



LAUREA

Päiväkodin työpajatoiminta lasten näkökulmasta



Satu, Kortelainen

Heidi, Stigell

2009 Otaniemi

Laurea-ammattikorkeakoulu
Laurea Otaniemi

Päiväkodin työpajatoiminta lasten näkökulmasta

Satu Kortelainen
Heidi Stigell
Sosiaalialan koulutusohjelma
Opinnäytetyö
Elokuu 2009

Satu Kortelainen ja Heidi Stigell

Päiväkodin työpajatoiminta lasten näkökulmasta

Vuosi 2009 Sivumäärä 74

Laurea-ammattikorkeakoulu on ollut mukana varhaiskasvatuksen VKK-Metro-hankkeessa vuosina 2008–2009, jossa opinnäytetyömme toteutettiin. Hankkeessa ovat mukana pääkaupunkiseudun kunnat, Helsingin yliopisto ja sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA. Tarkoituksena on tutkia ja kehittää varhaiskasvatuksen toiminnan dokumentointiin ja arviointiin liittyviä teemoja sekä lisätä varhaiskasvatuksen tutkimustietoa.

Opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä helsinkiläisen päiväkotin Auringonkukan kanssa. Päiväkodin hankkeeseen liittyviä kehittämistehtäviä olivat lasten työpajojen havainnoinnin, dokumentoinnin ja arvioinnin kehittäminen. Opinnäytetyömme tavoitteena oli tutkia sitä, miten sitoutuneita lapset ovat toimintaansa työpajassa ja miten lapset kokevat työpajassa työskentelyn.

Opinnäytetyö toteutettiin laadullisella tutkimusmenetelmällä. Aineistonkeruu tapahtui LIS-YC (The Leuven Involvement Scale for Young Children)-lapsihavainnoinnin sekä teemahaastattelun avulla. Aineistot analysoitiin teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä.

Tulosten perusteella lasten sitoutuneisuuden tasot vaihtelivat sen mukaan, mikä toiminta oli kyseessä. Myös lapsikohtaisia eroja oli havaittavissa. Tulokset osoittivat, että työpaja antoi jokaiselle lapselle mahdollisuuden uusiin kokemuksiin ja mahdollisuuden oppia jotain uutta, vaikka teema ja ympäristö olivat lapsille entuudestaan tuttuja. Kukin lapsista sai ainakin jonkinasteista tyydytystä työpajan toiminnasta.

Tulokset osoittivat, että lapsilla oli hyvä mahdollisuus osallistumiseen työpajamuotoisessa pienryhmätoiminnassa. Lapset saivat suunnitella ja toteuttaa toimintaa keskenään aikuisen pysytellessä taustalla. He saivat käyttää luovuuttaan ja vaikuttaa tehtävien lopputulokseen. Työpajassa toimitettiin lasten ehdoilla ja lapset pitivätkin omaa rooliaan työpajan toiminnassa merkityksellisenä asiana.

Työpajassa lapset saivat yksilöllistä huomiota ja heillä oli mahdollisuus tehdä työnsä loppuun rauhassa. Vuorovaikutus nimenomaan aikuisen kanssa ja aikuiselta saatu huomio oli joillekin lapsista osa heidän saamastaan tyydytyksestä. Tämä vaikutti osaltaan lasten toimintaan sitoutumiseen sitä vahvistaen.

Tulosten perusteella työpajatoiminnan tulee olla sopivan pituista ja toiminnassa tulisi välttää pitkiä odotteluhetkiä, jotta lapsi pystyy olemaan sitoutunut toimintaan. Myös työpajassa olevien lasten määrän tulee olla sopiva suhteessa aikuisten määrään, jotta yksilöllisen huomion saamisen periaate toteutuisi mahdollisimman hyvin. Lisäksi pienryhmämuotoinen työpajatoiminta tarjoaa aikuiselle hyvän tilaisuuden lapsen havainnointiin ja arviointiin.

Asiasanat

Esiopetusikäinen lapsi, esiopetusikäisten varhaiskasvatus, lapsilähtöisyys, pienryhmätoiminta, LIS-YC-lapsihavainnointi, lapsen haastattelu

Satu Kortelainen, Heidi Stigell

Day care center work shop activity from the children´s perspective

Year	2009	Pages	74
------	------	-------	----

Laurea-University of Applied Sciences has been part of the VKK-metro program of early childhood education and care between the years 2008–2009; the thesis was carried out in the program. Municipalities in Helsinki region, the University of Helsinki, and the Center of Expertise on Social Welfare (SOCCA) have participated in this program. Its purpose is to study and develop themes regarding documentation and evaluation in early childhood education activities.

