Brookerin mukaan lasten äänien kuuntelu osoitti, että lapset haluavat siirtyä eteenpäin ja kehittyä. Hän listaa seikkoja, jotka tukevat lasta kouluun siirtyessä. Nivelvaihetta tukevia asioita ovat hänen mukaansa lapsen positiivinen minäkuva ja tieto omasta erityisyydestään, luotettavien ja tuttujen aikuisten läsnäolo, vertaissuhteet ja lapsen ymmärrys rutiineihin ja rajoihin. Liz Brooker mainitsee tärkeänä myös mahdollistavan ympäristön. (Brooker 2008: 114-115.)

Esiopetuksesta alkuopetukseen siirryttäessä kasvuympäristössä muuttuu lapsen silmin muutama tärkeä seikka. Ensinnäkin fyysiset tilat vaihtuvat. Esiopetuksen ulkoisen ympäristön on oltava monipuolisempi ja virikkeellisempi kuin alkuopetuksen tilojen, sillä pääpaino on vielä leikissä ja hoivassa. Alkuopetuksessa kun taas leikki ja hoiva ilmentyvät lähinnä opetuksen ja opettelun toimintatapojen kautta. Alkuopetuksen oppimisympäristö vaihtuu kodinomaisesta oppimiskeskeisemmäksi ja ulkoinen tila muuttuu pulpettien ja tuolien myötä suuremmaksi luokkahuoneeksi. (Brotherus, Hytönen, Krokfors 2001: 102.)

Siirtymän myötä muuttuu myös sosiaalinen ympäristö. Päiväkodissa aikuisia on lapsiryhmää kohden enemmän, kuin taas koulumaailmassa opettaja yksin yleensä vastaa luokastaan. Päivän kulkua rytmittävät koulussa oppitunnit kun taas päiväkodissa arkiaskareet. Koulumaailmaan siirryttäessä myös pedagoginen toiminta muuttuu. Toimintatapa vapaaehtoisesta, vain osan päivästä vievästä opettelusta muuttuu ja oppimisesta tuleekin kokopäiväistä työskentelyä. (Brotherus, Hytönen, Krokfors 2001: 225-226.)

Jokainen siirtymävaihe on lapselle kehityshaaste. Lapsen rooli vaihtuu siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen päiväkotilaisesta koululaiseksi. Tämä tuo lapselle uusia vaatimuksia ja vastuuta. Lapsi kasvaa aikuisen silmissä itsenäisemmäksi (Karikoski & Tiilikka 2012: 88). Kouluun ei enää välttämättä kuljeteta, vaan koulumatkat hoidetaan itse kävellen tai julkisen liikenteen avulla. Kotiin palattaessa voi olla, että lapsi on yksin hetken ennen kuin vanhemmat pääsevät töistä kotiin. Tähän on tietysti vaihtoehtoja esimerkiksi iltapäiväkerhojen saralla.

Esi- ja alkuopetuksen opettelun ja opiskelun suunnittelussa lähdetään liikkeelle lapsen mielenkiinnosta, elinoloista ja kehitysvaiheesta, ja suunnittelu tapahtuu yhteistyössä lapsen kanssa. Myös lapsen vanhemmat pyritään ottamaan osaksi opetussuunnitelman työstämistä. Esi- ja alkuopetus eivät korvaa kotikasvatusta vaan täydentävät sitä. Tämän vuoksi on elintärkeää saada toimiva vuorovaikutus ja yhteistyö koulun ja kodin välille. Parhaassa tapauksessa

yhteistyö vanhempien ja esi- ja alkuopetuksen välillä tukee lapsen tervettä kasvua sekä vahvistaa vanhemmuutta. (Brotherus, Hytönen, Krokfors 2001: 36, 37,119.)

Vakituisesti Suomessa asuvilla lapsilla on oppivelvollisuus. Se on lakiin perustuva velvollisuus hankkia perusopetuksen oppimäärä, joka on perustuslaissa määriteltynä. Tämä oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna kun lapsi täyttää seitsemän ja päättyy kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun 10 vuotta on kulunut oppivelvollisuuden alkamisesta. (Opetushallitus.)

2.2 Nuorten kaupunki -hanke

Nuorten kaupunki -hanke on Laurean Tikkurilan toimintayksikön kehitysseminaarissa keväällä 2012 ideoitu hanke ja sen hankeaiho valmistui saman vuoden loppuun mennessä. Hanke toteutetaan vuosien 2013-2017 ja sen lähtökohdaksi on määritelty nuorten hyvinvointi ja osallisuus. Hankkeen päähuomio on lasten ja nuorten koulutusjatkumon nivelvaiheissa ja keskeiseksi teemaksi muodostui vertaistuen hyödyntäminen näissä nivelvaiheissa. (Stiller 2014. Henkilökohtainen tiedonanto.)

Opinnäytetyömme jakaa saman teeman Nuorten kaupunki -hankkeen kanssa. Opinnäytetyössä keskitymme lasten siirtymään, tai nivelvaiheeseen, joka muodostuu esiopetuksen ja alkuopetuksen välille. Paitsi että keskitymme siirtymävaiheeseen perhettä koskevana tapahtumana, toimintamme nojaa lasten toimijuuteen vertaisryhmässä.

2.3 Kasvatuskumppanuus

Nykypäivien haasteet kuten työttömyys tai työn tuomat vaatimukset ja yhteiskunnalliset muutokset ovat osasyynä kodin kasvaneeseen tarpeeseen saada enemmän ulkopuolista tukea kasvatustehtävään. Jotta lapsen tasapainoinen ja monipuolinen kehitys onnistuttaisiin turvaamaan, tulee kodin ulkopuolisen ja kotikasvatuksen muodostaa yhdessä ehyt kokonaisuus. (Brotherus, Hytönen, Krokfors 2001: 36.)

Laki lasten päivähoidosta (25.3.1983/304) määrittelee, että päivähoidon tavoitteena on tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Viimeisen kymmenen vuoden aikana onkin varhaiskasvatussuunnitelmissa puhuttu kasvatuskumppanuudesta, millä tarkoitetaan sitä, että vanhemmat ja päivähoidon ammattilaiset ovat noudattaen molemminpuolista kuntoitusta, vastavuoroisuutta ja tasa-arvoa sitoutuneet yhteistuumin toteuttamaan varhaiskasvatuksen lapsen etujen parhaaksi (Vilén & al 2013: 111). Tällä halutaan tuoda koti ja päivähoito lähelle toisiaan (Kaskela & Kekkonen 2007: 20).

Kasvatuskumppanuus perustuu vanhempien sekä kasvattajien samanarvoisuuteen (Kaskela & Kekkonen 2007: 17). Sillä pyritään saavuttamaan vanhempien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten välille asteittain syvenevää dialogia asettamalla kasvattajien ammattitaidon ja vanhempien asiantuntijuuden lapsistaan aitoon vuorovaikutukseen (Kaskela & Kekkonen 2007: 17). Vaikka suhteen lähtökohtana on samanarvoisuus, voi vanhempien mielipiteet vuorovaikutuksesta olla toisinaan ristiriitaisia; henkilö voi tuntea tilanteen samaan aikaan tasavertaiseksi ja yhteisöllisyyttä edistäväksi sekä ammattilaisen vallan käytöksi (Alasuutari 2006: 84). Tavoitteena on se, että nämä samanarvoiset, mutta sisällöltään erilaiset tiedot lapsesta yhdistyessään voivat tukea tämän hyvinvointia (Kaskela & Kekkonen 2007: 17).

Vanhemmilta kysyttäessä kasvatuskumppanuuden tasavertaisuus tulee esiin arkipäiväisissä kohtaamistilanteissa. Näitä ovat esimerkiksi ne hetket, kun vanhempi vie tai hakee lastaan päivähoidosta ja kuulee päivän kuulumiset työntekijältä. Vaikka vanhempien ja ammattilaisten tasavertainen kumppanuusyhteistyö on muodostunut keskeiseksi piirteeksi kasvatusinstituutiossa, liittyy siihen edelleen vahvasti perinteisempiä näkemyksiä ammattilaisen asiantuntijaroolista. Tämä ilmenee esimerkiksi siinä, että useat vanhemmat mieltävät varhaiskasvatuksen työntekijän asiantuntijaksi kasvatuksellisissa kysymyksissä. (Alasuutari 2006: 84-87)

Kasvatuskumppanuus asettaa ensisijaisesti vanhemmat ja kasvattajat aktiivisten toimijoiden asemaan, mutta sen tavoitteena on ennen kaikkea se, että lapsi pystytään näkemään kokonaisvaltaisesti oman elämänsä toimijana ja kokijana. Yhteistyöllä ja syvällisellä vuorovaikutuksella pyritään saattamaan lapsen elämän havainnointi ja havaitseminen keskiöön. Yhtenä kasvatuskumppanuuden tavoitteena on myös lapsen mahdollisen erityisen tuen tarpeen kartoittaminen sekä varhainen puuttuminen siitä seuraaviin haasteisiin. (Kaskela & Kekkonen 2007: 17-18.)

Kasvatuskumppanuudessa koti ja päivähoito lapsen kasvupaikkoina muodostavat yhteisen kokonaisuuden, jolla vahvistetaan lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista eheyttä. Vanhempien ja varhaiskasvattajien keskeisen vuoropuhelun syventyessä lapsen päivittäinen siirtyminen kodin ja päiväkodin välillä helpottuu. (Kaskela & Kekkonen 2007: 24.)

3 Lapsen vuorovaikutussuhteet

Tämän päivän länsimaisissa yhteiskunnissa lasten kasvatuksesta ja opetuksesta vastaa eri kasvatusinstituutiot, kuten päiväkotit, esiopetusryhmät ja koulu. Näiden yhteisöjen sisälle muodostetut toimintakäytänteet luovat pohjan osapuolten keskinäiselle vuorovaikutukselle. Vuorovaikutusta pyritään muodostamaan niin lasten ja aikuisten, ammattilaisten ja vanhempien kuin myös ammattilaisten välille. (Karila & Nummenmaa 2006: 34.)

Vanhempien rooli lapsen kasvatuksessa on kiistaton. Monien tahojen yhteistoiminta on kuitenkin tarpeen, jotta lapset voisivat kasvaa ympäristössä, joka turvaa heidän terveen ja tasapainoisen kasvun sekä kehityksen. Lapsen elämään vaikuttaa monet osapuolet, kuten päiväkotit, koulu, nuoriso-ohjaajat sekä vapaa-ajan harrastukset. Aktiivisella vuorovaikutuksella eri osapuolten välillä pystytään vahvistamaan vanhempien asemaa lapsen ensisijaisena kasvattajana. (Lämsä 2013: 50.)

Lasten tärkeistä vuorovaikutussuhteista puhuttaessa on hyvä nostaa esiin myös lasten keskinäiset vertaissuhteet. Salmivalli kertoo teoksessa ”Kaverien kanssa” lasten vertaissuhteilla tarkoitettavan olevan lähes samaa ikäryhmää, joka on keskenään suunnilleen samassa kehitystasossa (Salmivalli 2005: 15).

3.1 Lapsen ja vanhemman vuorovaikutus

Lapsen tunnekokemukset ovat tärkeitä varhaiselle vuorovaikutukselle ja koko kehitykselle. Niiden jakamisella ja vastaanottamisella on keskeinen merkitys lapsen kerätessä kokemuksia varhaisen vaiheen ihmissuhteista. Vanhempien herkkyyks ja vastavuoroisuus lapsi-vanhempisuhteessa luo tärkeää perustaa lapsen inhimilliselle yhteenkuuluvuudelle. (Kaskela & Kekkonen 2007: 22.)

Lapsen kuuleminen on tärkeää. Se toimii lähtökohtana lapsen tarinoiden ja kokemusten tietämykselle, jonka avulla voidaan käydä vuoropuhelua yhdessä vanhempien, varhaiskasvattajien sekä lasten kanssa. Vuorovaikutuksen luomat tunnesuhteet tukevat lapsen kasvua ja kehitystä. Näitä tunnekokemuksia syntyy kasvattajan ja lapsen välisessä suhteessa toistuvien tapahtumien ja kokemusten kautta ja ne luovat pohjaa lapsen omaelämäkerralliselle muistille, jota lapsi tarvitsee kehittyessään vuorovaikuttajana. (Kaskela & Kekkonen 2007: 24.)

Lapselle koti käsitteenä tarkoittaa paikkaa, jossa hän pääsee olemaan vuorovaikutuksessa vanhempiensa sekä muiden perheen jäsenien kanssa. Lapsen tunneside vanhempiin on ensisijaisesti vahvin tämän tunnesiteistä ja yksinkertaiset yhdessä tekemisen kokemukset ovat lapselle ilon täyteisiä. Lapsi kaipaa aikuisten vuorovaikutusta myös moniin nykyajan ajanvietteisiin, kuten tietokoneen tai konsolin pelaamiseen sekä television katseluun. Lapsi etsii sosiaalista vuorovaikutusta näiden toimintojen ohelle, ja voi kokea turvattomuutta ellei sitä saa. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010: 205- 208.)

3.2 Lasten vertaissuhteet

Lapsia haastatteleamalla on saatu selville, että päiväkodin ilon hetket muodostuvat leikeistä ikätovereidensa kanssa, kun lapset pystyvät kommunikoimaan toistensa kanssa tasavertaisesti.

Lapsen leikin riemu on sen yhteisöllisyydessä. Lapsi hakee vertaispiiriinsä sellaisia lapsia, ja myös aikuisia, joiden kanssa hänen on helppo päästä yhteisymmärrykseen. Lapsen vertaisryhmään pystyy jossain määrin vaikuttamaan, koska tutkimuksessa on huomattu lapsen ymmärtävän esimerkiksi päiväkodeissa vaalittua ajatusta siitä, ettei ketään saa jättää leikin ulkopuolelle. Kuitenkaan “pakottamisella” ei ole pysyvää vaikutusta lapsen vertaisryhmätoimintaan, vaan lapsi saattaa mieluummin vaikka lopulta leikkiä yksin. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010: 199, 202.)

Päiväkoti- ja kouluympäristö ovat yhteisinä lapselle haastavia. Näissä ympäristöissä lapsen päivää rytmittävät jatkuvat sosiaaliset kohtaamiset ja vuorovaikutustilanteet. Lapsen on löydettävä oma paikkansa alati muuttuvissa, tilannesidonnaisissa ryhmissä suhteessa oman itsensä, muiden lasten sekä aikuisten kanssa. Näiden vertaisryhmien ulkopuolelle jääneelle tai jätetylle lapselle voi muodostua tilanteesta vahvoja kiusaamisen, syrjimyksen ja syrjään vetäytymisen tunteita. Yli puolet 5-8-vuotiaista lapsista jakaa näitä tuntemuksia. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010: 202-203.)

Stakesin (nyk. THL) vuonna 2007 toteuttamassa nettikyselyssä otettiin selvää mitä vanhemmat ovat mieltä varhaiskasvatuspalvelujen laadusta Vaikuta vanhempi - teemalla. Kyselyyn vastajia oli ympäri Suomen kaiken kaikkiaan 3564, joista suurin osa (91,8 %) oli äitejä. Kyselyssä kysyttiin muun muassa mitä seikkoja vanhemmat pitävät tärkeinä varhaiskasvatuspalveluissa. Vastajista enemmistö 81,1 % koki tärkeimpänä, että varhaiskasvatuspalvelut tukevat lapsen sosiaalista kehitystä. 73,3 % mainitsi tärkeänä lasten mahdollisuuden leikkiin ja toimimiseen vertaistensa kanssa. Tämä kuvaa hyvin vanhempien mielikuvaa sosiaalisen ja vertaistuen merkityksestä kasvavalle ja kehittyvälle lapselle. (Kronqvist & Jokimies 2008: 25-26.)

4 Työotteet opinnäytetyössämme

Tässä kappaleessa erittelemme muutamia opinnäytetyöhömmä sopivia työotteita. Näitä ovat perhekeskeisyys ja -lähtöisyys, lapsilähtöisyys sekä luovat toiminnot.

4.1 Perhekeskeisyys ja -lähtöisyys

Kun sosiaali- ja terveysalalla tehdään työtä perheiden kanssa, käytetään käsitteitä perhekeskeisyys ja perhelähtöisyys (Vilén, Vihunen, Vartiainen, Sivén, Neuvonen & Kurvinen 2013: 71). Näitä käsitteitä käytetään monesti toistensa synonyymeinä ja niillä pystytään kuvaamaan hyvin, mistä työotteesta on kyse (Vilén & al 2013: 71). Tehtäessä perhelähtöistä työtä on ensisijaista, että työn keskiössä on itse perhe (Vilén & al 2013: 71). Työn suunnittelua on tehtävä erityisesti perheen lähtökohdista tarkastellen eikä työntekijän tarpeista toteuttaa itseään (Vilén & al 2013: 72). Varsinkin kasvatuskumppanuuden yhteydessä puhutaan usein perheläh-

töisestä lähestymisestä, jolloin termillä halutaan ohjata työn ajattelua mahdollisimman kauas asiantuntijalähtöisestä työtoteutuksesta (Kaskela & Kekkonen 2007: 19).

Perhekeskeisyyden ja -lähtöisyyden yhteydessä puhutaan usein perheiden valtaistumisesta. Yhtäältä valtaistumisella tarkoitetaan perheen kasvavaa tunnetta omasta kyvystään vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja sen merkitys on huomattava esimerkiksi, kun perhe vaikeuksista johtuen on vahvasti riippuvainen sosiaali- ja/tai terveystalvuluista. Toisaalta sillä tarkoitetaan aktiivista asiakkuutta esimerkiksi tilanteissa joissa korostetaan perheiden asiantuntijuutta omista lapsistaan työntekijöiden asiantuntijuuden rinnalla. Työntekijän on tärkeää pyrkiä rakentamaan kumppanuutta osapuolien ja itsensä välille sen sijaan, että korostaisi omaa asiantuntijan asemaansa. (Vilén & al 2013: 72.)

