

Marjokaisa Nissinen & Riikka Peltoniemi

LASTEN KOKEMUKSIA MONTESSORIRYHMÄN VUOROVAIKUTUKSESTA

LASTEN KOKEMUKSIA MONTESSORIRYHMÄN VUOROVAIKUTUKSESTA

Marjokaisa Nissinen &
Riikka Peltoniemi
Opinnäytetyö
Syksy 2010
Sosiaalian ko.
Oulun seudun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun seudun ammattikorkeakoulu, sosiaali- ja terveysalan yksikkö
Sosaalialan koulutusohjelma, Sosionomi (AMK)

Tekijät: Marjokaisa Nissinen & Riikka Peltoniemi

Opinnäytetyön nimi: Lasten kokemuksia montessoriryhmän vuorovaikutuksesta

Työn ohjaajat: Helena Malmivirta & Riikka Suokas

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: syksy 2010

Sivumäärä: 66 + 2 sivua liitteitä

Opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia ja kuvailla 5–6 –vuotiaiden kokemuksia eri-ikäisistä lapsista koostuvan montessoriryhmän vuorovaikutuksesta. Tutkimuksen tehtävänä oli tuoda esille 5–6 -vuotiaiden lasten kokemuksia lapsilähtöisesti heidän kertomanaan vuorovaikutustilanteista eri-ikäisten lasten kanssa montessoripedagogisessa ryhmässä.

Opinnäytetyön teoreettisessa viitekehyksessä avulla avaamme lapsikäsitteemme ja tarkastelemme 5–6-vuotiasta lasta hänen kehityksensä ja toimintansa kautta. Lapsen toimintaa tarkastelimme muun muassa vuorovaikutuksen ja vertaissuhteiden näkökulmista. Lapsilähtöisyyttä olemme tarkastelleet montessoripedagogiikan yhteydessä.

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Aineiston keruun suoritimme avoimella haastattelumenetelmällä lapsilähtöisesti lasten kertoessa tarinan muodossa kokemuksiaan vuorovaikutustilanteista. Haastateltaviksi valikoitui huoltajien suostumusten perusteella kahdeksan 5–6 -vuotiasta lasta. Tutkimusaineiston analysoimme aineistolähtöisellä sisällönanalyyysillä.

Tutkimustulokset osoittivat, että montessoriympäristö eri-ikäisine lapsineen synnyttää monenlaisia vuorovaikutustilanteita. Vuorovaikutukseen ja sen syntymiseen vaikuttivat useat eri asiat, joista yllättäen sukupuolen merkitys korostui.

Vertaisuuden kokeminen ja toisen lapsen ikä vaikuttavat lasten vuorovaikutuksen muodostumiseen. Lapset synnyttävät vuorovaikutustilanteita yhteisistä mielenkiinnon kohteista ja mieluisista leikeistä. Eri-ikäisten lasten ryhmä koetaan luonnollisena, mutta vuorovaikutuksessa suositaan omanikäisiä ja -tasoisia lapsia. Tiedostettua ja tiedostamatonta ohjausta ja oppimista eri-ikäisten lasten kesken tapahtuu montessoriympäristössä päivittäin. Sukupuolen merkitys korostuu lasten muodostamissa vuorovaikutussuhteissa. Näkemusero sukupuolten välillä korostuu erityisesti poikien painottaessa samaa sukupuolta olevan toverin merkitystä ja kokiessa vuorovaikutuksen toisen sukupuolen kanssa lähes nolostuttavaksi asiaksi. Vuorovaikutusta vähentävä ja sitä rikkova seikka on häiritsevä käytös.

Asiasanat: Varhaiskasvatus, 5–6 –vuotias lapsi, kokemus, vuorovaikutus, montessoripedagogiikka, laadullinen tutkimus

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences, School of Health and Social Care
Degree Programme in Social Services, Social Counselor

Authors: Marjokaisa Nissinen & Riikka Peltoniemi

Title of Thesis: Children's experiences about interaction in a Montessori pedagogical child group

Supervisors: Helena Malmivirta & Riikka Suokas

Term and year when the thesis was submitted: autumn 2010 Number of pages: 66 + 2 appendices

The purpose of our thesis was to research and describe from 5 to 6 years old children's experiences about interaction in a Montessori pedagogical child group. The purpose of our thesis was to research and describe from 5 to 6 years old children's experiences about interaction in a Montessori pedagogical child group. The goal of this thesis was to show how 5–6 year old's experience interactions between children of different ages within a Montessori environment that is mixed age 3–6 years. We recorted the children's own point of view, with their own words.

The theoretical frame of preference of the study included the concept of our idea of man and the examination of 5 to 6 year olds through their development and actions. Children's actions are observed from their interactions and from a peer relations perspective. We have examined child-orientedness in relation to the Montessori pedagogy.

Our thesis is a qualitative one and the data was collected using an open interview method as the children were telling stories about their experiences. We interviewed eight children in total. The material for the research was analyzed by using the material based content analysis method.

The research results indicate that a Montessori environment, with children of different ages, creates versatile interaction situations. Many different factors affected the interaction, for example the other child's age and the feeling of peerdom. The interaction rises from mutual interests and games that both of the children found pleasing. Even though a group of children of different ages is seen as natural, in the interaction the children prefer other children where the age and skill-levels is about the same. Acknowledged and subconscious guidance and learning between children of different ages takes place in a Montessori environment daily. Genders significance gets accentuated unexpectedly in the results. The boys particularly share and accentuate the importance of a same-sex companion and feel the interaction between genders to be embarrassing. Disturbing behavior also diminished and prevented interaction.

Keywords: Early childhood education, 5-6-year old child, experience, interaction, Montessori pedagogy, qualitative research

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	TUTKIMUKSEN TAUSTAA.....	11
3	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ	13
4	LAPSİKÄSITYS JA MONTESSORIPEDAGOGIIKKA.....	14
4.1	Lapsikäsitys	14
4.2	Lapsilähtöisyys ja montessoripedagogiikka	16
4.3	5–6-vuotiaan lapsen kasvu ja kehitys	19
4.4	5–6-vuotias lapsi toimijana	20
4.4.1	Vuorovaikutus	22
4.4.2	Vertaissuhteet	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	25
5.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tehtävä.....	25
5.2	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat.....	25
5.3	Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa.....	26
5.4	Tutkimusmenetelmä.....	28
5.5	Kokemus	30
5.6	Aineiston hankinta	31
5.7	Aineiston analysointi	33
6	TULOKSET.....	36
6.1	Vertaiset ja ystävät.....	36
6.2	Lasten välinen vuorovaikutus	37
6.3	Ikä ja sen merkitys	38
6.4	Sukupuoli ja sen merkitys.....	39
6.5	Käytöksen merkitys	41
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	42
8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	50
9	TUTKIMUKSEN EETTISYYS.....	53
10	POHDINTA	55
	LÄHTEET.....	62
	LIITTEET	67

1 JOHDANTO

Lapset tekevät olemmassaolollaan ja toiminnallaan aikuistenkin maailmasta mielenkiintoiseman. Olemme molemmat kiinnostuneita lapsen kasvun ja kehityksen moniulotteisuudesta sekä varhaiskasvatuksesta ja suuntaudumme opinnoissamme niihin. Tulevaisuudessa tulemme työskentelemään lastentarhanopettajina lasten kanssa, ja meidän on tärkeää ymmärtää lasta, hänen ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Lasten kokemusten ymmärtäminen edesauttaa lapsilähtöistä työskentelytapaa. Lapset ja heidän perheensä ovat meidän tulevia asiakkaitamme, ja sosiaalialalla korostetaankin asiakaslähtöistä työskentelytapaa.

Julkisessa keskustelussa on jo vuosia kuultu puhetta päivähoidon tilasta. Liian suuret ryhmäkoot sekä liian vähäinen henkilökunnan määrä ovat aiheuttaneet tyytymättömyyttä ja uudistusvaatimuksia. Oulun seudulla yksityisiin päiväkoteihin on pitkät jonot ja kysyntää on enemmän kuin tarjontaa, mikä omalta osaltaan kertoo vanhempien tyytymättömyydestä valtion tämänhetkistä päivähoitopolitiikkaa kohtaan. Nykyistä varhaiskasvatusta määrittelevän lain perusta on vuodelta 1973 (Laki lasten päivähoidosta 36/1973), eikä se vastaa enää nykypäivän vanhempien vaatimuksiin. Parhailtaan on myös menossa sosiaali- ja terveysministeriön asettama Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta-hanke (STM104:00/2007) ajalle 15.2.2008–31.12.2010, jonka tavoitteena on osallistua asiantuntijatahona hallitusohjelman mukaisesti tehtävään päivähoitolainsäädännön uudistamisen valmisteluun sekä varhaiskasvatuksen hallinnollista asemaa koskevaan selvitykseen.

Esimerkiksi Uusi Suomi uutisoi 12.2.2009 Lastentarhanopettajaliiton puheenjohtajan Soile Oleanderin todenneen, että suomalaisen päivähoidon tila on vakava. Oleanderin mukaan suurin osa kunnista on käyttänyt harkinta- ja päätäntävaltaansa päivähoidosta väärin, ja kuntien hän väittää kuntien menevän lasten päivähoidossa siitä, missä aita on matalin. Hänen mielipiteeseensä artikkelissa yhtyvät professori Liisa Keltikangas-Järvinen Helsingin yliopiston psykologian laitokselta sekä lastenpsykiatrian professori ja Mannerheimin Lastensuojeluliiton puheenjohtajana toiminut Tuula Tamminen. Tammisen mukaan on tärkeää puhua lasten päivähoidon laadusta, jonka suurimpia uhkia hänen mukaansa ovat lasten ylipitkät päivät hoidossa, päivähoitoryhmien liian suuri koko sekä hoitajien liian suuri vaihtuvuus. (Tamminen 2009, 10.2.2009.)

Myös Suomen lapsiasiavaltuutettu Maria Kaisa Aula on ottanut kantaa päivähoidon tilaan 2.10.2009 julkaistussa tiedotteessaan. Tiedotteessa lapsiasiavaltuutettu muistuttaa, että lapselle

päivähoidossa laatua ovat tutut hoitajat ja kaverit, pieni ryhmä, sopivan mittainen hoitopäivä, rauhalliset leikkihetket, toimintatuokiot ja ruokailut sekä mukava piha. ”Silloin myös lapsen oma ääni kuuluu”, Maria Kaisa Aula muistuttaa. (Lapsiasiavaltuutetun tiedote 25/2009, hakupäivä 21.4.2010.)

Lapsiperheiden etujärjestö luovutti 15.1.2010 peruspalveluministeri Paula Risikolle adressin päivähoiton ryhmäkokojen lakisääteiden rajaamisen puolesta. Adressin olivat allekirjoittaneet muun muassa Sosiaali-, terveys- ja kasvatusalojen ammattiliitto STEKA, Suomen Kasvatus- ja Perheneuvontaliitto, Suomen Lastenhoitoalan Liitto, Suomen Lastenpsykiatriyhdistys sekä Suomen erikoistuneet lastentarhaopettajat. (Lapsiperheiden etujärjestö ry. 2010, hakupäivä 21.4.2010.)

Julkisuudessa on päivähoiton lisäksi keskusteltu myös yksityisistä kouluista ja niiden perustamisesta. Oulussa toimii tätä nykyä kolme yksityistä koulua: Oulun Steinerkoulu, Oulun kristillinen koulu ja Svenska Privatskolan. Sekä Reggio Emilia-koululle (Kaleva 2010, hakupäivä 21.4.2010.) että Montessori-koululle (Haapea 2010, hakupäivä 21.4.2010. Mustonen 2010, hakupäivä 21.4.2010.) vaikuttaa olevan Pohjois-Suomessa tarvetta. Näyttäisi siis siltä, että niin sanottujen vaihtoehtopedagogioiden ja yksityisten päiväkotien suosio on kasvussa kunnallisen päivähoiton kustannuksella.

Ajatus aiheeseen lähti harjoittelusta ja halusta työskennellä montessoriympäristössä. Haaveena siintää jopa yksityisen montessoripäiväkodin perustaminen, sillä harjoittelun perusteella kysyntää sellaiselle olisi. Haluamme kuvailla lasten kokemuksia montessoriryhmästä, jossa kaikenikäiset lapset ovat samassa ryhmässä samassa ympäristössä. Haluamme tietää, millaisena 5–6-vuotiaat lapset kokevat sen, että samassa päiväkotiryhmässä ollaan vuorovaikutuksessa eri-ikäisten lasten kanssa.

Suoritimme tutkimuksen oululaisessa yksityisessä montessoripedagogiikkaa toteuttavassa päiväkodissa, joka lupautui yhteistyökumppaniksemme. Päiväkodissa on yhteensä kolmetoista 5–6-vuotiasta lasta, joten tutkimusaineistoa oli mahdollista saada riittävästi. Tutkimuksen tarkoitus on kuvailla 5–6 -vuotiaiden lasten kokemuksia vuorovaikutuksesta eri-ikäisistä lapsista koostuvassa montessoriryhmässä. Tutkimuksemme avulla pyrimme saamaan valmiuksia lasten kokemusten ymmärtämiseen ja lapsilähtöiseen työskentelyyn tulevana lastentarhanopettajina. On tärkeää saada lasten ääntä kuuluville sekä heidän ajatusmaailmaansa esille. Lapsen kokemukset ovat yhtä

oikeita ja merkittäviä kuin aikuisen, eikä niiden todellisuutta tai arvoa tulisi vähätellä (Vehkalahti 2008, 35).

Kulttuuri on ihmisen toiminnan tulosta; se välittyy kokemuksen ja oppimisen kautta ihmiseltä ja sukupolvelta toiselle. Ihminen elää ja kehittyy vuorovaikutussuhteissa, ja kulttuuri välittyy tässä ihmisten keskeisessä vuorovaikutuksessa. Kulttuuri säätelee ihmisten toimintaa, mutta ihmiset muovaavat kulttuuria säädellen siten myös itse omaa ja lastensa elinympäristöä. Kulttuurissa jaetaan yhteisiä kokemuksia ja yhteisiä merkityksiä. Lasten kulttuurissa ympäristö on yhtä kuin lapsi itse. Elämän alussa ympäristö on kuin lapsen itsensä kuva eli peili, josta hän heijastuu itselleen. Vuorovaikutuksen ja ympäristön välityksellä lapsi saa yhteyden itseensä. Ympäristön merkitys vähenee lapsen kehittyessä, kun kasvuympäristö laajenee ja monipuolistuu kokonaiseksi sosiaalisiksi maailmaksi. Koti ja perhe saavat rinnalleen muita yhteisöjä ja yhteiskunnan rakenteita. (Lahikainen, Punamäki & Tamminen 2008, 87, 95, 215-216.)

Lapsia pidetään yleisesti ihmisinä, jotka eroavat aikuisista fyysisen olemuksessaan, toimintakykyvyyssään ja ymmärryksessään. Lapsen ja aikuisen erilaisuus on asia, joka on tunnustettu eri aikakausina ja eri yhteiskunnissa. Nykypäivän kasvatusinstituutiot, kuten päivähoido, esikoulu ja koulu muodostavat keskeisen lasten yhteiskunnallisen toiminnan ympäristön. Edellä mainittuja ohjaavat yhtäältä yhteiskuntapolitiikka ja sen tulokset lapsuudesta, mutta myös tieteellinen tieto, joita kasvatustiede ja psykologia kehittävät. (Lahikainen ym. 2008, 19-20.)

Yhteiskunnan ja tieteiden lisäksi kasvatuksen ammattikäytännöissä ovat läsnä kasvattajan yksilölliset tulokset siitä, millainen lapsi on, miten hän kehittyy ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat sekä miten yleisemmin ymmärretään lapsuuden olemus ja merkitys. Erilaisissa kasvatopedagogioissa nämä näkemykset saattavat erota toisistaan. Kasvatuksen ammattilaisilta edellytetäänkin vahvaa tietoisuutta kasvatustyönsä tavoitteista ja päämääristä, vuorovaikutuksen merkityksestä kasvatustapahtumassa sekä omista ihmis- ja lapsikäsitksistään. (Lahikainen ym. 2008, 20.)

Jokainen meistä on elänyt lapsuuden ja jokaisella on siitä oma näkemyksensä. Lapsuus voidaan kokea ajatuksissa onnenaikana - ainutkertaisena elämänvaiheena, jolloin ympärillä on paljon kiinnostavaa, kaikki on mahdollista ja eletään ilman huolia. Lapsuus voidaan kuvata myös seikkailuna, jossa korostuu uuden löytäminen, tapahtumarikkaus, yllätyksellisyys ja jännittävyys. Lapsuus on kasvualusta, jolloin luodaan elämälle perusta. Tuolloin myönteiset tai kielteiset kokemukset sävyttävät lapsen tulevaisuutta. (Lahikainen ym. 2008, 24-26, 28.)

Työkenttä varhaiskasvatuksen parissa on hyvin monimuotoinen. Laajasti ymmärtäen varhaiskasvatus voidaan liittää kaikkeen yhteiskunnalliseen toimintaan, jolla pyritään tavoitteellisesti edistämään lapsen mahdollisimman suotuisaa kehitystä (Karila, Kinos & Virtanen 2001, 13). Lapsen päivä montessoriryhmässä on täynnä vuorovaikutuksellisia tilanteita, joissa lapsi toimii vertaistensa kanssa ja joista lapselle syntyy kokemuksia. Vuorovaikutuksen tärkeyttä ei voi olla huomioimatta lapsen kasvussa ja kehityksessä. Kokemukset itsestä ja toisista syntyvät vuorovaikutuksessa, johon montessoriryhmä tarjoaa otollisen ympäristön, sillä vuorovaikutus- ja vertaissuhteita on monentasoisia lasten ikähaarukan vuoksi.

Asiakastyön osaaminen kuuluu sosionomin (AMK) ammatilliseen osaamiseen. Sosionomeina (AMK) osaamme luoda ammatillisia ja asiakasta, eli tapauksessamme lapsia ja lapsiperheitä, osallistavia vuorovaikutussuhteita. Meidän tulee sosionomeina (AMK) ymmärtää asiakkaan tarpeet ja voimavarat sekä tukea ja ohjata tavoitteellisesti asiakasta hänen kasvun ja kehityksen eri vaiheissa. (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2010, hakupäivä 16.3.2010.) Sosionomeina (AMK) hankimme lastentarhanopettajan pätevyyden, ja toimintaympäristönämme on päivähoiton ja varhaiskasvatuksen maailma. Varhaiskasvatuksen ammattilaisina tehtävänäme on tunnistaa erikikäisten lasten erilaiset tarpeet ja kyetä vastaamaan niihin lapsen kasvua ja kehitystä tukevalla tavalla. Työmme lastentarhanopettajina tulee olemaan vaihtelevaa, haastavaa ja vastuullista, sillä jokainen lapsi on erilainen. Sen takia meidän on kyettävä soveltamaan erilaisia lähestymistapoja sekä työmenetelmiä toiminnassamme. Sosionomeina (AMK) meidän täytyy osata käyttää, soveltaa ja kehittää osallistavia, aktivoivia ja valtaistavia menetelmiä asiakkaiden, tässä tapauksessa lasten ja heidän perheidensä, kanssa työskenneltäessä. (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2010, hakupäivä 16.3.2010.)

Lasten elämän peruspilareita ”rakennetaan” päivähoitossa. Tällöin kasvattajana on erityisen tärkeää tiedostaa työssään tehdyt lapsen kasvua ja kehitystä koskevat valinnat. Varhaislapsuudessa muodostetut kuvat itsestä ja maailmasta sanelevat lapsen tulevaisuutta, joten ammattietiikan pohtiminen on hyvin tärkeää lastentarhanopettajan työssä.

Sosiaalialalla on erityinen suhde etiikkaan, sillä voidaan katsoa, että koko sosiaalialan työ on saanut alkunsa siihen liittyvien kysymysten pohdinnasta. Sosiaalialan työn tavoitteita ovat hyvän tekeminen, ihmisten auttaminen, puutteen ja kärsimyksen vähentäminen sekä muutos ja kehitys.

Eettisyyden vaatimusta lisää työhön usein liittyvä valta ja asiakkaan elämään liittyvät vaikutusmahdollisuudet. (Talentia 2005, 5.) Sosiaalialan eettiseen osaamiseen sisältyen sosionomin (AMK) tulee ottaa huomioon yksilöiden ainutkertaisuus sekä edistää tasa-arvoa ja suvaitsevaisuutta työssään (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2010, hakupäivä 16.3.2010). Montessoriryhmä koostuu monen ikäisistä lapsista, jotka toimivat vuorovaikutuksessa ja näin ollen lasten tasa-arvon huomioiminen sekä yksilön ainutkertaisuuden tunnistaminen on lastentarhanopettajan työssä erityisen tärkeää.

Hyvillä eettisillä periaatteilla tai yleisillä arvoilla ei voida perustella toimenpidettä, josta ei ole erityismainintaa laissa. Sosiaalialalla lainsäädäntö ja toiminnan laillisuus ovat tärkeitä. Perustuslaki velvoittaa yhteiskuntaa pitämään huolta jäsenistään, mitä sosiaaliala lain puitteissa toteuttaa. Laki kuitenkin harvoin antaa vastauksia sosiaalialan kiperiin kysymyksiin, vaan valintoja ohjaa ammattietiikka. (Talentia 2005, 5.)

Lasten kanssa työskennellessä lain rajoissa pysyminen ja lainmukainen toiminta ovat ensiarvoisen tärkeää. Lapset itse eivät osaa vielä puolustaa oikeuksiaan ja ihmisyyttään, vaan meidän tehtävämme lastentarhanopettajina on pitää lasten puolia ja olla selvillä lasten oikeuksista. Ammattietiikan tulisi ohjata lasten kanssa tehtävää työtä lapsen etua ajavaksi. Ammatillisella tasolla eettisyys tarkoittaa reflektioprosessia, jossa sosiaalialan ammattilaisella on kyky pohtia ja kyseenalaistaa omaa ammatillista toimintaa ja päätöksentekoa sekä niiden oikeudenmukaisuutta. Tunteet ja toiminnan yleinen hyväksyttävyyden liitetään usein hyvään etiikkaan. Hyvillä eettisillä periaatteilla ei kuitenkaan korvata ammattitaitoa, jonka ylläpitämisessä ja kehittämisessä vastuu on itse ammattilaisella. (Talentia 2005, 6.)