This thesis was implemented in co-operation with daycare center Auringonkukka in Helsinki. The day care center´s developmental target was the developing of observation of children´s workshops, their documentation and evaluation. The aim of our thesis was to find out how committed the children are to work in a workshop and how the children experience the working in a workshop.

This thesis has been conducted with qualitative research methods. The material collection was carried out with the help of LIS-YC (The Leuven involvement scale for young children) child observation and a theme interview. The material was analyzed with theory-based content analysis.

Based on the findings the children´s commitment level changed depending on the activity. The findings indicate that work shops gave each child a possibility for new experiences and a chance to learn something new, even though the theme and the environment where familiar for the child. It was noticed that each child got some kind of satisfaction when working in a work shop.

The findings show that the children have a good possibility to participate in workshop-based small group activities. The children could plan and carry out activities on their own and the grown-ups were in the back ground. They could use their creativity and influence on the end result. The children made the rules and the children considered their own role important in the work shop activity.

In the work shop the children received more individual attention and they had a chance to finish their work in peace. Interaction especially with grown up´s and the attention received from grown up´s was for some children a part of the satisfaction. This affected some children´s commitment to the activity by strengthening it.

Based on the findings the workshop activity should last a suitably long time and in the activity there should not too long breaks in order for the children to be committed to the activity. Also the number of children should be appropriate in relation to the number of adults so that the principle of personal attention is carried out as well as possible. Small group workshop activity provides for a grown up a good possibility to observe and evaluate the child.

Key words

Pre-education aged child, early childhood education for pre-education aged child, child-orientedness, small group activity, LIS-YC child observation, child interview

Sisällys

1 Johdanto	7
2 Opinnäytetyön tausta	8
2.1 VKK-Metro-hanke	8
2.2 Päiväkoti Auringonkukka	9
2.3 Opinnäytetyön tarkoitus ja tutkimuskysymykset	10
3 Työpajatoiminta päiväkodissa	10
3.1 Esiopetusikäinen lapsi	11
3.2 Esiopetusikäisten varhaiskasvatus	12
3.3 Lapsilähtöisyys	14
3.4 Pienryhmätoiminta	15
3.5 Lasten työpajatoiminta Päiväkoti Auringonkukassa	18
4 Tiedonhankintamenetelmät	19
4.1 Kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä	19
4.2 Havainnointi	20
4.3 LIS-YC-lapsihavainnointi.....	21
4.3.1 Sitoutuneisuus	23
4.3.2 Sitoutuneisuuden tunnusmerkit	24
4.4 Haastattelu	25
4.4.1 Teemahaastattelu.....	26
4.4.2 Lapsen haastattelu.....	27
5 Opinnäytetyön toteutus	28
5.1 Päiväkodin bändi- ja kevätjuhlapaja.....	29
5.2 Tutkittavat lapset ja tilanteet	30
5.3 Tutkimusaineiston kerääminen videoinnin avulla	32
6 Aineiston analyysi.....	32
7 Tulokset	34
7.1 Lasten sitoutuneisuus sadutuksessa	34
7.2 Lasten sitoutuneisuus kädentaidoissa.....	37
7.3 Lasten kertomat kokemukset työpajatyöskentelystä	41
7.4 Tulosten yhteenveto	43
8 Tulosten tarkastelu ja päätelmät	45
9 Luotettavuus.....	50
10 Eettisyys	53
Lähteet	55

Liitteet.....	58
Liite 1 LIS-YC-asteikon tasot	58
Liite 2 LIS-YC-havainnointilomake	60
Liite 3 Esimerkit LIS-YC-havainnointiaineistosta	61
Liite 4 Teemahaastattelurunko	69
Liite 5 Teemahaastattelun analyysi.....	70

1 Johdanto

Opinnäytetyömme on osa varhaiskasvatuksen kehittämissyksikköhanketta, jonka tarkoituksena on lisätä varhaiskasvatuksen tutkimustietoa. VKK-Metro-hankkeeseen on nimetty tutkimuspäiväkotiverkosto, joista yksi on helsinkiläinen päiväkotikoti Auringonkukka. Verkosto kehittää ja tutkii hankkeen aikana varhaiskasvatuksen toiminnan dokumentointiin ja arviointiin liittyviä kehittämisteemoja. Jokainen hankkeen päiväkotiyksikkö on valinnut itselleen sopivan kehittämisteeman. Päiväkotikoti Auringonkukan hankkeeseen liittyviä kehittämistehtäviä ovat lasten työpajojen havainnoinnin, dokumentoinnin ja arvioinnin kehittäminen.