4.2 Lapsilähtöisyys

Lapsikeskeisyyttä ja -lähtöisyyttä käytetään, kun halutaan korostaa lapsen omaa roolia aktiivisena toimijana tämän kasvatuksessa. Näitä kahta asiaa pidetään usein samaa tarkoittavina, mutta niissä pystytään näkemään myös kaksi toisistaan erillään olevaa orientaatiota. Lapsikeskeisyys voidaan nähdä toimintana joka toteutetaan ajattelemalla lapsi toiminnan keskiöön, toiminnan objektina. Lapsilähtöisyyden taas voidaan tarkoittaa sitä, että toteutettava toiminta kumpuaa lapsesta itsestään, toiminnan subjektina. Lapsikeskeisyyttä pystytään luonnehtimaan aikuis- ja lapsilähtöisyyden välimaastoksi, missä aikuisen vastuu lapsesta tulee esiin tämän ollessa viime kädessä vastuussa lapsen toimintaympäristöstä. (Vilén & al 2013: 221-223.)

Lapsilähtöisyys vaatii aikuiselta vastuullisuutta toimia turvallisena aikuisena lapselle ja tämä tarkoittaa myös rajojen ja rutiinien asettamista sekä auktoriteettina toimimista. Lapsen tulee saada tietty rytmi, esimerkiksi ruokailuun ja nukkumiseen liittyen. Rituaalien vuoksi lapsi tietää mitä on tulossa ja osaa asennoitua tuleviin tapahtumiin, kuten päiväuniaikaan ja ruokailuun. Aikuinen toimii rajoineen auktoriteettina ja kunnioittaa täten lasta ja antaen tälle turvallisen kasvuympäristön. (Jantunen 2011: 6.)

Nykyisin lapsen osallisuutta oman elinympäristönsä toimintoihin pidetään arvossa ja lapset pääsevät yhä useammin vaikuttamaan itseään koskevien toimintojen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (Vilén & al 2013: 195). Lapsen oikeutta itseään koskevien asioiden vaikuttamiseen on myös säädetty YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa (United Nations 1959) ja sopimus on myös ratifioitu Suomen lakiin (60/1991). Kuivakangas artikkelissaan ”Kuuluuko ääni, löytyykö keinot?” mainitsee että lapsen huomioiminen osoittautuu usein hankalaksi yhteiskunnassa, joka on rakennettu aikuisten ehdoilla (2002:33). Lapsia onkin viime aikoina haluttu kohdata ja heille on haluttu tarjota mahdollisuuksia vaikuttaa omaan toimintaympäristöön,

koska toimintaympäristön viihtyisyyden on havaittu vaikuttavan suoraan ihmisten motivaation puutteeseen, turhautumiseen, ongelmiin sekä muihin häiriöihin ja vastaavasti itseään koskevien asioiden vaikuttamisen mahdollisuuden on huomattu innostavan ihmisiä (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2005). Perheiden osallisuudesta puhuttaessa on huomattava, että lapsella itsellään on myös tietoa lapsena olemisesta (Vilèn & al 2013: 72).

Kun lasten osallisuutta ja vastavuoroisuutta halutaan korostaa, aikuiset kohtaavat usein haasteita, sillä lähtökohdat eroavat aiemmin totutuista. Lapset ovat luontaisesti hyviä kuuntelemaan, koska jo lapsen leikki vaatii lapsilta runsaasti vastavuoroisuutta ja tietyn asteista sympatiaa toisiaan kohtaan. Sen sijaan aikuisilla on usein taipumus ohjata lapsen toimintaa ja käytöstä omien tavoitteidensa mukaan. Lapsilähtöisyyden toteuttaminen vaatiikin usein aikuiselta harjoittelua ja vastavuoroisen kuuntelun opettelua. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2005.)

4.3 Luovat toiminnot toiminnan perustana

Yhtenä opinnäytetyömme tavoitteista on lasten valtaistaminen, eli tarjoamme lapsille keinoja sanoittaa omia tuntemuksiaan sekä ajatuksiaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja tiivistää halumme käyttää luovia toimintoja osana opinnäytetyötä näin:

“Leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja eri taiteen alueisiin liittyvä ilmaiseminen ja kokeminen ovat lapselle ominaisia tapoja toimia ja ajatella. Lapselle luonteva toiminta vahvistaa hänen hyvinvointiaan ja käsitystä itsestään sekä lisää hänen osallistumismahdollisuuksiaan. Toimiessaan itselleen mielekkäällä tavalla lapsi myös ilmentää ajatteluaan ja tunteitaan.” (Heikkilä, Välimäki, Ihalainen 2005: 20.)

Taiteen keinoin aikuisen ja lapsen välille voidaan synnyttää vuorovaikutus lapsen ehdoilla, kun lapsella on tila, aika ja mahdollisuus ilmaista vapaasti itseään, ja kun aikuinen vastaanottaa nämä ilmaisut olemalla tilanteessa läsnä, mutta arvostelematta ja kuunnellen lopputuloksesta riippumatta. Näin aikuisella on mahdollisuus päästä osalliseksi lapsen ajatusmaailmaa. Luovien toimintojen avulla aikuiselle aukeaa mahdollisuus päästä näkemään pilkahduksia lasten ajatusvirrasta ja tuntemuksista liittyen myös tulevaan koulumaailmaan. (Pääjoki 2012: 112.)

Lasten luovuus ilmentyy loppumattomana mielikuvituksena. Luovia toimintoja käyttämällä pyritään vahvistamaan lapsen luovuutta luomalla tälle turvallinen ja inspiroiva toimintaympäristö. Tila antaa lapselle mahdollisuuden omaan taiteelliseen kokemiseen ja tekemiseen (Jär-

vinen, Laine, Hellman-Suominen 2009: 168). Toiminnan pääpaino on prosessissa, ei lopputuloksessa. Aikuisen on tarkoitus jättää lapselle tilaa olla oma itsensä omine tuotoksineen. Lapsen tulisi saada löytää oma tapansa toteuttaa ajatuksiaan (Mäkelä & Jantunen 2011: 79). Ohjaajan tehtävänä on myös arvostaa ja kannustaa lasta toimintaan. Tällä tavoin lapsi oppii myös itse arvostamaan omia ja toisten tuotoksia (Järvinen, Laine, Hellman-Suominen: 168).

Haluamme luovia toimintoja käyttämällä luoda lapsille, sisaruksille ja vanhemmille ajan, paikan ja mahdollisuuden käydä vuorovaikutusta koulun alkuun liittyvistä ajatuksista ja tunnelmista.

4.4 Käytettävät luovat toiminnot

Lapsen tapaa aistia avoimin silmin ympäristöönsä ja leikkiä on monesti verrattu taiteilijan tapaan olla sidoksissa maailmaan ja luoda taidetta (Pääjoki 2012: 109). Lasten leikeissä ja taiteellisissa prosesseissa onkin havaittavissa yhteisiä piirteitä, joiden johdosta lapsen on luontevaa liikkua näiden kahden maailman välillä (Stolp 2010: 143). Tästä yhtenä esimerkkinä voi mainita teatteritaiteeseen verrattavana piirteenä lapsen kahdentumisen itsensä ja leikin roolihahmona (Em: 143).

Käytimme luovien toimintojen menetelminä muun muassa kuvallista ilmaisua. Kuvan tekeminen on alusta loppuun tekijän omaa tuotosta, eli näin ollen lapsen oma ääni. Mikäli kuvan tekemisen lähtökohtana on lapselle tärkeä kokemus tai teema, voi työskentely edistää lapsen minäkuvan muodostumista. Tällaisessa kokemuksia pohtivassa työskentelyssä lapsi peilaa kuvan keinoin tuntemuksiaan. Hän voi saada eväitä ymmärtämään asioita uudella tavalla (Rusanen 2009: 50-52.)

Käytimme myös draamatyöskentelyä, sillä se voi antaa hyviä eväitä sosiaaliseen kanssakäymiseen ja kehittää lasten tunnetaitoja. Draamatyöskentely lasten kanssa lähtee siitä, että toiminta suunnitellaan lapsen kehitystasoa vastaavaan toimintaan. Hyvin suunniteltu toiminta voi antaa lapselle valmiuksia uusien asioiden omaksumiseen sekä lisäeväitä kielelliseen valmiuteen. Draama toiminnan välineenä on erityisen lapsille räätälöity, sillä siinä huomioidaan lapsen tarve omaksua uusia asioita mielikuvituksen tai leikin keinoin, mikä lapsille on luontaista. Draaman keinoin voidaan myös lähestyä ja tarkastella vaikeampiakin teemoja, joista puhuminen muuten voi tuntua hankalalta tai jopa epämiellyttävältä. Draamatyöskentelyn keinoin käsitellään siis eri, lapsista lähteviä, tärkeitä asioita ja tunnemaailmoja toiminnallisesti. (Toivanen 2009: 31-33.)

Kolmanneksi menetelmäksi valitsimme sadutuksen. Sadutuksessa on kyse siitä, että aikuinen pyytää lasta kertomaan tarinaa ja kirjoittaa tämän muistiin niin kuin kertoja sanelee. Aikui-

nen lukee lapselle tämän kertoman sadun tai tarinan, ja kun tämä on valmis, saa lapsi tehdä siihen vielä muutoksia, mikäli haluaa. Aikuisen tehtävä on vain toimia kirjurina, ei tarinan korjaajana. Sadutukseen voi osallistua enemmän kuin yksi lapsi, ja tällöin aikuisen on pidettävä huoli, että jokainen saa puheenvuoron. Kun sadutustilanteessa on vain yksi lapsi, on tämä tilanne intiimimpi, kun taas ryhmässä tapahtunut sadutus luo yhteisöllisyyttä ja antaa avaimet asioiden yhdessä pohtimiseen. Sadutuksen avulla aikuinen saa kuulla lasten ajatuksia tämän ihan omin sanoin ja mitä tämän mieleen juolahtaa (Karlsson 2005: 41,44,70.)

Sadutus antaa lapselle kokemuksen kuulluksi tulemisesta, kun aikuinen ei korjaile eikä puutu tarinan kulkuun. Nämä tilanteet antavat lapsille positiivisia kokemuksia oman itsen hyväksytyksi tulemisesta, huomioimisesta, ja siitä että heidän ajatuksensa ovat arvokkaita. (Salmela 2004: 142-143.)

4.5 Lapsinäkökulmisen tutkimuksen haasteita

Lapsinäkökulmisen tutkimuksen suunnittelussa otetaan kantaa siihen, mitä ilmiöitä siinä tullaan tarkastelemaan. Määriteltäessä käsitteitä on otettava huomioon niiden tarkastelu myös lapsen näkökulmasta. Tämän tyylisessä tutkimuksessa on myös esitettävä, miten tutkimus tulee vaikuttamaan lasten asemaan. (Karlsson 2010: 126.)

Lapsinäkökulmisen tutkimuksen tutkimusmenetelmät ja -toimenpiteet määräytyvät tutkijan taustaoletusten perusteella, sekä tietoisten että tiedostamattomien. Tutkijan onkin aika ajoin palattava pohtimaan tutkimuksen lähtökohtaisia teoreettisia käsityksiä. Jos lähtökohtia ei pystytä hahmottamaan, voi tutkijan toiminta olla ristiriidassa lasten näkökulmien kanssa. (Karlsson 2010: 126.)

Ratkaisimme nämä haasteet työssämme siten, että pohjasimme toimintaamme kyselylomakkeella. Näin ollen toteutettuihin toimintoihin vaikutti ennemminkin ryhmästä noussut tarve kuin tutkijoiden ennako-oletukset.

5 Toiminnallisen opinnäytetyön tavoitteet

Opinnäytetyössä tarkastelimme lapsen siirtymävaihetta esiopetuksesta alkuopetukseen ensiksi perheen kautta. Keskityimme näkemään lapsen koulun alun koko perhettä koskevana tapahtumana. Toiseksi tarkastelimme siirtymävaihetta lapsen kokeman kautta. Päiväkodissa toteutettujen tuokioiden aikana lähestyimme työssämme enemmän lapsilähtöistä työtettä. Kuten aiemmin mainitsimme lapsilähtöisyydellä- ja keskeisyydellä on hiuksen hieno ero. Tästä joh-tuen työssämme voidaan nähdä myös lapsikeskeistä työtettä, sillä esimerkiksi toimintakerto- jen rakenne eteni vahvasti meidän ehdoilla sisällön kuitenkin ollessa lapsilähtöistä. Olimme

toimintakertojen aluksi valinneet käytettävät työvälineet lapsia ajatellen ja tätä voidaan pitää esimerkkinä lapsikeskeisyyden toteutumisesta.

Yllä mainittujen asioiden valossa olimme asettaneet työllemme kaksi tärkeää tavoitetta. Yhtenä tavoitteena halusimme tukea ja vahvistaa perheen vuorovaikutusta lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Halusimme synnyttää vanhemman ja lapsen välille keskustelua esimerkiksi mahdollisista peloista, odotuksista ja kysymyksistä mitkä liittyvät koulumaailmaan siirtymiseen. Opinnäytetyömme toiminnallisen osuuden päämäärä oli tuoda näkyväksi näistä keskusteluista esiin nousseita aiheita. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi käytimme kasvatuskumppanuuden periaatteita. Tällä tavoitteella halusimme korostaa perheen keskinäisen vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kasvun ja kehityksen kannalta sekä toisaalta yhtenäisyyden merkitystä perhettä koskevien haasteiden edessä. Toisena tavoitteenamme opinnäytetyössä oli lasten valtaistaminen siirtymä- eli nivelvaiheen aikana. Käytämme käsitettä valtaistaminen eli empowerment. Empowerment -sanalle ei ole vain yhtä suomennosta, mutta yksi hyvin tunnettu vastine on käsite voimaantumisen. Koimme, että empowerment sanan käänнос olisi opinnäytetyössämme valtaistaminen. Valtaistamisella tarkoitamme sitä, että tarjosimme lapsille keinoja sanoittaa omia tuntemuksiaan sekä ajatuksiaan alkavasta koulusta, luovia toimintoja hyödyntäen. Halusimme että lapset eivät ole vain matkustajia siirtymävaiheessa, vaan saisivat istua kuljettajan paikalla. Näiden tavoitteiden lisäksi olimme asettaneet työllemme molempien henkilökohtaisen tavoitteen. Halusimme kartuttaa kokemustamme perheiden kanssa tehtävästä työstä, eli päästä tarkastelemaan kuinka yhteydenpito perheiden välille syntyy kun työskennellään lapsiryhmän parissa. Pohdimme olisiko ollut aiheellista asettaa molemmille omat eriävät henkilökohtaiset tavoitteet, mutta keskusteltuaamme aiheesta huomasimme tavoitteemme yhtäläisyyden.

5.1 Arviointikysymykset

Suunnitellessamme työllemme arviointikysymyksiä, tarkastelimme työn toteutusta kolmelta taholta. Yhtäältä halusimme tarkkailla perheiden keskinäisen vuorovaikutuksen vahvistumista ja toisaalta lasta itseään nivelvaiheen kokijana. Asetimme nämä kaksi työmme piirrettiä tavoitteiksi joita lähestyimme arviointi kysymyksillä. Kolmas lähestymiskulmamme työhömmе tuli henkilökohtaisista tavoitteista. Henkilökohtaisiksi tavoitteiksi valitsimme ”perheen kanssa työskentelyn”, jolla halusimme tarkkailla itseämme suhteessa opinnäytetyömme kaltaiseen toimintaan; kuinka olla ylläpitää yhteyttä vanhempiin työskennellessä lapsiryhmässä?

Perheen vuorovaikutuksen tukeminen ja vahvistaminen lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen kasvatuskumppanuuden keinoin.

1. Miten perheen suhtautuminen lapsen siirtymävaiheeseen on muuttunut?
2. Koettiinko opinnäytetyön vuorovaikutuksen korostaminen tärkeäksi?

Lapsen valtaistaminen siirtymävaiheessa vertaisryhmässä.

3. Miten toiminnassa onnistuttiin huomioimaan lasten oma ääni?
4. Mitä uusia mielikuvia lapselle nousi koulun alusta vertaisryhmän toiminnan aikana?

Henkilökohtaiset tavoitteet: perheen kanssa työskentely

5. Miten toiminnasta pystyi havaitsemaan perhekeskeisyyden?
6. Miten opinnäytetyöntekijät pystyivät luomaan työn aikana vuorovaikutusta vanhempiin?

5.2 Opinnäytetyön aineiston keruu ja analysointi

Opinnäytetyömme aineistoa keräsimme jo ennen toimintatuokioiden alkua ja jatkoimme aineiston kartuttamista toiminnan aikana sekä vielä toiminnan päätyttyä henkilökunnan palautelomakkeella ja keskustelulla.

Ennen toimintaa keräsimme aineistoa vanhemmille esitetyllä kyselyllä (liite 2.). Kyselyllä kerättyä aineistoa käytettiin arviointikysymysten 1 (“Miten perheen suhtautuminen lapsen siirtymävaiheeseen on muuttunut?”) ja 2 (“Koettiinko opinnäytetyön vuorovaikutuksen korostaminen tärkeäksi?”) sekä 4 (“Mitä uusia mielikuvia lapselle nousi koulun alusta vertaisryhmän toiminnan aikana?”) arviointiin.

Lapsiryhmissä toteutetun toiminnan aikana aineistoa kerättiin oppimispäiväkirjan sekä toimintatuokioiden arviointi -lomakkeen avulla (liite 3). Toiminnan aikana kerätyllä aineistolla vastasimme arviointikysymyksiin 3 (“Miten toiminnassa onnistuttiin huomioimaan lasten oma ääni?”) ja 4.

Toiminnan jälkeen käydyillä suullisilla toiminnan palaute- ja purkukeskusteluilla keräsimme aineistoa vanhemmilta ja liitteellä 4 päiväkodin henkilökunnalta. Vanhemmilta kerättyä aineistoa analysoimme arviointikysymysten 1, 2 ja 4 valossa ja henkilökunnalta kerättyä aineistoa arviointikysymysten 3 ja 4.

Henkilökohtaisten tavoitteiden aineistoa keräsimme toukokuun aikana ja sitä kerättiin oppimispäiväkirjan, liitteiden 3 ja 4 sekä vanhempien suullisen palautteen avulla. Henkilökohtaisten tavoitteiden analysointiin vaikuttivat arviointikysymykset 5 (“Miten toiminnasta pystyi havaitsemaan perhekeskeisyyden?”) ja 6 (“Miten opinnäytetyöntekijät pystyivät luomaan työn aikana vuorovaikutusta vanhempiin?”).