2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaan varhaiskasvatus on ”pienten lasten eri elämäntilanteissa tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista”. Eri elämäntilanteilla tarkoitetaan kotia ja varhaiskasvatustilanteita, joista keskeisimpiä ovat perhepäivähoito, päiväkotitoiminta ja esikoulutoiminta sekä erilainen avoin toiminta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelevät varhaiskasvatuksen koostuvan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on vuorovaikutuksen kautta edistää lapsen tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Kolme kasvatuspäämäärää viitoittaa kasvattajien - joihin varhaiskasvatuksen ammattilaisten lisäksi kasvatustilanteina pidetään luonnollisesti lasten vanhempia - toimintaa. Kasvatuksen kolmena päämääränä pidetään lapsen henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistämistä, toisten huomioon ottavien käyttäytymis- ja toimintatapojen vahvistamista sekä itsenäisyyden asteittaista vahvistamista. (Stakes 2005, 11, 13.)

Varhaiskasvatusta Suomessa ohjataan sekä valtakunnallisilla että kuntakohtaisilla asiakirjoilla, ja yhdessä ne muodostavat prosessimaisen kokonaisuuden. Valtakunnallista varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja ovat lasten päivähoitoa ja esiopetusta koskevat lait ja asetukset, valtakunnalliset varhaiskasvatuksen linjaukset, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Kunnallisella tasolla varhaiskasvatusta ohjaavat kunnan omat varhaiskasvatuksen linjaukset ja strategiat, joiden lähtökohdaksi ovat valtakunnalliset varhaiskasvatuksen perusteet. Lisäksi jokainen päiväkotitoiminta luo oman varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmansa, jotka muodostavat kokonaisuuden kunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman kanssa. (Stakes 2005, 8-9.)

Päivähoitoyksikön, niin yksityisen kuin kunnan omistaman, oma varhaiskasvatussuunnitelma on kunnan yleistä suunnitelmaa yksityiskohtaisempi ja siinä otetaan huomioon päivähoitoyksikön erityispiirteet, kuten sen käyttämä pedagoginen metodi sekä siitä johtavat erityispiirteet ja painotukset. Sen lisäksi jokaiselle lapselle laaditaan oma, yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma yhdessä vanhempien kanssa. (Stakes 2005, 8-9.)

Suomen julkisen varhaiskasvatuksen historia alkaa 1800-luvulta. Sen toteutumismuotoja ovat olleet muun muassa lastenseimet, lastentarhat, päivähoito sekä kerhotoiminta. Lastentarha ja -

seimitöiminnan alku on yhteydessä keisari Aleksanteri II:n vuonna 1866 antamaan kansakouluasetukseen. Suomen kansakoulun ”isän”, Uno Cygnaeuksen, ehdotuksen mukaan luotiin koulujärjestelmä, joka alkoi jo lastentarhoista. Uno Cygnaeus oli saanut vahvoja vaikutteita Pestalozzilta sekä Fröbeliltä, joiden vaikutukseen hän oli tutustunut opintomatallaan Eurooppaan. Etenkin fröbeliläinen kasvatustilosofia loi pedagogisen pohjan suomalaiselle kasvatustyölle. (Helenius & Korhonen 2008, 203-205.)

Cygnaeuksen jälkeen lastentarha-aatetta Suomessa ryhtyi levittämään Hanna Rothman, joka oli saanut kouluksensa Berliinissä fröbeliläisen metodin mukaan. Suomeen paluunsa jälkeen vuonna 1888 Rothman ryhtyi perustamaan kansanlastentarhoja, ja vuonna 1892 aloitettiin myös lastentarhanopettajien koulutus. (Ojala 1993, 26.) Koska fröbeliläinen metodi oli tuona aikana vallalla oleva ja lähestulkoon ainoa metodi, järjestettiin suomalaisten kansanlastentarhojen toiminta sen mukaan sisältäen myös ikäjaottelun mukaisen ryhmämuodon. (Lujala 2008, 206-207.)

Kunnallisen päivähoidon lisäksi päivähoidon tuottajana voi olla yksityinen päiväkotij, joka on tehnyt kunnalle ilmoituksen päivähoitotoiminnan harjoittamisesta. Koska suomalainen varhaiskasvatus on uraantunut fröbeliläislähtöiseen malliin jo yli sata vuotta sitten, toteutetaan siitä poikkeavia, niin sanottuja vaihtoehtoisia pedagogiikkoja yleensä vain yksityisissä päiväkodeissa. Täysin yksityiset päiväkodit sopivat hoitopalvelun ehdoista suoraan perheen kanssa, jolloin päiväkotij voi lain puitteissa päättää noudatettavasta pedagogiikasta tai esimerkiksi uskonnollisista näkemyksistä, ja vanhemmat voivat valita haluavatko he lastaan kasvatettavan jonkun vaihtoehtoisen näkemyksen mukaan. Yksityiseen päivähoitoon perhe saa Kelalta yksityisen hoidon tukea (Laki lastenkotihoiton ja yksityisen hoidon tuesta 1128/1996).

Tällä hetkellä Suomessa varhaiskasvatusta määrittelee suurimmissa määrin laki lasten päivähoitosta (36/1973), mutta Sosiaali- ja terveysministeriön tiedotteen (262/2009) mukaan Sosiaali- ja terveysministeriön tavoitteena on käynnistää vuoden 2010 aikana laaja uudistus varhaiskasvatusta koskevasta lainsäädännöstä, joka kattaisi julkiset varhaiskasvatuspalvelut eri muodoissaan. Laki, jota sosiaali- ja terveysministeriö ajaa, takaisi kaikille lapsille oikeuden varhaiskasvatukseen riippumatta lapsen asuinpaikasta tai sosioekonomisesta asemasta. Lain tarkoituksena olisi antaa vanhemmille mahdollisuus valita heidän tilanteeseensa ja heidän lapsilleen sopivin päivähoito- ja varhaiskasvatuspalvelu ja saumaton polku päivähoidon ja esiopetuksen varhaiskasvatuksesta kouluun. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2009, hakupäivä 21.4.2010.)

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksemme tarkoitus on kuvailla 5–6 -vuotiaiden lasten kokemuksia eri-ikäisistä lapsista koostuvan montessoriryhmän vuorovaikutuksesta. Olemme kiinnostuneita siitä, millaisia kokemuksia lapsilla on vuorovaikutussuhteista montessoriryhmässä, jossa lasten iät vaihtelevat kahdesta ja puolesta vuodesta kuuteen vuoteen. Suurimaassa osassa suomalaisissa päiväkodeissa lapset on jaoteltu ikäryhmiin: taaperoihin (0–2 vuotta), leikki-ikäisiin (3–4 vuotta) sekä isompien ryhmään (5–6 vuotta), sisarusryhmiä ja ympärivuorokautisia ryhmiä lukuun ottamatta.

Tutkimuksemme tehtävänä on tuoda esille, millaisia kokemuksia 5–6-vuotiailla lapsilla on vuorovaikutustilanteista eri-ikäisten lasten kanssa montessoripedagogisessa ryhmässä. Tavoitteemme on tuoda lasten kokemukset esiin läpsilähtöisesti heidän kertomanaan. Haluamme tuoda lasten ääntä kuuluviin ja avata lapsen maailmaa heidän näkökulmastaan. Tutkimuksemme avulla vahvistamme omaa ammatillisuuttamme tulevana lastentarhanopettajina sekä luomme uutta hyödynnettävää tietoa lasten kokemuksista varhaiskasvatuksen kentälle. Lapsella on sanottavaa ja aikuisten tulee heitä kuunnella. Kuunteleminen vaatii yritystä ja vaivannäköä, mutta on sen arvoista. (Vehkalahti 2008, 36.)

4 LAPSİKÄSITYS JA MONTESSORIPEDAGOGIIKKA

4.1 Lapsikäsitys

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavan erityislaadun tunnistaminen edellyttää sen olemassaolon tavan erittelyä. Tutkimuskohde paljastuu tutkimukselle ainoastaan silloin, kun sen olemassaolota-pa on otettu tutkimuksen lähtökohdaksi ja siitä on tehty selkeitä olettamuksia. Luonnon ilmiöt ovat olemassa omalla tavallaan, ihminen elämismaailmassa omalla tavallaan ja kuvitelmat omalla ta-vallaan. Nämä kaikki voivat tulla tutkimuksen kohteiksi, mikäli kussakin pystytään tunnistamaan juuri se tapa, jolla kukin on itsensä. (Varto 1992, 30.)

Käsitys ihmisestä muodostuu siitä, mitä ihminen on, kuinka ihminen erotetaan muista ilmiöistä ja olioista, ja mitkä ovat ihmiselle ne tyypilliset piirteet, joita ei voida ohittaa ihmisestä puhuttaessa. Ihmiskäsitykseen kuuluu lukuisia olemuksellisia määrittäjiä, jotka luonnehtivat ihmistä yksilöstä lähtien. Myös lukuisten suhteellisten piirteiden avulla ihmistä on mahdollista luonnehtia suhteessa ympäristöön. (Varto 1992, 31.)

Ryhdyttyään pohtimaan tutkimuksensa kysymyksenasettelua tutkija on tehnyt tietäen tai tietämät-tään ihmiskäsitystä koskevia olettamuksia ja ratkaisuja. Näin ihmiskäsitys ohjaa tutkimuksen al-kuasetelmia ja usein tavalla, joka jää tutkijalta pimentoon. (Varto 1992, 31.) Tutkimuksessamme lasten ollessa tutkimuskohteina määrittelimme tutkijoina lapsikäsitksemme jo tutkimuksen alku-vaiheessa.

Rauhalan (2005) mukaan ihmisen perusmuotoisuus voidaan esittää kolmijakoisena; tajunnallise-na, kehollisena ja situationaalisena. Näissä olemisen perusmuodoissa tulee reaalistua sen olen-non, jota kutsumme ihmiseksi. Rauhala kutsuu edellä mainittua ihmiskäsitystä holistiseksi ihmis-käsitykseksi, sillä aiempiin perinnäisiin ihmiskäsityksiin verrattuna hän tarkastelee ihmistä tajun-nallisuuden ja kehollisuuden lisäksi myös osana maailmaa eikä Rauhalan mukaan ihmistä voida käsittää ilman maailmaa, jossa hän elää. (Rauhala 2005, 33-34.) Näkemyksemme mukaan lasta ei voida erottaa maailmasta ja ympäristöstä, jossa hän kasvaa ja kehittyy, vaan situationaalisuu-den ajatus kuuluu olennaisesti käsityksemme lapsesta.

Tajunnallisuus käsitetään inhimillisen kokemisen kokonaisuudeksi, joka kattaa ihmisen psyykkisen ja henkisen olemassaolon. Tajunnallisuuden olemus ajatellaan olevan mielellisyyttä, joka puolestaan johdetaan käsitteestä mieli. Mieli on sitä, jonka avulla ymmärrämme, tiedämme, tunnemme ja uskomme ilmiöt ja asiat joksikin. Mieli antaa asioille merkityksiä ja koetaan aina jossain tajunnan tilassa. (Rauhala 2005, 35.)

Kun ymmärrämme mielen avulla jonkin objektin, asian tai ilmiön, syntyy merkityssuhde. Merkityssuhteet puolestaan muodostavat verkostoja, joista syntyy maailmankuvamme sekä käsitykset itsestämme. Merkityssuhteet saattavat olla heikosti jäsentyneitä, epäselviä tai vääristyneitä. Tajunnallisuudessa tapahtuukin jatkuvaa merkityssuhteiden uudelleenjäsentämistä, unohdusta sekä uudelleen muistiin palautumista ja tiedostamista. (Rauhala 2005, 35-36.) Lapset muodostavat kokemisensa kautta merkityssuhteita, joita he kasvaessaan voivat jäsentää uudelleen. Jo pienestä pitäen lapsi on kokeva olento, joka on psyykkis-henkisesti eli tajunnallisesti olemassa.

Kehollisuus olemassaolon muotona käsittää olemassaolon orgaanisena tapahtumisena, jossa on kyseessä aina aineellis-orgaaninen koskettava lähivaikutus. Orgaanisissa tapahtumissa ei ole mitään symbolista eivätkä ne tapahdu käsitteellisesti, vaan konkreettisella työllä: sydän pumppaa verta, ruoansulatus, maksa ja munuaiset hoitavat oman tehtävänsä ihmisen kehollisessa olemassaolossa. Elintoiminnot eivät ole suhteissa toisiinsa symbolisesti, vaan ne täydentävät ja jatkavat toisten aloittamia prosesseja tasapainottaen ja kontrolloiden toistensa toimintaa. (Rauhala 2005, 38-39.)

Situationaalisuudella Rauhala (2005) tarkoittaa ihmisen olemassaolon muotoa tarkasteltuna ihmisen kietoutumisena todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti. Osa ihmisen situaatioista rakentuu kohtalonomaisesti eli hän ei itse voi vaikuttaa niihin. Tällaisia komponentteja ovat esimerkiksi vanhemmat, geenit, rotu ja ihonväri. Useita situaationsa komponentteja ihminen voi kuitenkin itse valita, kuten ystäväpiirinsä, puolionsa, harrastuksensa ja ravintonsa. Situaatiot voidaan jakaa myös konkreettisiin ja ideaalisiin osiin. Edellisiä komponentteja ovat esimerkiksi monet yhteiskunnan ja kulttuurin muodosteet, kuten luonto sekä maantieteelliset ja ilmastolliset olot. Jälkimmäisiä edustavat muun muassa arvot ja normit, uskonnolliset ja aatteelliset virtaukset sekä taide. (Rauhala 2005, 41-42.)

Situationaalisuuden tärkeys ihmisen olemassaolon muotona näkyy erityisesti identiteetin muodotuksessa. Ihmisen identiteetin toteaminen situationaalisuuden pohjalta käy ilmi arkikielestä. Pu-

huttaessa ihmisestä isänä, äitinä, vaimona, lapsena ja niin edelleen, tullaan tähdentäneeksi situationaalisuuden yksilöityä muotoa. Situationaalisuus on siis ainutkertaista, sillä kun kootaan yhteen yksilön situationaalisuuden eri lajit ja muodot, ei varmastikaan löydetä toista, jonka situationaalisuus olisi täysin samanlainen. (Rauhala 2005, 45.)

Lapsi koostuu siis tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden olemassaolon muodoista. Lapsen tajunnallisuuteen voidaan vahvasti liittää ajattelu ja mieli, josta johtaa myös lapsen mielikuvitus. Kehollinen olemassaolo kattaa lapsen fyysisen toimintakyvyn, johon sisältyvät ihmisen elintoiminnot moninaisuudessaan. Situationaalisuutta holistisessa lapsikäsitksessä ei voi olla korostamatta. Lapsi kasvaa ja rakentaa minuuttaan sekä identiteettiään suhteessa maailmaan, joka koostuu lapsen kiinnostuksen kohteista. Lapsen kiinnostuksen kohteet puolestaan ohjaavat lapsen toimintaa häntä kiinnostaviin asioihin siinä hetkessä ja tilanteessa.

4.2 Lapsilähtöisyys ja montessoripedagogiikka

Montessoripedagogiikka on italialaisen lääketieteen ja kirurgian tohtorin, pedagogin ja filosofin Maria Montessorin (1870–1952) kehittämä uskonnoista riippumaton kasvatustieteen filosofia. Montessori työskenteli useita vuosia sairaaloissa, joissa hän kiinnostui heikkolahjaisten, kehitysvammaisten lasten oloista, joita pidettiin surkeissa, virikkeettömässä oloissa aikuisten mielisairaaloiden yhteydessä. Hankkiessaan tietoa heikkolahjaisten lasten kasvatuksesta Montessori törmäsi ranskalaisien tiedemiesten Itardin ja Séguinin tutkimuksiin. Montessori vakuuttui heidän ajatuksistaan siitä, ettei vammaisten lasten koulutus ollut lääketieteellinen vaan pedagoginen ongelma. Tämän innoittamana Montessori ryhtyi opiskelemaan kasvatustieteitä ja tutustui muun muassa Rousseauun, Pestalozzin sekä Fröbelin oppeihin, jotka auttoivat Montessoria muodostamaan oman kasvatustieteen näkönsä. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 12–13.)

Montessori pääsi toteuttamaan näkemystään työskennellessään useiden mielisairaloissa asuvien lasten kanssa. Hänen onnistui opettaa joitakin ”idiotteina” pidettyjä lapsia lukemaan ja kirjoittamaan käyttäen itse kehittämiään metodeja. Tulokset herättivät suurta innostusta yleisössä ja Montessori mietti menetelmiensä soveltamista terveisiin lapsiin. Tähän hänelle tarjoutui tilaisuus vuonna 1907, kun erääseen Rooman slummikaupunginosaan päätettiin perustaa ”Casa dei Bambini” eli Lasten talo, joka toimi päivähoitotilana korttelin työläisten lapsille. Montessori ryhtyi organisoimaan ja johtamaan tätä hanketta. (Montessori 1978, 38, 42–43).

Montessoripedagogiikka uskoo lapsen sisällä olevaan suureen tiedonjanoon, oppimisen haluun ja kykyihin, jotka voidaan paljastaa oikeilla menetelmillä. Montessorimenetelmän ytimenä on lapsen tarkka havainnointi. Tarkkailun ja tehtyjen huomioiden avulla ohjaaja saa oleellisen tiedon lapsen herkkyykskausista ja siitä miten hänen pitää ohjata lasta kehittymään ja millaisia oppimisvälineitä hänen tulee lapsen oppimisen tueksi tarjota. Erityisen kiinnostunut Montessori oli lapsen sosiaalisesta kehityksestä eli siitä, miten lapsi löytää aktiivisen roolin ympäristössään. Lapsen oppimat tiedot ja taidot ovat vain apukeinoja tämän päämäärän saavuttamisessa. Montessorivälineet ovat osa montessoriympäristöä, jonka tulisi olla kasvattava, rauhallinen ja omaan itsenäisyyteen ja innostukseen kannustava ympäristö. Montessorivälineet jaotellaan arkipuuhiin, aistimateriaaleihin, äidinkieleen ja matemaattisiin välineisiin sekä kulttuurin välineisiin. (Parkkonen 1991, 18–22.)

Maria Montessorin omat kokemukset ovat perusteena sille, miksi montessoriryhmä koostuu 3–7-vuotiaista lapsista. Teoksessaan *The Montessori method* Maria Montessori kertoo havainnoineensa, etteivät alle 3-vuotiaan lapsen aistit, kieli- ja koordinaatiokyky ole vielä tarpeeksi kehittyneet ja siksi lapsi ei kykene vielä selviytymään tarvittavista askareista. (Montessori 1978, 45–46.) Montessorimetodissa korostetaan aikuisen luonnetta lapsen tarkkailijana. Aikuisen tehtävä on tarkkailla lasta, jotta hän tietää, mikä herkkyykskausista lapsella on menossa, ja jotta aikuinen voi ohjata lasta herkkyykskauden mukaiseen toimintaan. Toisin sanoen aikuisen rooli montessoriympäristössä on auttaa lasta tekemään itse. Montessorilaisuudessa lapselle annetaan vapaus työskennellä ilman aikuisen puuttumista, oman sisäisen tahtinsa mukaan. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 57–59.)

Ajatus lapsilähtöisyydestä on kirjattu YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen 12. artiklaan. Siinä todetaan, että lapsella on oikeus ”vapaasti ilmaista” omat näkemyksensä kaikkia häntä koskevissa asioissa. Lapselle on myös annettava oikeus tulla kuulluksi häntä koskevissa hallinnollisissa asioissa, joihin päivähoito liittyy. (Unicef 2009, hakupäivä 23.3.2010.)

Näkemyks lapsesta aktiivisena toimijana ja oman osaamisensa rakentajana on saanut teoriaperustansa konstruktivismista. Lapsilähtöisen ajattelun lähtökohtana on lapsen yksilöllisyyden ja tasarvoisuuden kunnioittaminen, niin suhteessa aikuiseen kuin muihin lapsiin. Tarkastelun keskipisteessä ovat lapset toimijoina, ja asioita tarkastellaan heidän näkökulmastaan. Lapselle itselleen merkittäviä tekijöitä päivähoitossa ovat lapsiryhmä ja toiset lapset. Lasten tulisi saada toimia lapsiryhmässä osallistuen ja vaikuttaen. Lapsen nimissä puhuminen kysymättä lapsen omaa mielipidettä ei ole lapsilähtöistä toimintaa, vaan lapsella on oikeus tulla kuulluksi. Olennaista on, kuinka

aikuiset kohtaavat lapsen maailman. Kohtaaminen rakentuu kanssakäymisestä, jossa kokemukset, mieltymykset, tiedot ja arvot vaihdetaan. (Niiranen & Kinos 2001, 75; Kinos & Virtanen 2001, 145–146.)

Mielestämme lapsilähtöisyyteen kuuluu olennaisesti lapsen halu kokeilla ja tutkia ympäröivää todellisuutta. Kasvattajan olisi kyettävä vastaamaan lapsen tiedonjanoon ja luotava lapselle mahdollisuudet oppia lapsen oman, sisäisen tahdin mukaan. Lapsia tulisi vaivihkaa tutustuttaa uusiin asioihin ja rohkaista lasta ottamaan selvää häntä kiinnostavista asioista. Vaikka lapsen rooli lapsilähtöisessä ajattelussa on keskiössä, on aikuisen silti muistettava oma tehtävänsä vastuullisena aikuisena ohjaamassa ja opastamassa.

Lapsilähtöinen varhaiskasvatus tarkastelee varhaiskasvatusta lapsen kasvuprosessina lapsen kautta. Lapsen todellisen oppimisen ja oivaltamisen ehto on oma kokeileminen ja tutkiminen. Oppiminen on prosessi, jossa aktiivinen toimija on lapsin itse. Lapsi oppii asettamalla kysymyksiä ja etsimällä niihin vastauksia. Jokainen lapsi luo oman tiensä kehittyä yhdessä toisten lasten sekä aikuisten kanssa. (Kinos 2001, 30.)

Lapsilähtöisyys johtaa lasten subjektivoitumiseen ja tasa-arvoiseen osallisuuteen päätöksien tekemisessä. Lasten intressit määrittävät arjen sisältöjä, ja kukin lapsi luo oman suhteensa opittaviin asioihin. Lapsilähtöinen ajattelu muuttaa väistämättä kasvattajan työtehtävää ja roolia. Aikuksilla on kuitenkin tehtävänänsä kantaa lopullinen vastuu siitä, miten asiat toimivat. (Kinos 2001, 30, 34, 37.)