Päiväkotikoti Auringonkukassa toteutetaan työpajamuotoista toimintaa lapsille. Se on ryhmäraajat ylittävää pienryhmätoimintaa. Työpajatoiminnassa päästään hyödyntämään päiväkodin tavanomaisesta poikkeavia tiloja sekä koko henkilökunnan osaamista. Työpajoissa voi toimia samanaikaisesti eri-ikäisiä lapsia ja jokainen lapsi osallistuu toimintaan vuorollaan. Työpajojen sisällöt vaihtelevat ja voivat olla esimerkiksi musiikkia tai kädentaitoja. Kiinnostuksemme aiheeseen heräsi juuri päiväkodin erilaisen toimintamuodon vuoksi, sillä se oli meille entuudestaan melko tuntematonta.

Opinnäytetyössämme tutkimme sitä, miten sitoutuneita lapset ovat toimintaansa työpajassa ja miten lapset kokevat työpajassa työskentelyn. Päiväkotikoti Auringonkukan toiminnassa pyritään lapsilähtöisyyteen ja opinnäytetyössämme käsittelemmekin aihetta lapsen näkökulmasta. Työmme kautta pyritään saamaan lasten ääni entistä paremmin kuuluviin. Teoreettisena taustanamme on esiopetusikäinen lapsi, esiopetusikäisten varhaiskasvatus, lapsilähtöisyys, pienryhmätoiminta (työpajatoiminta), LIS-YC-lapsihavainnointi ja lapsen haastattelu.

Toteutimme opinnäytetyömme kvalitatiivisella tutkimusmenetelmällä ja aineistonkeruu tapahtui pääasiallisesti LIS-YC (The Leuven Involvement Scale for Young Children)-lapsihavainnoinnin avulla. Laeversin (1997) LIS-YC-lapsihavainnoinnin avulla voidaan arvioida intensiteettiä, jolla lapsi on sitoutunut toimintaansa. Toimintaan sitoutuneisuus on laadun mitta, joka voidaan tunnistaa lapsen keskittymisestä ja sinnikkyyydestä (Laevers 1997, 3). Lisäksi käytimme teemahaastattelua saadaksemme esille lasten kokemuksia työpajatoiminnasta. Aineiston keräämisessä käytimme apuna videointia.

2 Opinnäytetyön tausta

Laurea-ammattikorkeakoulu on ollut mukana varhaiskasvatuksen VKK-Metro-hankkeessa vuosina 2008–2009, jossa opinnäytetyömme on tehty. Hankkeeseen on nimetty tutkimuspäiväko-tiverkosto, ja yksi näistä päiväkodeista on helsinkiläinen päiväkotikoti Auringonkukka, jossa to-teutimme opinnäytetyömme.

2.1 VKK-Metro-hanke

Yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten myötä varhaiskasvatus- ja päivähoitopalveluissa tarvi-taan osaamisen ja ammatillisten käytänteiden jatkuvaa uudelleen arviointia. Työn kehittämis-tarpeet lähtevät arjen perustyössä kohdatuista uusista haasteista. Näihin haasteisiin tarvitaan uusia menetelmiä ja uutta tietotaitoa, jotta haasteisiin voidaan vastata. Näin käytännön ke-hittämis- ja tutkimustyö nousee tärkeäksi osaksi varhaiskasvatuksen perustyötä. (VKK-Metro 2008. Tausta.)

VKK-Metro-hankkeessa (varhaiskasvatuksen kehittämissyksikköhanke) ovat mukana pääkaupun-kiseudun kunnat, Helsingin yliopisto ja sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA. Yhteistyössä ovat mukana myös varhaiskasvatuksen opetusta antavat eri oppilaitokset, varhaiskasvatuksen asi-antuntijat sekä ne sosiaalialan osaamiskeskukset, joissa toteutetaan parhaillaan vastaavanlai-sia varhaiskasvatuksen kehittämissyksikköhankeita. (VKK-Metro 2008. Varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö.)

Kehittämissyksikkö-hankkeessa pyritään luomaan pysyvä rakenne varhaiskasvatuksen käytän-nöstä lähtevälle tutkimukselle yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kanssa. Tarkoituksena on lisätä varhaiskasvatuksen tutkimustietoa. Tutkimuksen ja käytännön välille luodaan toimi-va vuoropuhelu, jonka avulla tieto arjen työstä siirtyy tutkimukseen ja vastaavasti tutkimus-tieto arjen työhön. Työntekijöille pyritään luomaan väylä, jonka kautta käytännössä nousseil-le haasteille voidaan etsiä ja löytää ratkaisuja tutkimuksen avulla. (VKK-Metro 2008. Tavoit-teet.)