5.3 Aineiston hankinta lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa

Lapsinäkökulmaisten ilmiöiden selvittämisessä käytetään usein haastattelua tutkimusmenetelmänä. Haastattelulla keskitetään haastateltavan huomio tutkittavaan ilmiöön ja sitä kautta hankitaan ilmiöstä tietoa. Lasten haastattelu on kuitenkin usein vaikeaa. Lasta haastateltaessa käy helposti siten, että haastattelija alkaa johdatella haastateltavaa tahallisesti tai tahattomasti. Lapsi vastaa kysymyksiin erilailla kuin aikuinen. Antaessaan vastausta aikuinen usein tarkastelee koko teemaa kysymyksen ympärillä. Lapset sen sijaan vastaavat usein lyhyesti suoraa kysymykseen. Lapset tulkitsevat myös taitavasti aikuisten kehon kieltä ja heidän vastauksiinsa saattaa vaikuttaa muun muassa kysyjän äänen sävy ja kasvon eleet. (Karlsson 2010: 128.)

Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa on sopivan työtteen löytäminen haastavaa. Lapsen kuuntelu on tutkimukselle tärkeää. Jotta päästään käsiksi tavoitteiden kannalta sopivaan tietoon, on tutkimustilanteen oltava lapselle luontainen. Kyseessä ei ole niinkään erilaisten orientaatioiden arvottaminen toistaan sopivammiksi vaan puhtaasti se miten tutkija ja tutkittava kohtaavat. Lapsen kuunteluun on käytetty esimerkiksi sadutus - menetelmää. Kuten toimme esiin jo ”Käytettävät luovat toiminnot”- kappaleessa, on sadutus erityisen hyvä keino päästä käsiksi tietoon lapsen näkökulmasta erilaisten tarinankerrontatilanteiden avulla. Tarinaa kerrottaessa tieto ei koskaan synny tyhjästä, vaan siihen vaikuttajaa kertojan omakohtaiset kokemukset ja tiedot. (Karlsson 2010: 130.)

6 Valmistautuminen toimintaan

Opinnäytetyöksemme teimme perheiden vuorovaikutusta sekä lasten valtaistamista tukevan toimintatutkimuksen vantaalaisen päiväkodin esiopetusryhmässä. Jaoimme esiopetusryhmän kolmeen 4-6 lapsen pienryhmään, lapsia yhteensä 16, jolle kullekin ohjasimme kerran viikossa toimintaa, jonka pohjana käytimme luovia menetelmiä. Alustavasti pidimme pääpainon kvaliteetisessa ilmaisussa, mutta olimme varautuneet käyttämään muitakin mahdollisia toimintoja, kuten liikettä ja sadutusta. Koska toiminta pohjautui perheille esitettyyn kyselyyn, oli luovien menetelmien valinta syytä tehdä tilanteen mukaan.

Toimintatuokiot sijoittuivat ajalle 12.5.-30.5.2014 ja toimintaan osallistui aina myös esiopetusryhmän aikuinen. Jokaisesta tuokiosta tehtiin havaintoja toimintatuokion arviointi - lomakkeen avulla (liite 3). Lomakkeen täyttivät sekä me ohjauksen toteuttajina että esiopetusryhmän aikuinen sivusta havainnoijan roolissa. Toimintatuokioiden ohessa osallistuimme käytävissä olevan ajan puitteissa esiopetusryhmän muuhun toimintaan parin tunnin ajan viikossa. Tältä ajalta teimme havaintoja oppimispäiväkirjaan toiminnan mahdollisesti havaittavista vaikutuksista.

Perheiden vuorovaikutuksen tueksi ja vahvistamiseksi esitimme vanhemmille ennen toiminnan alkua yhdessä perheen kesken täytettävän kyselyn (liite 2). Kysely keskittyi tarkastelemaan perheenjäsenten yksityisiä, sekä yhteisiä tuntemuksia ja ajatuksia koskien lapsen siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen. ”Perhekeskeisyys- ja lähtöisyys” - kappaleessa kerroimme, että työn (tässä tapauksessa toiminnan) suunnittelu tulisi tehdä erityisesti perheen lähtökohdista ja tarpeista, eikä ohjaajan omien mieltymyksien mukaan. Tätä pyrimme toteuttamaan kyselylomakkeen avulla. Kyselyä käytettiin pohjana suunniteltaessa lasten kesken toteutettavaa toimintaa, ja toiminnassa keskityttiin kyselyn esiin tuomiin seikkoihin ja piirteisiin. Kysely toimitettiin perheille 30.4. henkilökohtaisesti opinnäytetyön tekijöiden toimesta tai 30.4.-2.5. aikana päiväkodin muun postin mukana. Kyselyiden palauttaminen tapahtui 5.5.-9.5. aikana päiväkodin esiopetusryhmään.

Perheet vastasivat kyselyyn anonyymeinä. Toimintamme pohjana käytimme kyselyä, mutta toiminnassa ei keskitytty yksittäisiin vastauksiin, eikä yksittäisiä vastauksia pystynyt tunnistamaan toiminnasta. Kyselylomakkeen avulla halusimme tuoda perhettä kokonaisuudessaan lähemmäksi toimintaamme ja lasten arkea. Vaikka fyysinen toiminta päiväkodissa tehtiin lasten kanssa, halusimme kuitenkin nähdä lapsen perheen jäsenenä. Lisäksi halusimme korostaa vanhempien ja lapsen vuorovaikutuksen merkitystä ja käytettävien menetelmien avulla myös tukea ja vahvistaa sitä.

Lasten kesken toteutetussa toiminnassa halusimme käyttää luovia toimintoja, koska, kuten aikaisemmin mainitsimme ”Käytettävät luovat toiminnot” - kappaleessa; luovilla toiminnoilla ja lapsen leikillä on yhteisiä piirteitä. Toiminnan tarkoituksena oli se, että lapset pystyvät luontevan kanavan kautta tuomaan näkyväksi itseään suhteessa pian alkavaan kouluun. Niin kuin totesimme jo ”Luovat toiminnot toiminnan perustana” - kappaleessa; luovan toiminnan avulla ja kautta lapsen on helpompi sanoittaa omia ajatuksiaan ja tuntemuksiaan.

Viimeisen toimintatuokion jälkeen järjestimme esiopetusryhmän vanhemmille mahdollisuuden tavata meitä ja kuulla toiminnan kulusta. Toteutimme myös näyttelyn, johon laitoimme esille lasten toiminnan aikana tekemiä tuotoksia, jolloin vanhemmille tarjoutui tilaisuus tutustua lasten töihin. Vanhempien kohtaamiselle varattu aika järjestettiin lasten päiväkodista kotiin lähdön yhteyteen, jotta vanhempien oli helpompi varata sille aikaa.

6.1 Toimintakerran rakenne

Toimintatuokioissamme oli selkeä aloitus, keskikohta ja lopetus. Halusimme toiminnalle kaaren, joka toistettaessa toisi turvaa lapsille.

Aloitimme toimintakerrat aina samalla tavalla, esimerkiksi piiriin istuutamalla voitiin antaa selkeä merkki tuokion alusta. Piirin äärellä kyseltiin kuulumisia, mielialoja, väsymystä ja niin edelleen. Pyrimme pitämään huolen, että jokainen sai suuvuoron ja jokainen lapsi koki tulleensa kuulluksi ja nähdyksi. Opinnäytetyömme tavoitetta lasten valtaistamisesta halusimme tukea muun muassa avoimien kysymysten avulla. Vaikka lapset olivat jo päivähoitovuosien aikana ehtineet ryhmäytyä ja oppia toistensa nimet, halusimme myös itse oppia jokaisen lapsen nimen. Tämän vuoksi toimimme nimileikit osaksi aloittelurutiinia. Vehkalahti kirjassaan ”Kehu lapsi päivässä” tuo esiin nimileikkien tärkeyden myös sen symboliikan vuoksi, nimi on yhtä kuin minuus (2007: 13). Vehkalahti jatkaa toteamalla, että kun leikitään harjoituksia joissa jokaisen nimeen kiinnitetään erityistä huomiota ja jonka päämäärä on auttaa muita muistamaan nimi, tuntee lapsi itsensä osaksi ryhmää (2007: 13). Tämän jälkeen teimme jonkin ryhmää yhdistävän ja lämmittelevän harjoitteen. Tällainen oli esimerkiksi liikettä ja musiikkia yhdistelevä, sillä liikunnan kautta saadaan turhat höyryt lapsista ulos. Lisäksi harjoitteen tuli virittää ryhmä teeman ympärille sen kertaiseen teemaan sopivan ajatusleikin avulla.

Alkuvirittäytymisen jälkeen jatkettiin toimintaa teemaan istuvan luovan menetelmän parissa. Esimerkiksi sadutuksella jokainen ryhmän jäsen sai tuoda ilmi omia ajatuksiaan ja kokemuksiinsa sadun keinoin. Näitä syntyneitä teemoja siirrettiin myös kuvalliseksi ilmaisuksi. Kuvalliset tuotokset pääsivät kaikkien toimintatuokioiden jälkeen järjestettyyn näyttelyyn, jonne vanhemmat pääsivät osalliseksi katsomaan lasten töitä.

Toiminnan päätimme palaamalla piiriin, jossa jokainen sai kertoa omasta senkertaisesta työstään, toiminnastaan sekä osallistumisestaan nousevia ajatuksia. Näin toiminta sai selkeän päätöksen. Lopetukseen liitimme myös toistemme kiittämisen kivasta yhdessäolosta ja näin toimintakerta oli lasten kanssa päättynyt.

Toimintakertojen kestot vaihtelivat puolesta tunnista viiteenkymmeneen minuuttiin.

6.2 Havainnointi ryhmässä

Kolmen ohjauskäynnin lisäksi toteutimme kolme havainnointikertaa toiminnan rinnalla. Nämä havainnointikerrat toteutimme siten, että vietimme kahdesta neljään tuntia ryhmän parissa tarkkaillen ja osallistuen sen tavanomaisiin arjen askareisiin. Havainnoissa oli tarkoitus kiinnittää huomiota siihen, kuinka lähestyvä koulun alku vaikutti ryhmän toiminnassa ja pohtivatko lapset keskenään koulun alkuun liittyviä asioita. Havainnointi kerroilla halusimme myös tukea kyselylomakkeella keräämäämme tietoa (liite 2) pohtiessamme tarkoituksen mukaista ohjattua toimintaa ryhmälle.

Havainnointikerrat pyrimme sijoittamaan iltapäivälle, jotta pääsimme myös mahdollisuuksien mukaan tapaamaan vanhempia heidän hakiessa esikoululaisia päiväkodista. Koimme, että tällä tavoin tuemme myös opinnäytetyömme tavoitetta perheen vuorovaikutuksen tukemisessa, kun aina havainnointikerroillakin otamme heidät löyhästi mukaan toimintaan esimerkiksi muistuttamalla edellispäivän toimintakerrasta ja kysymällä kertoiko lapsi mitä silloin tehtiin. Iltapäiviin sijoittui myös vähemmän päiväkodin omaa lapsille suunnattua ohjattua toimintaa, joten pystyimme havainnoimaan lapsia ensisijaisesti heidän omavalintaisen toiminnan parissa. Havainnointia toteutimme olemalla aktiivisesti läsnä lasten toiminnassa, menemällä mukaan heidän peleihin, leikkeihin ja piirrustushetkiin. Havainnointikerroilla meillä oli enemmän aikaa ottaa kontaktia jokaiseen lapseen ja keskustella tulevasta koulun alusta. Lapsilta tuli omista askareissaan monia hyviä kommentteja, jotka ehkä olisivat jääneet toimintakerroilla sanomatta. Helmin oppimispäiväkirjasta löysimme erään lapsen kommentin; ”Tuntuu, että kaikki aikuiset aina vaan huolehtii, että kuka sinne kouluun menee ja kuka sit tulee sieltä takasin ja miten. Että miten ne hommat järjestetään ja pidetään kirjaa. Mut sit lapset jännittää sitä, että mitä siellä koulussa tapahtuu.” (Oppimispäiväkirja, Helmi).

6.3 Kyselylomakkeiden vastauksia

Lähetimme perheille kyselylomakkeet (liite 2) jotta saisimme suunniteltua toimintaa lapsille vastauksien perusteella. Kokoamme tähän muutamia saatuja vastauksia, jotta pystymme perustelemaan valitsemamme toimintaa kolmelle kerralle. Kysyimme lomakkeessa muun muassa mitä tunteita koulun alku herättää perheen lapsissa ja aikuisissa, pelkoja/odotuksia. Saimme 16 vastauspaperia takaisin, joista monista kävikin ilmi yhteneväisiä tunteita sekä monilla vanhemmilla ja lapsilla.

“Parasta on laskeminen. Yllätän open laskemalla sataan.”

Kyselylomakkeiden perusteella jännittäviä asioita koulun aloituksessa olivat esimerkiksi saako kavereita ja millainen tuleva opettaja on. Uudet kaverit on myös monille lapsille kivoin asia koulun aloituksessa. Koska uudet tuttavuudet ja kavereus tuli ilmi kyselypapereista usein joko huolenaiheena tai odotetuimpana asiana, päätimme valita kaverit yhdeksi toiminnan teemaksi. Halusimme kuulla lasten suusta, millainen on kiva kaveri. Ja tuoda myös näkyväksi hieman sen kertaisen toiminnan aikana, että kuinka moni lapsista onkaan oikeasti menossa samalle luokalle. Eli vaikka sieltä koulusta saa uusia kavereita niin myös vanhoja tuttuja saattaa löytä omalta luokalta, joka myös luo turvaa.

“Jännittää kun saa uusia kavereita. Ja uuden kiipeilytelineen.”

Monia vanhempia huoletti lasten uusi vapaa-aika koulun jälkeen. Mitä silloin tehdään? Tästä muotoutui myös yksi toiminnan teemoista. Tahdoimme tuoda näkyväksi, mitä lapset aikovatkaan yksin kotona tehdä.

“Minä isonen ja pitenen, voin olla mummin kokoinen!”

Arki muuttuu koulun myötä myös kuljetuksien puolesta. Kun lapsi on jo niin iso että aloittaa koulun, tulee myös uusi ilon mutta myös huolenaihe kehiin; nimittäin koulumatka. Ainaiset kyyditykset tarhaan ja takaisin loppuu mutta nyt täytyy luottaa ja toivoa, että lapsi pärjää koulumatkat itsenäisesti. Todella monia kyselyyn vastanneita tuntui eniten jännittävän juuri koulumatka, ja tämän vuoksi päätimme valita sen yhdeksi toiminnan teemaksi.

Koulu alkaa - kyselyssä kysyimme mielipiteitä siitä, tarjoaako arki tarpeeksi tilaisuuksia perheen keskinäiselle vuorovaikutukselle. Saimme hyviä ja rehellisiä vastauksia aiheesta, joista nostamme nyt muutaman esille. Jokaisen vastaajan mielestä keskustelu on tärkeää ja siihen on aina aikaa riitettävä. Aikataulutus tuli esille keskustelun mahdollistamisen kannalta ja iltapala-aika otollisin hetki istahtaa koko perheen voimin alas vaihtamaan kuulumisia päivän kulusta. Vaikka arki olisikin hektistä, monen lapsen perheissä, niin vastauksien mukaan tähän tilanteeseen auttaa kun itse aktiivisesti luo tilanteita joka mahdollistaa ajan yhteisille keskusteluille.

Iloksemme huomasimme, että kyselylomakkeisiin oli oikeasti käytetty aikaa ja istuttu alas pohtimaan vastauksia. Vastauksista kuului sekä lasten että vanhempien ääni, joka tuki tavoitettamme tukea vuorovaikutusta perheen kesken.

Kyselyn perusteella teemoiksi nousi siis koulumatka, kaverit ja minä koulun jälkeen.

7 Toiminta

Tässä kappaleessa kerromme päiväkodin esikouluryhmälle toteutetuista toimintakerroista. Toimintakertojen lisäksi kävimme havainnoimassa ryhmässä, josta kerroimme edellisessä kappaleessa. Lopuksi kerromme toimintakertojen pohjalta järjestetystä vanhemmille avoimesta näyttelystä. Näyttely koostui lasten tuottamista töistä.

7.1 Koulumatka

Ensimmäisen kerran teemana oli koulumatka ja toimintamuotona yhteismaalaus pienryhmissä. Aloitimme nimikierroksella, joka eteni siten, että pienryhmässä kiersi pensseli henkilöltä toiselle. Jokainen kertoi pensselin saatuaan oman nimensä. Sovimme myös, että kunnioitamme

jokaista ryhmäläistä ja jokaisen puheenvuoroa. Keksimme, että pensseli voisi toimia myös puheenvuoron merkinä, jolloin sitä pitelevä saisi kertoa ja muut kuunnella. Puheenvuoro pensselin käyttö toimi hyvin, sillä sen avulla myös ne lapset, jotka muuten jäävät ehkä helposti puheliaampien lasten varjoon, saivat tasavertaiset mahdollisuudet puheenvuoroon. Koimme, kuten ”Lapsen vuorovaikutussuhteet” - kappaleessa toimme ilmi, lasten kuuntelemisen olevan tärkein avain ja lähtökohta yhteisen ja aidon vuorovaikutuksen toteutumiselle.

Seuraavaksi johdattelimme keskustelun koulumaailmaan. Keskustelussa olimme kiinnostuneita muun muassa siihen onko tuleva koulu tuttu paikka, onko siellä sisaruksia ja ovatko lapset käyneet vanhempiensa kanssa kenties jo tutustumassa kouluun. Alkuorientaation jälkeen lapset maalasivat yhteiselle paperille oman koulumatkansa. Ryhmä ohjautui itse valitsemiinsa taiteellisiin ratkaisuihin ja ohjaajat pyrkivät mahdollisimman vähän vaikuttamaan lopputulokseen. Tämä näkyikin, niin että pienryhmien teokset erosivat suuresti toisistaan. Tuokioiden päätteeksi jokainen lapsi sai pienryhmän kesken pukea oman koulumatkan sanoiksi. Teoksen sanoittamiselle oli varattu aikaa lähes yhtä paljon, kuin itse maalaukselle.