Lapsilähtöinen varhaiskasvatus on näin lasten mielenkiinnon kohteisiin pohjaavaa teoreettisen ja havaittavan maailman välistä yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta, jatkuvaa edestakaista liikettä lasten ja aikuisten maailman välillä. Lapsilähtöisyyteen liittyy myös kirkas ajatus lasten ja aikuisten maailmojen tasa-arvoisuudesta. (Kinos 2001, 33.) Tämä tasa-arvoisuus korostuu erityisesti montessoripedagogiikassa. Kasvattajien on autettava lapsia siten, että he tietoisesti tarttuvat lasten maailmaan ja yrittävät auttaa lapsia ymmärtämään lasten itsensä valitsemia teemoja ja niiden aiheisältöjä. Lapsilähtöisyyttä kuvaa voimakas usko lasten kykyihin ja potentiaaliin. (Kinos 2001, 38-39.) Tätä ilmiötä Montessori nimitti ”lapsen salaisuudeksi”.

Montessoria pidetään yleisesti yhtenä lapsilähtöisen ajattelutavan uranuurtajana. Montessori kirjoittaa teoksessaan *Lapsen salaisuus*, kuinka ”yhteiskunnallinen toiminta lapsen hyväksi merkit-

see arvaamattoman paljon yhteiskunnalle itselleen”, aikana jolloin lapsen rooli oli olla huomaamaton ja nöyrä tekemisen kohde. Hän korosti lapsen vapautta ja jokaisen lapsen omaa tapaa oppia sekä sitä, ettei aikuisen elinympäristö sovellu lapselle. Montessorin mukaan kasvatustyössä aikuisen pitää ”sopeutua lapsen tarpeisiin” ja koettaa saada selville lapsen tarpeet voidakseen ohjata ja auttaa häntä. Montessori painotti, ettei lapsen tule olla vain ”siirreltävä esine”, käskyjen ja ohjeiden kohde, vaan aikuinen väistyy toiselle sijalle ja antaa tilaa lapselle. (Montessori 1983, 12, 56, 77–78.)

Lapsen oma, luonnollinen, asteittainen kehitys on montessoripedagogiikan ydinajatuksia. Montessorilaisuuden mukaan oma aktiivisuus sekä omaehtoinen ja itsenäinen työskentely johtaa parhaisiin oppimistuloksiin. Kaikille lapsille ei annata samaa opetusta, vaan heidän tarvitsemaansa opetusta. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 57–59.)

4.3 5–6-vuotiaan lapsen kasvu ja kehitys

Lapsen kasvu ja kehitys ensimmäisten ikävuosien aikana tapahtuu sosiaalisen ja yksilöllisen kehityksen sopusointuisessa suhteessa. Lapsen kehitys on vahvasti sosiaalisesti säädeltyä, mutta viime kädessä kuitenkin lapsen oman aktiivisen psyykkisen työn tulosta. Lapsen minän kehitykseen, käsitykseen itsestä, muista ihmisistä ja muusta maailmasta, vaikuttavat elinympäristö ja vuorovaikutus muiden kanssa. Toisaalta kuitenkin lapsen käsitys fyysisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä on hänen omien psyykkisten prosessiensa tulosta. (Pakarinen & Roti 1996, 33.)

Leikki-iässä ennen kouluikää lapsi aloittaa itsenäistymisen. Lapsella puhe on tällöin lisääntynyt, minkä kautta lapsi kykenee ilmaisemaan itseään yhä pitempien ajatuskokonaisuuksien kautta ja tuomaan tuntemuksiaan esille. Aikuiseen verrattuna lapsi elää kuitenkin vielä tunnekylläisessä ja kuvia käsittävässä lapsen maailmassa. (Dunderfelt 2006, 78.)

Tuohon aikaan myös lapsen sisäinen psyykinen kontrolli, yliminä, kehittyy. Yliminän kehittyessä lapsi kohtaa ympäristönsä sosiaaliset säännöt ja normit sekä käyttäytymistavat ja asenteet, eli lapsi liittyy ympärillä olevaan kulttuuriin. Mielihyväperiaatteen mukaan toimiva pienempi lapsi kappinoin aluksi perheessä ja yhteiskunnassa vallitsevaa kulttuuria vastaan, mutta kasvaessaan lapsi oppii, ettei maailma ole vain häntä varten. Yliminän kehittyessä lapsi sisäistää säännöt ja normit omaan toimintaansa, puheeseensa ja mielikuviinsa. (Dunderfelt 2006, 78–79.)

Useat teoriat kuvaavat ihmisen kehitystä sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla. Erik H. Eriksonin teoria psykososiaalisesta kehityksestä kattaa koko ihmisen elämänkaaren. Elämänkaareen sisältyy eri kehitysvaiheita, joiden kriiseistä selviytyminen auttaa selviytymään seuraavista kriiseistä ja edesauttaa terveen persoonallisuuden kehittymistä. Jokaisessa kehitysvaiheessa ilmenee vastakkaisia perustunteita, joiden tuntemista terve kehitys edellyttää, mutta tunteiden painopisteen tulisi olla positiivisten tunteiden puolella. Eriksonin mukaan ihminen itse on koko elämänkaaren ajan kestävässä kehityksessään avainasemassa ympäristö- ja biologisten tekijöiden lisäksi. (Pakarinen & Roti 1996, 33, 45–46.)

Leikki-ikä kehitysvaiheessa, joka kattaa 5–6 –vuotiaat lapset, vastakkaisia perustunteita ovat aloitteellisuus ja syyllisyys. Suotuisissa kasvuoloissa lapsen aloitekyky kehittyy, kun taas epäsuotuisissa oloissa lapsen syyllisyyden tunne voi muodostua hallitsevaksi. (Pakarinen & Roti 1996, 48.) Leikki-ikässä lapsen ilo ja mielikuvitus leikeissä on valtava, kun hän samaan aikaan leikeissään kohtaa viettilylykkeitä ja sisäisiä tunteita, jotka voivat liittyä aggressiivisuuteen tai olla seksuaalissävytteisiä (Dunderfelt 2006, 248). Jos lapsi ei saa aikuisen kanssa käsitellä häntä askarruttavia asioita, hän saattaa kokea tunteistaan syyllisyyttä. Oma aloitteellisuus ja uteliaisuus tuntuvat tällöin kielletyiltä, koska omatunto asettaa ne epäilyksenalaisiksi. (Pakarinen & Roti 1996, 48.)

Kehitystehtävistä selviytyminen positiiviseen suuntaan synnyttää ihmisessä Eriksonin mukaan perusvoimia, joiden avulla ihminen kasvaa ja kehittyy. Leikki-ikässä perusvoimiksi terveessä kehityksessä kehittyvät tarkoituksellisuus ja määrätietoisuus. Näiden avulla lapsi oppii rohkeutta asettaa itselle päämääriä, pohtia niitä ja pyrkiä toiminnoissaan niitä kohti. (Pakarinen & Roti 1996, 46.)

4.4 5–6-vuotias lapsi toimijana

Lapsuuden ja nuoruuden tasapainoinen kehitys edellyttää alusta alkaen johdonmukaisia, pysyviä tai pitkäaikaisia vuorovaikutussuhteita aikuisiin, jotka empaattisesti ymmärtävät kasvavan lapsen yksilöllisiä ominaisuuksia (Almqvist 2004, 118). Lapsen toimintaa ja myöhäisempiä ihmissuhteita määrittelevät kotioloista alkanut sosiaalisen oppimisen prosessi ja kotoa saadut varhaiset kokemukset (Mussen 1981, 87).

Koti-ilmapiiirillä onkin valtaisa vaikutus lapseen toimijana. Lämminhenkisissä kodeissa, joissa lapsi saa emotionaalista tukea ja rohkaisevaa asennoitumista vanhemmilta, kasvaa keskimääräistä enemmän sosiaalisesti aktiivisia, ulospäin suuntautuneita, luovia ja omaperäisiä lapsia. Rajoitta-

vissa kodeissa, joissa kasvatuskäytänteinä ovat määräykset ja kiellot, kasvaneille lapsille luontaista on hiljaisuus, sosiaalinen epävarmuus ja mukautuvuuskyky. (Mussen 1981, 98–99.)

Lapsen kehityksen kulmakivi on perusturvallisuus, joka luodaan hyvässä kasvuympäristössä. Hyvä perusluottamus on korvaamaton voimavara myöhemmin elämässä. (Almqvist 2004, 119.) Kotoiloissa varhaislapsuudessa syntyneet perusturvallisuuden tunteet, terve käsitys itsestä, muista ihmisistä ja ympäröivästä maailmasta sekä käsitykset oikeasta ja väärästä antavat hyvät edellytykset lapselle yhteisössä toimimiseen. Perheolojen jälkeen luonteva jatkumo lapsen sosiaaliselle kehitysympäristölle ovat muut yhteisöt, kuten päivähoito. Lapsen toimiessa ikätoveireidensa kanssa on lapsen kehitys huimaa, sillä he voivat ottaa mallia kaltaisiltaan.

Varsinaisen omantunnon kehittyminen alkaa lapsuudessa, mutta kestää koko elämän ajan (Dunderfelt 2006, 80). Omantunnon ja moraalikäsitteiden kehittyminen lapsuudessa tapahtuu vanhempien ja lapsen välisissä myönteisissä suhteissa (Mussen 1981, 108). Kun riittävän perusluottamuksen ja itsenäisyyden saavuttanut lapsi omaksuu kehittyneempiä kognitiivisia valmiuksia, tutustuu hän toimiessaan leikin välityksellä ympäröivään maailmaan ja muihin ihmisiin. Lapsi kykenee toimimaan ryhmässä paremmin, kun hän kehittyessään sisäistää käsityksen elämän järjestyksestä ja yhteisön moraalista. Lapselle kehittyy omatunto ja sisäinen normisto, joka lisää lapsen aloitekykyä. Näin lapsi leikkii yhä enemmän toisten lasten kanssa ja hankkii omi kokemuksia sosiaalisesta kanssakäymisestä. (Almqvist 2004, 120-121.)

Lasten ryhmässä toimiminen alkaa leikin ansiosta jo varhain joko omien sisarusten, naapurin lasten tai päivähoidon kautta. Useimmat lasten instituutiot ovat ikäsidonnaisia, mutta vaihteluakin löytyy. Eri-ikäisten yhteisöt soveltuvat hyvin etenkin pienten lasten tarpeisiin, jotka etsivät vanhemmista lapsista apua tarpeisiinsa. Kun pienet lapset ovat riippuvaisia isommista lapsista, saavat isommat lapset puolestaan tyydyttää hoivaamisen viettiään vuorovaikutuksessa pienten lasten kanssa. Uuden asian oppimisessa vanhemmilta lapsilta jäljittely on tehokasta ja pienelle lapselle mielekästä. Näin voidaankin todeta, että toimiminen sekä samanikäisten että eri-ikäisten lasten kanssa molemmat tukevat ja edistävät lapsen kehitystä. (McGurk 1982, 160–163.)

Oma-aloitteinen oppiminen on yksi lapsen keskeinen kehitystehtävä. Kasvaessaan ja kognitiivisesti kehittyessään lapsi kiinnostuu leikkien avulla yhä enemmän uusien ja yhä monimutkaisempien asioiden opettelusta. Leikki-ikäisenäkin lapsi haluaa tehdä pieniä töitä ja on innoissaan saadessaan hoitaa kehitystasolleen sopivia velvollisuuksia. (Almqvist 2004, 122.)

Kannustavassa ja positiivisia kokemuksia tuottavassa kasvuympäristössä lapsi itsenäistyy. Tällöin lapsi oppii ilmaisemaan ja hallitsemaan itseään, mikä edistää hyvän itsetunnon kehittymistä. Kun lapsen kehityksellisiin tarpeisiin vastataan riittävästi, lapset säilyttävät halunsa oppia ja heille kehittyy valmius ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Lapset toimivat mielellään yhdessä toisten lasten kanssa ja noudattavat kohtuullisiksi katsomiaan sääntöjä. Yhdessä ja yksin tekemisen sekä valmiiksi saattamisen onnistuneita kokemuksista lapsen itsetunto vahvistuu. (Almqvist 2004, 120, 122-123.)

4.4.1 Vuorovaikutus

Vuorovaikutus on kahden tai useamman tapahtuman välinen vaikutussuhde, jossa kumpikin tapahtuma vaikuttaa toiseen. Vuorovaikutus on monimutkainen prosessi, alati elävä syklinen tapahtumaketju. Sosiaalinen vuorovaikutus on ihmisten toimintaa erilaisissa ympäristöissä, ja siihen tulee osallistua vähintään kaksi ihmistä. Vuorovaikutus perustuu symboleihin, joille on annettu yhteisesti jokin tietty merkitys. Henkilö ilmaisee ajatuksensa sanoman muodossa ja toiset vastaanottavat sen, tekevät oman tulkintansa sanoman sisällöstä ja reagoivat takaisin. Näin vuorovaikutuksessa keskustelu rytmittyy vuoropuheluksi, vuorotellen vaikuttamiseksi. (Repo-Kaarento & Levander 2003, 140.)

Vuorovaikutuksessa sanallinen viestintä on tärkeää, jotta ihmiset tulevat ymmärretyiksi. Sanallisen viestinnän kautta vuorovaikutukselle voidaan käsitteellisesti eli abstraktilla tasolla antaa merkityksiä. Hyvät viestintätaidot ovat pohjana ihmisen hyville vuorovaikutustaidoille, joilla luodaan toimivia suhteita muihin ihmisiin. (Kauppila 2005, 25, 28.)

Suurin osa vuorovaikutuksesta välittyy kuitenkin sanattoman viestinnän kautta puheen osuuden jäädessä vähäisemmäksi. Sanatonta viestintää ovat ruumiin liikkeet, eleet, ilmeet, katsominen, koskettaminen ja keskusteluetäisyys. Taito tunnistaa toisen ihmisen sanaton viestintä kehittyä kokemuksen myötä ja edellyttää herkistymistä ja keskittymistä olennaisiin asioihin. (Väisänen, Niemelä & Suua 2009, 28, 34.) Lasten kanssa käydyssä vuorovaikutustilanteessa sanattomaan viestintään keskittyminen on tärkeää ja vaatii meiltä tutkijoina asettumista lapsen tasolle. Tutkimuksen aikana kokemuksen karttuessa toivomme kehittyvämmä sanattoman vuorovaikutuksen tulkitsijoina.

4.4.2 Vertaissuhteet

Lapsille vertaissuhteissa saadut kokemukset ja opitut asiat ovat erilaisia kuin aikuisilta saadut kokemukset. Esimerkiksi kehityspsykologi Jean Piagetin teoriaan sisältyy korostus lasten keskinäisen vuorovaikutuksen merkityksestä lapsen ajattelulle. Piaget'n mukaan erityisesti samalla tiedollisella tasolla olevien välinen vertaisvuorovaikutus (peer interaction) synnyttää tehokkaasti uusien tietorakenteiden muodostumista oppijoiden pyrkiessä ymmärtämään toistensa käsityksiä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 159, 162.)

Samalla linjalla Piagetin kanssa lapsen tiedollisen tason merkityksestä on psykologian uranuurtaja ja Hartup, jonka mukaan samanikäisten lasten kehitystasoissa voi olla suuriakin eroja, mikä vaikuttaa suuresti lasten kesken tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Siksi Hartupin mukaan ikätoverina tulisi pitää kehitystasoltaan ja käyttäytymiseltään samanlaisia lapsia, ei vuosiltaan samanikäisiä lapsia. (McGurk 1982, 160.)

Hartup toteaa kirjassaan *Lapsen sosiaalinen kehitys*, että lasten suhteet ikätovereihinsa edistävät huomattavasti lapsen sosiaalista kehitystä sekä lasten sosiaalisia taitoja. Hartupin mukaan eri-ikäisten lasten yhteisöt soveltuvat hyvin pienten lasten tarpeisiin edistäen lasten sosiaalista kehitystä. Eri-ikäisten kesken tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus eroaa laadullisesti ja määrällisesti samanikäisten keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Vapaa-ehtoinen vuorovaikutus nuoremman lapsen kanssa saattaa lisätä lapsen sosiaalisia taitoja tehokkaammin kuin järjestetyt tilanteet samanikäisten kanssa. (McGurk 1982, 158, 161-162, 168.)

Eeva-Liisa Kronqvist on suomalainen uranuurtaja lapsitutkimuksen saralla. Tutkimuksessaan *Mitä lapsiryhmässä tapahtuu?* Kronqvist (2004) pureutuu erityisen tarkasti lasten välisten vertaissuhteiden tarkasteluun, jotka ovat merkittävä osa lapsen kasvuympäristöä. Kronqvist havainnoi lasten vertaissuhteita ja -toimintaa lapsille tutussa ympäristössä, heidän arjessaan. Vertaissuhteissa lapset omaksuivat taitoja, jotka yksin ollessaan olisi voinut jäädä oppimatta. Esimerkiksi lapset omaksuivat ajatuksen toisen lapsen toiminnasta ja toistivat sitä omien leikkivälineiden kanssa. Lasten havaittiin saavan siis samoja tuloksia eri keinoin. Näin lapset ilmensivät toimintansa luovuutta ja kykyä irrottautua konkreettisesta tilanteesta. (Kronqvist 2004, 21, 31.)

Kronqvist käsittelee lasten vertaissuhteita muun muassa sosiokulttuurisen teorian kautta, jonka johtoajatuksena on integroida kehitys sosiaaliseen, kulttuuriseen ja historialliseen kontekstiin. Sosiokulttuurinen konteksti tuottaa kehitystä yhdessä toverien kanssa ja se pyrkiikin irtaantumaan yksilöllisestä kehitysnäkemyksestä. Lapsen psyykinen kehitys toteutuu ensin sosiaalisesti ja

vasta sen jälkeen yksilöllisesti sisäistämisen prosessin kautta. Sosiaalinen nähdään ennen kaikkea kontekstuaalisena ja situationaalisena ilmiönä. (Kronqvist 2004, 43, 45.)

Kronqvistin tutkimuksen tulosten mukaan lapsi oppii yhteisessä toiminnassa vertaissuhteissa rakentamaan ja uudelleen muovaamaan käsitystään kulttuurista. Jokapäiväisten rutiinien kautta vuorovaikutuksessa lapsi oppii ymmärtämään kulttuuriset merkitykset ja samoin sellaiset ajattelu- ja käyttäytymistavat, joita yhteisö heiltä odottaa. Tulosten tulkinnassa ongelmalliseksi Kronqvist koki sen, miten vertaissuhteet alkavat syntyä ja mitä yhteistoiminnassa tapahtuu. Se, mikä aikuisen silmään saattaa näyttää hajaantuvana toimintana, voi lapsen mielestä olla myönteinen kokemus. (Kronqvist 2004, 64, 70.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tehtävä

Toteutimme laadullisen tutkimuksemme oululaisessa yksityisessä montessoripedagogiikkaa harjoittavassa päiväkodissa. Tutkimuksemme tarkoitus on kuvailla 5-6 -vuotiaiden lasten kokemuksia eri-ikäisistä lapsista koostuvan montessoriryhmän vuorovaikutuksesta. Tutkimuksellamme haluamme saada lasten ääntä kuuluviin ja tavoitteenamme on tuoda lasten kokemukset esiin lapsilähteisesti heidän kertomanaan. Tutkimuksemme tehtävänä on tuoda esille, millaisia kokemuksia 5-6-vuotiailla lapsilla on vuorovaikutustilanteista eri-ikäisten lasten kanssa montessoripedagogisessa ryhmässä.

5.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Teimme laadullisen tutkimuksen, ja se toteutui tapaustutkimuksena. Laadullinen tutkimus kuvaa todellista elämää, jonka ajatellaan olevan moninainen kokonaisuus. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohdetta tulisi pyrkiä tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 152.)

Tutkimuksemme toteutui tapaustutkimuksena. Metodina se on yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa etsivää tutkimusta jostain yksittäisestä ilmiöstä. Tyypillistä tapaustutkimukselle on, että valitaan yksittäinen ilmiö, tilanne tai joukko tapauksia ja tutkimuksen kohteena yleensä on yksilö, ryhmä tai yhteisö. Usein tapaustutkimuksessa huomio kiinnittyy kuitenkin prosesseihin ja yksittäisiä tapauksia tarkastellaan yhteydessä ympäristöönsä luonnollisessa tilanteessa. (Hirsjärvi ym. 2000, 123.)

Tapaustutkimusta ei voi kuitenkaan sen monisyisen luonteen takia tarkasti määritellä, sillä sitä voidaan tehdä monella tavalla ja monilla eri tieteenaloilla. Olennaista metodille kuitenkin on, että käsiteltävä aineisto muodostaa kokonaisuuden eli tapauksen. Tapaustutkimuksessa tutkimusprosessi tulee tehdä näkyväksi, mikä parantaa tutkimuksen luotettavuutta lukijalle. Tutkimusmetodin vahvuudeksi voidaan todeta sen kokonaisvaltaisuus, mutta sitä on kritisoitu muun muassa puutteellisesta kurinalaisuudesta aineistoa kerätessä ja analysoitaessa. (Kinnunen-Saarela & Eskola 2001, 159–160.)

Tapaustutkimuksessa aineistoa kerätään usean eri menetelmän avulla, muun muassa havainnoin, dokumentein ja haastatteluin. Tavoitteena tapaustutkimuksessa on ilmiöiden kuvaus. (Hirsjärvi ym. 2000, 123.) Meidän laadullisen tapaustutkimuksemme ilmiö on lasten välinen vuorovaikutus, jota tutkimme lapsilähöisesti eri menetelmiä käyttäen. Lasten välinen vuorovaikutus on luonnollinen tilanne, yksittäinen lasten keskinäinen kohtaaminen, montessoriryhmän tarjoamassa ympäristössä.

Tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tapaustutkimuksessa tärkeämpää kuin yleistäminen. Ominaisia piirteitä tapaustutkimukselle ovat teorian vahva osuus, tutkija osallisuus ulkopuolisuuden sijaan, monimetodisuus sekä historialliset sidokset. (Kinnunen-Saarela & Eskola 2001, 163.) Tutkimuksessamme olemme tutkijoina osallisia haastattelutilanteessa emmekä jää ulkopuoliseen rooliin. Teorialla on lapsikäsitteiden, lapsilähtöisyyden, montessoripedagogiikan sekä lapsen kasvun ja kehityksen avaamisen kautta tutkimuksessamme merkittävä osuus. Historiaan olemme kurkistaneet montessoripedagogiikan kautta ja pyrkineet kontekstoimaan kyseistä pedagogiikkaa suomalaisen varhaiskasvatuksen kehitykseen.

Laadullinen tutkimusmenetelmä tarkastelee merkitysten maailmaa, joka on ihmisten välinen ja sosiaalinen. Menetelmän tavoitteena ovat ihmisen omat kuvaukset koetusta todellisuudesta. Tarkoituksena laadullisessa tutkimuksessa ei ole totuuden löytäminen tutkittavasta asiasta, vaan merkitysten ymmärtäminen. (Vilka 2005, 97–98.) Valitsimme tutkimusmenetelmäksemme kvalitatiivisen tutkimuksen, koska tarkoituksemme on saada lasten ääntä kuuluviin ja ymmärtää lasten kokemuksiin liittyviä merkityksiä. Mikään muu tutkimusmetodi ei aja asiaamme sopivalla tavalla.