Hankevaiheessa tutkimuksessa ja kehittämisessä toteutetaan kahta teemaa: varhaiskasvatuk-sen dokumentoinnin ja arvioinnin kehittämistä kaupunkien ja Helsingin yliopiston yhteistyönä sekä Moniku-hankkeessa valmistuneiden monikulttuurisen varhaiskasvatuksen toimintamallien käyttöönoton seuranta. VKK-Metro-hankkeen tavoitteena on vakiinnuttaa varhaiskasvatuksen kehittämissyksikön toiminta osaksi pääkaupunkiseudun kuntien yhteistyötä. (VKK-Metro 2008. Tavoitteet.)

2.2 Päiväkoti Auringonkukka

Päiväkoti Auringonkukan toiminta alkoi 2.9.2002 Helsingissä Viikin ekologisella alueella. Päiväkoti on vuonna 1996 julistetun arkkitehtikilpailun tulos. Päiväkodissa toimii viisi lapsiryhmää, joille suunnitellut tilat poikkeavat totutusta tilaratkaisumallista. Tilat soveltuvat hyvin työpajatyypiseen pienryhmätoimintaan, johon lapset voivat osallistua ryhmärajoista riippumatta. (Päiväkoti Auringonkukan Varhaiskasvatussuunnitelma 2007, 5, 24.)

Tavoitteena on, että lapsista kasvaa itseään ja toisiaan sekä luontoa kunnioittavia tiedonhailuisia persoonallisuuksia. Päiväkodissa halutaan luoda kiireetön ilmapiiri ja haasteellinen oppimisympäristö, missä lapsella on mahdollisuus monipuoliseen toimintaan. Toiminnan lähtökohtana on yhteistyö päiväkodin henkilökunnan, lasten ja vanhempien kanssa. (Päiväkoti Auringonkukan Varhaiskasvatussuunnitelma 2007, 7.)

Päiväkoti Auringonkukassa järjestetään lakisääteistä esiopetusta. Päiväkodissa esioppilaiden määrä vaihtelee vuosittain ja ryhmät muodostetaan lapsimäärien mukaan. Toimintakaudella 2008–2009 päiväkodissa oli 19 esiopetusikäistä lasta. Esiopetusryhmässä työskenteli kaksi lastentarhanopettajaa ja lastenhoitaja. Esiopetusikäiset lapset kootaan yhteen tai korkeintaan kahteen ryhmään. Näin ryhmän tilat ja päiväjärjestys saadaan tehtyä esiopetusikäisille sopiviksi. (Päiväkoti Auringonkukan Varhaiskasvatussuunnitelma 2007, 30.)

Esiopetuksen toimintaa suuntaavat lapsen yksilölliset kasvun ja oppimisen tavoitteet. Keskeisiä tuettavia ja arvioitavia asioita ovat lapsen itsetunto ja sosiaaliset taidot, kielelliset ja ajattelun taidot sekä työskentely- ja oppimaanoppimisen taidot. Tämä on perusta, jolle muiden tietojen ja taitojen oppiminen rakentuu. (Päiväkoti Auringonkukan Varhaiskasvatussuunnitelma 2007, 30.) Päiväkoti Auringonkukan toimintakauden 2008–2009 esiopetuksen toimintaperiaatteissa painotetaan lapsen puheen ja kielellisen kehityksen tukemista, oppimaanoppimisen ja sosiaalisten taitojen sekä leikkitaitojen kehittämistä ja luonto- ja ympäristökasvatusta sekä kestävästä kehityksestä. Käytännön toiminnassa painopisteenä on taide- ja liikuntakasvatus. (Päiväkoti Auringonkukan esiopetuksen toimintasuunnitelma 2008, 1–2.)

Toiminnalliset työtavat ovat lähtökohtana oppimiselle. Käytännön toiminnassa opetellaan työskentely- ja vuorovaikutustaitoja, kuten vuoron odottamista, tehtävien suunnittelua ja loppuun tekemistä sekä kuuntelu- ja keskustelutaitoja. Esiopetusryhmä osallistuu toimintaansa myös oppimisympäristön rakentamiseen ja pajatoiminnan kehittämiseen, muun muassa VKK-Metro-hankkeen kautta. (Päiväkoti Auringonkukan esiopetuksen toimintasuunnitelma 2008, 2.)

2.3 Opinnäytetyön tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Toteutimme opinnäytetyömme VKK-Metro-hankkeessa yhteistyössä päiväkotia Auringonkukan kanssa. Päiväkoti Auringonkukan hankkeeseen liittyviä kehittämistehtäviä olivat lasten työpaikkojen havainnoinnin, dokumentoinnin ja arvioinnin kehittäminen. Opinnäytetyömme tavoitteena oli arvioida lasten sitoutumista toimintaansa työpajassa sekä kerätä lasten kokemuksia työpajassa työskentelystä. Tämän opinnäytetyön tutkimuksen kohteeksi valittiin seitsemän esiopetusryhmän lasta. Opinnäytetyömme tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. miten sitoutuneita lapset ovat toimintaansa työpajassa?
2. miten lapset kokevat työpajassa työskentelyn?