7.1.1 1. Ryhmä

Ensimmäisellä kerralla ensimmäisen ryhmän lapset olivat todella tasapuolisesti mukana toiminnassa. Viiden hengen ryhmässä kaksi lasta oli enemmän äänessä, mutta se myös rohkaisi muita ilmaisemaan omia kokemuksia kun vain ohjaajat osasivat pitää huolta puheenvuoroista. Työn ohessa lapset keskustelivat vilkkaasti keskenään koulumatkastaan ja jakoivat ajatuksiinsa ilman ohjaajien synnyttämää keskustelua. Joelin oppimispäiväkirjan mukaan eräs lapsista oli todennut keskustelussa koulumatkastaan muun muassa seuraavaa; ”Sinne pääsee lyhyttä reittiä tai sitten vähän pidempää reittiä tai sitten vähän pidempää” (Oppimispäiväkirja, Joel).

Keskusteluissa kävi myös ilmi, että monia ryhmän lapsia jännittää tulevassa matkassa eniten tienylitys. Molempien oppimispäiväkirjoista nostimme esiin dialogin lapsen ja ohjaajan välillä. Lapsi sanoi, että: ”Pitää kattoa ennenku menee.” Tähän ohjaaja vastasi vitsikkäästi: ”Ylös ja alas?” Lapsi vastasi tähän tiedoistaan ylpeänä: ”No eiku ensin vasen ja sit oikee ja sit taas vasen..” (Oppimispäiväkirjat.)

Ensimmäisen ryhmän lapset tekivät koulumatkatyöstään hyvin karttamaisen, jonka avulla muita ryhmäläisiä voi kuljettaa ja selostaa läpi oman koulumatkan. Helmi poimi oppimispäiväkirjastaan yhden lapsen toteaman fraasin: ”Tossa on toi tie ja sitten tuolla on toi metsä ja puro.” (Oppimispäiväkirja, Helmi). Ryhmän kesken vallitsi rikas lapsi-lapsi-keskustelu läpi tuokion.

7.1.2 2. Ryhmä

Toinen ryhmä oli selkeästi ensimmäistä kokoonpanoa ujompi neljän lapsen ryhmä. Lisäksi ryhmässä oli yksi lapsi, kuka ei ollut päässyt edellisenä päivänä muiden mukana tutustumaan tulevaan kouluun. Ryhmän kanssa oli vaikea aloittaa toimintaa ohjailematta lasten ajatuksia. Alkukeskustelu ei tahtonut nytkähtää liikkeelle millään ja suuntaa antavat kysymykset ohjaajien suunnalta olivat tarpeen. Myös maalauksen aloittaminen tuntui tahmealta. Toisen ryhmän tuokiolle annettiin vähän suunniteltua enemmän aikaa. Maalauksen kautta kuitenkin pystyi lopuksi kertomaan ja päästiin paremmin vauhtiin ajatusten vaihtamisessa. Joelin oppimispäiväkirjasta nostimme esiin erään lapsen huomion koulumatkastaan: ”Koulumatka on kivan lyhyt.” (Oppimispäiväkirja, Joel). Huomioitavaa toiminnan aikana oli myös, että kaikki lapset eivät olisi millään tahtoneet kertoa omasta työstään, eikä varsinkaan työskentelyn aikana. Useaan otteeseen uteliaina ja vähän turhan innokkaina ohjaajina saimme kuulla, ettei keskeneräisiä töitä saa katsoa.

Tässä kohtaa olisi ollut hyvä muistaa Vehkalahden sanat kirjassa ”Kehu lapsi päivässä”. Vehkalahden mukaan jokaisen osallistujan yksilöllinen huomioiminen on erityisen tärkeää, niin julkisesti kuin yksityisesti lapselle annettu tunnustus. Vehkalahti kuitenkin muistuttaa, että vaikka julkistakin huomiota tarvitsevat kaikki lapset, saattaa se joskus vaatia hyvää ryhmähenkeä, jotta huomion vastaanottaminen tuntuisi lapsesta turvalliselta. Lapsesta huomio voi tuntua kiusalliselta tai vaikka nöyryyttävältä, vaikka ohjaaja pyrki vain hyvään kiinnittämällä huomiota ja antamalla tunnustusta. (Vehkalahti 2007:24.)

7.1.3 3. Ryhmä

Kolmannessa neljän hengen ryhmässä poikakolmikko piti huolta että ääntä ja vauhtia löytyi. Eksyttiin monesti aiheesta kauemmas (jopa huoneen seinustan sohvalle asti), mutta saimme henkilökunnan avustuksella tilanteen pidettyä aisoissa. Tässä kohtaa huomion kiinnitti ”Esi- ja alkuopetuksesta” - kappaleessa maininta esiopetuksen toimintaympäristön virikkeellisyydestä. Lapset eivät olisi millään malttaneet pysyä ringissä, kun ympärillä oli sarjakuvalehtiä, mukava sohva ja tyynyjä. Viimeisen pienryhmän alkukeskustelu rönsyili ja lapset eivät meinanneet jaksaa odottaa puheenvuoroaan edes puheenvuoropensselin voimin. Lapset olivat melko levottomia ja se näkyi myös maalauksessa. Koulumatka taideteoksesta tulikin kaottisen modernin yhteistaideteos. Kolmannen ryhmän lapset maalailivat myös toistensa tonteille. Joelin ja Helmin oppimispäiväkirjoista löysimme tätä tukevan huomion, kun yksi lapsista totesi omasta koulumatkastaan seuraavaa: ”Piirsin noi marjat, kun koulumatkalla niitä marjoja näkyy. Mut pojat meni kävelemään niiden päälle pensseleillä!” (Oppimispäiväkirjat.)

Tavanomainen kunnan loppukeskustelu tapahtui myös maalauksen edetessä, sillä aiemmat mutkat ja maalatut kannot tahtoivat jäädä aina uusien alle. Maalaaminen jouduttiin jättämään kesken levottomuuksien takia. Toimme esille jo kappaleessa ”Lapsilähtöisyys” kuinka aikuisen tulisi luoda lapselle turvalliset raamit, eli toimia aikuisena ja antaa lapsen olla lapsi. Lapset kuitenkin usein testailevat ohjaajan auktoriteettia ja luotuja sääntöjä, kuten Jantunen tuo esille kirjassaan ”Lapsilähtöinen esiopetus” (2011: 6-7). Merja Jantunen kirjoittaa, että lapsi tarvitsee auktoriteetin eli ohjaajan jota on helppo kunnioittaa ja totella (2011: 6-7). Merja Jantunen mukaan kun aikuisella on luontainen ja selvä auktoriteetti, ei silloin pitäisi tarvita kurinpitomenetelmiä tai rangaistuksia (2011: 6-7). Hän täsmentää hyvän auktoriteetin perustuvan hyvään vuorovaikutussuhteeseen lapsen kanssa (Jantunen 2011: 6-7).

7.1.4 Yhteenveto

Ensimmäinen ohjauksetta osoitti sen, että ryhmän ohjausta ei voi koskaan suunnitella liikaa eikä siinä voi koskaan olla liian valmis. Ensimmäisen pienryhmän parissa oli ohjaajana aluksi yllättävän hankala hypätä rattiin. ”Lapsilähtöisyys”- kappaleessa toimme esille, että lapsilähtöisyytenä voidaan pitää toimintaa joka lähtee lapsesta itsestään, ei meistä ohjaajista. Lähtökohtamme siitä, että toiminta pysyisi mahdollisimman lapsilähtöisenä, oli ohjauksen piirre, joka oli kuitenkin vaikea omaksua kylmiltään. Kun keskittyi liikaa miettimään, ettei liiaksi neuvo ja ohjaa, toiminta tuntui kärsivän muilla osa-alueilla. Avoimia ja neutraaleja, lapsia vähän ohjailevia, neuvoja oli vaikea antaa. Lasten kysymyksiin olisi voinut esimerkiksi vastata ryhmää ohjaavalla vastakysymyksellä sen sijaan että vastaa lauseella ”esimerkiksi...”. Auktoriteettina toimiminen oli aluksi hankalaa, kun toiminnan luonne oli lapsilähtöistä. Koska paikalla oli henkilökunnan jäsen havainnoimassa, oli välillä vaikeaa toimia vastaavana ohjaajana.

Valitsimme ensimmäiseksi toiminnan toteutukseksi ryhmämaalauksen. Kuten ”Luovat toiminnot toiminnan perustana”-kappaleessa kirjoitimme, kuvan kautta voidaan löytää lapsille luonnollisia reittejä sanoittaa omia ajatuksiaan. Huomasimmekin, että lasten oli helpompaa sanoittaa ajatuksiaan, kun he olivat ensin tuoneet ne kuvamuodossa paperille. Aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen kannalta käytetty menetelmä korosti mielestämme nimenomaan lapsen asemaa oman elämänsä vaikuttajana. Sen sijaan että toiminta olisi edennyt yksin aikuisen johdattelemana, saavutimme tilanteen, missä lapsi oli tuonut jo mietteensä näkyväksi kuvana, jota voitiin lähteä yhdessä tarkastelemaan.

Ohjauksessa päätimme itse asettua noudattamaan päiväkodissa jo vallitsevia, lapsille tuttuja, ryhmäsääntöjä. Jälkeenpäin ajateltuna olisimme voineet kuitenkin pohtia ryhmän sääntöjä enemmän lasten kanssa yhdessä, kysyä ja kuunnella mikä heille on tärkeää jotta he tunsivat itsensä kuulluksi ja ryhmätoiminta olisi kivaa. Vehkalahti kirjassaan ”Kehu lapsi päivässä” kiteyttikin että yhdessä luotuja sääntöjä on helpompaa noudattaa kuin aikuisen yksin luomia

(2007:19). Yhdessä sovitut säännöt myös poistavat valta-ajattelua aikuisen ja lapsen välillä (Vehkalahti 2007:19).

Ohjausvastuun jakautuminen oli yksi toimintakerran onnistuneita asioita. Päätimme alusta asti olla jakamatta vetovastuuta liian tarkasti, sillä pelkäsimme ohjauksen kärsivän jos noudattaisimme liikaa "käsikirjoitettuja puheenvuoroja". Pidimme tärkeänä sitä, että kumpikin oli perillä ohjauskerran suunnitelmasta siten, että pystyi tarvittaessa vastaamaan ohjauksesta. Puheenvuorot jakoutuivatkin hyvin tasaisesti ja ohjaus kulki eteenpäin luonnollisesti. Myös lapsille näytti olevan helppoa seurata ohjausta, ohjaajien itse tullessa osaksi pienryhmää. Toisaalta olimme käyneet havainnoimassa ryhmässä jo ennen ensimmäistä ohjausta ja tällä tavalla tulleet lasten kanssa tutuiksi.

Toiminnan aikana pystyttiin havaitsemaan, että aiheesta oli käyty keskustelua jo aikaisemmin, niin kotona kuin päiväkodissa. Näistä asioista kertoi esimerkiksi se, että pääsääntöisesti kaikille lapsille oli selvää, kuinka koulumatkan aikana tulee käyttäytyä ja kuinka välttää yleiset vaaran paikat. Kaikesta huolimatta oli havaittavissa, että lapset eivät osanneet todellisesti hahmottaa itseään koululaisena ja sen hetkisestä esiopetusryhmästä irrallisina henkilöinä.

Pienryhmiä muokattiin ensimmäisen ohjauskerran jälkeen, kun huomattiin joidenkin ryhmien riehakkuus ja toisten passiivisuus.

7.2 Kaverit

Toisen toimintakerran aiheena oli kaverit. Uudet kaverit ja ystävyys teema nousi perheille lähetetyistä vastauslomakkeista varsin usein esille, joten halusimme sen osaksi toimintaa. Kuten Merja Ikonen kirjassa "Kasvatusvuorovaikutus" toteaa, että vuorovaikutuksessa vertais-tensa kanssa lapset oppivat tärkeitä taitoja kuten johtamaan, seuraamaan ja ratkaisemaan yhdessä ongelmatilanteita esimerkiksi leikkiessä (2006: 153). Tätä lähdettiin tunnustelemaan draaman keinoin. Tuokion virittäytymisosiossa tehtiin voimakkaasti osallistavia sekä kehollisia asioita. Aivan aluksi pidimme jälleen nimikierroksen. Nimipelien tarkoituksena on tutustuttaa ryhmä toisiinsa ja meidät ohjaajat osaksi ryhmää, sekä huomioida jokaista osallistujaa (Vehkalahti 2007:13). Kertasimme myös tuokion alussa ryhmäsääntöjä, sillä ensimmäinen kerta oli opettanut meille sääntöjen muistelun tärkeyden.

Aloitimme tuokion laittamalla herne pussin kiertämään piirissä. Herne pussi siirtyi lapselta toiselle ja kukin lapsi näytti ilmeellä millä mielellä oli aamulla tullut päiväkotiin. Tämän jälkeen lähdettiin tekemään uutta kierrosta, mutta irsteltiin ja ilmeiltiin, jotta saataisiin ryhmää vähän rentoutumaan ja irrottelemaan. Seuraavaksi ohjeistimme, että pussin on kierrettävä piiriä siten, että loikkaa aina yhden lapsen yli. Tässä vaiheessa lapset saivat myös keskittyä

ainoastaan herne pussin siirtämiseen. Hetken kuluttua laitoimme toisen herne pussin kiertämään piiriä toiseen suuntaan jolloin leikki muuttui haastavammaksi ja hauskemaksi. Haasteen kasvaessa ryhmäläiset alkoivat myös aktiivisesti neuvomaan toisiaan, jotta pussit kiertäisivät piiriä onnistuneesti.

Seuraavaksi jatkoimme ryhmän tiivistä yhteistyötä. Teimme pienryhmän kesken yhdessä patsaita ohjeiden mukaan (esimerkki: "Patsas, jolla on kuusi jalkaa maassa ja kolme kättä maassa"). Yksi lapsista aina tarkasti että patsas oli oikeanlainen ja neuvoi kavereita korjaamaan käsiä tai jalkoja ohjeita vastaavaksi. Tätäkin toimintaa halusimme käyttää koska se pakottaisi lapset puhaltamaan yhteen hiileen ja ottamaan vierustoverin huomioon. Jokainen ryhmän lapsi toimi kerran tarkastajan roolissa ja huomasimme, että ujoimmat lapsetkin olivat aktiivisesti mukana päästessään vastuutehtävään. Kuten "Käytettävät luovat toiminnot" -kappaleessa totesimmekin että draamatyöskentely kehittää lapsen tunnetaitoja, saattaisi tällaisella työsken- kentelyllä olla pidemmällä juoksulla vielä suurempi hyöty toisten huomioimiseen. Pidimme tärkeänä, että toimintakerralle muodostuisi selkeä lopetus ja lopuksi istuimmekin piirissä pohtien mitä piirteitä on kivalla kaverilla. Kirjoitimme näitä piirteitä ylös ja ne olivatkin esillä lopuksi järjestetyssä näyttelyssä.

7.2.1 1. Ryhmä

Ensimmäisen ryhmän kohdalla tuntui, että kaikki mikä voi epäonnistua epäonnistui. Ohjaus toimi hyvänä muistuttajana siitä, että hyvin suunniteltu on jo puoliksi toteutettu. Toteutus oli ohitse vain puolella sille varatusta ajassa, jo parissakymmenessä minuutissa, ja ohjaajina siitä jäi sellainen tunne, etteivät lapsille tainnut edes välittyä käsitystä siitä miksi toimintaa tehtiin. Osaa edellisessä kappaleessa mainituista tehtävistä vaikeutimme lennosta, sillä vaikutti siltä, että olimme aliarvioineet lasten taitotasoa. Vaikka yllä kirjoitettu toimintakerran suunniteltu toteutus oli pääpiirtein olemassa, toiminta oli ensimmäisen ryhmän kohdalla hyvin sekavaa. Viimeinen tehtävä eli kivan kaverin ominaisuuksien pohdintaa poiki toisaalta monia hyviä pointteja. Helmin oppimispäiväkirjasta löysimme erään lapsen kommentin kaverista: "Kiva kaveri on sellanen kenen kans voi leikkiä ja sellanen joka osaa lohduttaa." (Oppimispäiväkirja, Helmi). Tämän kommentin kautta voidaan huomata, että lapsi etsii vertaistensa joukosta paitsi hyviä leikkivereita, myös persoonia, jotka pystyvät jollain tavalla samaistumaan lapsen elämän ylä- ja alamäkiin.

7.2.2 2. Ryhmä

Ennen toisen ryhmän ohjausta pidimme pikaisen palaverin ja rauhoituimme. Alkuviritus sujui jo paremmin ja lapset lähtivät koulu- ja kaverikeskusteluun hyvin mukaan. Joelin oppimispäiväkirjan mukaan yksi lapsista oli todennut että: "Kiva kaveri pelaa paljon kaikkea." (Oppimis-

päiväkirja, Joel). Irvistelystä innoistuivat myös aremmat lapset, joten koimme että lämmitteilytehtävä oli onnistunut. Patsaat sujuivat jo paremmin ja yhteisapelillä. Lisäsimme lisää ja vaikeampia yhdistelmiä, jotta saimme haastavuutta ja kommunikointia pienryhmiin. Rauhoitimme yleisesti tahtiamme roimasti, kun ensimmäisen ryhmän kanssa huomasimme, ettei ajankäytön suhteen ollut kiirettä. Kokeilimme tämän ryhmän kesken myös sitä, että kaikki toimivat yhdessä pyllysten, käsien ja jalkojen laskupäälliköinä patsaita tehtäessä.

7.2.3 3. Ryhmä

Alkuviritteilyyn annettiin enemmän aikaa ja ehkä olimme itse myös aktiivisempia kaivamaan keskustelua esiin. Halusimme saada lapset huomioimaan vieressä istuvan kaverin, sillä jotkut heistä olivat menossa samaan kouluun ja täten toimisivat toistensa vertaistukena. Kaiken kaikkiaan ohjaus sujui kolmannen ryhmän parissa jouhevasti ja lapsetkin vaikuttivat nauttivan toiminnasta. Patsaita tehdessä palasimme alkuperäiseen suunnitelmaan siitä, että jokainen sai vuorollaan ”ohjata” ja laskea patsaskierroksen. Oli hienoa huomata, kuinka he ohjeistivat ja auttoivat toinen toistaan eikä toiminta ollut aikuislähtöistä. Kiva kaveri - keskustelukierroksella pohdittiin taas mikä tekee kaverista kivan. Oppimispäiväkirjasta nostimme esiin erään lapsen kommentin kivasta kaverista: ”Kiva kaveri on semmonen, jonka kanssa ei tule riitoja.” (Oppimispäiväkirja, Joel).