5.3 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Teoriaa käytetään keinona, joka auttaa tutkimuksen tekemisessä. Laadullinen tutkimus tarvitsee sekä taustateoriaa, jota vasten aineistoa arvioidaan, että tulkintateoriaa, joka auttaa muodostamaan kysymykset ja sen, mitä aineistosta etsitään. (Eskola & Suoranta 1998, 81–83.) Laadullisissa tutkimuksissa voidaan käyttää fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä, jossa fenomenologia korostaa ilmiön kuvausta ja hermeneutiikka ilmiön tulkintaa.

Fenomenologisen lähestymistavan tavoitteena on kerätä tietoja ihmisen kokemuksista ja kuvailla niitä. Menetelmänä se soveltuu tutkimukseen, jonka tavoitteena on ihmisten, tutkimuksessamme lasten, kokemusten ymmärtäminen. Fenomenologiassa tutkija palaa ennakkoluulottomaan ha-

vainnoimiseen, jossa ilmiö pääsee itse antautumaan tutkijalle sellaisena kuin se on, omana ainutlaatuisena todellisuutenaan. (Varto 1992, 26, 86.)

Koska haastattelujen analysoinnissa ja tulkinnassa tulee pohtia tulkintaan ja kertomusten ymmärtämiseen liittyviä kysymyksiä, on meidän otettava tutkimukseemme myös hermeneuttinen näkökulma. Hermeneuttinen tarkastelutapa pyrkii tulkintaan ja ymmärtämiseen, mutta ei toisen täydelliseen ymmärtämiseen, sillä sitä ei nähdä mahdollisena. Tutkittavan elämismaailma on aina kokonaisuus, joka rakentuu merkityksistä. Merkitykset kietoutuvat toisiinsa ja muodostavat ketjun eli kokonaisuuden, jonka kanssa tutkija joutuu tekemisiin. Tutkija tulkitsee ja ymmärtää tutkittavaa ja tämän elämismaailman kokonaisuutta juuri tässä ja nyt, keskellä tutkijan omaa elämismaailmaa ja samassa maailmassa. (Varto 1992, 59, 61-62.)

Hermeneutiikka ilmenee tutkimuksessamme tulkinnan muodossa, sillä tavoitteenamme on tulkinnan kautta lisätä ymmärrystä lasten kokemuksista. Hermeneutiikan yhteydessä puhutaan hermeneuttisesta kehästä, joka kuvaa tutkijan ymmärtämisen tapaa. Kehässä tutkijan ymmärrys lähtee aina tietyistä lähtökohdista ja palaa niihin takaisin oivaltamisen ja ymmärtämisen kautta. Se ei siis ole umpeutuva, vaan tutkija kulkee tutkimuskohteensa ympäri koko ajan kehää laajentaen. (Varto 1992, 69.) Tutkija on koko tutkimuksen ajan tutkittavasta kohteesta erillinen. Tutkimuksen aikana tutkija astuu välillä kehän ulkopuolelle ja tarkastelee muiden ilmiöiden ja asioiden avulla tutkimuskohdettaan. Palatessaan kehään tutkija mahdollisesti uuden tiedon valossa ymmärtää tutkimuskohdettaan hieman paremmin. (Vilka 2005, 150.)

Ymmärtämisen katsotaan lähtevät tutkijan omista lähtökohdista, aiheen esiymmärryksestä. Tutkijan tulee tiedostaa omat ennakkokäsityksensä ja ennako-oletuksensa tutkittavasta asiasta, jotta hermeneuttista kehää voidaan noudattaa. (Vilka 2005, 146–150.) Toisella meistä on ollut mentoripedagogiikkaa kohtaan omien kokemustensa perustella positiivisia mielikuvia, ja hän on prosessoinut ennakkokäsityksiään ja -oletuksiaan aiheeseen liittyen pyrkien neutraaliin lähestymistapaan.

Kehämäisyydellä tarkoitetaan sitä, että ymmärtäminen tapahtuu tulkinnan ja tutkijan oman ymmärryksen välillä, se on tutkijan vuoropuhelua tutkimusaineiston kanssa. Tutkija tekee aineistosta tulkintoja useassa vaiheessa, jokaisen vaiheen jälkeen tutkijan tekemän tulkinnan kuuluisi korjautua ja syventyä. (Vilka 2005, 146–150.) Tulkinnalla tarkoitetaan empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden avaamista. Tulkintaongelmia voi syntyä merkityssuhteiden monitahoisuudesta, joista

kieelliset ilmaukset, sosiaaliset rakenteet ja muut artikuloidut piirteet ovat vain osa. Monessa kohdassa tutkija joutuu luottamaan tulkinnoissaan pelkkään intuition. (Varto 1992, 64.) Tutkijalla tulee siksi olla taitoa erottaa, milloin tutkimuskohde ilmaisee omaa kokemustaan, milloin mielipidettä tai yhteisön yleisiä käsityksiä (Vilka 2005, 149).

Tutkijan tulkintaa seuraa ymmärtäminen, jotta käsitys tutkimuskohteesta voi muodostua kokonaisuudeksi. Tulkinnassa esille tulevat asiat on erikseen ja tarkoituksella yhdistettävä yhdeksi kokonaisuudeksi. Tästä kokonaisuudesta tutkija muodostaa merkitysyhteyksiä. Hermeneutiikka edellyttää tutkijalta aina uudelleen ymmärtämistä ja kehittymistä muuttuneista lähtökohdista. Tutkimuksen aikana tutkija alati palaa takaisin lähtökohtiinsa oivaltamisensa ja ymmärryksensä laajentumisen seurauksena. (Varto 1992, 63-64.) Samanaikaisesti tutkija muodostaa itselleen uusia lähtökohtia, oivaltaa, ymmärtää ja palaa takaisin korjaamaan ja luomaan uusia lähtökohtia (Vilka 2005, 146).

Tutkijan tulee muistaa, että tutkittavalla on aina omat motiivinsa, jotka eivät ole samat kuin tutkijalla, ja hermeneutiikan kannalta on virhe tulkita tutkimuskohdetta kuin se olisi omaa elämäämme. Etäisyyden ja eron ottaminen tutkimuskohteeseen ovat tutkijan ymmärtämisen kannalta positiivinen ja tulkintojen kannalta tuottelias mahdollisuus. (Vilka 2005, 147–148.)

5.4 Tutkimusmenetelmä

Toteutimme laadullisen tutkimuksemme lapsia haastatellen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittaviksi ei valita suurta ryhmää yksilöitä, vaan yksilöjä tutkitaan perusteellisesti, jolloin tärkeää on aineiston laatu. (Eskola & Suoranta 1998, 60–61, 65). Pyrimme valitsemaan aineistomme tarkoituksenmukaisesti ja teoreettisesti perustellen. Pyrimme tarkastelemaan lasten kokemuksia monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti nostamalla esiin merkityksellisiä teemoja, jotka nousivat lasten puheista.

Tutkimuksessamme keräsimme aineiston haastattelemalla lapsia avoimella haastattelumenetelmällä. Avointa haastattelua ohjasivat ennalta ottamamme valokuvat, joiden kautta annoimme lapsen tuoda kokemuksiaan kuvassa näkemästään tilanteesta esille. Pääpuheenvuoro haastattelutilanteessa on lapsella ja avoin haastattelu tukee näin ollen lapsilähtöisyyttä, jota tutkimuksessamme korostamme. Avoimessa haastattelussa haastattelija selvittää haastateltavan ajatuksia, tunteita, mielipiteitä ja käsityksiä sen mukaan kuin ne tulevat vastaan keskustelun kuluessa (Hirsjärvi ym. 2000, 204).

Parihaastattelu on yksi ryhmähaastattelun alamuoto. Parihaastatteluja käytetään muun muassa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa lapsia haastateltaessa ja on näin ollen perusteltu haastattelumuoto, jos voidaan olettaa haastateltavien arastelevan haastattelua. (Hirsjärvi ym. 2000, 197–198.) Näin lapset saivat haastattelutilanteessa tukea toisistaan, mikäli sitä tarvitsivat.

Toteutimme avoimen haastattelun sadutus-menetelmää soveltaen. Tarkoitus ei ollut kuitenkaan tuottaa juonellisia tarinoita, vaan antaa lapselle mahdollisuus tuoda esiin valokuvista ja vuorovai-
kutustilanteista hänen mielestään tärkeitä asioita. Sadutus-menetelmää kehitettäessä on pyritty selkeästi muuttamaan aikuisen ja lapsen välistä puhetta niin, että aikuisen puheenvuorojen määrä vähenee ja lapsen puheenvuoroja tulee enemmän (Karlsson 2003, 106). Suomen akatemian Skidi Kids -tutkimusohjelma 2010–2013 pyrkii kehittämään uusia ja monimuotoisia tutkimusmenetelmiä, joiden avulla lapsen ääni ja näkemykset saadaan esille tutkimuksessa (Suomen akatemia 2010, hakupäivä 1.6.2010). Sadutus eri muodoissaan onkin oiva tapa saada lasten kokemuksia esiin ja ääntä kuuluviin. Sadutusta tutkimusmenetelmänä on käytetty muun muassa Helsingin Diakonia-ammattikorkeakoulussa tehdyissä tutkimuksissa tutkittaessa 5-6 -vuotiaiden kokemuksia kielikylpypäivähoidosta (2008) sekä tutkittaessa siirtymävaihetta päivähoidosta esiopetukseen lapsen silmin (2009).

Sadutus-menetelmän ytimessä on käsitys lapsesta ja aikuisesta sekä heidän välisestä toiminnastaan. Menetelmä perustuu lapsen itsensä esille tuomaan tietoon siitä, millainen lapsi on ja miten hän toimii. Sadutus on väline, joka auttaa kuulemaan lasten mielessä liikkuvia tunnelmia ja heidän esiin nostamia näkökulmia. Sadutuksessa ne muuttuvat varteenotettaviksi, kun niitä kuunnellaan ja kirjataan ylös. (Karlsson 2003, 110.)

Lapsen herkkyyks voi johtaa aikuisen miellyttämiseen ja kerronnallinen lähestymistapa on yksi keino saada lapsen suusta aidompaa tietoa hänen kokemuksistaan. Sadutus-menetelmä tuo esiin tiedon suhteellisuuden; ihmisen kokemukset, hänen henkilökohtainen tietonsa, ovat esittäjän näkökulmasta tarkasteltuna oikeita (Karlsson 2003, 62.) Tarkoituksenamme oli korostaa lapsille haastattelutilanteessa, ettei oikeaa ja väärää vastausta ole, vaan me tutkijoina haluamme kuulla juuri niistä asioista, joita lapselle valokuvasta mieleen tulee. Esille nousseiden teemojen kautta nostimme joitain asioita lisäkysymysten muodossa esille, mutta päätarkoituksena oli antaa lapsen avata omaa ajatusmaailmaansa meille kuvien avulla.

Valokuvien merkitys tutkimuksemme haastattelutilanteessa oli merkittävä. Niiden käyttöä voidaan pitää yhtenä tutkimusmenetelmänämme. Valokuvista voidaan tutkia ihmisten välisiä suhteita. Kuvista välittyy muun muassa se, onko lapsi yksin tilanteessa, kenen kanssa hän on, ketä hän katsoo, miten lähellä tai kaukana muut ovat, millainen ilme hänellä ja muilla kuvassa olevilla on, sekä myös se, kenet lapsi toivoisi kuvaan eli tilanteeseen mukaan. (Halkola, Mannermaa, Koffert & Koulu 2009, 100.) Käytännössä tarkoituksenamme oli haastattelutilanteessa valokuvien avulla palauttaa lapsen mieleen vuorovaikutustilanteita ja saada lapsi kertomaan tilanteista omin sanoin.

Valitsimme jokaisen lapsen kohdalla käytettävät valokuvat etukäteen siten, että lapsi itse esiintyy kuvassa. Otimme kuvat esiin sattumanvaraisessa järjestyksessä useampi kuva kerrallaan ja annoimme lapsen kertoa kuvassa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta omin sanoin. Valokuva voi myös toimia kielellinen työskentelyn apuna, jolloin niiden katseleminen voi antaa uusia merkityksiä jo koetuille tilanteille. Valokuvan avulla voidaan tuoda päivänvaloon asioita, joihin sanat eivät riitä. Valokuviiin eläytymisen avulla aistit herkistyvät ja tunteet ja muistot ovat vahvasti läsnä, ja ne toimivat siltana muistoihin ja tiedostamattomaan nykyhetkeen. (Halkola ym. 2009, 9, 100.)

5.5 Kokemus

Mielestämme kokemuksia tutkittaessa valokuvat ja niiden kautta toteutuva lapsen tarinankerronta toteuttavat lapsilähtöisyyden ajatusta. Haastattelutilanteessa lapsi sai itse päättää, mistä esillä olevasta kuvasta halusi puhuttavan, ja omilla huomioillaan sekä mielenkiinnon kohteillaan ohjasti ja määrittä tilanteen kulkua. Valokuvat olivat tilanteessa muistuttamassa lapsia heidän kokemistaan vuorovaikutustilanteista. Lapsilähtöinen ajattelu muutti väistämättä meidän rooliamme haastattelijoina. Sadutus ja lasten kertomukset ovat esimerkkejä lasten kuulemisesta ja heidän maailmansa näkyväksi tekemisestä (Kinos 2001, 37).

Kokemuksella tarkoitetaan aivoissa syntyvää prosessia, jossa aivot vastaanottavat ärsykeitä ja aivot tulkitsevat nämä ärsykkeet erilaisina kokemuksina. Perttulan & Latomaan (2005) mukaan kokemus muodostuu ihmisen läpikäymästä, hänelle merkittävästä elämyksellisestä tilasta ja tunteesta, joihin vaikuttaa ihmisen elämäntilanne sekä vuorovaikutus. Kokemuksella tarkoitetaan sitä tajunnallista tapaa, jolla ihminen merkityksellistää niitä itselleen merkittäviä todellisuuksia, joihin hän on suhteessa. Toisin sanoen ”kokemus on sitä mitä elämäntilanne ihmiselle tarkoittaa”. (Perttula & Latomaa 2005, 149.)

Kokemisesta puhuttaessa Rauhala (2005) korostaa situationaalisuuden ja kehon osuutta siihen, että kokemus on sitä mitä se on. Etenkin lapsilla situationaalisuus eli lapsen elämäntilanne ja lasta ympäröivä maailma korostuvat. Kokeminen on aina kuvattava sen omalla kielellä, tutkimuksessamme lapsen kielellä ja maailmannäkemyksellä. Kokemuksia koskevissa tutkimuksissa kokeminen sinänsä on pääasia ja varsinainen tutkimuksen taso. Merkityskokemuksia tutkittaessa tapaus tulee ottaa huomioon kokonaisvaltaisesti - niin tajunnallisesti, kehollisesti kuin situationaalisesti. (Rauhala 2005, 101-102.) Koska eri ihmiset muodostavat tilanteista ja tapahtumista erilaisia käsityksiä, he myös kokevat tilanteet erilaisina. Lasten kokemuksia tutkittaessa niiden tulkinta voi aiheuttaa väärinkäsityksiä, jos tutkimuksen toinen osapuoli eli tutkija ei asetu samalle tasolle lapsen ajatusmaailman kanssa.

Kokemusta voidaan luonnehtia eri laatuina; tietona, tunteena, uskona ja intuitiona. Kokemusten tiedostaminen voi olla asteeltaan erilaista ja kokemusta tutkittaessa empiirisesti, voidaan huomio kiinnittää kokemuksen tiedostamiseen tai eri kokemuslaatuihin. Tutkijalle tällöin valinta tutkia jotain tietynlaatuista kokemusta on tiedostettu, mutta toteutuu käytännössä rajatusti, koska kokemuksilla on tapana kietoutua toisiinsa. Kokemuslaatujen lisäksi kokemukset vaihtelevat niiden erilaisuuden vuoksi. Erilaisia kokemuksia voivat olla vaikutelmat, havainto- ja tunteet, mielikuvat, uskomukset ja käsitykset. Myös tunteet, mielipiteet, ajatukset ja arvostukset tuovat oman lisänsä yksilön kokemusmaailmaan. (Perttula & Latomaa 2005, 13, 28.)

Kokemuksia syntyy sekä yksin että yhdessä. Mielen maailma on subjektiivinen ja henkilökohtainen, mutta kokemus voi muuttua myös sosiaaliseksi. Kun henkilökohtainen kokemus jaetaan, se muuttuu henkilökohtaisesta kokemuksesta sosiaaliseksi. Sosiaalinen kokemus puolestaan voi muuntua osaksi yksilön psyykkistä henkilökohtaista kokemusmaailmaa. (Perttula & Latomaa 2005, 24.)

5.6 Aineiston hankinta

Laadullisen tutkimuksen aineisto kerätään luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. Tutkijan arvo- ja lähtökohdat muovaavat sitä, mitä ja miten pyrimme ymmärtämään tutkittuja ilmiöitä. (Hirsjärvi, ym. 2000, 152, 155.) Tutkimuksessamme montessoriryhmän vuorovaikutussuhteista lapsen näkökulmasta lapsikäsitys ja lapsilähtöisyys ohjasivat toimintaamme tutkijoina.

Löytämämme metodikirjallisuus, meitä edesauttavat montessoripedagogiikkaa käsittelevät lähteet ovat vanhoja, mutta Montessori-yhdistys tiedottaa nettisivuillaan uusia montessori-kirjoja

olevan työn alla. Lasten kokemuksia haastatellen on tutkittu eri aiheita käsitellen paljonkin, mutta ei juurikaan montessoripedagogiikan saralta.

Tutustuimme yhteistyökumppaniimme alkukesästä 2010. Ensimmäiseksi tutustuimme lapsiryhmään ja lapsiin, joiden välisiä luonnollisia vuorovaikutustilanteita sitten valokuvasimme. Suoritimme haastattelut kesäkuun 2010 alussa, noin viikko kuvien ottamisen jälkeen ja käytimme ottamiamme valokuvia tukena haastattelutilanteessa lasten kanssa.

Haastattelimme kahdeksaa lasta, joista kuutta lasta pareittain ja kaksi oli haastateltavana yksin. Syynä tähän olivat lasten ja meidän aikataulujen yhteensovittaminen. Haastattelut toteutettiin päiväkodin tiloissa. Otantamenetelmänä käytimme systemaattista otantaa, koska halusimme haastatella tietyn lapsiryhmän tiettyjä lapsia. Systemaattinen otanta soveltuu otantamenetelmäksi silloin, jos olemassa on valmis nimi- tai osallistujalista (Metsämuuronen 2003, 32). Riskinä lapsia haastateltaessa olisi voinut olla aineiston kertymisen vähyys, mutta tähän ratkaisuksi olisi löytynyt havaintoyksiköiden lisääminen. Jaoimme lupa-anomuksen yhteensä kahdentoista lapsen vanhemmille, joista luvan antoi kahdeksan.

Suoritimme haastattelut aina aamupäivisin. Yritimme kulloinkin valita haastateltavaksi lapsen, jolla ei ollut leikki kesken, mutta joskus ennen haastattelua leikityt tai kesken jääneet leikit palasivat lasten mieleen haastattelutilanteessa. Haastattelimme yhteensä kahta tyttöä ja kuutta poikaa: kahdessa sekaparissa, yhdessä poikaparissa sekä kahta poikaa yksinään. Haastattelujen pituus määräytyi lasten kerronnan mukaan, kestäen keskimäärin viisitoista minuuttia. Ennen haastattelujen aloittamista pidimme haastatteluun osallistuville lapsille yhteisen ryhmähetken, jossa kerroimme tarkemmin tulevista haastatteluista. Haastattelun alussa pyrimme kertaamaan lapsille haastattelumme tarkoitusta ja juttelemaan niitä näitä jännityksen vähentämiseksi. Haastattelutilanteet olivat suhteellisen luonnollisia ja jännityksettömiä, sillä toinen meistä haastattelihoitoista oli jo lapsille entuudestaan tuttu.

Pyrimme lisäämään haastattelutilanteen luonnollisuutta ja mukavuutta toteuttamalla haastattelu tutussa ympäristössä ja tukemalla tilannetta tutustumiskäynneillä otetuilla valokuvilla. Koska tutkimme lasten kokemuksia vuorovaikutussuhteista eri-ikäisten lasten kanssa, halusimme valokuviamme liittyvän nimenomaan haastateltaviin lapsiin, jotta lapset pystyivät assosioimaan omat kokemuksensa tilanteesta. Tämän takia itse ottamiemme valokuvien käyttö oli perusteltua, eivätkä esimerkiksi lehdistä otetut lasten leikkiä kuvaavat otokset olisi ajanut asiaamme. Haastatelles-

samme kahta lasta kerrallaan, otimme sen myös huomioon valokuvien käytössä ja otimme esille kuvia, joissa ainakin toinen lapsista esiintyy. Haastattelutilanteessa pyrimme saamaan kummankin lapsen ajatuksia tasapuolisesti esiin ohjaamalla välillä keskustelua kuvien avulla toisen lapsen suuntaan.

Aineiston sisältö oli välillä lentävää ja aiheen vierestä menevää, mitä lasten haastattelussa voidaan odottaakin. Mitä parempia kaveruksia haastateltavat keskenään olivat, sitä enemmän muodostui aiheeseen liittymätöntä aineistoa, kuten lällättelyä ja kinastelua. Lapset pysyivät enemmän aiheessa, kun he antoivat toiselle puheenvuoron. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 31 sivua.

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005) mukaan haastateltaessa lapsia on otettava huomioon lasten kononiskommunikaatio, joka sisältää muutakin kuin verbaalista viestintää. Mitä nuoremmasta lapsesta on kyse, sitä tärkeämpää on huomioida lapsen toiminnallisuus kommunikaation osana. Lapset kuvailevat asioita käyttäen apuna myös kehoaan, leluja ynnä muita välineitä. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 146.)

Käytimme aineistonkeruumenetelmänä haastattelua, jota sovelsimme tutkimukseemme sopivaksi. Halusimme antaa tilaa lapsen kerronnalle ja tukea sitä valokuvien lisäksi tarvittaessa myös tarkentavilla kysymyksillä. Todellisuudessa joidenkin lasten kohdalla tarkentavat kysymykset ja kerronnan kulun ohjaaminen olivatkin tarpeellisia. Näin ollen tutkimuksen narratiivisuus ei toteutunut täysin toivotulla tavalla. Kerronnallisessa haastattelussa pyritään kertomusten kautta kokemusten kuulemiseen, lapsen omin sanoin. Kerronnallisessa haastattelussa ensisijaisen tärkeää on kokemusten arvokkuuden ja tavoiteltavuus, juuri niitä halutaan kuulla ja ymmärtää. (Kujala 2007, 18, 20.)