Opinnäytetyön aineiston keräämisessä tulee kiinnittää huomiota aineiston tarkkaan rajaukseen, sillä laadullinen aineisto on loppumatonta. Aluksi voi yrittää rakentaa eheää tulkintaa pienestä aineistosta. Tärkeintä on oppia tuntemaan laadullinen aineisto mahdollisimman hyvin. Aineistoa voi hankkia myöhemmin lisää tarpeen mukaan. Tutkimuksessa aineiston rajaus pohjautuu teoreettiseen kattavuuteen ja analysoiminen on tapauskohtaista. (Eskola & Suoranta 2005, 64.)

Opinnäytetyömme aiheen olemme rajanneet niin, että pyrimme tuomaan esille lapsen näkökulmaa. Päiväkoti Auringonkukan toiminnassa pyritään lapsilähtöisyyteen ja opinnäytetyömme tavoitteena on tukea lapsilähtöisen toiminnan kehittämistä. Näin saadaan lasten ääni kuuluviin entistä paremmin ja päästään toteuttamaan mahdollisimman lapsilähtöistä toimintaa. Päiväkodin henkilökunta voi käyttää keräämäämme aineistoa työpajatoiminnan arvioimisessa ja kehittämisessä.

3 Työpajatoiminta päiväkodissa

Tarkoituksenamme oli dokumentoida lasten ajatuksia ja kokemuksia työpajatoiminnasta. Dokumenttoimamme aineisto voi toimia osana päiväkodin henkilökunnan tekemää arviointia työpajatoimintaan ja sen kehittämiseen liittyen. Työpajatoiminta on ryhmärajoja ylittävää pienryhmätoimintaa, jossa päiväkodin työntekijöiden taidot ja osaaminen saadaan kaikkien lasten käyttöön. Myös päiväkotirakennuksen arkkitehtuuri soveltuu pajatyypiseen toimintaan.

Avainkäsitteitä ovat esiopetusikäinen lapsi, esiopetusikäisten varhaiskasvatus, lapsilähtöisyys, pienryhmätoiminta, LIS-YC-lapsihavainnointi ja lapsen haastattelu. Tässä luvussa määrittelemme käsitteet esiopetusikäinen lapsi, esiopetusikäisten varhaiskasvatus, lapsilähtöisyys, pienryhmätoiminta sekä lasten työpajatoiminta päiväkotia Auringonkukassa.

3.1 Esiopetusikäinen lapsi

Vilenin ym. (2006, 133) mukaan lapsuusikä voidaan jaotella ikäkausiksi monin eri tavoin kasvun ja kehityksen rytmien perusteella. Ikäkaudet vaihtuvat liukuvasti. Leikki-ikäisestä puhuttaessa tarkoitetaan 2–6-vuotiaita lapsia. Lapset ovat varhaisessa leikki-ikässä 2–3-vuotiaina ja myöhemmässä leikki-ikässä 4–6-vuotiaina. (Vilen ym. 2006, 133.)

Kuusivuotiaana lapsi kasvaa voimakkaasti. Lapsen fyysisen olemuksen muuttuessa, voi hänelle tulla entistä voimakkaampi tarve liikkua. Nopean kasvun vuoksi lapsi saattaa myös olla hienomotorisesti aikaisempaa kömpelömpi. Kuusivuotias lapsi tarvitsee edelleenkin riittävän määrän lepoa päivän aikana. (Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma 2005, 5.)

Esiopetusikäinen lapsi on utelias ja aktiivinen tutkija ja leikkijä. Kuusivuotias pohtii ja tutkii mielenkiinnolla erilaisia asioita. Tämän ikäinen lapsi leikkii ja toimii ryhmässä mielellään. Lapsen yhteistyötaidot kehittyvät ja kyky huomioida toisten tunteita kasvaa. Tämän ikäisenä lapselle alkaa muodostua käsitys sääntöjen yleistettävyydestä ja ryhmässä toimimisesta. (Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma 2005, 4.)

Kognitiivinen kehitys käsittää ihmisen havaitsemiseen, muistiin, ajatteluun, kieleen ja oppimiseen liittyvän kehityksen. Nämä ovat ihmisen tiedollisia osa-alueita. Lapsen kognitiiviseen kehitykseen vaikuttavat sekä ympäristö että perimä. Lisäksi lapsi itse hakee oppimiskokemuksia aktiivisesti. Uusien tietojen ja taitojen oppimiseksi lapsen elinympäristössä on oltava riittävästi virikkeitä. (Vilen ym. 2006, 144.)