7.2.4 Yhteenveto

Havaitsimme, että toteutettaessa vahvasti fyysistä toimintaa, kuten esimerkiksi irvistely- ja ilmeilykierroksia, vaaditaan ohjaajalta rauhallisuutta ja kärsivällisyyttä ryhmän ohjauksessa. Ensimmäisen ryhmän kohdalla suurin ongelmamme oli se, kun huomasimme itseilmaisun takkuavan ja siirryimme eteenpäin peläten jäävämmä jälkeen aikataulussamme. Totuus oli kuitenkin varsin toinen ja päädyimme ryntäämään ohjauksen läpi saamatta mitään järkevää aikaiseksi. Vastaavasti, kun rauhoitimme tempoamme ja annoimme lasten ottaa aikansa viritäytymisessä, alkoi ohjauskin luistaa. Se olikin suurimpia toisen ohjauskerran onnistumisia: huomata ohjauksen ja ohjaajuuden tarvitsevan pikaista hienosäätöä ja onnistua tekemään nopea korjausliike seuraaviin tuokioihin. Ensimmäisen tuokion jälkeen pidimme huolen siitä, että jokaiselle lapselle muodostui enemmän tilaa toimia ja ohjasimme vahvasti käyttämään aikaa omaan suoritukseen.

Irvistely ja itsensä ilmaisu tällaisen toiminnan kautta koettiin hyvin pienryhmäkohtaisesti joko vaikeaksi tai helpoksi. Olimme ohjaajina mukana irvistelykierroksessa, joka osaltaan varmasti auttoi ujompiä lapsia lähtemään mukaan toimintaan. Ensimmäiseltä kerralta tuttu puheen- vuoropensseli oli tällä kertaa mukana hernepussin muodossa ja se toimi myös hyvänä konkreettisenä indikaattorina lapsille siitä, milloin oli kenenkin vuoro toimia ja puhua.

Päätimme jokaisen toimintakerran yhteiseen keskusteluun kaveruudesta ja millainen on hyvä kaveri. Teimme tietoisin päätöksiä kaverikeskustelu mahdollisimman positiivisena, ottaen huomioon joidenkin lasten aiemmat kiusaamiskokemukset. Olimme aiheen kanssa todella varovaisia, sillä emme kokeneet meillä olevan riittävää tietotaitoa viedä keskustelua pintaa syvemmälle. Lasten vastaukset olivat kekseliäitä ja noudattivat suurelta osin lapsille luontaisista huvittavan abstraktia asioiden ymmärrystä (“Kiva kaveri asuu lähellä”). Kaverikeskustelulle oli varattu toiminnasta viidestä kymmeneen minuuttia aikaa, mutta toiminnan jälkeen jäi harmittamaan, että keskustelua olisi ollut hedelmällistä käydä vielä pidempään. Varsinkin kun lapsilta meni hetki ennen kuin he saivat ajatuksensa järjesteltyä ja jutun alkamaan. Kenties parempi esimerkki sisällöstä olisi voinut auttaa selkeyttämään koko tuokiota? Käydyn keskustelun pohjalta saatoimme kuitenkin huomata piirteitä siitä, että ystävät ja kaveruus ovat jollain tasolla itsestäänselvyyksiä päiväkotimaailmassa. Vaikka yksin leikkimistä ei tyrmätä ja kielletä, saattavat aikuisetkin jo ohjata yksin leikkiviä lapsia muiden pariin. Tätä kautta kaveruutta saattaa syntyä sellaistenkin lasten kesken, jotka eivät muuten toistensa seuraan haikertuisi.

7.3 Minä koulun jälkeen

Viimeisen toimintakerran teema oli “Minä koulun jälkeen”. Tämänkertaisen tuokion toimintamuodoksi valitsimme sadutuksen sekä kuvallisen ilmaisun. Tutuksi tulleen alkupiirin jälkeen jatkoimme sadutuksella. Ohjeistimme sadutuksen antamalla suhteellisen lavean otsikon: Yksin kotona. Lapset keksivät yhdessä tarinan päähenkilön kuvakorttien kautta. Lasten kesken puheenvuorot jakautuivat sen mukaan kuka halusi jatkaa tarinaa, mutta ohjaajina pidimme kuitenkin huolta että jokainen sai jatkaa tarinaa, edes muutamalla sanalla. Tämä vaati myös ajan antamista, sillä kaikilla ei ollut saman tien välttämättä sanottavaa.

Saduttamisen jälkeen siirryimme kuvallisen ilmaisun pariin, joka jatkoi samaa teemaa (“Minä koulun jälkeen”). Lapset tekivät työt omille papereilleen vahaliiduilla. Toiminta toteutettiin kuitenkin pienryhmissä, joten lasten keskinäinen keskustelu sekä lasten ja ohjaajien välinen keskustelu laajensivat lasten työskentelyä yli yksilötyöskentelyn. Lapset saivat jatkaa töitään tuokion jälkeen, jos kokivat niiden jääneen kesken. Tuokion lopussa kuuntelimme jokaisen lapsen kertomuksen teoksen takana.

7.3.1 1. Ryhmä

Sadutuksen aikana puheenvuorot jakautuivat selvästi tasapuolisemmin kolmesta ryhmästä. Ryhmässä oli kolme poikaa, joita piti toiminnan aikana vähän rauhoitella, ettei toiminta olisi lähtenyt pelkäksi leikinlaskuksi. Tarinan alkaessa pyöriä yhden lauseen ja parin lapsen ympärillä.

rillä, oli esitettävä ohjaavia kysymyksiä, jotta saimme koko ryhmän jälleen osallistettua tarinan kerrontaan.

Kumpulainen, Kovalainen ja Vasama toivat esiin kirjassa ”Lapsuuden oppimisympäristöt” kuinka ryhmänvetäjä onnistuu lasten osallisuutta arvostavalla ohjaustyylillä ohjaamaan lapsiryhmää. He nostivat esiin seikan, että ohjaajan tulee osoittaa aitoa kiinnostusta ja arvostusta kuuntelemalla tarkasti lapsien näkemyksiä sekä mielipiteitä. Ohjaajan tulee myös muistaa rohkaista kaikkia osallistumaan vaikka esittämällä herätteleviä kysymyksiä ja huomioimaan keskustelussa lasten esille nostamia ajatuksia. (Kumpulainen, Kovalainen & Vasama 2011: 80-82.)

Ensimmäisen ryhmän satu liitteenä (liite5).

7.3.2 2. Ryhmä

Viiden hengen ryhmä, jossa piti pitää huolta ettei puheenvuorot olisi jääneet vain kahden lapsen kesken.

Osa ryhmäläisistä sai piirustuksensa varsin nopeasti valmiiksi ja haasteeksi muodostui työrauhan säilyttäminen tuokion loppuun saakka. Aikaisemmin työnsä valmiiksi saaneiden kanssa muodostettiin keskustelua aiheeseen liittyen ja he saivat myös lukea päiväkodista löytyviä lasten kirjoja. Näin Vehkalahti vinkkasi ajanhallintaan lasten kanssa toimiessa kirjassaan ”Ke-hu lapsi päivässä”. Vehkalahti muistutti, että lapsilla on erilaisia ajallisia tarpeita ja temperamentteja. Toinen kyllästyy nopeasti ja toinen jaksaisi hioa työtään vaikka kuinka kauan, mutta turhautuu kun ei saa riittävästi aikaa toteuttaa itseään ja visioitaan loppuun asti. Joku on todella tehokas ja tarvitsee lisätehtäviä. Vehkalahti teroitti, että on tärkeää ottaa huomioon nämä erilaiset luonteet ja ajantarpeet. Niistä lähtökohdista on sitten helpompi suunnitella yhteinen tekeminen. (Vehkalahti 2007:45.)

Toisen ryhmän satu liitteenä (liite 6)

7.3.3 3. Ryhmä

Kolmannen ryhmän työskentely toimi hyvin läpi tuokion. Sadutuksen aikana puheenvuorot jakautuivat tasapuolisesti lasten kesken. Yksi lapsista huolehti koko sadutuksen ajan siitä, että tarina jatkui rationaalisenä ja muistutti muita lapsia siitä, mitä tarinassa oli kulloinkin tapahtunut. Kyseinen lapsi otti itselleen piirustus osion aikana jopa ohjaajamaisen roolin ja auttoi muita keksimään piirroksiinsa aiheita. Timo Jantunen kirjoittaa kirjassa ”Lapsilähtöinen esiopetus” kuinka vertaisryhmän sisällä lapset oppivat työnjakoa ja yhteen hiileen puhaltamista

(2011: 62). Yleensä leikkien tiimellyksessä lapset myös valitsevat luontaisen, itselleen istuvan roolin (Jantunen 2011: 62).

Kolmannen ryhmän satua emme julkaisseet, sillä emme saaneet kaikilta ryhmänjäseniltä tuoksien julkaisulupaa opinnäytetyöhön liitteen (1) mukaiseen lupalomakkeeseen.

7.3.4 Yhteenveto

Kolmannen kerran ohjauksellinen ote oli joustavampaa kuin aiemmillä kerroilla, kuitenkin onnistuttiin pysymään erinomaisesti aiheessa. Ohjauksen luonne oli myös sen suuntainen, että lasten oli helppo kuljettaa toimintaa itse eteenpäin. Ohjaajan roolia ei voi silti väheksyä, sillä ohjaajana piti vastata, että puheenvuorot jakautuivat tasaisesti ja että toteutus pysyi tarkoituksenmukaisena.

Opinnäytetyömme suunnittelun alusta asti meille oli selvää, että käytämme sadutusta opinnäytetyössämme. Sadutuksen kautta voidaan kertoa itselle tärkeistä asioista intiimisti, mutta kuitenkin turvallisesti kertomusten tapahtuessa sadun maailmassa (Karlsson 2005: 30). Sadut muodostuvat kokemusten ja havaintojen sekä mielikuvituksen pohjalle (Karlsson 2005: 30). Jälkikäteen jäimme pohtimaan sitä, että olisimme voineet käyttää enemmän sadutusta ohjauksessa. Sen avulla olisimme kenties pystyneet myös luomaan selkeämmät raamit koko toiminnan ympärille.

Teimme huomion, että minkään ryhmän sadussa päähenkilö ei jäänyt yksin. Kertoisiko tämä siitä, että lapset eivät vielä ennen itsenäisiksi koululaisiksi kasvamista osaa hahmottaa käsitettä ”olla yksin”. Todellisia yksinäisyyden hetkiä tuskin muodostuu monen lapsen elämään, ennen peruskoulua; Nekin hetket, kun lapsi leikkii yksin kotona, on aikuinen tai sisaret esimerkiksi viereisessä huoneessa.

Piirustustehtävä ei suoraan liittynyt sadutuksessa syntyneeseen tarinaan, vaan enemmänkin vanhempien ja lasten antamien palautteiden pohjalta esille nousseeseen pohdintaan, miten lapsi tulee toimeen kotona koulun jälkeen. Usean esiopetusryhmäläisen vanhemmat pohtivat vastauksissaan esimerkiksi sitä, mitä lapset tekevät yksin kotona. Halusimme tuoda lasten mietteitä näkyväksi tämän asian tiimoilta. Vaikka osa lasten teoksista oli korkealentoisia, toivat ne esiin piirteitä lasten omakohtaisista ajatuksista koskien heidän itsenäistymistään.

7.4 Loppunäyttely

Viimeiselle päiväkodissa viettämällemme päivälle järjestimme näyttelyn toiminnasta. Lähetimme aikaisemmin näyttelyviikolla vanhemmille kutsun näyttelyyn (liite 7). Näyttelyn tarkoi-

tuksena oli toimintamme näkyväksi tekeminen lasten vanhemmille. Näyttelyn aikana pysyimme myös tapaamaan vanhempia vielä viimeisen kerran ja kertomaan heille konkreettisesti, mitä olimme lasten kanssa toimintamme aikana tehneet. ”Kasvatuskumppanuus” -kappaleessamme nostimme esiin arkipäivien kohtaamiset jotka luovat tasavertaisuutta vanhempien ja päivähoidon kasvattajien kesken. Kappaleessa toimme esiin, että näitä kohtaamistilanteita ovat muun muassa tuomis- ja viemishetket päivähoitoon, jolloin tavataan työntekijöitä ja voidaan vaihtaa kuulumisia kasvokkain. Tämän vuoksi halusimme myös luoda opinnäytetyöllämme tilaa kohtaamiselle meidän ja perheen kesken, jonka tämä loppunäyttely mahdollisti. Näyttelyn avulla muodostimme myös uudestaan yhteyden työn alkupisteeseen, jossa pyysimme vanhempien ja lasten mietteitä koulun alusta (liite 2).

Saimme päiväkodista käyttöömmekäytävän, minkä seinille asetimme esille ohjatun toiminnan aikana aikaan saadut teokset. Näyttely tuntui luontevalta tavalta kohdata vanhempia ja vanhempien oli helppo keskittyä kuuntelemaan työn kulkua, kun näyttelytilaan tullessaan ikään kuin astuivat siihen sisälle. Vanhemmat olivat myös aidosti kiinnostuneita nähdessään lasten ajatuksia koulun alusta töiden kautta. Hyvänä esimerkkinä viimeisen toimintakerran työt (Minä koulun jälkeen) missä lapset olivat kuvallisesti tuoneet esiin mitä aikovat/haluavat/näkevät tekevänsä koulun jälkeen, herätti keskustelua näyttelyssä. Oppimispäiväkirjan mukaan eräs näyttelyä katsoneista vanhemmista kuunteli lapsensa selostusta työstään (Minä koulun jälkeen) ja lähestulkoon siinä vaiheessa kun lapsi selitti piirtäneensä kuinka juo viidettä kuppia kahvia ja sitten se kaatui tietokoneen näppäimistölle, kuului vanhemman suusta lausahdus: ”Tästähän pitääkin vielä keskustella...” (Oppimispäiväkirja, Helmi.)

8 Toiminnan arviointi

Tässä kappaleessa arvioimme toimintaa suhteessa tavoitteisiin sekä asetettuihin arviointikysymyksiin. Arviointiin vaikuttaa henkilökunnalta saatu kirjallinen palaute (liite 4) sekä molempien opinnäytetyön tekijöiden oppimispäiväkirjat.

8.1 Toiminnan arviointi suhteessa tavoitteisiin

Yhtenä päätavoitteenamme oli perheiden keskinäisen vuorovaikutuksen vahvistamisen lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Tavoitetta lähestyimme kasvatuskumppanuuden keinojen kautta. Yhdeksi tätä tavoitetta arvioivaksi kysymykseksi asetimme sen muuttuuko perheiden suhtautuminen lapsen siirtymävaiheeseen opinnäytetyön aikana. Oppimispäiväkirjojen merkinnöistä, vanhempien kanssa käydyistä keskusteluista tai henkilökunnan palautteesta ei ilmennyt merkittävää muutosta suhtautumisessa. Henkilökunnan loppupalautteessa kuitenkin tuotiin esille, että opinnäytetyön myötä joissain perheissä oli syntynyt enemmän keskustelua siirtymävaiheesta.

”Ainakin joissain kodeissa oli opinnäytetyöprosessin seurauksena keskusteltu selvästi enemmän koulun aloituksesta ja lasten ajatuksista kyseisestä aiheesta.” (Henkilökunnan jäsen loppupalautteessa.)

Oppimispäiväkirjassaan Joel toteaa, että pidempijaksoisen toiminnan kautta olisi voinut saavuttaa näkyvämpiä tuloksia muuttuneisiin suhtautumisiin. Tätä hän perustelee sillä, että tällöin vanhempien ja opinnäytetyöntekijöiden välillä olisi ehditty käydä syvempää keskustelua. Helmi mainitsee oppimispäiväkirjassaan, että pidempikestoisella toimintajaksolla vanhempia olisi ollut mahdollista kohdata useammin. (Oppimispäiväkirjat.)

Toiseksi perheiden keskinäisen vuorovaikutuksen tukemista arvioivaksi kysymykseksi olimme valinneet kysymyksen: koettiinko opinnäytetyön vuorovaikutuksen korostaminen tärkeäksi. Tällä kysymyksellä halusimme kartoittaa perheissä heränneitä ajatuksia opinnäytetyön hyödyllisyydestä vuorovaikutuksen tukemiseksi. Opinnäytetyön Koulu alkaa- kyselyyn (liite 2) olivat vanhemmat vastanneet selvästi aikaa käyttäen ja vastausprosentti oli lähes täydellinen, 17 esikoululaisen perheistä 16 palautti kyselyn täytettynä. Vastausprosentista voi huomata, että aihe koetaan tärkeäksi.

”Kun on monta lasta, niin arki on aika hektistä. Mielestäni tilanteita keskusteluille ei ole tarpeeksi että kaikki saisivat haluamansa huomion. Siksi on tärkeää että aktiivisesti luo tilanteita ja aikaa keskusteluille.” (Vanhempi, Koulu alkaa- kyselyssä.)

Henkilökunnan loppupalautteessa tuotiin esille myös kuinka kyselylomaketta oli selvästi täytetty yhdessä lasten ja vanhempien kesken. Molempien opinnäytetyön tekijöiden oppimispäiväkirjoissa sekä henkilökunnan loppupalautteessa oli tehty sama huomio siitä, että vanhempien ja lasten välillä kävi vilkas keskustelu vanhempien tutustuessa loppunäyttelyyn päiväkodilla.

Se herätti lapset selvästi miettimään koulun aloitusta konkreettisella tasolla esim. liittyen koulumatkareittiin. Toisaalta oli huomattavissa, että lapset jotka olivat jo kotona enemmän keskustelleet aiheesta, osallistuivat aktiivisemmin myös toiminnalliseen osuuteen. Toiminnallisten osuuksien havainnointi herätti myös meidät kasvattajat päiväkodilla ajattelemaan asiaa aktiivisemmin ja keskustelemaan siitä myös lasten kanssa.

Toiseksi opinnäytetyömme tavoitteeksi olimme asettaneet lapsen valtaistamisen siirtymävaiheessa vertaisryhmässään. Tätä tavoitetta arvioimme kysymyksellä: miten toiminnassa onnis-

tuttiin huomioimaan lasten oma ääni. Oppimispäiväkirjassaan Helmi tuntee, että varsinkin toisella ohjaukerralla (aihe kaverit) onnistuttiin tuomaan lasten ääntä toimintaan muokattaessa sisältöä toiminnan kuluessa lasten reaktioiden perusteella (Oppimispäiväkirja, Helmi.)