5.7 Aineiston analysointi

Yleensä laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja analysointi tapahtuvat osittain yhtä aikaa. Ennen kuin varsinainen aineiston analysointi voidaan aloittaa, tulee aineisto saattaa analysoitavaan muotoon. Tällöin puhutaan aineiston ja muistiinpanojen puhtaaksi kirjoittamisesta eli litteroinnista. (Metsämuuronen 2003, 196.) Litteroimme haastattelut ja pyrimme avaamaan itsellemme lasten ajatusmaailmaa ja kokemuksia vuorovaikutussuhteista. Aineistoa syventyessä tuli meidän muistaa, että lapsi on hyvin sensitiivinen olento, jonka kohdalla ihmiskäsityksen situationaalisuutta ei voi olla korostamatta. Lapset elävät hetkessä ja näin ollen heidän vastaustensa avaaminen vaatii tutkijalta avoimempaa lähestymistapaa. Lasten vastausten tulkitseminen vaatii suuren

työpanoksen, koska lasten käsitteistö ja vastausten tarkoitusperä voi selkiytyä kunnolla vasta useamman aineiston kuuntelukerran jälkeen. Litteroidessa kuuntelimme haastattelut keskimäärin kolme kertaa.

Tutkimuksen aineistoa analysoitaessa tutkijan tulee tehdä valinta käyttämänsä aineiston analyysimenetelmän suhteen. Sisällönanalyysi on yksi laadullisen tutkimusmenetelmän metodi, jossa etsitään asioiden merkityssuhteita ja –kokonaisuuksia, joita voidaan kuvata vain sanallisesti. Vilkan (2005) mukaan sisällönanalyysi jaetaan aineisto-, teorialähtöiseen sekä fenomenologiseen sisällönanalyysiin (Vilka 2005, 140-141).

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkijan tavoitteena on löytää aineistosta jokin tyypillinen kertomus. Ennen jo kerätyn aineiston analyysiä tutkijan tulee päättää, mihin aineistossa kiinnittää huomion ja mistä tyypillistä kertomusta lähdetään etsimään. Tämän jälkeen aineistosta erotetaan epäolennainen informaatio pois eli tutkimusaineistoa pelkistetään, tiivistetään ja pilkotaan. Tutkimustehtävät ohjaavat aineiston pelkistämistä. (Vilka 2005, 140.) Tutkimuksemme tehtävänä oli tuoda esille 5-6-vuotiaiden lasten kokemuksia lapsilähtöisesti heidän kertomanaan vuorovaikutustilanteista eri-ikäisten lasten kanssa montessoripedagogisessa ryhmässä.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoitteena on tutkittavien toiminta- ja ajattelutapojen ymmärtäminen. Aineiston ryhmittely jakaa aineiston johdonmukaisiksi kokonaisuuksiksi etsityn tiedon mukaan, minkä jälkeen ryhmät nimetään. (Vilka 2005, 140-141.) Aineistostamme nostimme lasten kertomuksista nousseiden teemojen kautta olennaisia asioita esille ja pilkoimme epäolennaisen informaation pois. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi palveli tarkoitustamme tuoda lasten kokemuksia esille.

Nauhoitimme suorittamamme haastattelut, jotta pystyimme purkamaan ne huolellisesti. Koimme, etteivät pelkät haastatteluhetkellä tehdyt muistiinpanot olisi riittäneet ja niiden tekeminen olisi vienyt liikaa huomiota. Nauhoittaminen antaa tutkijalle mahdollisuuden palata tilanteeseen uudelleen, jolloin nauhoitus toimii sekä muistiapuna että tulkintojen tarkastamisen välineenä (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 14). Lapsen kielellinen ilmaisu on ajoittain nopeaa ja mutkikasta, jolloin nauhoitusten kuunteleminen osissa oli tarpeen. Litteroimme lasten kertoman aineiston auki pian tehtyämme haastattelut, jonka jälkeen pureuduimme lasten ajatusmaailmaan aineiston kautta.

Aloitimme aineiston käsittelyn sen huolellisella lukemisella ja sen kokonaiskuvan hahmottamisella. Pilkoimme aineistomme osiin saadaksemme niistä esiin sisältöjä, jotka sitten ryhmittelimme

teemoihin. Pyrimme etsimään lasten vastauksista usein esiin nousevia toistuvia teemoja ja niitä yhdistäviä asioita. Koodasimme eri teemat väreittäin viiteen eri teemaan. Suurimmaksi osaksi teemat nousivat lasten kertomuksista ja osaksi meidän haastattelijoiden tarkentavista kysymyksistä.

Lasten haastatteluissa esiin nostamien teemojen eli sukupuolen, vertaisten ja iän värikoodeiksi laitoimme punaisen, vihreän ja sinisen. Tarkentavien kysymysten kautta syntyneet teemat eli ohjaus/vuorovaikutus ja käytös saivat värikoodeiksi oranssin ja keltaisen. Värikoodien käyttö helpotti erilaisten teemojen havaitsemista ja toistumista aineistossa. Osa aineistosta jäi ilman värikoodia, mutta se sisälsi lähinnä jutustelua sekä lasten huomioita päiväkotiympäristöstä, sen äänistä ja elämästä.

Seuraavaksi poimimme kaikista haastatteluista oikeiden teemojen alle merkitykselliset asiat. Kävimme haastattelut läpi teema kerrallaan ja kokosimme kaikki samaan teemaan liittyvät vastaukset yhteen. Pyrimme olemaan avoimia lasten kertomuksia avatessamme, jotta emme etsisi tietoisesti tai tiedostamattomasti aineistoista liikaa samankaltaisuuksia tai pakottaisi aineistoa tiettyyn muottiin.

6 TULOKSET

Esittelemme tutkimustulokset teemoittain, kuten asiat lasten kertomuksissa esille nousivat. Anonymiteetin säilyttämiseksi olemme muuttaneet lasten nimet ja suorat lainaukset olemme kursiveineet.

6.1 Vertaiset ja ystävät

”Vertaiset” teemana käsitti aineistossamme samaa sukupuolta ja suunnilleen samaa ikäluokkaa olevat lapset. ”Vertaiset” olivat useimmiten lapsen parhaita ystäviä, joiden kanssa lapsi mieluiten leikkii ja viettää aikaa. Lasten käsitteistöstä ei varsinaisesti aineistossamme löydy sanaa ”vertainen”, mutta lasten kertomusten perusteella ymmärsimme lasten puhuvan vertaisista ystävistään. Lapset kokivat vertaisensa eri tavoin sukupuolensa mukaan.

Poikien kertomuksissa vertaisia olivat poikkeuksetta toiset pojat. Parhaita ystäviä pojat eivät löytäneet tytöistä, vaan usein miten toisista samanikäisistä pojista. Haastateltujen tyttöjen vertaisajattelu oli hieman poikien ajattelua monipuolisempaa. Tytöt mielsivät vertaisikseen ja ystävikseen myös nuoremmat tytöt tai omat sisaruksensa. Näin tyttöjen ystäväpiiristä muodostui laajempi ja kattavampi.

Haastattelemamme lapset käyttivät vertaisistaan puhuttaessa neutraalia ja luontevaa kerronnan sävyä. Lapset eivät korostaneet vertaisista puhuttaessa negatiivisia tai positiivisia asioita, vaan vertaisten ajateltiin automaattisesti olevan lapsen ystäviä. Lapsi saattoi jopa hämmästellä esittämäämme tarkennusta, koska lapsen ajatuksissa ystävien valintaperusteita tai heidän kanssaan toimimista ei tarvitse selitellä.

(Kysyttäessä millä tavoin lapsi valitsee leikkikaverin) ”*No mitä se ees tarkoittaa?*” (Mikko, 6 vuotta)

Vertaisista puhuttaessa olennaisin asia lapsen mielestä oli toisen lapsen kanssa tapahtuva mielekäs tekeminen ja toiminta. Lasten puheesta kuului innostus puhuttaessa vertaisten kanssa leikkivästä lempileikeistä. Lapset kokivat mielekkäimmät leikkinsä tapahtuvan juuri vertaisten kanssa, joista poikien keskuudessa erilaiset pelit ja kisailut nousivat ylitse muiden.

”-- Ja Teemu se leikkii varjoa tai pelaa jalkapalloa tai jos on talvi niin se pelaa jääkiekkoa vaikkei oo jäätä, niinku sellasella pallolla.” (Mikko, 6 vuotta)

6.2 Lasten välinen vuorovaikutus

Vuorovaikutuksella tarkoitetaan kaikkea lasten välillä tapahtuvaa toimintaa. Se kattaa kaiken lasten välisen kanssakäymisen päivän aikana niin vessajonossa, ruokailussa kuin leikissäkin. Vuorovaikutus lasten välillä voi olla tiedostamatonta tai tarkoituksellista. Lasten vuorovaikutus voi olla tasavertaista, ohjauksellista toisen lapsen toimiessa esimerkkinä tai luonnollista kanssakäymistä.

Vuorovaikutukseen tarvitaan vähintään kaksi henkilöä. Lapset osaavat usein määritellä parhaan ystävänsä, jonka kanssa lapsi tietoisesti viettää eniten aikaansa, mutta todellisuudessa päivähoitopäivän aikana vuorovaikutuksessa ollaan usean eri lapsen ja aikuisen kanssa. Päiväkotiympäristö tarjoaa useita eri ympäristöjä ja tilanteita vuorovaikutukselle.

“Joskus, ennen kun oli vanhat eskarit, Tomi jahtas tyttöjä joka päivä aina puolet. Ja yritti pussata tyttöjä. Ja me Miikan kans yritettiin juosta Tomin perässä ja ottaa se kiinni ettei se lähe niijen perään. ‘Apua!’ Onneksi tytöt oli kyllä nopeampia.” (Samu, 6 vuotta)

Päiväkodissa, jossa ikähaitari ryhmän sisällä vaihtelee, lasten oppiminen toisen lapsen antamasta esimerkistä on jokapäiväistä. Sitä tapahtuu lasten välillä tietoisesti tai tiedostamatta ja havaintojemme mukaan se on yleisempää vanhemman lapsen ollessa opin antajana. Nuoremman lapsen ohjaaminen ja auttaminen ovat normaalia montessoriympäristössä. Päiväkodin kaikki montessorimateriaali on jokaisen lapsen saatavilla, mikä saa aikaan sen, että nuoremmat lapset ovat kiinnostuneita itseään taidollisesti kehittyneempien, vanhempien lasten askareista ja niiden suorittamisesta. Tämä tilanne luo luonnollisesti mahdollisuuden ohjaukseen ja oppimiseen.

Mallina toimiminen voi olla vanhemmille lapsille heidän omaa osaamistaan vahvistava asia, joka luo myös onnistumisen kokemuksia. Etenkin nuoremman lapsen konkreettinen auttaminen jää vanhemman lapsen mieleen positiivisena asiana. Tämänkaltaisia vuorovaikutustilanteita tarjoutuu montessoriryhmässä päivittäin.

”-- ei se oikein osaa vielä tehdä ässää (s-kirjain), se tarvii aina että mä teen sille ässän.” (Kaisa 5 vuotta puhuessaan 3-vuotiaasta kaveristaan)

Vaikka suurin osa haastattelemistamme lapsista koki mallina ja esimerkkinä olemisen positiivisena, suhtautui muutama lapsi siihen toisenlaisella asenteella. Etenkin tilanteessa, jossa mallia an-

tava lapsi ei kokenut mallia ottavaa lasta kaverikseen, saattoi tilanne saada negatiivisia sävyjä. Toisen lapsen tekemisen seuraaminen ja mallin ottaminen koettiin tuijotukseksi, joka häiritsi mallina olevan lapsen askareita ja niihin keskittymistä.

”-- tuntuu tyhmältä. -- Varsinki Tuukka aina kattoo melkein mallia.” (Alina, 6 vuotta)

”Mää en neuvo sen takia, että tytöt ei kukaan melkein tiedä.” (Samu, 6 vuotta)

Vuorovaikutuksellinen ohjaus voi saada päätöksensä myös tilanteessa, jossa mallia ottavan osapuolen kehitystaso tai taidot eivät riitä kyseiseen leikkiin tai askareeseen. Tällöin vanhemman lapsen mielenkiinto toimintaa ja ohjausta kohtaan voi lopahtaa. Tavoitteellisessa toiminnassa, kuten tilanteessa jossa lapsi yrittää opettaa toiselle lapselle tietoisesti jotakin, taitotasojen suuret erot häiritsevät enemmän kuin leikin pyörteissä.

”Minä oon yrittäny mutta Niilo (3 vuotta) osaa numeroita vaan sekajärjestyksessä.”
(Lauri, 5 vuotta)

6.3 Ikä ja sen merkitys

Montessoripäiväkodeissa lapsiryhmän ikäjakauma on väillä 2,5–6 vuotta. Montessoripedagogiikan yksi peruseriaate on luoda ryhmä, jossa eri-ikäiset lapset toimivat ja oppivat yhdessä. Tätä ratkaisua on perusteltu sillä, että maailman väestö koostuu kaikenikäisistä ihmisistä ja siksi olisi keinotekoista luoda lapsen ympärille vain ikätovereista koostuva ryhmä.

Haastattelutilanteessa otimme heti alkuun selville lapsen perustiedot, iän mukaan lukien. Pyrimme myös pääsemään lapsen ajatuksen tasolle siitä, miten hän koki ryhmän ikäjakauman. Lapset tiedostivat ryhmän sisältävän eri-ikäisiä ja monentasoisia lapsia, ja he kokivat sen luonnollisena.

Ystävyysuhteiden määrittäjänä iällä oli suhteellisen suuri merkitys. Pääasiassa parhaat toverit löytyivät suunnilleen samanikäisistä lapsista, mutta osa mielsi ystävikseen myös nuorempia lapsia. Nuoremista lapsista etenkin ne, jotka olivat jonkun vanhemman lapsen pikkusisaruksia, miellettiin helpommin osaksi vanhempien lasten ystäväpiiriä. Vaikka nuorempia lapsia ei ajatuksen tasolla lasketa varsinaisesti kavereiksi, voi heidän kanssaan silti ajoittain touhuta ja leikkiä.

”Jos Lottaa... vaikka Lottaa ei oo kuvattu, ja lasketaan silti.” (Samu, 6 vuotta puhuesaan pikkusiskostaan)

(Mikko, 6 vuotta leikeistään 3-vuotiaan Ollin kanssa) *”No sellaisia, leikitään aina jotain isompaa, mutta ei mulla oo täällä isompaa kun mä oon täällä kuus.”*

Tyttöjen ja poikien kokemusten välillä esiintyi eroja iästä puhuttaessa. Pojat olivat tietoisempia leikkikavereidensa iästä ja sillä oli pojille suurempi merkitys. Pojat toivat mielellään esille leikkinsä itseään vanhempien poikien kanssa, nostaten ne lähestulkoon jalustalle. Mieluiten pojat kelpuuttivat leikkeihinsä samanikäisiä tai vanhempia kavereita, kun taas tytöt olivat sen suhteen avoimempia. Tyttöjen leikeissä osallistujia saattoi olla useita jokaisesta ikäryhmästä.

Haastattelemamme lapset osasivat myös perustella, miksi nuoremmat lapset eivät aina ole varteenotettavia leikkikavereita. Nuoremmat lapset ovat niin fyysisesti kuin henkisestikin eri tasolla vanhempien lasten kanssa, mikä voi vanhemman lapsen näkökulmasta vähentää leikin mielenkiinnostusta. Nuoremmat lapset eivät välttämättä ymmärrä leikin ideaa tai pysy leikissä mukana leikin luonteen muuttuessa iän ja kehityksen mukana yksinkertaisemmista leikeistä monimutkaisempiin rooli- ja sääntöleikkeihin. Vastaavasti vanhempia lapsia ei kiinnosta osallistua nuorempien lasten leikkeihin, sillä he kokevat ne jo liian lällyiksi.

”Noku ne ei ymmärrä mejän leikkejä eikä ne pysy mejän perässä ja sillei. Ja ne leikkii silleen kaikkia meille jo vähän huonoja leikkejä, niinku noita lastenohjelmia, joita me ei enää katota. Niin.” (Samu, 6 vuotta)

6.4 Sukupuoli ja sen merkitys

Vuorovaikutuksesta puhuttaessa ikää merkittävämmäksi seikaksi aineistosta nousi sukupuoli. Haastatelluista lapsista kaksi oli tyttöjä ja loput kuusi poikia, joten molempien sukupuolten näkökulmat tulivat esiin. Sukupuolesta puhuttaessa tyttöjen puheen sävy oli neutraali, kun taas pojat painottivat jyrkästi sukupuolta jakavana tekijänä mielekkäiden leikkikavereiden määrittelyssä. Tytöt saattoivat hyvinkin olla kavereita poikien kanssa, mutta pojat eivät pääasiassa halunneet tulla millään lailla yhdistetyiksi tyttöihin.

Tyttöjen kanssa leikkimisestä puhuminen sai pojilla aikaan välillä nolostuneen ja joskus jopa negatiivisen sävyn. Lapsuudessa, minuuden muodostuessa kouluiän kynnyksellä, tyttöjen ja poikien väliset erot muun muassa lelujen ja lempivärien suhteen saavat korostuneen aseman. Vastakkaiseen sukupuoleen rinnastaminen koetaan nolona ja nöyryyttävänä ja sitä koetetaan välttää.

”Ei ne, ne on tyttöjä. En mä samoja leikkejä...” (Samu, 6 vuotta)

“Joskus minä ja nuo mun kaverit leikitään tyttöjen kanssa vaikkei me ees tykätä niistä, mutta me leikittiin niitten kanssa.” (Mikko, 6 vuotta)

Tyttöjen näkökulmasta sukupuoli- ja vuorovaikutusleikeissä ei ole niin mustavalkoinen. Vastauksissaan tytöt eivät korostaneet tai vähätelleet poikien asemaa leikkikavereina. Tyttöjen mukaan vuorovaikutus sujuu niin poikien kuin tyttöjenkin kanssa hieman vaihtelevissa muodoissa.

Poikien puheesta kuului poikien välisen vuorovaikutuksen suosio. Kaikki nimetyt kaverit poikien vastauksissa olivat samaa sukupuolta, eikä tyttöjä erehdytty pitämään kaverina edes kysyttäessä. Päivän aikana vuorovaikutustilanteita ja leikkiä ilmeni myös tyttöjen kanssa, mutta sen julki tuominen oli pojille vaivaannuttavaa ja sille piti keksiä selityksiä.

Tuukka, 5 vuotta: *“Siinä on minä ja Alina!”*

Pyry, 5 vuotta: *“Ja te leikitte!”*

Tuukka: *“Eikä leikitä!”*

Pyry: *“Leikittehän!”*

Tuukka: *“Eikun se... Me tapellaan.”*

Poikien ja tyttöjen välisessä vuorovaikutuksessa ja leikeissä on eroja. Pojat kisaavat ja pelaavat paljon esimerkiksi hippa- ja jahtausleikkejä, pallopelejä ja kummitusleikkejä, kun taas tytöt kokevat poikien leikit liian rajuiksi ja keskittyvät mieluummin rauhallisempiin leikkeihin. Päivän aikana lapset kuitenkin muodostavat erilaisia ja eri kokoisia ryhmiä vuorovaikutukseen, jossa leikitään ”kompromissileikkejä”, kuten kauppiasleikkejä, joissa sekä tytöt että pojat saavat toteuttaa omaa tapaansa olla vuorovaikutuksessa keskenään.

“Koska tytöt melkein aina leikkii hevosia. Minä en taho olla hevonen.” (Mikko, 6 vuotta)

“Olli joskus leikkii vähän kivaa leikkiä, sitä Jokeria, et se ottaa meitä kiinni, kun sanotaan silleen vaikka että Jokeri niin se vaan tulee ihan ilkeilyksi ja ottaa meitä kiinni. Severi kyllä joskus leikkii tyttöjen kanssa.” (Mikko, 6 vuotta)

“-- me taisteltiin Tuukkaa kuin nuijapäät! Mä kyllä aikalailla hyökkäilin.” (Samu, 6 vuotta)

Vastakkaisen sukupuolen kanssa leikin aloittaminen ei suju aina luontevasti. Toisen sukupuolen leikkiin pyytämisen kynnyks on korkea. Poikien ja tyttöjen keskinäisessä vuorovaikutuksessa leikit alkavat huomaamatta, kuin sattumalta. Etenkin etukäteen suunnitelluissa leikeissä vastakkaisen sukupuolen yllättävä tupsahtaminen mukaan leikkiin saa aikaan useimmiten vastustusreaktion.

Toisen sukupuolen kanssa leikit alkavat usein aikuisen aloitteesta, eikä lapsi itse tietoisesti ha-
keudu näihin tilanteisiin.

*”En mä paljon leiki niiden kaa. Ne ei ees melkeen koskaan kysy multa ja enkä mä viiti
kysyä niiltä.”* (Samu, 6 vuotta puhuu tytöistä)

Etenkin pojat vetävät selvän rajan myös ajatuksissaan itsensä ja tyttöjen välille vuorovaikutusti-
lanteissa. Ajatukset tulevat ilmi puheessa käytetyistä ilmauksista. Tytöt mieltävät koko leikkiin
osallistuvan porukan yhdeksi ryhmäksi, kun taas pojat erottelevat leikistä erikseen itsensä sekä
muut pojat tyttöjen jäädessä erinäiseksi ryhmäksi.

Alina, 6 vuotta: ”Me rakennetaan jotain... semmosta... linnaa.”

*Samu, 6 vuotta: ”Kato, ekaks mun pitää panna tuo sinitarralla tänne ja sitten nuo tytöt
aikois panna sitte tähän näin --.”*

”Noo, me... Mää piirrän ja tuo tuijottaa.” (Samu, 6 vuotta)

6.5 Käytöksen merkitys

lästä ja sukupuolesta piittaamatta häiritsevästi käyttäytyvä lapsi koetaan epämiellyttäväksi leikki-
toveriksi. Kaikenlainen toistuva ei-toivottu käytös, kuten kiusaaminen, leikkien häiritseminen ja
särkeminen, riehuminen, höpöttely ja lasten näkökulmasta outo käytös tekee lapsesta vältellyn.
Lapset ovat tarkkoja leikeistään ja hännääjän aiheuttama mielipaha saa lapset hankkiutumaan
konkreettisesti eri tilaan leikin ylläpitämiseksi, mikä sulkee hännääjän pois vuorovaikutustilantees-
ta. Lapset ovat myös pitkämuistisia epämiellyttävän käytöksen suhteen ja hännääjän pääseminen
takaisin piireihin ja luottamuksen ansaitseminen ottavat aikansa.