Kieli muodostaa osaltaan perustan oppimaan oppimiselle. Se on ajattelun, ilmaisun ja kommunikoinnin väline. Lapsi kyselee asioita ja kielen avulla hän oppii hahmottamaan ympäröivää maailmaa. Esiopetusikäinen lapsi kykenee kertomaan omasta työskentelystään ja osallistumaan toiminnan suunnitteluun paremmin kuin aiemmin. (Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma 2005, 4.) Kuusivuotias on kiinnostunut kirjaimista ja lukemisesta. Kertoessaan hän osaa toistaa tärkeitä yksityiskohdat tapahtumista. Lisäksi tämän ikäinen lapsi pystyy jo keskittymään paremmin ryhmässä. (Vilen ym. 2006, 146.) Esiopetusikäinen pitää ulkoa oppimisesta erityisesti leikkien, lorujen ja laulujen kautta. Lapsen oppimisvalmiuksien tukemisessa tärkeää onkin muistin harjaannuttaminen sekä loogisen ajattelun ja päättelyn perusvalmiuksien harjoittelu. Muita oppimisvalmiuksien keskeisiä osa-alueita ovat lisäksi ajan ja paikan hahmottaminen, oman kehon hahmottaminen sekä motoriikan harjoittaminen. (Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma 2005, 5.)

Sosiaalinen kehitys käsittää muun muassa ihmisen vuorovaikutustaidot sekä kyvyn toimia muiden kanssa. Siihen kuuluvat roolit ja arvot, joita lapsi omaksuu lähiympäristöstään ja yhteis-

kunnasta. Sosiaalinen kehitys ja persoonallisuuden kehitys nivoutuvat hyvin tiiviisti yhteen. Lapsen sosiaaliseen kehitykseen vaikuttavat erityisesti vanhemmat. Kiintymyssuhde ja kotoa opitut mallit ovat tärkeitä sen kannalta, miten lapsi alkaa hahmottaa itseään muiden kanssa ja miten lapsi oppii sosiaalisia taitoja. (Vilen ym. 2006, 156.) Vuorovaikutus toisten lasten ja aikuisten kanssa sekä lapsen saama palaute ryhmässä toimimisesta on merkittävää lapsen tunne-elämän kehittymisen kannalta. Omien tunteiden tunnistaminen ja ilmaisemaan oppiminen on myös tärkeää. (Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma 2005, 4.)

Kuusivuotias alkaa kiinnostua asioista kotipiirin ulkopuolella. Lapsi leikkii ja harrastaa yhä enemmän kavereidensa kanssa. Tämän ikäinen lapsi osaa toimia ryhmässä ja noudattaa yhdessä sovittuja sääntöjä. Lapsi kuitenkin tarvitsee vielä aikuisen tukea sääntöjen mieleen muistuttamisessa. Kuuden vuoden ikään tullessaan lapsi on jo omaksunut paljon arvoja ja asenteita vanhemmiltaan ja muilta hoitajilta. Kuusivuotias kokeilee rajojaan ja pohtii isoksi kasvamistaan. Tämän ikäisenä lapsi ymmärtää sosiaalisia tilanteita jo melko hyvin ja osaa ilmaista mielipiteitään. Kuusivuotias lapsi väsähtää, mikäli häneltä vaaditaan liian paljon vain ohjattua toimimista ryhmässä, sillä hän tarvitsee vielä vapaata leikkiä sekä mahdollisuuksia toimia pienessä ryhmässä ja itsekseen. (Vilen ym. 2006, 160.)

3.2 Esiopetusikäisten varhaiskasvatus

Varhaiskasvatusta järjestetään valtakunnallisten linjausten mukaan varhaiskasvatuspalveluissa, esimerkiksi päiväkotitoiminnassa, perhepäivähoidossa sekä erilaisissa avoimissa toiminnoissa. Kasvatusyhteisöillä ja yksittäisellä kasvattajalla on oltava vahvaa ammatillista tietoisuutta, jotta varhaiskasvatus olisi laadukasta. Ammattitaitoinen henkilöstö onkin varhaiskasvatuksen keskeinen voimavara. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2004, 9.)

Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämäntilanteissa tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Yhteiskunnan järjestämä, valvoma ja tukema varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Se on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, jossa lapsen omaehtoisella leikillä on keskeinen merkitys. Lähtökohtana on kasvatus-tieteelliseen, erityisesti varhaiskasvatukseen ja laaja-alaiseen, monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen sekä pedagogisten menetelmien tuntemiseen perustuva kokonaisvaltainen näkemys lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2004, 9.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan varhaiskasvatuksessa painotetaan lapsuuden itseisarvoista luonnetta, lapsuuden vaalimista ja lapsen ihmisenä kasvamisen oh-

jaamista. Varhaiskasvatuksen toimintaa suuntaavat kokoavat päämäärät, joita ovat henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioonottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen sekä itsenäisyyden asteittainen lisääminen. Henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistämässä on oleellista lapsen yksilöllisyyden kunnioittaminen, jolla luodaan perusta sille, että lapsi toimii ja kehittyy omana ainutlaatuisena persoonallisuutenaan. Toiset huomioonottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistamisessa tärkeää on, että lapsi oppii ottamaan muut huomioon ja välittämään toisista. Tämä kasvatuspäämäärä tukee sitä, että lapsi oppii suhtautumaan myönteisesti itseensä, toisiin ihmisiin, erilaisiin kulttuureihin sekä ympäristöihin. Itsenäisyyden asteittäisessä lisäämisessä oleellista on auttaa lasta kasvamaan siten, että hänestä tulee aikuisena kykeneväinen huolehtimaan itsestään ja läheisistään sekä tekemään elämäänsä koskevia päätöksiä ja valintoja. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2004, 11.)

Varhaiskasvatuksen toteuttamisessa on tavoitteena hyvinvoiva lapsi. Siinä ensisijaisena tavoitteena on edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia, jotta lapsella olisi mahdollisimman hyvät kasvun, oppimisen ja kehittymisen edellytykset. Hyvinvoinnin edistäminen on sitä, että lapsen terveyttä ja toimintakykyä vaalitaan ja lapsen perustarpeista huolehditaan. On tärkeää, että lapsi kokee saavansa arvostusta ja hyväksyntää omana itsenään sekä tulee kuulluksi ja nähdyksi. Näin lapsi uskaltaa yrittää ja oppii sosiaalisia taitoja sekä saa vahvistusta terveille itsetunnolleen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2004, 13.)

Varhaiskasvatus toteutuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutena. Näitä kasvatuksen ulottuvuuksia painotetaan eri tavalla eri-ikäisillä lapsilla ja niiden merkitys vaihtelee eri tilanteissa. Kaiken varhaiskasvatuksen toiminnan perustana on hyvä hoito. Lapsen myönteistä minäkäsitystä, ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja sekä ajattelun kehittymistä edistetään hyvällä hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudella. Arjen hoito- ja vuorovaikutustilanteet sekä pienet työtehtävät ovat tärkeitä lapsen kasvussa ja oppimisessa. Kasvattajat tuovat näihin eri tilanteisiin opetuksen ulottuvuutta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2004, 13–14.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000, 7) mukaan esiopetuksen tehtävänä on edistää lapsen ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamista ohjaamalla lasta vastuulliseen toimintaan ja yhteisten sääntöjen noudattamiseen sekä toisten ihmisten arvostamiseen. Esiopetuksen keskeisenä tavoitteena on edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Tämän mukaan lapsen fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä seurataan ja tuetaan, sekä pyritään ennalta ehkäisemään mahdollisia vaikeuksia. (Vilén ym. 2006, 229.) Esiopetuksessa on tärkeää lapsen terveen itsetunnon vahvistaminen myönteisten oppimiskokemusten avulla sekä mahdollistaa monipuolista vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa. Lapsille taataan tasavertaiset mahdollisuudet oppi-

miseen ja koulun aloittamiseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.) Esiopetuksen tavoitteidenmäärittelyssä huomioidaan lapsen yksilölliset kehittymisen mahdollisuudet ja oppimisen edellytykset sekä yhteiskunnan tarpeet (Vilén ym. 2006, 229).

Oppiminen on lapselle mielekästä, kun se on yhteydessä arkielämän tilanteisiin. Lapsi muodostaa tietoa yhdessä toisten kanssa ja osana yhteisöä. Lapsen käydessä läpi uusia asioita, hän muokkaa niitä omaan maailmaansa ja ajatteluunsa sopiviksi. Kuusivuotiaan oppimisessa korostuvat toimijoiden keskinäiset suhteet, yhteistyötaidot ja vuorovaikutus. (Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma 2005, 5.)

Lapset voivat jakaa tietämystään yhdessä toistensa kanssa sekä saada sosiaalista tukea ja apua toisiltaan. Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppimistyyliä tukien lapsen luontaista tapaa oppia. Oppimisen prosessissa keskeistä on lapsen ajattelu, aktiivisuus ja kokemukset. Oppimisen edellytyksenä on tietojen ja taitojen liittäminen aikaisemmin opittuun. Lapsi oppii uusia käsitteitä aikaisempien kokemusten ja niihin liittyvien pohdintojen avulla. Kokonaisvaltaiseen oppimiseen liittyvät myös elämykset ja tunteet. Lapsen myönteisen minäkuvan kehittymiselle ovat tärkeitä oppimisen ilo, kannustava palaute, myönteiset kokemukset sekä vuorovaikutteisuus. (Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma 2005, 5.)