Oppimispäiväkirjoista ilmeni huoli lasten tasapuolisesta osallistumisesta toimintaan. Yhteisissä oppimispäiväkirjamerkinnöissä ilmeni ensimmäisten ohjaukertojen jälkeen opinnäytetyön tekijöiden välistä keskustelua siitä, pitäisikö jokaiselle lapselle raivata tilaa puheenvuorolle vaikka se ei tuntuisi luontevalta. Henkilökunnan loppupalautteessa sama asia tuli esille, kuitenkin päinvastaisessa valossa kuin oppimispäiväkirjoissa olimme pelänneet.

”Vaikutti siltä, että lapset saivat osallistua toimintaan omalla yksilöllisellä tavallaan omassa rytmissään. Jotkut seurailivat enemmän sivusta ja tarkkailivat kun taas toiset juttelivat ja toimivat huomattavasti vilkkaammin/aktiivisemmin.” (Henkilökunnan jäsen loppupalautteessa.)

Henkilökunnan loppupalautteessa todettiin myös opinnäytetyön tekijöiden reagoineen lasten aloitteisiin toiminnan aikana sekä toimineen vahvasti lasten ehdoilla.

Arvioimme lasten valtaistumista myös vertaisryhmätoiminnan kautta. Tätä tarkkailimme arviointikysymyksellä: mitä uusia mielikuvia lapselle nousi koulun alusta vertaisryhmän toiminnan aikana. Oppimispäiväkirjassaan Joel on tehnyt havainnon siitä, että lapset eivät osanneet ajatella itseään koulun penkille vaan elivät vahvasti hetkessä, päiväkotielämää. Molempien oppimispäiväkirjoista nousi myös esiin huomio, kuinka vähän lapset olivat vertaisryhmässään keskustelleet koulua koskevista konkreettisista seikoista. Lapsille saattoi esimerkiksi tulla toiminnan aikana yllätyksenä että vieressä istuva ryhmäläinen voisi kulkea samaa matkaa kouluun. Lisäksi lapset olivat huolissaan, että saavatko he kavereita koulussa. Kuitenkin moni ryhmäläisistä oli aloittamassa saman koulun ja tietoinen siitä. (Oppimispäiväkirjat.)

Henkilökunnan loppupalautteessa todetaan vertaisryhmän vaikuttaneen vahvasti toimintaan. Palautteessa nostettiin esille, että nekin lapset jotka eivät vielä olleet ehkä niin paljoa pohtineet koulun aloitusta, näyttivät henkilökunnan mielestä saaneen paljon uutta toisten kokemuksista ja ajatuksista, joita ryhmässä jaettiin. Toimintatuokioidemme sisältö oli suunniteltu jokaiselle ryhmälle samanlaiseksi, kuitenkin henkilökunnan palautteessa kerrotaan toimintatuokioiden olleen hyvinkin erilaisia eri pienryhmien välillä.

”Jos vertaisryhmässä oli lapsi/lapsia, jotka innostuivat aiheesta, saivat he selvästi muutkin ryhmässä innostettua mukaan.” (Henkilökunnan jäsen loppupalautteessa.)

Kolmanneksi olimme asettaneet henkilökohtaisen tavoitteen. Molemmat opinnäytetyön tekijät halusivat kartuttaa kokemustaan perheiden kanssa tehtävästä työstä, joten pohdimme yhdessä sopivan yhteisen tavoitteen. Halusimme tällä tavoitteella saavuttaa ammatillista kasvua tulevana sosionomeina. Oppimispäiväkirjoissamme saatoimme tarkastella tavoitteen eri ulottuvuuksia molempien kannalta. Joel halusi tällä tavoitteella tutkia kuinka luoda perheestä yksi toiminnan osapuoli työskennellessä lasten parissa lasten ympäristössä. Helmi koki tämän tavoitteen enemmän merkitykselliseksi oman ohjaajuutensa kautta. Helmi halusi saada kokemusta yhteydenpidosta perheiden kanssa, kun ohjattavana ryhmänä ovat lapset.

Ensimmäinen kysymys, jonka kautta tavoitetta tarkastelimme, oli se miten toiminnasta pystyi havaitsemaan perhekeskeisyyden. Henkilökunnan palautteen mukaan opinnäytetyön tekijät ottivat perheet hienosti huomioon. Palautteessa perusteltiin tätä sillä, että olimme varanneet aikaa vanhempien kanssa käymiin keskusteluihin. Toisena seikkana palautteessa nousi esiin, kuinka olimme ripustaneet lasten työt päiväkotiin esille siten, että lapset pääsivät esittelemään niitä vanhemmilleen. (Henkilökunnan loppupalaute.)

Oppimispäiväkirjassaan Helmi piti tärkeänä sitä, että työt olisivat mahdollisimman helposti näkyvillä ja näyttely olisi täten mahdollisimman matala kynnyksinen osallistumiselle. Molempien tekijöiden oppimispäiväkirjoista ilmeni perheiden kanssa kohtaamisen haastavuus. Työ pyrittiin toteuttamaan siten, ettei siitä koituisi ylimääräistä harmia perheiden arkeen. Opinnäytetyön tekijät olivatkin yllättyneitä aikaisemmin mainittuun vastausprosenttiin koulu alkua - kyselyssä. (Oppimispäiväkirjat.)

”Vanhempia tuntui vaikealta aktivoida ja nähdä toimijoina, kun ne eivät olleet tuntuvana osana päiväkotielämää” (Oppimispäiväkirja, Joel.)

Toiseksi tätä tavoitetta arvioivaksi kysymykseksi olimme asettaneet: miten opinnäytetyöntekijät pystyvät luomaan työn aikana vuorovaikutusta vanhempiin. Oppimispäiväkirjojemme mukaan tämä tapahtui parhaiten kun vanhemmat hakivat lapsiaan päivähoidosta. Molempien tekijöiden oppimispäiväkirjoissa ilmeni pohdintaa kuinka pidempi toimintajakso olisi voinut mahdollistaa esimerkiksi vanhempainillan järjestämisen. (Oppimispäiväkirjat.)

8.2 Henkilökohtaisen tavoitteen arviointia

Kuten toimimme esille jo edellisissä kappaleissa, oli meillä molemmilla hyvin yhtäläiset haaveet kolmannen ja henkilökohtaisen tavoitteen suhteen. Halusimme päästä kerryttämään kokemusta perheen kanssa työskentelystä ja löytää keinoja kuinka olla yhteydenpidossa heidän kans-

saan. Tämä vaikutti hyvin laajalta tavoitteelta, joten meidän lähestymiskulma tarkemmin tähän tavoitteeseen oli vanhempien kanssa syntyneen vuorovaikutussuhteen tarkastelu.

8.2.1 Arviointi, Helmi

Laureassa opiskeluvuosina olen melko usein ajautunut työskentelemään lähinnä lapsien pariin ja vanhempien kanssa toimiminen on jäänyt harmilliseen sivuosaan. Koulun kautta suoritetuissa työharjoittelupaikoissa lapset ovat monesti olleet jo kyllin vanhoja matkustamaan itse paikan päälle, jossa olen suorittanut työharjoitteluita, joten kontaktit vanhempien kanssa ovat jääneet vähemmälle tai peräti pelkän sähköpostittelun varaan. Tällä kertaa päiväkodissa ollessani ja opinnäytetyötä tehdessä halusin päästä korostamaan vuorovaikutussuhteen luomista myös vanhempiin ja tuoda heidät omalta osaltani lähemmäs toimintaamme. Tiedostin kyllä, että aika on rajallinen ja syvä vuorovaikutussuhde luodaan ajan kanssa. Nykyelämän hektisyyden vuoksi halusin kuitenkin yrittää, sillä joskus elämä sattuu olemaan pelkkää kiirettä ja kohtaamiset jäävät vähemmälle tai sitten on niin kiire, ettei niitä kohtaamisia edes aina huomaa tapahtuneen. Muistan itse vielä selkeästi oman ensimmäisen koulupäiväni ja sen päivän kun sain ensimmäistä kertaa lähteä kouluun pyöräillen. En osannut silloin aavistaa millaisen tunneskaalan omat vanhempani kävivät läpi, mutta nyt halusin pyrkiä ymmärtämään esiopetusryhmän vanhempien tuntemuksia ja koin onnistuneeni luomaan tasavertaisia ja arvostavia kohtaamisia vanhempien kanssa. Ehkä tätä vuorovaikutusta helpotti se, että aihe oli tärkeä sekä vanhemmille että meille.

Oli hedelmällistä huomata, kuinka pienempien lasten kanssa toimiessa pääsee hetkeksi näkemään tämän osaksi perhettä, kuten esimerkiksi lapsen päiväkodista hakutilanteissa. Kun pääsee todistamaan sitä ohimenevää hetkeä, jolloin lapsi on vanhempien seurassa, voi se tuoda uuden puolen myös lapsesta esiin ja auttaa ehkä työntekijää ymmärtämään paremmin lasta. Olen ehkä tietoisesti myös jännittänyt vanhempien kanssa toimimista, sillä olen ammatillisesti kokenut olevani vielä niin keskeneräinen ja kenties myös nuoren ikäni puolesta pelännyt, ettei minua oteta ammattilaisena vakavasti. Olen kuitenkin opinnäytetyöprosessin aikana jo huomannut, ettei minusta tule valmista koskaan ja ammattilaisena kohdatuksi tuleminen on myös omasta asenteesta kiinni. Täytyy vain alkaa uskoa ja luottaa siihen että kyllä minä osaan ja silloin se huokuu myös ulospäin. Koin, että tämän asian kun vähitellen sisäistin, tuntui myös opinnäytetyön yhteistyöpäiväkodissa vanhempien kanssa toimiminen luontevalta ja antoi oman merkityksellisyytensä toimintatuokioihin.

Oli mahtavaa huomata kuinka vanhemmat olivat tohkeissaan lastensa tekemisistä ja kiinnostuneita kuulemaan toiminnasta, joka pisti pohtimaan että kenties olimme itse kokeneet toiminnan vanhempien vaivaamiseksi. Tällä tarkoitan sitä, kun pohdimme kuinka järjestää mahdollisimman helppoa ja matalan kynnyksen vanhempia aktiivisiksi toimijoiksi toimintaan vetä-

vää kokonaisuutta. Olisimme kenties voineet lähteä liikkeelle siitä ajatuksesta, että toiminta on koko perheelle tärkeää ja täten myös vanhemmat ovat innokkaina mukana, eikä se suinkaan ole vanhempien vaivaamista.

Opinnäytetyöprosessi vahvisti niin ikään myös ryhmänohjaajan taitojani. Olin jo aiemmin vuonna 2014 kokenut heräämisen oman ohjaajapersoonani myötä, mutta opinnäytetyön toiminnallisen osuuden aikana vasta kunnolla huomasin muutoksen. Tuokioiden ohjaus tuntui luontevalta, osasin luottaa taitoihini ja heittäytyä hetken vietäväksi. En enää jännittänyt tai kyseenalaistanut, että osaanko sitten toimia jos tuleekin vaikea tilanne. Tämä oli minulle äärimmäisen tärkeää huomata ja kokea opinnäytetyöprosessin aikana. Ohjaajapersoonan löytäminen on ollut minulle tavoite, jota olen yrittänyt koko Laureassa opiskeluajan saavuttaa, mutta nyt kun sitä en tavoitellut niin itsepäisesti, tuntui kehittyminen ohjaajana tapahtuneen ihan vaivihkaa.

8.2.2 Arviointi, Joel

Perheen kanssa työskentely ei sellaisenaan ole välttämättä niin outo aihe, mutta kun ottaa huomioon esimerkiksi opinnäytetyömme kaltaisen toiminnan, joka toteutetaan vahvasti lasten kanssa, tuo se perheen huomioimiseen haasteita. Kuinka olla perheen kanssa yhteydessä ja jopa saattaa perhe yhdeksi toiminnan aktiivisista osapuolista? Lopulta perhe on helppo suunnitella mukaan toimintaan kun toimintaan, mutta haaste piilee siinä, kuinka aktivoida osapuolta joka ei konkreettisesti ole läsnä toiminnassa.

Opinnäytetyömme toiminnan aikana saimme muodostettua yllättävän hyvän yhteyden vanhempiin. Tähän vaikutti uskoaksemme eniten aiheen ajankohtaisuus. Vaikka olimme heti työn alkaessa yhteydessä vanhempiin, ei menetelmämme olleet kuitenkaan ennen kuulumattomia. Työmme kannalta merkittävänä poikkeuksena, esimerkiksi päiväkodin normaaliin kasvatuskumppanuus toimintaan, oli se toimintamme piirre, että teimme itseämme aktiivisesti tykö vanhempien kanssa.

Olisi ollut mielenkiintoista, jos toiminta olisi jakautunut pidemmälle ajalle. Esimerkiksi vanhempainiltojen kaltaiset kokoontumiset olisivat saattaneet tuoda hyödyllisen lisän toimintaan. Entäpä jos toiminnan olisi voinut levittää koko kevätkauden ajalle? Kuukauden ajalla pystyimme avaamaan jo vuorovaikutusta itsemme ja perheiden välille. Olisi ollut jännittävä nähdä kuinka tuon vuorovaikutuksen vahvistuminen entisestään olisi voinut vaikuttanut toimintaan.

8.3 Henkilökunnan arvioita toiminnasta

Jokaisella toimintakerralla annoimme henkilökunnan jäsenelle arviointilapun (liite 3) johon toivoimme toiminnan aikana havaintoja ja huomioita. Osa kysymyksistä oli numeromuodossa (1= vähän 5= paljon) ja osa kysymyksistä oli avoimessa muodossa, johon toivoimme sanallista vastausta.

8.3.1 Koulumatka

Ensimmäisellä kerralla ensimmäisen ryhmän aikana havainnoijan mukaan lapset vaikuttivat toiminnan kulkuun hyvin (4) ja me ohjaajat reagoimme paljon lasten esiin tuomiin näkemyksiin (5). Lapset toimivat myös aktiivisina jäseninä vertaisryhmässä ja olivat lähes tasapuolisesti mukana toiminnassa (4). Havainnoija huomioi, että lasten kertoessa omasta koulumatkastaan oli kuultavissa että koulumatkasta oli käyty keskustelua kotona. Seuraava jännittävä huomio olikin, että toiminnan aikana ei käynyt ilmi että teemoista olisi keskusteltu vertaisryhmässä (1). Toiminnan aikana lapset aika ihmeissään kuuntelivat toistensa koulumatkoja, ikään kuin eivät olisi keskenään vielä puhuneet omista koulumatkoistaan. Ensimmäisen ryhmän kohdalla havainnoijan mielestä toiminnassa ilmeni paljon opinnäytetyön tavoitteita (5). Havainnoijan mukaan reagoimme ja annoimme tilaa lasten aloitteille. Keskustelua heräsi toiminnan aikana myös lasten kesken eikä vuorovaikutus siis jäänyt vain aikuisen ja lapsen väliseksi. Nämä olivat henkilökunnan havainnoijan mukaan ohjauksessa onnistuneita seikkoja.

Toisen ryhmän aikana toiminnan arvioijan mukaan lapsen vaikuttivat kohtalaisesti toiminnan kulkuun (3). Arvioijan mukaan reagoimme kuitenkin paljon lasten esille tuomiin näkemyksiin (5) sekä lapset olivat tasapuolisesti mukana toiminnassa (5). Aktiivisuus vertaisryhmässä oli arvioijan mielestä hyvä (4). Henkilökunnan havainnoija joutui poistumaan kesken alun tuokion, joten arviointimateriaalia ei ole koko tuokion ajalta. Saimme kuitenkin huomioita ohjauksen suhteen, eli onnistuneita seikkoja havainnoijan mielestä oli kyseleminen lasten maalauksista ja keskustelun hyvä virittelemineen muuten ehkä hiljaisen/ujon ryhmän kesken. Havainnoijan mukaan osasimme myös mukavasti reagoida ja sopeuttaa kysymyksiä kun yksi ryhmäläisistä ei ollutkaan päässyt osallistumaan kouluun tutustumispäivään.

Kolmannen ryhmän kerralla henkilökunnan havainnoijan mielestä lapset vaikuttivat toiminnan kulkuun, me ohjaajat reagoimme lasten esiin tuomiin näkemyksiin sekä lapset toimivat aktiivisena jäseninä ryhmässä todella hyvin (5). Kuitenkaan havainnoijan mielestä toiminnan teemoista ei tullut ilmi, että kotona tai vertaisryhmässä olisi käyty keskustelua tämänkertaisen toiminnan aiheesta (2). Opinnäytetyömme tavoitteet kuitenkin (perheen vuorovaikutuksen tukeminen, lasten valtaistaminen) kävi toiminnassa ja ohjauksessa paljon ilmi (5). Viimeisen ryhmän kanssa onnistuimme ohjauksessa havainnoijan mielestä kuulemaan hyvin lapsia ja heidän näkemyksiään.

8.3.2 Kaverit

Toisella toimintakerralla onnistuimme henkilökunnan havainnoijan mukaan jokaisen ryhmän kohdalla yhtäläisesti. Ohjaus kaiken kaikkiaan onnistui joka kerralla hyvin sekä onnistuimme toimimaan melko lapsilähtöisesti (4). Havainnoijan mielestä toiminnan aikana ei ilmennyt että keskustelua sen kertaista teemasta kaveruus olisi käyty paljoakaan keskustelua kotona, taikka vertaisryhmässä (1). Opinnäytetyömme tavoitteet tulivat ilmi kohtalaisesti jokaisen ryhmän kohdalla (3). Henkilökunnan arvioijan mukaan ohjauksen onnistuneita seikkoja oli se hetki, kun rohkaisimme ryhmän erästä arempaa lasta.