”Tomi oli aika tyhmä kun se höpötteli.” (Alina, 6 vuotta)

Samu, 6 vuotta: ”Se kiusaa kaikkia tarhan lapsia. On kiusannu mua jotain 505 kertaa.”

Alina, 6 vuotta: ”Viime keväänä heittäny Nuutin päälle hiekkaa...”

Samu: ”Täyden! Ja ihan tälleen!”

Alina: ”Ja tahallaan.”

Samu: ”Ja meinas sankkoki osua ottaan.”

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Päiväkoti muodostaa monelle lapselle yhden elämän merkityksellisimmistä yhteisöistä. Päiväkodissa lasten muodostamissa vertaisryhmissä lapset saavat yhdessä touhutessaan kokemuksen ryhmän jäsenyydestä: siitä mitä ryhmään kuulumisen tunne on, miten ryhmän jäsenyys saavutetaan, mitä ryhmän jäsenyys merkitsee ja mitä haasteita tai vaatimuksia ryhmään kuulumisen sisältää. (Ikonen 2006, 149.)

Haastattelemiemme lasten päiväkodissa vertaissuhteiden syntymiselle luodaan hyvät edellytykset. Haastattelemamme lapset mielsivät vertaisikseen suurin piirtein samaa ikäluokkaa olevat lapset, jotka edustivat useimmiten samaa sukupuolta. Salmivallin (2005) mukaan vertaiset ovat henkilöitä, jotka ovat lapsen kanssa suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä. Useimmiten vertaiset ovat ikätovereita, eivät aina kuitenkaan täsmälleen samanikäisiä kuin lapsi itse. Jo pienestä pitäen lapset suosivat leikkitovereina samaa sukupuolta olevia vertaisia. (Salmivalli 2005, 15, 159.)

Vertaisryhmässä lapsi saa tyydytystä monille välittömille tarpeilleen, niin sosiaalisille kuin emotionaalisillekin. Hän tuntee kuuluvansa johonkin, saa kokea kumppanuutta sekä läheisyyttä. Lapsi saa palautetta itsestään ja rakentaa sekä tarkentaa palautteen avulla minäkuvaansa. (Salmivalli 2005, 34.) Kielen ansiosta ihmisillä on ainutlaatuinen kyky jakaa kokemuksia muiden kanssa. Vaihdamme tietoja ja tunteja vuorovaikutuksessa kanssaihmistemme kanssa. Kuuntelemalla muiden puhetta ja havainnoimalla toisten ihmisten tapaa tarkastella maailmaa, lapsi alkaa tiedostaa, mikä on mielenkiintoista ja arvokasta. Tällä tavoin lapsi syntyy jo käynnissä oleviin vuorovaikutuksellisiin tapahtumiin, joihin sisältyy näkökulma ja suhtautumistapa ympäristöön. (Säljö 2001, 32, 35.) Jokainen haastattelemamme lapsi oli muodostanut ympärilleen vertaisryhmän ja osasi nimetä siihen kuuluvat lapset. Tytöille vertaisryhmä muodostui yllättävän laajaksi, kun taas pojat kokivat yhteenkuuluvuutta lähinnä vain muutaman pojan kanssa.

Lasten vertaissuhteiden merkitykseen kehityksessä, varhaisessa vuorovaikutuksessa sekä oppimisessa on Kronqvistin mukaan viime vuosina kiinnitetty paljon huomiota. Monissa teorioissa on korostettu lapsen kehityksen kontekstuaalista luonnetta ja sen sosiaalista alkuperää. Yhteistoinnin sosiaalisella dynamiikalla tarkoitetaan niitä asioita, jotka luonnehtivat lasten vuorovaiku-

tuksen muuttavaa ja vaihtelevaa luonnetta. Yhteistoiminnan sosiaaliseen dynamiikkaan katsotaan kuuluvan lasten osaamisen taso, ikä ja sukupuoli. (Kronqvist 2006, 167-168.)

Kehittymiseen ja oppimiseen liittyvän sosiokulttuurisen näkökulman lähtöoletus on, että ihmiset toimivat käytännöllisissä ja kulttuurisissa yhteyksissä ja suorassa tai epäsuorassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Inhimilliset toiminnot riippuvat sosiaalisista käytänteistä. Yksilö toimii omista kokemuksistaan ja tiedoistaan lähtöisin sekä sen perusteella, mitä hän tietoisesti tai tiedostamattaan käsittää ympäristön sallivan, vaativan tai mahdollistavan tietyssä toiminnassa. Juuri tämä sosiokulttuurisen perinteen ajatus ajattelevan yksilön ja ympäristön välisestä yhteydestä tekee ihmisestä samanaikaisesti arvaamattoman, mutta myös joustavan olennon, joka antaa ympäristölleen merkityksiä ja toimii sosiaaliin tilanteisiin liittyvistä oletuksista käsin. (Säljö 2001, 104,129.)

Lasten mukaan parhaimmat ja mielekkäimmät leikit toteutettiin vertaissuhteissa. Lähes jokainen lapsi osasi nimetä parhaan ystävänsä, jonka kanssa lapsella oli myös yhteisiä mielenkiinnon kohteita. Ikonen (2006) mukaan lasten vertaisyhteisöt ovat suurelta osin vapaaehtoisia ja perustuvat lasten omiin kiinnostuksen kohteisiin. Yhteisön jäsenten väliset tunnesiteet sekä erityisesti ystävyysuhteet ovat yhteisön rakentumisen kannalta tärkeitä asioita. (Ikonen 2006, 149.) Ystävyysuhteiden katsotaan olevan erityisiä vertaissuhteita. Niihin sitoudutaan eri tavalla, ne ovat läheisempiä ja niissä uskoudutaan enemmän kuin muissa vertaissuhteissa. (Salmivalli 2005, 35.)

Montessoripedagogisessa ympäristössä puitteet lapsen luonnolliselle uteliaisuudelle ja oppimiselle ovat kohdallaan. Montessoriympäristö on niin sanottu valmisteltu ympäristö. Siinä on lapsen ikäkauden huomioon ottaen tarjolla eri mahdollisuuksia lapsen omatoimiseen työskentelyyn. Varsinaiset montessorivälineet ja muu materiaali ovat sijoitettuna lasten korkeudelle avoimaisille hyllyille niin, että lapset voivat itse ottaa ne käyttöönsä ja viedä takaisin paikoilleen. (Parkkonen 1991, 31.)

Montessoripedagogiikan mukaisten herkkyykskausien mukaan tiettyjen asioiden ja toimintojen oppiminen tapahtuu helpommin eikä se ole sattumanvaraista (Koivunen 2009, 44). Montessoripedagogiikassa lapsen kehitys jaetaan kolmeen kuuden vuoden pituiseen kehitysjaksoon. Näistä kehitysjaksoista päivähoito sijoittuu ensimmäiseen. Kehityskausi jaetaan kehitysjaksoihin, jotka puolestaan sisältävät herkkyykskausia. Lapsen päivähoitossa oleminen sijoittuu montessoripedagogiikan mukaisesti 3–6 ikävuoden välille, jolloin lapsi läpi käy sosiaalistumisen, kielellisen kehi-

tyksen, liikkeen koordinaation, järjestyksen, aistien kehittämisen ja sosiaalistumisen herkkyyksikaudet. Näiden lisäksi voidaan myös puhua kirjoittamaan ja lukemaan oppimisen herkkyyksikaudesta. (Parkkonen 1991, 14–15, 21.)

Montessori painotti sitä, että lapset ovat toisilleen vähintään yhtä tärkeitä malleja ja opettajia kuin aikuisetkin. Ryhmän sisällä vanhemmat lapset saavat mahdollisuuden sosiaaliseen vuorovaikutukseen neuvoessaan nuorempiaan. (Parkkonen 1991, 24.) Lapset ovat sekä ottamassa oppia toisiltaan että antamassa uusia tietoja ja taitoja toisille lapsille ympäristössä, jossa kaikenikäiset ja kehitystasoltaan erilaiset toimivat yhdessä. Suurin osa lapsista koki avun ja ohjauksen antamisen muille lapsille heitä itseään tyydyttäväksi ja positiivisia kokemuksia antavaksi asiaksi. Lapsi koki onnistuneensa, kun osasi antaa konkreettista mallia jonkin asian läpiviemiseen. Koivusen (2009) mukaan onnistumisen kokemuksia päivähoitossa voidaan suunnitella ja järjestää lapselle tietoisesti, mutta lapsi voi saada niitä myös ilman, että kasvattaja on niitä etukäteen suunnitellut. Onnistumisen kokemukset lisäävät lapsen luottamusta itsestä ja omasta osaamisestaan, mikä vahvistaa lapsen minäkuvaa myönteiseen suuntaan. (Koivunen 2009, 38.)

Vygotski korostaa lapsen kognitiivisessa kehityksessä osaavamman partnerin kanssa työskentelyä. Tämän klassisen lähikehityksen vyöhykkeen näkemyksen mukaan lapsi omaksuu osaavamman partnerin avustuksella päättelyä ja pystyy korjaamaan omia väärinkäsityksiään. Tiedollinen kuilu aikaisemmin opitun ja uuden tiedon välillä pienenee, ja lapsi oppii ymmärtämään näiden välisiä yhteyksiä. (Kronqvist 2006, 168.)

Vygotskin mukaan lapsen sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen ympäristö vaikuttaa hänen kehitykseensä ja sen tähden lapsen kehitys on sen ympäristön tuotetta, jossa lapsi on syntynyt ja jossa lapsi elää. Lapsen ja ympäristön välillä vallitsee vuorovaikutussuhde, ja lapsen toiminta ja toiminnan tarkoitus ja tavoitteet liittyvät hänet ympäristöön. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 166.)

Lähikehityksen vyöhykkeestä puhuttaessa Vygotskin tarkoituksena oli korostaa lapsen aktuaalisen ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä. Aktuaalinen kehitystaso viittaa lapsen itseensä osaamiseen ja kuvaa sitä, mitä lapsi jo hallitsee yksin. Potentiaalinen kehitystaso puolestaan liittyy osaamiseen, johon lapsi yltää aikuisen ohjauksessa tai osaavampien tovereiden kanssa yhteistyössä sekä siihen, mitä lapsi tulee myöhemmin hallitsemaan. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 167.)

Vygotskin käsitys on, että lähikehityksen vyöhykkeellä toimittaessa ihanteelliset osapuolet eivät ole osaamiseltaan ja tiedoiltaan tasavertaisia, mutta heidän suhdettaan luonnehtii jonkinasteinen yhteinen ymmärtäminen tehtävästä ja toiminnan tavoitteista. Vygotski painottaakin lähikehityksen vyöhykkeen käsitteessään aikuisen tai osaavamman asemaa. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 168, 175.)

Muutama haastattelemamme lapsi ei kuitenkaan kokenut vuorovaikutuksessa mallina olemista kovin mielekkääksi. He kokivat pienempien lasten kehitystason riittämättömäksi, mikä vähensi heidän innokkuuttaan tietoiseen mallin antamiseen. Vanhempi lapsi koki epäonnistuneensa ohjaajana, kun nuorempi ei heti oppinut. Se puolestaan vähensi mallina olemisen ja ohjaamisen mielekkyyttä, eikä vanhempi lapsi näin saanut työstään palkintoa eli toisen lapsen oppimista. Myös Koivunen (2009) toteaa onnistumisen kokemusten syntyvän siitä, että lapsen innostuneisuutta ja motivoitumista palkitaan. Yleisesti lapsi oppii onnistumisten kautta, mitkä lisäävät motivaatiota. Lapsi ei opi pelkästään aikuisen järjestämällä opetustuokioilla, vaan olemalla koko ajan toiminnassa aktiivisesti mukana ja saamalla omakohtaisia kokemuksia ja elämyksiä oppimisympäristöstään vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Mallioppiminen korostuu varsinkin pienemmillä lapsilla. Pieni lapsi ottaa mallia kaikilta ympärillään olevilta ihmisiltä, kuten vanhemmiltaan, sisarusilta tai päivähoiton kasvattajilta ja muilta lapsilta. (Koivunen 2009, 38-39, 42.)

Myös henkilökemiat vaikuttavat vuorovaikutuksen onnistumiseen. Lasten mielestä ei ole mielekäästä ohjata sellaista lasta, joka ei ole hänen hyvä kaverinsa tai jonka käytös koetaan häiritseväksi. Mikäli positiivinen suhde kahden lapsen väliltä puuttuu, ei vuorovaikutus ja ohjaaminenkaan välttämättä onnistu. Korkeamäki (2006) painottaa sosiaalisten tekijöiden, kuten ystävyysmerkkistä yhteisen ymmärryksen ja yhteistoiminnallisen työskentelyn edistämiseksi. Lapsilla, joiden välillä on ystävyysuhde, on halu toimia yhdessä ja saada homma toimimaan. (Korkeamäki 2006, 185.) Lapsi valitsee itse kaverinsa, ja usein samantyyppisesti käyttäytyvät lapset hankkiutuvat toistensa seuraan. Kun kahdesta lapsesta tulee hyvät kaverit tai ystävät, he eivät ole valinneet toisiaan sattumanvaraisesti. Molemmat antavat toisilleen ja saavat toisiltaan jotain, mikä aikuisen näkökulmasta saattaa jäädä salaisuudeksi. (Koivunen 2009, 54.)

Lapset mielsivät iän merkitykselliseksi tekijäksi vuorovaikutuksessa. Samanikäiset kaverit olivat suosiossa, mutta myös nuoremmat lapset kelpasivat tovereiksi etenkin, jos sattuivat olemaan jonkun vanhemman lapsen pikkusisarusia. Sisarusuhteet kelpasivat perusteluiksi vanhempien

lasten piireihin pääsemiselle. Vanhempien sisarusten kommenteista kävi ilmi heidän huolehtiva roolinsa suhteessa nuorempaan sisarukseen. Samassa perheessä kasvaminen ja samojen kokemusten jakaminen auttaa sisaruksia liittymään erilaisiin leikkeihin (Kronqvist 2006, 172).

Lasten kognitiivisen kehityksen kannalta iällä on suuri myönteinen merkitys, mikä on todettu eri-ikäisten lasten vertaisvuorovaikutuksessa. Nuoremmat lapset tarvitsevat kokemuksia ja tietoa siitä, millä tavalla lapsien välistä vuorovaikutusta voidaan toteuttaa ja saavat sitä vanhemmilta lapsilta. Kokonaisuudessaan eri-ikäisten lasten vuorovaikutus on tärkeä oppimistilanne, jota tulisi lapsiryhmissä tukea monin tavoin. Lemanin (2002) tutkimuksessa eri-ikäisten pareissa havaittiin, että vanhemmat lapset dominoivat vuorovaikutusta enemmän. Dominanssi näytti liittyvän tilanteisiin, joissa oli tyypillistä tietojen tai osaamisen "siirtäminen" tai opettaminen toiselle. (Kronqvist 2006, 170-172.) Haastattelemamme pojat korostivat iän merkitystä vuorovaikutuksessa tyttöjä enemmän. Pojat olivat tietoisesti mielellään tekemisissä vähintään samanikäisten lasten kanssa, kun taas tytöt olivat avaramielisempiä iän suhteen.

Paitsi ikä, myös kehitystaso on merkittävä tekijä lapsilta saamiemme vastausten mukaan. Vanhemmat lapset eivät innostu nuorempien lasten leikeistä muun muassa niiden yksinkertaisuuden takia, mikä voi heidän osaltaan vähentää tietoista vuorovaikutusta nuorempien ikäryhmien kanssa. Koivunen (2009) toteaa leikin olevan lapselle tärkeä kehitystehtävä, jossa lapsi harjaantuu fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti. Leikit ja kiinnostuksen kohteet vaihtuvat nopeasti lapsen kehittyessä. Leikkiessään lapsi käyttää luovuuttaan, hyödyntää omia kokemuksiaan rakentaessaan leikkiä sekä kehittää ongelmanratkaisutaitojaan. Ennen neljättä ikävuotta lapsi leikkii vielä paljon yksin, minkä jälkeen leikki muuttuu vähitellen rinnakkaisleikeiksi, joissa lapset leikkivät omia mieluisiaan leikkejä rinnakkain. Lapset oppivat tekemään yhteistyötä ja lasten edelleen kehittyessä mukaan tulevat roolileikit, joihin lapset kykenevät yhdessä asettamaan sääntöjä. (Koivunen 2009, 40.)

Mikäli lapsiryhmä koostuu vain alle neljävuotiaista yksin leikkimisen vaiheessa olevista lapsista, ei ryhmä mielestämme palvelisi lapsia parhaalla mahdollisella tavalla. Kun ryhmässä on myös yksinleikkivaiheen ohi kasvaneita lapsia, heidän leikkinsä vetävät mukaansa myös nuorempia lapsia. Ilman vanhempien esimerkkiä nuorempien lasten kestäisi kauemmin saavuttaa kehittyneempiin leikkeihin siirtymisen vaihe. Haastattelujemme perusteella vanhempien lasten esimerkin avulla nuoremmat lapset saavat mallia kehittyneemmistä leikeistä. Vygotskin mukaan leikissä itsensä ylittäminen on mahdollista leikin luodessa lähikehityksen vyöhykkeen lapselle. Lähikehityksen

vyöhyke näyttäytyikin niin, että lapsi pystyy leikissä ylittämään arkipäivän osaamisensa jäljittelemällä havaitsemiaan toimintoja. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 170.)

Sukupuolesta muodostui yllättävän merkittävä asia lasten puheen ollessa vuorovaikutukseen liittyvissä tekijöissä. Etenkin pojat korostivat sukupuolen tärkeyttä ja kertoivat lyöttäytyvänsä pääasiassa muiden poikien seuraan, kun taas haastattelemiemme tyttöjen suhtautuminen oli vähemmän jyrkkää. Jo pienestä pitäen lapset suosivat Salmivallin (2005) mukaan leikkitovereina samaa sukupuolta olevia lapsia. Vaikka kumpaakin sukupuolta olevia tovereita olisi läsnä, tytöt hakeutuvat pääsääntöisesti tyttöjen ja pojat poikien seuraan. Sukupuoli on kenties kaikkein selkein valinta- tai valikoitumisperuste, se voimistuu 4–5 vuoden iässä ja jatkuu koko lapsuus iän ajan. (Salmivalli 2005, 159.)

Sukupuolella on varsin suuri vaikutus vuorovaikutuksen sosiaaliseen dynamiikkaan. Leman ym. (2005) ovat tutkineet lasten sukupuolen merkitystä yhteistoiminnan sosiaalisessa dynamiikassa tilanteessa, jossa lasten tuli tehdä yhteistyötä pareittain joko samaa tai eri sukupuolta olevien partnerien kanssa. Tulosten mukaan pojat käyttivät eri sukupuolten parityöskentelyssä kielteiseksi luokiteltavia keskeytyksiä enemmän kuin tytöt, jotka puolestaan käyttivät yhteistyöhön rohkaisevia toimintoja. Samaa sukupuolta olevissa parityöskentelytilanteissa kaikki lapset käyttivät enemmän yhteistoiminnallista kommunikointia. (Kronqvist 2006, 170.)

Haastattelemamme pojat eivät halunneet liiaksi tulla yhdistetyiksi tyttöihin vuorovaikutuksessaan. Se koettiin noloksi ja sitä yritettiin puheessa peitellä. Nykyinen tutkimustieto osoittaa, että sukupuolierot eivät enää juurikaan näy tyttöjen ja poikien kasvatuksen erilaisuutena. Tutkimustiedon mukaan vanhemmat muiden aikuisten ohella itse asiassa pyrkivät kohtelemaan tyttöjä ja poikia samalla tavoin. Lyttonin ja Romneyn (1991) tutkimuksen mukaan kummallekin sukupuolelle aikuiset osoittivat yhtäläillä lämpöä eikä eroja tullut esiin tyttöjen tai poikien rohkaisussa itsenäisyyteen tai erilaisista rikkomuksista annetuista rangaistuksista. Vaikka vanhemmat sallivat toiselle sukupuolelle ominaista käyttäytymistä enemmän kuin ennen, näin ei ole kuitenkaan vertaisten kohdalla. (Salmivalli 2005, 160.) Tämä kuului myös aineistossamme, jossa pojat mielsivät tytöille ominaisen käytöksen ja ominaiset leikit päivähoitossa välttämisen arvoiseksi asiaksi.

Sukupuolen merkityksen korostaminen lasten keskeisissä vuorovaikutustilanteissa juontaa osittain juurensa myös tyttöjen ja poikien touhujen erilaisuuteen. Poikien kiinnostuksen herättää vauhdikkaat ja jännittävät leikit, kun taas tytöt innostuvat rauhallisemmista leikeistä. Koivunen

(2009) toteaa lasten temperamenttierojen tulevan hyvin esiin vapaissa leikkitilanteissa. Kiinnostuksen kohteista alkaneet leikit osoittavat sitä, mistä lapsen leikin maailma ja sisältö koostuu. Ryhmässä lasten leikkitaidot vaihtelevat ja näin ollen leikkejäkin syntyy monia erilaisia. (Koivunen 2009, 41.)

Lapset valikoivat samaa sukupuolta olevia leikkitovereiksi, mikä näkyy myös leikin luonteessa. Martinin ja Fabesin (2001) tutkimus selvittää, kuinka saman sukupuolen kanssa toimiminen muuttaa lapsen käyttäytymistä sukupuolelle ominaisempaan suuntaan. Mitä enemmän tytöt viettivät aikaa keskenään, sitä rauhallisemmaksi heidän leikkityylinsä muuttuivat ajan mittaan, kun taas pojat muuttuivat leikkityylissään kohti aktiivisempaa ja rajumpaa tapaa. Tutkimuksen mukaan tämä johtuu muun muassa yhdenmukaisuuden paineesta, mallioppimisesta, keskinäisestä vahvistamisesta sekä tyttöjen ja poikien ryhmissä kehittyvistä erilaisista normeista. (Salmivalli 2005, 161–162.)

Me-sanankäyttö on tapa tunnistaa ja tunnustaa henkilön kuuluminen tiettyyn yhteisöön. Vakiintuneissa ryhmissä me-sanankäyttö on tapa pitää muut ryhmään kuulumattomat sen ulkopuolella. (Kinos & Virtanen 2001, 151.) Haastattelujemme perusteella pojat tekivät selvemmän rajan puheessaan heidän ja vastakkaisen sukupuolen välille. Tytöt mielsivät kaikki kuvattuun leikkiin osallistuneet yhdeksi ryhmäksi, kun taas pojat käyttivät spontaanisti puheessaan erottelevia ”me”- ja ”nuo”-termejä puhuessaan pojista ja tytöistä. Salmivallin (2005) mukaan sukupuoli on vahva sosiaalinen kategorisoinnin peruste, jonka lapset oppivat tunnistamaan jo nuorina. Kun vertaisiin samastutaan, alkavat sekä tytöt että pojat korostaa erilaisuuttaan toiseen ryhmään kuuluviin verrattuna sekä ikään kuin liioittelemaan oman sukupuolensa samankaltaisuutta. Esimerkkinä Salmivalli esittää kategorisoinnin: ”jos *nuo* leikkivät autoilla ja miekkailevat, *me* ei niin ainakaan tehdä, koska *me* tykätään nukeista”. (Salmivalli 2005, 159–160, 162.)

Samaa sukupuolta olevan leikkikaverin valitseminen alkaa jo 2-3-vuotiailla lapsilla, ja se voimistuu entisestään 4-5 vuoden iässä. Jos vastakkaista sukupuolta olevan lapsen kanssa ollaan vuorovaikutuksessa, se on yleensä kahdenkeskistä. (Salmivalli 2005, 159.) Haastattelemamme lapset nolostelivat tilanteita, joissa olisi joutunut pyytämään vastakkaista sukupuolta leikkimään kanssaan. Etenkin pojat tiedostivat asian, eivätkä pääsääntöisesti tehneet aloitetta tytöille yhteisen toiminnan aloittamiseksi. Päiväkotiryhmä on yhteisö jossa lapsilla on harvoin aivan kahdenkeskisiä tilanteita. Ryhmässä vallitseva tiedostamaton painostus voi ajaa lapset enemmän omaan

sukupuolta korostavaan käytökseen, ja näin ollen leikkiin muiden samaa sukupuolta olevien lasten kanssa.

Päiväkotiryhmässä lasten häiritsevä käytös koettiin haastateltujen lasten kertomusten mukaan vuorovaikutusta vähentäväksi ja estäväksi tekijäksi. Leikki ja sen toteutuminen oli lapsille tärkeää, eikä leikin keskeytymistä katsottu hyvällä. Lapsen ei-toivottuun käytökseen voi olla syynä moni asia, kuten jokin kehityshäiriö, heikot sosiaaliset taidot, empatiakyvyn puutteellisuus tai oman käytöksen arviointi suhteessa muihin. Haasteellisen käytöksen katsotaan liittyvän tilanteisiin, joissa lapselta vaaditaan taitoja, joita hän ei vielä hallitse tai joissa hän jatkuvasti kohtaa ongelmia, joita ei pysty ratkaisemaan (Greene 2009, 50–51). Myös lapsen tunteilla on vaikutus käyttäytymiseen. Omiin tunteisiin voi opetella vaikuttamaan ja niitä voi opetella hallitsemaan. Vaikeita ja haastavia tunteita ei tarvitse lapsenkaan kieltää, sillä niitä tarvitaan kaikissa ihmissuhteissa ja ne ovat osa sosioemotionaalisia taitoja. Lapsi voi opetella tunneilmaisua arjen tilanteissa ja kuohuvat tunteet ovat luonnollinen osa kehitystä. (Cacciatore 2009, 14–15.) Tunteidensa kautta lapsi muokkaa ryhmässä identiteettiään. Varhaiskasvattajan tehtävä on tukea lapsen identiteetin rakentumista ja vahvistumista sekä opetella lapsen kanssa tunneilmaisua.

Lasten kokemukset lasten välisestä vuorovaikutuksesta painottuvat vertaisiin, mielekkääseen tekemiseen ja ohjausta sisältäviin tilanteisiin. Lapset nostivat myös epämielikkäitä kokemuksia vuorovaikutuksesta esiin kiusaamisen muodossa. Lasten vuorovaikutuksessa merkittävä tekijä lasten kokemusten mukaan on sukupuoli.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen pätevyys eli validiteetti tarkoittaa luotettavuutta siinä mielessä, ollaanko tutkimassa sitä, mitä on tarkoitus tutkia ja sitä, miten hyvin tutkimuksessa käytetty menetelmä mittaa juuri sitä mitä halutaan tutkia (Vilka 2005, 161). Laadullisessa tutkimuksessa ulkoisen validiteetin eli yleistettävyyden toteutuminen ei ole ensisijaista. Sen sijaan huomio tulee kohdistaa sisäisen validiteetin eli tutkimuksen oman luotettavuuden toteutumiseen. (Metsämuuronen 2003, 35.)

Tutkimuksen oma luotettavuus toteutuu, kun jo tutkimusta suunniteltaessa määritellään käsitteet ja perusjoukko tarkasti sekä suunnitellaan aineiston kerääminen huolellisesti (Vilka 2005, 161). Sisällön validiteetin tarkastelussa katsotaan, ovatko tutkimuksessa käytetyt käsitteet teorian mukaisia sekä kattavatko ne riittävän laajasti tutkittavan ilmiön (Metsämuuronen 2003, 43). Pyrimme aineiston keräämisessä huolelliseen suunnitteluun ja toteutukseen suunnitelman mukaisesti. Olemme pyrkineet tuomaan lukijoille ilmi tutkimuksemme prosessin vaihe vaiheelta. Olemme avanneet tutkimuksemme viitekehyksessä käyttämämme käsitteet ja pyrkineet avaamaan aineistostamme nousseita tuloksia käyttämällä samoja käsitteitä ja niiden määritelmiä. Olemme pyrkineet kuvaamaan koko opinnäytetyöprosessimme tarkasti, selkeästi ja totuudenmukaisesti.

Tutkimuksessamme yksi osa aineistoa ovat myös valokuvat, joiden pohjalta lapsi tuotti kertomuksiaan ja tarinoitaan. Tarvittaessa laajensimme lasten vastauksia tarkentavilla kysymyksillä, jotka nousivat lasten kertomuksista, joissa esiintyi samoja asioita kuin tutkimuksemme viitekehyksessä. Aika ajoin tarkentavia kysymyksiä tarvittiin enemmän riippuen lapsen puheliaisuudesta tai rohkeudesta. Myös mahdolliset keskeytykset, jotka aiheutuivat lapsen situationaalisuudesta eli jolloin lapsi tarttui johonkin aiheita sivuavaan asiaan siinä tilanteessa ja hetkessä, aiheuttivat sen, että jouduimme ohjaamaan puheen takaisin valokuviin.

Vilkan (2005) mukaan luotettavuuden arviointia tehdään jatkuvasti ”suhteessa teoriaan, analyysitapaan, tutkimusaineiston ryhmittelyyn, luokitteluun, tutkimiseen, tulkintaan ja johtopäätöksiin”. Tutkijan tulee myös arvioida valitsemiensa ratkaisujensa tarkoituksenmukaisuutta ja toimivuutta tutkimuksen tavoitteiden kannalta. Vilkan mukaan laadullisella tutkimusmenetelmälle tehdyn tutkimuksen tärkein luotettavuuskriteeri on itse tutkija ja hänen rehellisyytensä, sillä arvioinnin kohteena ovat hänen tutkimuksessaan tekemät valinnat, ratkaisut ja teot. (Vilka 2005, 158–159.)

Koimme parihaastattelumenetelmän onnistuneeksi valinnaksi. Lapset saivat tällöin tukea ja rohkaisua toisiltaan ja parhaassa tapauksessa kertomus kuvasta oli kattavaa ja eläväistä. Haastatelimme kaksi lasta olosuhteiden pakottamana yksin, mikä ei aineistoa tarkastellessa ollut paras mahdollinen ratkaisu. Koimme saamamme aineiston kaiken kaikkiaan kuitenkin riittäväksi. Valokuvien käyttö oli tutkijaystävällinen ja oiva ratkaisu lapsia haastatellessa. Kuvaamisen ja kuvien teettämisen vaatimat resurssit olivat kohtuullisia.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida monessa eri tutkimuksen vaiheessa. Aineiston hankintaprosessin tulee olla hyvin järjestetty, koossa pysyvä ja häiriötön. Näin varmistetaan tutkimuksen luotettavuutta suhteessa aineiston riittävyteen ja siihen, että haastateltavat ovat saaneet rauhassa ilmaista itseään. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 152.) Haastattelujen suorittaminen lapsille tutussa ympäristössä, heidän päiväkodissaan, loi haastattelutilanteelle lapsen näkökulmasta turvalliset puitteet. Suoritimme haastattelut mahdollisimman rauhallisessa tilassa, jossa lapsi saattoi keskittyä kertomukseensa. Lähes jokaisen lapsen kohdalla ympäristöstä nousi keskustelun aiheeksi jokin mieltä askarruttava asia, mutta koimme sen lapselle luonnolliseksi käyttäytymiseksi ja annoimme lapsen kertoa asiansa loppuun. Annoimme lapselle aikaa ilmaista itseään ja tarkensimme aihetta vasta, jos tilanne tuntui jumittuvan. Pyrimme neutraalisuuteen tarkentavien kysymysten kohdalla, ettemme johdattelisi lapsia liikaa.

Kun aineisto on kerätty, voidaan huomio kohdistaa sen luotettavuuteen. Aineiston luotettavuus edellyttää sitä, että tutkija ja haastateltavat ymmärtävät käsitteet samalla lailla ja ilmaisevat kantansa samaan asiaan. Lisäksi tutkijoiden tulisi osoittaa, että haastateltavien sanomiset ovat heidän omia mielipiteitään, eivätkä otaksomia tutkijan odottamista vastauksista. (Syrjälä ym. 1994, 153.) Tutkimuksen luotettavuutta lisää meidän molempien toimiminen tasavertaisina tutkijoina. Opinnäytetyöprosessimme jokaisessa vaiheessa; haastatteluissa, aineiston analyysissä ja tulkinnaissa, tarkastelimme omia käsityksiämme asioista, refleктоimme ja syvensimme ymmärrystämme yhdessä. Koska meitä tutkijoita oli kaksi, pystyimme keskustelemaan tutkimuksestamme kahden eri näkökulman turvin ja näin ollen saamaan luotettavuutta tekemillemme valinnoille ja tulkinnoille. Useamman tutkijan toteuttaessa tutkimusta ja sopiessa sitä koskevia ratkaisuja, kutsutaan sitä tutkijatriangulaatioksi (Vilka 2005, 54).

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuksen teoreettisen toistettavuuden periaate, jonka mukaan lukijan tulee päätyä tutkimusta lukiessaan samaan tulokseen kuin itse tutkimuksen tekijä. Se edellyttää tutkimusprosessin tarkkaa kuvausta sekä päättelyn ja tulkinnan havainnollistamista

aineistokatkelmilla, tapauksessamme lasten kommenteilla, tutkimustekstissä. (Vilka 2005, 160.) Tutkimuksen johtopäätösten tulee vastata tutkimusongelmaan. Tulkitessaan aineistoa tutkija ei saa ”ylitulkitä” sitä eikä intoutua löytämään aineistosta merkityksiä, jotka eivät kuulu tutkimustehävän piiriin. Tutkijan raportissa tarjoamat haastattelulainaukset vakuuttavat siitä, ettei tutkija ole irrottanut kommenttia asiayhteydestä omien tulkintaodotustensa tueksi. (Syrjälä ym. 1994, 154.) Käyttämämme aineiston lainaukset pyrkivät kuvaamaan lasten kertomusta kyseisestä teemasta. Aihetta käsittelevillä lainauksilla pyrimme osoittamaan tutkimuksemme luotettavuutta.

9 TUTKIMUKSEN EETTISYYS

Lasten tutkimiseen kuuluu erityisiä eettisyyteen liittyviä kysymyksiä. Eettiset kysymykset koskevat koko tutkimusprosessia ja eniten siihen vaikuttaa Suomen henkilötietolainsäädäntö, jossa määritellään tutkimuksessa käsiteltävien henkilötietojen käsittelyn yleisiä edellytyksiä, kuten miten henkilötietoja voidaan kerätä, tallentaa tai käsitellä tieteellistä tutkimustarkoitusta varten. Lain tarkoitus on ”toteuttaa yksityiselämän suojaa ja muita yksityisyyden suojaa turvaavia perusoikeuksia henkilötietoja käsiteltäessä”. (Henkilötietolaki 523/1999.)

Henkilötietolaki koskee kaikkia luonnollisia henkilöitä eli yksittäisiä ihmisiä, jotka ovat oikeuskelpoisia. Alle 18-vuotiaat luonnolliset henkilöt ovat vapaa- ja valtaisia, jolloin lupa heidän tietojensa käsittelyyn tarvitaan heidän huoltajaltaan. Tämän suostumuksen hankkiminen tulee ottaa huomioon kun tehdään tutkimusta lapsista. Henkilötietolain 8 § mukaan suostumuksen tulee olla vapaaehtoinen, yksilöity ja tietoinen tahdonilmaisuuksien. Siksi on perusteltua, että hankimme suostumuksen huoltajalta kirjallisesti. (Henkilötietolaki 523/1999.)

Saimme yhteistyökumppaniksemme oululaisen montessoripedagogiikkaa harjoittavan yksityisen päiväkodin, jossa suoritimme tutkimuksemme. Haimme tutkimuslupaa tutkimustamme varten Oulun seudun ammattikorkeakoululta. Lisäksi hankimme luvat haastatteluun tutkimukseen osallistuvien lasten huoltajilta. Teimme lupa-anomusta varten erillisen lomakkeen, jossa selitimme tutkimuksen tarkoituksen, osapuolet ja yhteystiedot, sen mihin tarkoitukseen tutkimus tehdään, milloin tutkimus suoritetaan, mihin ja miten aineistoa käytetään ja säilytetään sekä tiedot tutkimukseen osallistuvien henkilötietosuojasta. Varauduimme siihen, etteivät kaikki anna lupaa lapsensa osallistumiseen. Siksi toimitimme lupa-anomuksen useamman kuin tutkimuksessa tarvittavan lapsen huoltajille.

Henkilötietolain 3 § kohdan 1 mukaan henkilötiedoilla tarkoitetaan sellaisia tietoja, jotka kuvaavat henkilön ominaisuuksia tai elinolosuhteita, joiden kautta henkilö tai hänen perheensä on tunnistettavissa. Velvollisuutenamme tutkijoina on lain 24 § mukaan huolehdittava muun muassa siitä, että rekisteröity eli henkilö jonka tietoja käsitellään, saa tietää mihin tietoja käytetään tai luovutetaan, ja etteivät tiedot joudu väärin käsiin. (Henkilötietolaki 523/1999.)

Henkilötietolain 6 § mukaan henkilötietojen keruun tulee olla asiallisesti perusteltua tutkimuksen kannalta, ja 7§ mukaan niitä saa käyttää tai käsitellä vain siihen tarkoitukseen, johon ne on kerätty (Henkilötietolaki 523/1999). Emme tarvinneet tutkimustamme varten lasten kotiosoitteita emmekä henkilötunnuksia, mikä lisäsi haastateltavien anonymiteettiä. Käytimme tutkimuksen raportoinnissa lapsista muutettuja etunimiä, sillä lasten nimeäminen esimerkiksi ”Tyttö, 6 vuotta”, olisi hankaloittanut lasten kommenttien erottelua.

Huomioimme tutkimuksen eettisyyden myös aineiston käsittelyssä. Tallensimme haastattelut omille kotikoneillemme poistaen ne sanelulaitteista, jolloin niihin käsiksi pääsy estettiin ulkopuolisilta. Tuhosimme valokuvat haastattelujen jälkeen, sillä emme analysoineet valokuvia aineistona, vaan niiden funktio oli toimia haastattelujen pohjana ja tukena. Litteroitu aineisto tuhoetaan opinäytetyön valmistumisen jälkeen.

10 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoitus oli kuvailla 5-6 -vuotiaiden lasten kokemuksia eri-ikäisistä lapsista koostuvan montessoriryhmän vuorovaikutuksesta. Olemme kiinnostuneita siitä, millaisia kokemuksia lapsilla on vuorovaikutussuhteista montessoriryhmässä, jossa lasten iät vaihtelevat kahdesta ja puolesta vuodesta kuuteen vuoteen. Halusimme luoda tutkimustietoa erilaisesta ryhmäjaottelusta lasten kokemusten kautta. Tutkimuksemme tavoitteena oli tuoda lasten kokemukset esiin lapsilähtöisesti heidän kertomanaan. Tutkimuksemme tehtävänä oli tuoda esille, millaisia kokemuksia 5-6-vuotiailla lapsilla on vuorovaikutustilanteista eri-ikäisten lasten kanssa montessoripedagogisessa ryhmässä.

Tutkimuksen alussa tarkoituksenamme oli tutkia lasten kokemuksia eri-ikäisten lasten montessoriryhmän vuorovaikutuksesta, sen mahdollisista hyödyistä ja haitoista. Haastatteluja tehdessämme emme kuitenkaan pureutuneet ilmiöön positiivisten tai negatiivisten puolien kautta, sillä lasten kertomukset olivat lasten omia ajatuksia emmekä halunneet lähteä ohjaamaan niitä mihinkään suuntaan. Näin aineistomme lapsilähtöinen luonne toteutui ja tarkastelimme kokemuksia ryhmämuodosta sen hyviä tai huonoja puolia korostamatta.

Mietimme tutkimuksemme aihetta pitkään. Aluksi olimme hieman liian avoimia aiheemme suhteen, mutta vertaisarvioitsijoiden ja ohjaavien opettajien avulla se muokkautui nykyiseksi. Olemme kokeneet aiheen mielenkiintoiseksi ja lasten ollessa havaintoryhmänä koemme saaneemme arvokasta tietämystä lasten kokemuksista tulevaa ammattiamme ajatellen. Tulevassa ammatissamme lastentarhanopettajina kyky havainnoida lasta ja konkreettisesti keskustella lapsen kanssa hänen tunteistaan ja kokemuksistaan on erittäin tärkeää, ja se on avainasemassa lapsilähtöisessä työskentelyssä. Sosionomin (AMK) osaamisalueeseen kuuluu olennaisesti jokaisen yksilön ainutlaatuisuuden huomioonottaminen, heidän tarpeidensa ymmärtäminen sekä voimavarojen käyttöönoton ja yksilön vahvuuksien korostaminen (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2010, haku-päivä 5.11.2010).

Tutkimusmenetelmät tuottivat alussa paljon pohdittavaa, mutta nyt koemme laadullisen tutkimuksen avautuneen meille huomattavasti paremmin. Tutkimusmenetelmän valinnassa tutkijan on oltava perusteellinen, jotta käsiteltävästä ilmiöstä saataisiin mahdollisimman luotettava tutkimustulos. Väärää valintoja tehdään usein prosessin aikana, minkä myös me tutkijoina saimme kokea, miksi on-

kin hyvä suhtautua omaan tutkimukseen kriittisellä ja reflektiivisellä otteella. Päädyimme laadulliseen tutkimukseen, koska emme ole kiinnostuneita määrällisessä eli kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytettävistä tilastoista, vaan halusimme päästä tutkimuksessamme lähelle ihmistä ja hänen kokemuksiaan. Koemme tutkimusmetodivalintamme olleen meille sopiva ja oikea ihmisläheisen tutkimuksen toteuttamiseksi.

Kahdeksan haastateltavaa lasta oli mielestämme riittävä määrä kattavan aineiston saamiseksi. Jokainen lapsi oli mielenkiintoinen kuunneltava ja jokaisen lapsen ajatuksen juoksu oli ainutlaatuista. Emme usko, että suurempi haastattelujoukko olisi varsinaisesti tuonut tuloksiin uutta tietoa, vaikkakin se olisi varmasti rikastuttanut aineistoa lasten elävällisillä ajatuksilla maailmasta. Ihanne-tilanteessa puolet haastateltavistamme olisi ollut tyttöjä ja puolet poikia, kun todellisuudessa tyttöjä oli vain neljäsosa. Pohdimme myös, olisiko tämä voinut vaikuttaa tutkimustulokseen niin, että poikien sukupuoleen liittyvät jyrkähköt mielipiteet eivät olisi korostuneet niin selvästi.

Lapset valikoituivat haastateltaviksi ikänsä ja vanhempiensa suostumuksen perusteella. Tutkimusjoukon valinta ei tuottanut meille suurempia ongelmia, vaan se muodostui kuin itsestään. Jaoin lupa-anomuksen vain 5-6-vuotiaiden lasten vanhemmille ja kaikki suostumuksen antaneet osallistuivat tutkimukseen. Sukupuolijakauma ryhmässä oli poikavoittoinen, kun haastatteluun osallistuneet lapset olivat kahta tyttöä lukuun ottamatta poikia. Koimme haastattelutilanteet onnistuneiksi ja saimme mielestämme sopivan määrän aineistoa tutkimustamme varten. Lapset rentoutuivat pienen alun jännittämisen jälkeen kertomaan kokemuksistaan vapaammin. Uskomme, että rentoutumiseen auttoi haastattelun alussa käyty jutustelu lapselle helpoista aiheista, kuten hänen iästään tai lapsen touhuista ennen haastattelutilannetta.

Jos tekisimme haastattelut uudestaan, pyrkisimme sovittamaan kaikki haastattelut samalle päivälle. Nyt haastattelut ajoittuvat kahdelle eri viikolle, mutta siihen vaikuttivat sekä meistä johtumattomat tekijät, kuten lapsen poissaolo päivähoidosta, että meidän omien kesätöidemme aikataulut. Olisimme myös yrittäneet vaikuttaa enemmän haastattelutilan valintaan, sillä osa haastatteluista keskeytyi muutaman kerran muiden lasten pyrkiessä leikkimään haastattelutilaan tai muiden ympäristöstä kantautuvien äänien takia. Haastattelut pääsivät ongelmitta jatkumaan keskeytysten jälkeen, mutta hetkeksi haastateltavan lapsen ajatukset karkasivat oven toiselle puolelle.