8.3.3 Minä koulun jälkeen

Viimeisellä eli kolmannella toimintakerralla ensimmäisen ryhmän henkilökunnan arvioijan mukaan lapset vaikuttivat paljon toimintaan ja olivat erittäin aktiivisena jäsenenä vertaisryhmässä (5). Puheenvuorojen tasapuolisuus oli melko tasaista (4). Kohtalaisen hyvin toiminnasta kävi ilmi, että sen kertaista teemasta oli keskustelu kotona sekä vertaisryhmän kesken (3). Sen sijaan melko hyvin olimme onnistuneet opinnäytetyömme tavoitteita tuomaan toiminnassa ilmi (4). Havainnoijan mielestä onnistuneita seikkoja oli se, että lapset olivat hyvin toiminnassa mukana!

Toisen ryhmän kulku sujui havainnoijan mielestä kohtalaisen samaa rataa kuin ensimmäisen ryhmän kanssa. Havainnoijan mukaan tämän ryhmän kanssa toisaalta onnistuimme hyvin ottamaan hiljaisemmatkin lapset huomioon tuokion aikana.

Henkilökunnan arvioinnin mukaan viimeisen ryhmän lapset olivat aktiivisia jäseniä vertaisryhmässä (5) ja vaikuttivat toiminnan kulkuun paljon (5). Arvioinnin mukaan myös me ohjaajat osasimme reagoida hyvin lasten esiin tuomiin näkemyksiin (5). Puheenvuorojen tasapuolisuus oli melko tasaista (4). Henkilökunnan arvioija havainnoi teemoista käytyä keskustelua tulleen esiin kohtalaisesti (3). Tavoitteemme toiminnalle sen sijaan tulivat esiin (4) verran. Havainnoijan mukaan lapset olivat taas hyvin mukana toiminnassa.

8.4 Pohdintaa oppimispäiväkirjojen pohjalta

Opinnäytetyöprosessi haastoi meidät toimimaan nopean ja tehokkaan aikataulun lisäksi normaalia vähemmän suunnitellusti. Halusimme toiminnan lähtevän lapsien ja perheiden tarpeesta, ja tästä syystä emme kokeneet, että toimintakertojen suunnitelmaa tulisi tehdä liian rajatusti vaan päätimme jättää tilaa myös toiminnan aikana mahdollisesti syntyville uusille urille.

Toisena toimintakertana (teema kaverit) käytimme luovana menetelmänä draamatyöskentelyä. Olimme vaikeasta aihepiiristä huolimatta valmistaneet menetelmäkokonaisuuden, mutta lievästi aliarvioineet lasten kyvyt suhteessa toimintaan. Emme onnistuneet siis toteuttamaan ”Käytettävät luovat toiminnot”- kappaleessa puhuttua toiminnan suunnittelua lapsien kehitysvaiheesta lähtöisin. Olisimme kenties myös voineet suunnitella kokonaisuutta ajankäytöllisesti tarkemmin aiheen ympärille. Tarkoituksena oli herätellä lapset toimimaan enemmän yhdessä ryhmänä kuin yksilökeskeisesti oman tehtävän parissa. Koemme oppineemme tästä toimintakerrasta eniten ohjaajina, sillä jouduimme hylkäämään alkuperäiset suunnitelmat toiminnan aikana huonoiksi havaituksi ja kokoamaan lennossa parannellun toimintakerran seuraavaa ryhmää varten. Improvisointi osoittautui yllättävän haastavaksi kesken toimimisen, mutta antoi haastetta ylittää itsensä ohjaajana. Olisimme voineet keskittyä enemmän tuokion lopussa toteutettuun keskusteluun kaveruudesta, sillä huomasimme lapsilla olevan todella hyviä ajatuksia liittyen ystävyYTEEN. Toisaalta huomasimme myös lasten puhaltavan yhteen hiileen yrittäessään pähkäillä antamiimme patsastehtäviä. Vaikka tarkoituksemme ei ollut varsinaisesti yhteisöllistä valmistaa ryhmää, oli hienoa huomata kuinka lapset pyrkivät auttamaan toisiaan laskemaan jalkoja ja onnistumaan tehtävistä yhdessä ryhmänä. Auttavaisuus ja kaverista huolehtiminen kumpusi lapsista itsestään ja heille vaikutti olevan itsestään selvää, että pidetään huoli, että kaikki onnistuvat. (Oppimispäiväkirjat.)

Perheiden kanssa työskentely onnistui mielestämme hyvin. Vanhemmat vaikuttivat kiinnostuneilta toimintaa kohtaan ja tämä helpotti huomattavasti vuorovaikutussuhteen syntymistä. Koimme, että koulun aloitus aiheena tuntui kaikista tärkeältä. Toisaalta kuten Joel oppimispäiväkirjassaan tuo esille niin saimme huomata, että jotta toiminta olisi mahdollisimman tarkoituksen mukaista, olisi perheiden kanssa oltava tekemisissä pitemmällä aikavälillä. Vaikka onnistuimme muodostamaan yhteyden perheisiin, jäi se kenties näin lyhyellä aikavälillä suoritettussa työssä varsin pinnalliseksi. Koska kohtaamiset vanhempien kanssa olivat luonteeltaan nopeita ja ohikiitäviä, olisi meidän ja vanhempien vuorovaikutuksen kannalta ollut suotuisaa, jos opinnäytetyön toiminnallinen jakso olisi ollut pitkäkestoisempi. (Oppimispäiväkirjat.)

Yhtenä suurena kehittämiskohtana huomasimme toiminnan arvioinnin. Vaikka olimme pyrkineet toimimaan lapsilähtöisesti, niin olimme jättäneet kokonaan huomiotta lapsien palautteen! Meillä ei siis ole minkäänlaista tietoon perustuvaa käsitystä lapsien tuntemuksista suhteessa toimintaan. Voimme kenties sanoa, että lapset vaikuttivat viihtyvän tuokioissa, mutta jätimme täysin huomiotta, että palaute olisi pitänyt kerätä itse toiminnan keskiössä, tekijöinä ja kokijoina, olleita lapsilta eikä toimintaa havainnoimassa olleelta henkilökunnalta. Epäviraalisen suullisen palautteen muassa olisimme voineet päiväkodin henkilökunnan lisäksi lähettää myös opinnäytetyöhön osallistuneille esikoululaisten perheille toiminnan päätteeksi erillisen palautekyselyn. (Oppimispäiväkirjat.)

Toiminta päiväkodissa antoi meille molemmille mahdollisuuden kehittyä ohjaajina. Varsinkin jo esiin nostettu toiminnan löyhä suunnitelmattomuus antoi oman haasteensa ohjaustilanteisiin. Tuntui, että toiminnan aikana piti reagoida normaalia herkemmin ja nopeammin eteen tuleviin tilanteisiin. Suunnitelmattomuus kasvatti ohjaajana itseluottamusta ja antoi arvokkaan kokemuksen; minä selviän! (Oppimispäiväkirjat.)

9 Eettiset kysymykset

Kun lähdimme tekemään työtämme, olimme valmistautuneet siihen, että lapsilähtöisyyden ylläpitäminen saattaisi tuoda mukanaan haasteita. Kuten “Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen haasteita” -kappaleessa sivusimme, oltaessa tekemisissä lasta koskehtavan ilmiön kanssa tutkijan on helppo alkaa tarkkailemaan tilannetta omasta näkökulmastaan jättäen lapsen näkökulman vähemmälle huomiolle. Työssämme halusimme nähdä lapset vahvasti tiedon tuottajan roolissa. Lapsilla on ensikäden kokemuksia heitä koskevasta maailmasta ja heidän kokemastaan, mitä muilla ikäluokilla ei ole (Karlsson 2010: 125). Lapsilähtöisessä tutkimuksessa on myös samanaikaisesti nähtävä lapsuuden erityisyys sen ohella, että tarkastelee lasta aikuisen kaltaisena itsenäisenä toimijana (Karlsson 2010: 133).

Koska työtä tehtiin lasten parissa, tarvitsimme vanhempien suostumuksen lapsen tutkimukseen osallistumisesta. Ennen varsinaisen päiväkodissa tehdyn työskentelyn alkua lähetimme koteihin koko perheelle osoitetun kirjeen, johon kuului luvan kysyminen lapsen osallistumisesta (liite 1) sekä perheille esitetty kysely (liite 2). Uskoimme, että lasten päästessä pohtimaan tulevan työn teemaa vanhempiensa kanssa etukäteen, heille muodostuisi kuva siitä mitä tuleva työskentely tuo tullessaan. Kehottaessamme vanhempia käymään kyselyn lasten kanssa yhdessä läpi pyrimme myös muodostamaan siitä päiväkodin normaalista toimintamallista eroavan ja erottuvan kokonaisuuden.

Työskentely lasten parissa korosti mielestämme erityistä tarkkuutta hyvien tutkimuskäytäntöiden ylläpitämisessä. Toiminnasta heräsi esimerkiksi kysymys: Onko lasten toimintaan osallistumisen vapaaehtoisuus itsestään selvää kotona täytetyn lupalapun perusteella? Yksityisyyden ylläpitämisen lisäksi henkilön itsemääräämisoikeuden säilyttäminen on tärkeää (Kuula 2006: 124). Toisaalta perheen ollessa myös yhtenä työn fokuksena, halusimme pitää yllä mahdollisimman avointa ilmapiiriä tutkimuksessa. Yhtenä ihmistutkimuksen pääperiaatteena voidaan nähdä sen riisuminen salamyhkäisyydestä (Mäkelä 2006: 364).

Varsinaisen toiminnan alkaessa pidimme tärkeänä sitä, että pääsimme esittäytymään lapsille ja kertomaan heille mitä olemme tekemässä. Esittäytymisen lisäksi ennen ensimmäistä toimintakertaa olleen havainnointikäynnin aikana lapset pääsivät paremmin juttelemaan meidän

kanssamme, ja suurin osa esikoululaisista osoittikin kiinnostusta ja odotti jännityksellä ensimmäistä varsinaista toimintakertaa. Mielestämme tämä oli erinomainen menettelykeino sen sijaan, että olisimme suoraa järjestäneet ohjausta tulematta lapsille tutuiksi.

Toimintakertojen osalta yhdeksi ensimmäisistä kysymyksistä nousi ryhmisäännöt. Monien eri ammattikuntien edustajat ovat sidottu noudattamaan ammattieettisiä säännöstöjä, joiden tarkoitus on toimia ohjenuorana toimimaan eettisesti oikein tilanteessa kuin tilanteessa (Hirvonen 2006: 33). Halusimme myös, että toimintamme aikana pienryhmissä vallitsisi samankaltaisia yhteisiä sääntöjä, joiden avulla yhteisestä toiminnasta voidaan muodostaa tarkoituksen mukaisempaa. Vaikka esiopetusryhmän ryhmäytyminen oli jo tapahtunut heidän yhteisen päivähoitopaikalleen aikana ja päiväkodissa vallitsivat entuudestaan omaksutut toiminnan normit, halusimme korostaa ryhmän yhteistä sitoutumista ryhmätoimintaan. Toimimme myös toimintaan joitain konkreettisia sovelluksia, joilla pystyimme tukemaan lasten tasapuolista osallisuutta. Tästä oli esimerkkinä toiminnassa käyttämämme puheenvuoro pensseli.

Opinnäytetyömme aineisto muodostui suurelta osin meidän omista havainnoista ja tutkimuspäiväkirjan merkinnöistä. Oli siis tärkeää, että pidimme läpi työskentelyn huolta omien merkintöjemme oikeellisuudesta ja rehellisyydestä. Vaikka tutkija ei itse voikaan havaita asiaa tai pitäisi toimintaansa virheellisenä, voidaan ulospäin näkyvä merkki väärästä toiminnasta tulkita tutkimuksessa tehdyksi erehdykseksi (Hallamaa, Launis, Lötjönen & Sorvali 2006: 52). Toiminnan aikana tekemiemme merkintöjen ja muistiinpanojen tarkkuus ja todenmukaisuus oli ensisijaisen tärkeää.

10 Viimeinen sana

Lähtökohtaisesti opinnäytetyöllemme asettama aikataulu oli todella anteeksiantamaton. Ideapaperin jätöstä oli vain kolme kuukautta aikaa tehdä työn varsinainen suunnitelma, esitellä se ja anoa tutkimuslupaa. Kolmen kuukauden sisään oli myös saatava mahdutettua työn toiminnallinen osuus. Aikatauluun vaikutti osaltaan työn toteutuksen kannalta merkittävä ajankohtaisuus nimenomaan alkukesästä; Esiopetuksen päättyminen, kesäloman alkaminen, koulun alku syksyllä.

Nopeasti etenevä aikataulu vaati meiltä nopeaa sopeutumista ja reagointia tilanteisiin ja kohtaamiimme haasteisiin. Lisäksi suunnittelemamme toteutuksen luonne johti osaltaan siihen, että ohjattuja toimintoja ei voitu suunnitella kovin pitkälle etukäteen. Suunnitelmamme mukaan toteuttamamme toiminnot suunniteltiin sen mukaan, mitä havaintoja ryhmässä teimme sekä perheiden vastaamien Koulu alkaa -kyselyn (liite 2) perusteella. Lisäksi halumme toteuttaa mahdollisimman lapsilähtöistä toimintaa yliviivasi mielestämme mahdollisuuden suunnitella toteutuksia kovin tarkasti etukäteen. Toteutuksen haastava aikataulutusta johtikin useaan

otteeseen tuokioiden jälkipuintiin siitä, kuinka asiat olisi voitu toteuttaa paremmin. Vanhemmilta, lapsilta ja henkilökunnalta saatu suullinen palaute oli positiivista ja se oli omiaan tasapainottamaan meidän ajoittaisia epäonnistumisen tuntemuksia.

Aiheelle on ajankohtaisuudessaan tällä hetkellä tilausta. Tarkasteltaessa opinnäytetyötämme kehitystoiminnan kannalta, voi tämän kaltaiselle toiminnalle nähdä olevan sijaa toteutettuna suuremmassa mittakaavassa. Nivelvaiheiksi kutsutaan koulutuksellisia siirtymiä, joita lapset ja nuoret kohtaavat koulu-uransa aikana. Yksi tällainen suuri vertikaalinen siirtymä muodostuu esi- ja alkuopetuksen välille (Rantavuori 2012). Kuten kappaleessa "Nivelvaihe, siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen" -kirjoitimme, lapsi kohtaa siirtymän yhteydessä monia tämän arkea koskevia muutoksia. Yhtenä vastauksena haasteisiin on esimerkiksi Tampereella käytössä oleva joustavan esi- ja alkuopetuksen malli, jonka avulla tukea siirtymävaiheeseen luodaan puuttumalla jo olemassa oleviin rakenteisiin (Tampereen kaupunki). Nivelvaiheiden tarkasteluun on viimeaikoina kiinnitetty huomiota enenevässä määrin.

Nuorisotakuun myötä on alettu valtakunnallisesti kiinnittää huomiota nuorten syrjäytymisen ehkäisyyn sekä osallisuuden vahvistamiseen. Vaikka katseita on keskitetty suurelta osin oppivelvollisuuden päättymisen muodostamaan nivelvaiheeseen, ovat monet hankkeet ja tutkimukset alkaneet keskittyä nykyisin myös esi- ja alkuopetuksen joustavuuden kehittämiseen. Tällaisia hankkeita ovat esimerkiksi JEKKU-hanke, missä painotetaan koulun asemaa uuden koululaisen vastaanottajana ja lähestytään vuosiluokatonta perusopetusta, sekä Helsingin kaupungin "Kohti joustavaa esi- ja alkuopetusta" -hanke, missä luodaan siirtymävaiheeseen joustavuutta lisäämällä työvoimaresursseja koulujen osa-aikaisen erityisopetuksen ja ylimääräisen erityislastentarhanopettajan muodossa.

Opinnäytetyömme liittyi Nuorten kaupunki - hankkeeseen, jossa keskitytään nivelvaiheisiin. Nuorten kaupunki - hanke on varsin nuori ja sen toiminta on alkanut vasta 2013. Hankkeen fokuksessa on nuoret ja heidän hyvinvointi ja osallisuus. Kuitenkin opinnäytetyömme täydentää Nuorten kaupunki - hankkeen toimintaa tarjoamalla hyviä ideoita varhaisemman puuttumisen työmalliin.

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna vanhemmuuden tukemiselle on nähty viimeaikoina korostettua tarvetta. Lasten levottomuuden ja epävarman kasvatuksen on havaittu kasvaneen ja huolena on ollut se, ovatko vanhemmat kykeneväisiä asettamaan lapsille rajoja (Korhonen 2006: 51). Kasvatuskulttuurissa viimevuosisadan loppupuolen sukupolvista alkaen vallinnut murros muokkasi kasvatuksen otetta kurinpidollisesta kohti sovittelevampaa (Korhonen 2006: 56-57).

Mielestämme työn toteutustapa oli ajankohtainen. Vaikka esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheesta ja lapsen tukemisesta varhaiskasvatuksessa on viimeaikoina tehty tutkimus- ja kehittämistyötä, on meidän mielestä tärkeää korostaa nimenomaan perheen merkitystä. Kuten "Eettiset kysymykset"-kappaleessa kirjoitimme, lasta ei voi vain nähdä itsenäisenä toimijana vaan on pyrittävä havaitsemaan itse lapsuuden erityisyys. Tätä ei mielestämme voida tavoittaa työskentelemällä pelkästään lasten parissa, vaan on tiedostettava perheen suuri merkitys osana lapsuutta.

Salmivalli kiteyttää kirjassa "Kaverien kanssa" vertaisilla tarkoitettavan ihmisiä, jotka ovat suunnilleen samassa kehitysvaiheessa sosiaalisesti, emotionaalisesti ja kognitiivisesti, vertaisryhmien tärkeys jatkuu siis lapsuudesta läpi elämän (Salmivalli 2005:15). Puhuimme kappaleessa "Toiminnan arviointi suhteessa tavoitteisiin" että pidempikestoinen toiminta olisi mahdollistanut vanhempainillan järjestämisen. Vanhempainillan avulla olisimme voineet tuoda vanhempien vertaisuuden myös yhdeksi työmme arvoksi. Näin ollen vanhemmat olisivat päässeet myös jakamaan keskenään ajatuksiaan nivelvaiheesta ja sen mukanaan tuomasta muutoksesta.

Karikoski ja Tiilikka (2012: 92) viittaavat siirtymävaiheen esiopetuksesta alkuopetukseen asetettavan tiettyjä haasteita, joista tässä nostamme esiin vanhempien aktiivisen osallisuuden ylläpitämisen osana lapsen nivelvaiheen siirtymää. Karikosken ja Tiilikan mukaan vastauksena tähän haasteeseen on henkilökunta, jonka tehtävänä on motivoida, informoida ja organisoida mahdollisuuksia vanhempien osallistumiselle (Karikoski & Tiilikka 2012: 92). Opinnäytetyömme toteutuksen luonne ikään kuin tuo lasten elämykset, ajatukset ja kokeman konkreettisesti vanhempien ja aikuisten tietoisuuteen. Aikuisten vetäminen aktiivisesti mukaan lapsuuden tapahtumiin on yksi keino, kuinka vastata nykypäivän arkielämän kiireiden muodostamiin kynnysiin jotka saattavat hankaloittaa vanhempien kykyä itse toimia aktiivisempana osana lasten maailmaa.

Lähteet

- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Karila, K., Nummenmaa A. R. & Rasku-Puttonen H. Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy. 70-90.
- Brooker, L. 2008. Supporting transitions in the early years. Glasgow: Bell and Bain Ltd.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2001. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Haapala, J. (toim.). Helsinki: Sanoma Pro.
- Finlex. 28.12.2012/909 Laki lasten päivähoidosta. Viitattu 30.9.2014
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=laki%20lasten%20p%C3%A4iv%C3%A4hoidosta>
- Finlex. 25.3.1983/304 Laki lasten päivähoidosta. Viitattu 30.9.2014
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=laki%20lasten%20p%C3%A4iv%C3%A4hoidosta>
- Finlex. 23.12.1999/1290 Laki lasten päivähoidosta. Viitattu 30.9.2014.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=laki%20lasten%20p%C3%A4iv%C3%A4hoidosta>
- Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. 2006. Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Hakapaino.
- Heikkilä, M., Välimäki, A-L. & Ihalainen, S-L. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto. Kohti joustavaa esi- ja alkuopetusta. Viitattu 12.9.2014.
http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/708cd1804a15b663b061f4b546fc4d01/B1_2011.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=708cd1804a15b663b061f4b546fc4d01.
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Hakapaino Oy. 31-49.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Karila, K., Nummenmaa A. R. & Rasku-Puttonen H. Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy. 149-165.
- Jantunen, M. 2011. Lapsilähtöinen kasvatus. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) lapsilähtöinen esiopetus. Helsinki: Tammi. 6-11.
- Jantunen, T. 2011. Esikouluikäisen oppimisen luonne. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) lapsilähtöinen esiopetus. Helsinki: Tammi. 54-64.
- JEKKU-hanke. Viitattu 12.9.2014. <http://peda.net/veraja/parainen/koulutoimi/jekku>.
- Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Helsinki: Kirjapaja.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. 2012. Eheä kasvupolku - haaste yhteistyölle. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Toinen painos. Juva: Bookwell oy. 77-92.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkulttuuri. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A. R. & Rasku-Puttonen H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 34-48.

- Karlsson, L. 2005. Sadutus - avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Toinen painos. Keuruu: Otavan kirjapaino oy.
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa Kallio, K.P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.). Missä lapsuutta tehdään. Helsinki: Yliopistopaino, 121-141.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2007. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta - Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino.
- Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuoroaikutus. Vaajakoski: Vastapaino. 51-69.
- Kronqvist, E-L. & Jokimies, J. 2008. Vanhemmat varhaiskasvatuksen laadun arvioijina - Tuloksia Vaikuta vanhempi -selvityksestä. Helsinki: Stakes.
- Kuivakangas, J. 2002. Kuuluuko ääni, löytyykö keinot? Lähtökohtia lasten pahoinvoinnin tarkasteluun. Teoksessa Rönkä, A. & Kinnunen, U. (toim.) Perhe ja vanhemmuus - Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Keuruu: Otavan kirjapaino oy. 30-50.
- Kumpulainen, K., Kovalainen, M. & Vasama, S. 2011. Vuorovaikutusta tukevien pedagogisten mallien haasteista. Teoksessa Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. Lapsuuden oppimisympäristöt - Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro oy. 79-83.
- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Hakapaino Oy. 124-140.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2010. Päiväkoti ja koti lapsen paikkana. Teoksessa Kallio, K.P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.). Missä lapsuutta tehdään. Helsinki: Yliopistopaino, 197-212.
- Lämsä, A-L. 2013. Verkosto vahvaksi - toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2005. Yhdessä lasten kanssa - Seikkailu osallisuuteen. Viitattu 22.3.2014. <http://mll.fibin.directo.fi/@Bin/795c7d861919bedd96939f138a9bcebc/1396591566/application/pdf/8493092/Yhdess%C3%A4lastenkanssa-julkaisu.pdf>
- Mäkelä, J. & Jantunen, T. 2011. Lapsen kasvu ihmisyyteen ja yhteisöllisyyteen. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) lapsilähtöinen esiopetus. Helsinki: Tammi. 70-80.
- Mäkelä, K. 2006. Sosiaalitutkimuksen eettinen säätely. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Hakapaino Oy. 360-378.
- Opetushallitus. Esiopetus. Esiopetuksen järjestäminen. Viitattu 31.3.2014 http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus/esiopetuksen_jarjestaminen
- Opetushallitus. Perusopetus. Oppivelvollisuus ja koulupaikka. Viitattu 23.3.2014 http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus_ja_koulupaikka
- Pääjoki, T. 2012. Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Toinen painos. Juva: Bookwell oy. 109-135.
- Rantavuori, L. 2012. Joustava esi- ja alkuopetus opettajien yhteisen oppimisen haasteena. Viitattu 12.9.2014. <https://www.jyu.fi/edu/kasvatustieteen-paivat-2013/rinnakkaiset-teemaryhmat-symposiumit-ja-tyopajat/rinnakkaiset-teemaryhmat/21.-koulutukselliset-nivelvaiheet-varhaiskasvatuksesta-toisen-asteen-opintoihin>. Koulutukselliset nivelvaiheet varhaiskasvatuksesta toisen asteen opintoihin.

- Rusanen, S. 2009. Lapsen kuvista kulttuurin kuviin. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. (toim.). Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Yliopistopaino. 48-54.
- Salmela, A-R. 2004. Pienistä äänistä suuriin kertomuksiin -sadutus lasten kuulemisen välineenä perheterapiassa. Teoksessa Keskinen, S. & Virjonen, H. (toim.). Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitossa. Tampere: Tammer-Paino oy, 140-156
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa - vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otavan kirjapaino oy.
- Stolp, M. 2010. 6-vuotiaat perunapäät: Kahdentuminen lapsuuden ominaispiirteenä. Teoksessa Kallio, K.P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.). Missä lapsuutta tehdään. Helsinki: Yliopistopaino, 143-159.
- Tampereen kaupunki. Esi- ja alkuopetus yhteistyöhön koko Tampereella. Viitattu 12.9.2014.
<http://www.tampere.fi/tampereinfo/ajankohtaista/6BA5Cod8b.html>.
- Toivanen, T. 2009. Draamakasvatuksen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Yliopistopaino. 30-35.
- United Nations. 1959. Declaration of rights of the child. Viitattu 22.3.2014.
<https://www.un.org/cyberschoolbus/humanrights/resources/child.asp>
- Vehkalahti, R. 2007. Kehu lapsi päivässä. Helsinki: Lasten keskus.
- Vilén, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. 2013. Lapsuus - Erityinen elämänvaihe. Helsinki: Sanoma Pro.

Liitteet

Liite 1: Kirje vanhemmille ja kuvauslupa

Hei kotiväki!

Lähestymme teitä opinnäytetyömme tiimoilta, jonka toiminnallisen osuuden toteutamme xxxx päiväkodin esikouluryhmässä toukokuun aikana.

Olemme viimeisen vuoden sosionomiopiskelijoita Laurean ammattikorkeakoulusta, Tikkurilan toimintayksiköstä. Opinnäytetyössä keskitymme tarkastelemaan lapsen siirtymistä esikoulusta ensimmäiselle luokalle. Lapsen koulun alku on koko perhettä koskeva tapahtuma ja opinnäytetyössämme yhtenä teemana onkin perheen keskeisen vuorovaikutuksen tukeminen ja vahvistaminen. Toisena teemana opinnäytetyössämme haluamme luovien toimintojen, kuten kuvallisen ilmaisun ja musiikin, avulla tarjota lapsille keinoja sanoittaa omia tuntemuksia ja mietteitään pian alkavasta koulusta.

Toiminnan pohjana käytämme tämän kirjeen ohessa lähetettyä kyselyä joka on tarkoitettu perheen kesken täytettäväksi. Kaikki vastaukset käsitellään anonyymeinä ja siten ettei niitä pysty suoraan yhdistämään vastaajaan. Valmis opinnäytetyömme julkaistaan ammattikorkeakoulujen Theseus -opinnäytetyötietokannassa, jossa se on luettavissa vuoden 2015 alussa.

Toivomme, että palauttaisitte KOULU ALKAA -kyselyn sekä tämän kirjeen lopussa olevan kuvausluvan 5.-9.5. aikana täytettynä esiopetusryhmän aikuisille.

Meihin voi toiminnan aikana ottaa yhteyttä sähköpostitse tai lähettämällä viestin päiväkodin kautta. Kiitos yhteistyöstänne, odotamme innolla pian alkavaa toimintaa!

Lapsi saa () ei saa () osallistua opinnäytetyöhön liittyvään toimintaan

Terveisin

Helmi Valkeapää
helmi.valkeapaa@laurea.fi

Joel Vakkila
joel.vakkila@laurea.fi

KUVAUSLUPA

Tämä kuvauslupa koskee lapsesta otettujen video- ja valokuvia sekä lapsen kuvallisten tuotosten (kuten maalaus tai piirustus) kuvien käyttöä opinnäytetyössämme. Näitä kuvia tullaan käyttämään ainoastaan opinnäytetyömme raportin esittämisen tukena ja ne tullaan tuhoamaan käytön jälkeen tai kun kuvauslupa päättyy. Tämä kuvauslupa on voimassa vuoden 2014 ajan.

Lapsemme _____

kuvallisia tuotoksia () saa / () ei saa käyttää -opinnäytetyössä

valo-, videokuvaa () saa / () ei saa käyttää -opinnäytetyössä

Huoltajan allekirjoitus

Aika ja paikka

Liite 3: Toimintatuokion arviointi

Henkilökunnan arviointi (___) / Vertaisarviointi (___)

Lomake täytetään toiminnan aikana tai heti toiminnan jälkeen. (1 = vähän, 5 = paljon)

Lapset vaikuttivat toiminnan kulkuun sen aikana	1	2	3	4	5
Toiminnan aikana reagoitiin lasten esiin tuomiin näkemyksiin	1	2	3	4	5
Lapset toimivat aktiivisena jäsenenä vertaisryhmässä	1	2	3	4	5
Lapset olivat tasapuolisesti mukana toiminnassa	1	2	3	4	5

Toiminnan aikana kävi ilmi, että toiminnan teemoista oli käyty
keskustelua kotona. *(Huomioita)*

1 2 3 4 5

Toiminnan aikana ilmeni, että toiminnan teemoista oli keskusteltu
vertaisryhmässä. *(Huomioita)*

1 2 3 4 5

Toiminnassa ilmeni opinnäytetyön tavoitteita
(perheen tukeminen, lasten valtaistaminen)

1 2 3 4 5

Ohjauksessa onnistuneita seikkoja olivat.

Liite 4: Toiminnan loppupalaute henkilökunnalta opinnäytetyön tekijöille

Tavoite 1. Perheiden välisen vuorovaikutuksen tukeminen lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen.

Onnistuttiinko opinnäytetyö prosessin aikana tukemaan perheiden välistä vuorovaikutusta lapsen siirtymävaiheessa esiopetuksesta alkuopetukseen? Miten?

Millä keinoilla opinnäytetyön toiminnallinen osuus tuki lapsen siirtymää alkuopetukseen?

Tavoite 2. Lapsen valtaistaminen.

Kuinka yksilöitä huomioitiin toiminnan aikana?

Toimittiinko toiminnan aikana lapsilähtöisesti? Huomioita?

Ilmenikö vertaisryhmän merkitys toiminnan aikana? Miten?

Tavoite 3. Opinnäytetyöntekijät kartuttavat kokemustaan perheiden kanssa tehtävästä työstä

Miten opinnäytetyön tekijät ottivat perheet huomioon?

Entä päiväkodin henkilökunnan?

Toimivatko opinnäytetyöntekijät ammattieettisiä ohjeita noudattaen?

Kiitos vastauksistanne!

Liite 5

1. ryhmän satu

Yksin kotona

Osku on yksin kotona. Ja sillä on yksinäistä. Osku haluaa grillata maissia, mutta se ei osaa grillata. Oskulla on banaani, koska se ei osaa grillata. Osku päättää mennä hänen kaverille. Osku menee skeitillä kaverille, kun hän syö banaania. Oskun isi tuli kotiin. Kun Osku pyöräili kotiin, hän söi banaania. Osku lähti ulkokävelyille. Häntä vastaan tuli hänen sisko ja veli. Sitten he menivät syömään mäkkiin. Sitten ne meni karkkikauppaan ja sitten vielä Jumboon shoppailemaan. Sitten Osku meni nukkumaan. Sitten Osku meni taas kauppaan ja osti banaania. Sitten kauppias sanoi että ”ei palautusoikeutta”. Sitten Osku tuli kotiin ja meni vessaan. Sitten hän tuli vessasta pois ja meni nukkumaan. Aamulla Osku meni taas kouluun. Sitten Osku meni taas kävelyille ja tapasi jälleen veljensä ja serkkunsa. Osku kysyi mentäisiinkö taas Jumboon. Kaikki huusivat vastaukseksi ”joo!”.

Loppu.

Liite 6

2. ryhmän satu

Timo yksin kotona

Olipa kerran Timo kuka paistoi lettuja. Hän oli yksin kotona, koska äiti oli töissä. Sitten Timo halusi muuttaa pois, mökille. Sitten Timo sai hyviä ystäviä mökillä. Hänellä tuli äitiä ikävä mökillä, koska hänellä ei ollut äitiä siellä. Mutta mitä! Hän unohti pakata tavaroita. Hän unohti pakata oman äidin kuvan. Sitten tuli yskä. Sitten hän parantui ja hänellä oli hienot synttärät. Ja sitten hän pääsi uimaan ja hyppäsi ylimmältä laudalta. He elivät onnellisina elämänsä loppuun saakka.

Loppu.

Liite 7

Kutsu loppunäyttelyyn

Hei kotiväki!

Opinnäytetyömme toimintatuokiot xxxx päiväkodissa lähenevät loppuaan. Toimintakertojen lähtökohtina käytimme Teiltä ja lapsilta saatuja vastauslomakkeita ja tuokioissa lapset ovat yhdessä pohtineet ja tuoneet näkyväksi näitä vastauslomakkeista nousseita mieltä askarruttavia ja tärkeitä koulun alkuun liittyviä asioita. Aiheiksi nousivat koulumatka, kaverit sekä minä koulun jälkeen.

Kutsumme teidät tutustumaan näihin tuotoksiin ja töihin, jotka ovat esillä xxxx päiväkodissa tiistaina 27.5 iltapäivästä alkaen. Olemme itse 28.5 iltapäivällä paikalla päiväkodissa viimeistä kertaa, toivottavasti tapaamme silloin!

Aurinkoisin terveisin

Helmi ja Joel

Liite 8: Tutkimuslupa



Vantaa

Viranhaltijapäätös § 23/2014 sivu 1 (2)

28.04.2014 VD/3267/13.00.00/2014

Sivistystoimi / Varhaiskasvatus
Kehittämispäällikkö Lounassalo Jarmo**Tutkimusluvun myöntäminen/ Esiopetuksesta kouluun-perheen vuorovaikutuksen ja lapsen valtaistumisen tukeminen siirtymävaiheessa luovien menetelmien keinoin**

Laurea -ammattikorkeakoulun opiskelijat Joel Vakkila ja Helmi Valkeapää hakevat tutkimuslupaa opinnäytetyön tekemistä varten. Opinnäytetyön aiheena on "Esiopetuksesta kouluun -perheen vuorovaikutuksen ja lapsen valtaistumisen tukeminen siirtymävaiheessa luovien menetelmien keinoin".

Opinnäytetyössään tutkijat tarkastelevat lapsen siirtymävaihetta ensiksi perheen kautta ja toiseksi lapsen kokeman kautta. Päiväkodissa toteutettavien tuokioiden aikana tutkijat käyttävät lapsilähtöistä työtettä. Opinnäytetyön purkuvaiheessa tutkijat palauttavat perheen itse työn keskipisteeseen. Opinnäytetyön tavoitteena on tukea ja vahvistaa perheen sisäistä vuorovaikutusta lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen.

Tutkijalle ei luovuteta salassa pidettäviä asiakirjoja ja tutkija on lain mukaan salassapitovelvollinen tutkimuksessa tietoon saamiensa yksilöä ja perhettä koskevien asioiden suhteen sekä hänen tulee huolehtia siitä, että yksittäistä henkilöä tai perhettä ei tutkimuksessa voida yksilöidä. Tutkimuksessa kerättyä tietoa saa käyttää vain tutkimustarkoituksiin. Mikäli tutkimus kohdistuu lapsiin, edellytetään huoltajien suostumista tutkimukseen osallistumiseen.

Päätös:
Päätän,

1) myöntää tutkimusluvun Joel Vakkilan ja Helmi Valkeapään opinnäytetyölle, jonka aiheena on "Esiopetuksesta kouluun -perheen vuorovaikutuksen ja lapsen valtaistumisen tukeminen siirtymävaiheessa luovien menetelmien keinoin" ja

2) että tutkijoiden tulee toimittaa yksi kappale tutkimuksesta sivistystoimeen pdf- muodossa osoitteeseen: kirjaamo(at)vantaa.fi

Päiväys Vantaa 28.04.2014

Allekirjoitus

Nimen selvennys

Lounassalo Jarmo

Virka-asema

Kehittämispäällikkö

Täytäntöönpano:

- Joel Vakkila
- Helmi Valkeapää

Tiedoksi:

■■■■■■■■■■
■■■■■■■■■■

Oikaisuvaatimusohjeet

Tähän päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen.

Oikaisuvaatimuksen saa tehdä se, johon päätös on kohdistettu tai jonka oikeuteen, velvollisuuteen tai etuun päätös välittömästi vaikuttaa (asianosainen) sekä kunnan jäsen.