Haastattelumenetelminä valokuvat ja sadutus olivat oivallisia valintoja. Ilman valokuvia emme olisi saaneet lapsista heidän itsensä kertomana paljon irti, vaan olisimme joutuneet esittämään

huomattavasti enemmän kysymyksiä, jolloin aineiston lapsilähtöisyys olisi kärsinyt. Annoimme haastateltavien lasten katseltavaksi useamman samaan vuorovaikutustilanteeseen liittyvän valokuvan kerrallaan ja lapset itse kertoivat heidän mielestään huomionarvoisista asioista valitsemis- saan valokuvissa. Kuva toimi kerronnan helpottajana ja rikastutti aineistoa. Käyttämämme sadutusmenetelmä ei täyttänyt puhtaita sadutuksen kriteereitä, mutta lasten kerronnallinen ilmaisu tuli aineistossa mukavasti esille. Joidenkin lasten kohdalla tarkentavat kysymykset jäivät vähäisiksi kun taas toiset tarvitsivat enemmän kannustusta ja rohkaisua ilmaisuunsa. Alle kouluikäisten lasten sanavarasto ja ilmaisun monipuolisuus yllättivät meidät paikka paikoin runsaudellaan. Ollisimme toki voineet yrittää kerätä aineistoa vieläkin kerronnallisemmalla tavalla, antamalla lapsille esimerkiksi mahdollisuuden piirtää piirustuksia kertomustensa tueksi ja kertoa valokuvien lisäksi piirroksistaan. Tällöin aineisto olisi saattanut kuitenkin karata liaksi mielikuvituksen puolelle, vaikka se olisi todennäköisesti ollut rikkaampi ja monipuolisempi.

Käyttämämme valokuvien tuettu kerronnallinen haastattelumenetelmä on mielestämme hyvä keino avata lasten kanssa arkipäivän tilanteita. Lapsille kuvasta kertominen on helppoa, kun he konkreettisesti näkevät tilanteet edessään, ja he tekevät sen mielellään. Kuvien kautta päästään puhumaan myös mahdollisista vaikeista tilanteista ja asioista. Vaikka huoli ei heräisikään aikuisen arjen havainnoista, voi kuvista lasten kertomana nousta esiin asioita, joihin tarvitaan aikuisen puuttumista. Tällainen ilmiö voi olla esimerkiksi kiusaaminen, joka nykypäivänä valitettavasti alkaa jo ennen kouluikää.

Ajatuksen tasolla opinnäytetyön ideointi lähti käyntiin keväällä 2009, kun päätimme tehdä opinnäytetyön yhdessä. Aiheen rajaus ei ollut silloin vielä tarkka, mutta tiesimme että se tulee liitty- mään varhaiskasvatukseen, sillä sen on molempien suuntautumisalue. Tutkimussuunnitelman hyväksyminen ja tutkimusluvan saaminen oli suuren työmäärän takana. Aloitimme opinnäytetyö- prosessimme toden teolla tutkimussuunnitelman laatimisella vuoden 2010 alussa. Yhteistyöta- homme oli selvillä jo hyvin aikaisessa vaiheessa idean vasta orastellessa ajatuksissamme. Tämä nopeutti ja helpotti tutkimusluvan saatuamme haastattelujen aloittamista. Tutkimusluvan saanti kesti koko kevään ja haastattelut suoritettiin kesäkuun alussa 2010. Litteroimme aineiston heti haastattelujen jälkeen alkukesästä ja analyysiin sekä raportin kirjoittamiseen paneuduimme kun- nolla loppukesästä. Aikataulutuksessamme olisi ollut parantamisen varaa, mutta teimme tietoisien valinnan keskittyessämme kesän ajan työntekoon.

Haastattelujen ja litteroinnin jälkeen pitämämme tauko oli tarpeen, mutta analyysin aloittaminen syksyllä vaati hieman uudelleen motivoitumista. Koimme siitäkin huolimatta pienen etäisyyden ottamisen aineistoon hyvänä asiana, sillä pystyimme aloittamaan analysoinnin mielet avoimena ilman ennakoajatuksia tai -oletuksia. Otimme värit käyttöön ja teemoittelimme aineiston eri värein. Tämä auttoi meitä erottamaan aineistosta tärkeitä asiakokonaisuuksia. Värit olivat piristävä luokittelutapa, joka selkeytti aineiston teemojen esiintyvyyttä. Koimme aineiston analyysin värien avulla teemoittaen meitä hyvin palvelevaksi menetelmäksi. Valintamme palveli myös aineistoa, josta nousi varmasti kaikki olennainen esille. Kiinnitimme huomion erityisesti eri lasten ajatuksissa toistuviin asioihin, joista sen jälkeen muodostimme oman teemansa. Teemojen perusteella ryhdyimme kirjoittamaan tuloksia.

Olimme tutkimuksen tekijöinä ensikertalaisia. Opimme prosessista paljon, mutta opittavaa jäi vielä mahdollisille tulevillekin tutkimuksille. Aloitimme opinnäytetyön tekemisen alusta alkaen yhdessä, sillä olimme opintojemme aikana kartuttaneet kokemusta yhteistyöstämme useiden ryhmätöiden parissa. Suuntaudumme myös samalle sosiaalialan työkentälle tulevaisuudessa, minkä takia ajattelimme yhteisen tutkimuksen kehittävän meitä molempia tulevina lastentarhanopettajina. Tutkimuksen tekeminen vaati meiltä ennen kokematon pitkäjänteisyyttä ja päättäväisyyttä. Uskomme oli koetuksella useita kertoja prosessin aikana, ja tunteet vaihtelivat ääriäidasta toiseen. Paineensietokykymme kasvoi samaa tahtia kuin tutkimuksemme eteni.

Montessoripedagogiikka asettaa kasvattajalle erilaisia haasteita. Montessoripedagoginen ympäristö vaatii ammattilaiselta sen erityislaatuisuuden tuntemista sekä orientoitumista siihen. Pelkäämään oman käytöksen muuttaminen sopimaan pedagogiikan vaatimuksiin tuottaa ammattilaiselle ajattelemisen aihetta. Aikuisen asema montessoriympäristössä eroaa perinteisestä, ja se tulee tiedostaa ja sitä kunnioittaa. Aikuinen koetaan montessoripedagogiikan saralla lähes lapsen palvelijaksi, jonka tehtävänä on olla saatavilla, kun lapsella on tarve saada tietoa tai apua tiedon hankkimiseksi. Montessoripedagogiikka vaatii kasvattajalta pedagogisia taitoja, joilla selvittää pedagogisista haasteista. Jokaisen lapsen yksilölliset sosioemotionaaliset tarpeet ja niiden huomiointi muodostavat kasvattajalle monimuotoisen työkentän, jossa ammatillisuus mitataan. Kasvattajan tulee saada kaikki lapset toimimaan ilman, että kukaan jää ilman huomiota erikikäisten lasten ryhmässä. Tutkimuksemme avulla montessoriryhmän varhaiskasvattaja voi oppia tunnistamaan eri vuorovaikutukseen vaikuttavat tekijät ja näin ollen ennakoimaan tilanteita niin, että kaikenikäiset lapset voivat toimia mahdollisimman mielekkäästi ja onnistuneesti keskenään.

Olemme saaneet paljon valmiuksia lapsilähtöiseen työskentelyyn. Lapsi on olemukseltaan monipuolinen olento, jonka ajatukset sisältävät äärettömiä rikkauksia. Kullannarvoisten ajatusten esiinsaamiseksi tarvitaan vaivannäköä ja soveltavia keinoja, joita olemme tutkimuksessamme päässeet toteuttamaan. Lasten välittämä tieto kuvastaa heidän näkemystään maailmasta ja tulevina lastentarhanopettajina meidän on tärkeää tavoittaa lapsen maailma ja oppia ymmärtämään sitä. Koulutuksessamme tuleviksi sosionomeiksi (AMK) olemme päässeet lähemmäs lapsen ymmärtämistä sekä teorian että käytännön avulla. Lapset näkevät ympärillään paljon asioita, joita me aikuiset emme huomaa, mutta joita lapset mieluusti meille avaavat, jos siihen vain annetaan mahdollisuus. Jokainen meistä on joskus ollut lapsi ja tulevaisuudessa lastentarhanopettajina saamme mahdollisuuden palata tuohon ainutlaatuiseen elämänvaiheeseen työssämme yhä uudelleen yhdessä lasten kanssa.

Toivomme tutkimuksemme avaavan lapsilähtöistä näkökulmaa myös muiden kasvattajien työskentelyyn kaikilla varhaiskasvatuksen työkentillä. Olemme pyrkineet tutkimuksemme avulla lasten kokemusten kautta avaamaan lasten maailmaa. Varhaiskasvattajien tulisi ymmärtää lasten kokemusten arvo sekä luoda mahdollisuuksia lapsille kertoa niistä. Lapsia kuuntelemalla aikuiset saavat tärkeää tietoa vuorovaikutukseen liittyvistä ja vaikuttavista tekijöistä, jotka puolestaan vaikuttavat suoraan ryhädynamiikkaan. Ymmärtämällä lasten välisen vuorovaikutuksen syntyä ja sitä häiritseviä tekijöitä aikuinen varhaiskasvattaja kykenee paremmin esimerkiksi muodostamaan toimivia pienryhmiä.

Ammatillisuuden kehittämisessä asiakastyön ja asiakkaiden tarpeiden tunnistamisen lisäksi tulee meidän pystyä kehittämään omaa toimintaamme tekemässämme työssä. Yksilö voi arvioida omaa toimintaansa, mutta myös moniammatilliset palautteenannot vievät ammatissa eteenpäin. Tutkinon suorittaminen ei tarkoita oppimisen loppumista, vaan omaa ammatillista osaamista ja ammatti-identiteettiä syvennetään sekä muokataan läpi työelämän erilaisten työkenttien myllyryksessä. Reflektiivisen ammatillisuuden katsotaan olevan prosessi, joka lähtee oman toiminnan ja osaamisen erittelystä ja arvioinnista edeten oman toiminnan tarkasteluun suhteessa ammatin ja työn kokonaisuuteen (Rantanen & Toikko 2008, 93). Oman toiminnan reflektointi tulevina sosionomina (AMK) tulee toteuttaa peilaten sosionomin osaamisen alueen kompetensseihin sekä sosiaalialan yleisiin eettisiin ohjeisiin.

Tutkimuksemme on auttanut meitä tulevina sosionomeina (AMK) erityisesti asiakastyön ja eettisen osaamisen kehittämisessä. Tulevina ammattilaisina meidän tulee kyetä eettisen osaamisen

sekä ammatilliseen reflektioon, ja tutkimuksemme on olennaisesti auttanut näiden osaamisalueiden kehittämisessä. Jokaisessa tutkimuksen teon vaiheessa olemme kriittisesti arvioineet tekemiämme valintoja ja niiden seurauksia tutkimuksemme luotettavuuden ja eettisyyden kannalta. Sosionomin (AMK) eettiseen osaamiseen kuuluu myös jokaisen yksilön ainutkertaisuuden huomioiminen, minkä ymmärtämistä lapsilähtöinen tutkimusote ja jokaisen haastateltavan lapsen aito kohtaaminen ovat kehittäneet. Tutkimuksellamme pyrimme myös vahvasti tasa-arvon edistämiseen yhteisössä ja yksilön näkökulmasta, mikä kuuluu osaltaan sosionomin (AMK) eettiseen osaamiseen. Lasten äänen kuuluviin saamisella taataan parempaa lapsen näkökulman huomioimista varhaiskasvatuksessa. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2010, hakupäivä: 25.11.2010.)

Sosionomin (AMK) asiakastyön osaamistamme tutkimus on kehittänyt myös paljon. Olemme määritelleet ihmiskäsityksemme, joka ohjaa tulevaisuuden työtämme asiakkaiden parissa. Ihmiskäsityksen lisäksi pystymme paremmin työssämme vastaamaan asiakkaidemme eli lasten tarpeisiin, sillä tutkimuksemme on kehittänyt meitä lapsilähtöiseen ja lasta aidosti kuuntelemaan työskentelyyn. Sekä ihmiskäsityksen määrittäminen että asiakkaiden tarpeiden ymmärtäminen kuuluvat sosionomin (AMK) asiakastyön osaamiseen (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2010, hakupäivä: 25.11.2010).

Tutkimuksen tekeminen luonnollisesti kehittää tutkimuksellista kehittämisosaamista tulevina sosionomeina (AMK). Tutkimukselliseen kehittämisosaamiseen kuuluu reflektiivisen, tutkivan ja kehittävän työotteen sisäistäminen, eikä tulevaisuudessa tutkimuksen tekeminen tuntuisi kovinkaan kaukaiselta ajatukselta ja sitä olisi suotuisimmat lähtökohdat lähteä tekemään kehittymisemme ansiosta. Tutkimus on opettanut meille käytäntöpainoista tutkimuksellista osaamista, jonka kautta olemme kyenneet tuottamaan uutta tietoa. Tulevina sosiaalialan ammattilaisina uskomme, että kykenemme tuomaan merkittävän lisän sosiaalialan kehittämishankkeisiin, joissa suunnitellaan, toteutetaan, arvioidaan ja raportoidaan. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2010, hakupäivä: 25.11.2010.)

Tutkimuksemme mahdollisesti edesauttaa lasten ymmärtämistä oman elämänsä tulkitsijoina ja päätöksen tekijöinä. Päämäärämme oli tuoda esiin lasten omaa ääntä ja kokemuksia oivalluksineen. Lasten äänen kuuluviin saamiselle ei hektisessä nyky maailmassa ole aina tilaa, mutta sen toteutuminen olisi ihanteellista. Aikuisilla on paljon opittavaa lapsilta, jos he malttaisivat hetkeksi pysähtyä kuuntelemaan. Toivomme tutkimuksemme kehittävän asenteita lasten puheenvuorojen

arvostamista kohtaan. Lapsen ja aikuisen maailmojen tasa-arvoistaminen on pitemmän tähtäimen tavoite, mutta sitä viedään eteenpäin askel askeleelta.

Jatkotutkimuksen aiheeseen liittyen voisi tehdä esimerkiksi mallioppimisesta montessoriympäristössä. Ennen haastatteluja tutustuessamme lapsiryhmään havaitsimme useita otollisia tilanteita mallioppimiselle, joita montessoriympäristö välineineen ja kaiken ikäisine toimijoineen mahdollistaa. Poikien ja tyttöjen toimintaan ja vuorovaikutukseen tutkimuksemme mukaan vaikuttaa olennaisesti sukupuoli. Koska sukupuolen merkitys nousi niin vahvasti tuloksistamme esiin, jatkotutkimusta voisi tehdä sukupuolisensitiivisyyden huomioimisesta varhaiskasvatuksessa. Tutkimus voisi selvittää, huomioidaanko varhaiskasvatuksessa sukupuolinäkökulma ja kuinka kummankin sukupuolen tarpeita tuetaan. Päiväkodin arjessa lapsi kokee useita onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia aiheuttavia tilanteita päivän aikana, ja ne heijastuvat lapsen kokemukseen ja kuvaan itsestä. Jatkotutkimusaihe tähän liittyen voisi olla, kuinka onnistuneet ja epäonnistuneet vuorovaikutustilanteet vaikuttavat lapsen identiteetin muodostumiseen tai lapsen sosioemotionaalisiin taitoihin.

LÄHTEET

Almqvist, F. 2004. Ihmisen elämänkaari. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.). Lasten- ja nuorisopsykiatria. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Cacciatore, R. 2009. Tunteita on! Teoksessa V. Hurme & M. Lehtikangas (toim.). Kapinakirja. Aggressiokasvattajan käsikirja – koululaisesta aikuiseksi. Helsinki: Vammalan Kirjapaino Oy.

Dunderfelt, T. 2006. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Porvoo: WSOY – Kirjapainoyksikkö.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.

Greene, R. W. 2009. Koulun hukkaamat lapset. Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Halkola, U., Mannermaa, L., Koffert, T. & Koulu, L. (toim.). 2009 Valokuvan terapeuttinen voima. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Hayes, M. & Höynälänmaa, K. 1985. Montessori-pedagogiikka. Helsinki: Otavan Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vyogtskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.). Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-Kustannus.

Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.). Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-Kustannus.

Karlsson, L. 2003. Sadutus – avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Juva: WS Bookwell Oy.

Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Kinnunen-Saarela, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa E. Hujala (toim.). Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen kivijalka lapsuuden sosiologiassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.). Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-Kustannus.

Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Juva: WS Bookwell Oy.

Korkeamäki, R-L. 2006. Lapset toistensa opettajina. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kronqvist, E-L. 2006. Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kronqvist, E-L. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikkitalanteissa. Oulu: Oulun yliopisto.

Lahikainen, A. R., Punamäki, R-L. & Tamminen, T. 2008. Kulttuuri lapsen kasvattajana. Vantaa: Dark Oy.

Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36.

Laki lastenkotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta 20.12.1996/1128.

Lujala, E. 2008. Suomen julkisen varhaiskasvatuksen peruskiviä. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.). Pedagogiikan palikat: johdatus varhaiskasvatukseen ja –kehitykseen. Helsinki: WSOY.

McGurk, H. 1982. Lapsen sosiaalinen kehitys. Espoo: Weilin+Göös.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Montessori, M. 1983. Lapsen salaisuus. Juva: WSOY.

Montessori, M. 1978. The Montessori method. New York: Schocken books.

Mussen, Paul H. 1981. Lapsen psykologinen kehitys. Jyväskylä: K. J. Gummerus Osakeyhtiön Kirjapaino.

Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.). Varhaiskasvatuksen teoria-suuntauksia. Juva: PS-Kustannus.

Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Jyväskylä: Gummerus.

Pakarinen, T. & Roti, R. 1996. Ihminen toiminnallisissa ympäristöissään. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Parkkonen, H. 1991. Auta minua tekemään itse: montessori-menetelmän sovelluksia. Porvoo: WSOY.

Perttula, J. 2005. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.). 2005. Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta ja ymmärtäminen. Tartu: Guttenberg AS.

Rantanen, T. & Toikko, T. 2008. Sosionomin (AMK) osaaminen ja sosiaalityön tutkimus. Teoksessa L. Viinamäki (toim.). 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Anjalankoski: SOLVER palvelut Oy.

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino

Repo-Kaarento, S. & Levander, L. 2003. Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.). Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.). 2005. Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: OTAVAN KIRJAPAINO OY.

Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.

Talentia ry. 2005. Arki, arvot, elämä, etiikka. Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. Helsinki.

Varto, J. 1992. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. 30. Sufi-tutkimuksia 1. Tampere: Tampereen yliopisto.

Vehkalahti, Reetta. 2008. Kehu lapsi päivässä. Hämeenlinna: Karisto Oy:n kirjapaino.

Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Väisänen, L., Niemelä, M. & Suua, P. 2009. Sanat työssä – vuorovaikutus ammattitaitona. Helsinki: Kirjapaja.

Internet-lähteet:

Aula, M.K. 2009. Päivähoidon kehittämisessä huomio laatuun ja lapsen näkökulmaan. Hakupäivä 21.4.2010. <http://www.lapsiasia.fi/nyt/tiedotteet/tiedote/view/1429485>

Haapea, K. 2009. Yksityiskouluista painetta. Kaleva. 11.9.2009. Hakupäivä 21.4.2010. <http://www.kaleva.fi/plus/index.cfm?j=813428>

Mustonen, H. 2010. Kajaanissa elää haave Montessori-koulusta. Kainuun sanomat. 16.1.2010. Hakupäivä 21.4.2010. http://www.kainuunsanomat.fi/cs/Satellite?c=AMArticle_C&childpagename=KSA_newssite%2FAMLayout&cid=1194633970481&p=1194613516391&pagename=KSAWrapper

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2009. Lapsen näkökulma tärkein uudistuvassa varhaiskasvatusta koskevassa laissa. Hakupäivä 21.4.2010. <http://www.stm.fi/tiedotteet/tiedote/view/1422768?cssType=text>

Suomen akatemia. 2010. Lapset vaikuttavat kertomalla omasta hyvinvoinnistaan. Hakupäivä 1.6.2010. <http://www.aka.fi/fi/A/Tiedeyhteiskunnassa/Tutkimusohjelmat/kaynnissa/SKIDI-KIDS/Hankkeet/Lapset-vaikuttavat-kertomalla-omasta-hyvinvoinnistaan/>

Tamminen, J. 2009. Päivähoito kriisiytymässä. Uusi Suomi. 10.2.2009. Hakupäivä 21.4.2010. <http://www.uusisuomi.fi/kotimaa/49598-%E2%80%9Dpaivahoito-kriisiytymassa%E2%80%9D>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2010. ECTS-kompetenssit. Hakupäivä 16.3.2010, 5.11.2010. http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/sosiaalialanamkverkosto/sosiaaliala_ammattikorkeakouluissa/sosionomi_amk_tutkinto/ects_kompetenssit/

Yhdistyneet Kansakunnat. 1989. Lasten oikeuksien julistus. Hakupäivä 23.3.2010. http://www.unicef.fi/lapsen_oikeuksien_julistus

LIITTEET

LIITE1

Hyvät vanhemmat

Olemme kaksi Oulun Seudun Ammattikorkeakoulun sosiaalian opiskelijaa, ja tutkimme opinnäytetyötämme varten 5–6-vuotiaiden lasten kokemuksia vuorovaikutussuhteista eri-ikäisten lasten kanssa montessoriryhmässä. Opinnäytetyömme tavoitteena on saada lasten ääni kuuluviin ja kuulla heidän kokemuksistaan. Lapsen haastattelemiseen tarvitaan aina huoltajan lupa, ja siksi toivomme Teiltä lupaa haastatella lastanne kyseisestä aiheesta. Voitte myös kieltää lapsenne osallistumisen tutkimukseen mikäli niin tahdotte.

Lasten haastattelut suoritetaan kesäkuun aikana leikkikoulun tiloissa, eikä se vaadi Teiltä tai lapsiltanne mitään erityistoimenpiteitä. Haastattelut äänitetään aineiston käsittelyä helpottamaan. Lisäksi käytämme haastattelumme tukena valokuvia vuorovaikutustilanteista päiväkodissa. Valokuvaus tapahtuu viikolla 22 tavallisten päivän askareiden lomassa.

Haastattelut ovat ehdottoman luottamuksellisia. Lasten nimet muutetaan valmiiseen raporttiin, ja heidän anonyymiteettiään kunnioitetaan muutenkin hyvän tutkimustavan mukaisesti. Lapsista otetut valokuvat ja haastattelutallenteet tuhotaan heti kun ne ovat tarpeettomia, eikä niitä julkaista opinnäytetyössämme tai missään muualla.

Olisitteko ystävällisiä ja palauttaisitte suostumuskirjeen leikkikouluun viimeistään tiistaina 1.6. leikkikouluun. Olisimme kiitollisia yhteistyöstä, sillä tutkimuksemme avulla saisimme arvokasta tietoa lasten kokemuksista sekä itsellemme valmiuksia työhön tulevana lastentarhanopettajina. Lisätietoja voitte kysyä alla olevista puhelinnumeroista.

Yhteistyöstä kiittäen:

Riikka Peltoniemi & Marjokaisa Nissinen

puh. xxx-xxxxxxx & puh. xxx-xxxxxxx

Annan suostumuksen lapseni tutkimukseen osallistumiseen.

Lapsen nimi: _____

Oulussa ____/____2010.

Allekirjoitus ja nimenselvennys