Lapsen kehityksen kannalta varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat johdonmukaisen kokonaisuuden. Esiopetuksen järjestämisessä tuleekin ottaa huomioon sekä muun varhaiskasvatuksen että perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. Tavoitteiden saavuttamisen kannalta on tärkeää, että vastuu lapsen osallistumisesta esiopetukseen jakautuu opettajan ja huoltajien sekä muun esiopetukseen osallistuvan henkilöstön kesken. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.)

3.3 Lapsilähtöisyys

Lapsikeskeisyydellä kasvatuksessa on vuosisataiset perinteet. Kyseisen kasvatuskäytännön perusajatukset esitti Jean Jacques Rousseau teoksessaan *Émile* vuonna 1762. Lapsikeskeinen pedagoginen teoria teki läpimurron kuitenkin vasta 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä. (Hytönen 2004, 9.)

Konstruktivismiin pohjautuvan lapsilähtöisyyden mukaan kasvatuskäytännöt pyritään rakentamaan niin, että ne vastaisivat jokaisen lapsen yksilöllisiä tarpeita. Kasvatustavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien tulee lähteä lapsesta ja kasvatuksen suunnittelun lähtökohdaksi on lapsi omissa sosiokulttuurisissa ympäristöissään. Kasvattajan toiminta keskittyy lasten havainnoimiseen, kuuntelemiseen ja lapsen koko elämään tutustumiseen. Lapsen yksilöllisyyden ja elämisen ympäristön ymmärtäminen on mahdollista vain yhteistyössä lapsen vanhem-

pien ja muiden läheisten ihmisten kanssa. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 57–58.)

Hujala ym. (1998, 58) kiteyttävät lapsilähtöisen kasvatuksen perusajatukset seuraavasti: kasvattaja kunnioittaa lapsen yksilöllisyyttä, kasvattaja suunnittelee ja rakentaa kasvatuskäytännöt lasten yksilöllisten tarpeiden mukaisesti, kasvattaja uskoo lapsen omaehtoiseen haluun ja kykyyn oppia ja kasvaa, kasvattaja mahdollistaa lapsen omaehtoisen oppimisprosessin toteutumisen, kasvatustavoitteet, sisällöt ja menetelmät lähtevät lapsesta sekä leikki on lapsen omaehtoisen oppimisen luontaisin ilmenemismuoto. Lapsilähtöinen kasvatustavoite korostaa lapsen yksilöllisen ja omaehtoisen oppimisprosessin tukemista. Lapsen oppiminen perustuu kuitenkin lapsen vuorovaikutukseen aikuisen ja vertaisryhmän kanssa. (Hujala ym. 1998, 58–59.)

Päiväkoti Auringonkukan varhaiskasvatussuunnitelman (2007) mukaan ihmistä kohdellaan kunnioittavasti ja yksilöllisyyttä arvostaen. Persoonallisia tarpeita toteutetaan toiset huomioon ottaen. Päiväkodissa jokainen lapsi on erityinen yksilö ja jokaisella on omia kiinnostuksen ja tekemisen kohteita. Päiväkoti Auringonkukassa huomioidaan lasten herkkyyksikaudet, jolloin lapsi oppii helposti uusia asioita. Tärkeänä pidetään sitä, että lapsella on toistuvia ja säännöllisiä asioita elämässä, kuten turvallisuutta tuova, selkeä ja ennakoitava päivärhythmi. Leikki nähdään lapsen luontaisena tapana olla olemassa ja jäsentää ympärillä olevia asioita. Aikuisen toiminta on aina malli lapsille. Päiväkoti Auringonkukassa aikuiset huolehtivat lapsen tarpeiden mukaisten kokemusten ja mahdollisuuksien saamisesta. Tavoitteena ovat lapsen pitkäaikaiset ja pysyvät aikuis- ja kaverisuhteet. Kiireetön, turvallinen ja lämmin kasvuympäristö rakennetaan yhdessä vanhempien kanssa, kasvatuskumppaneina. (Päiväkoti Auringonkukan Varhaiskasvatussuunnitelma 2007, 7–9, 11.)

3.4 Pienryhmätoiminta

Pienryhmätoimintaan liittyviä julkaistuja tutkimuksia löytyi niukasti. Olemme tutustuneet Tynkkysen opinnäytetyöhön Pienryhmätoiminta monikulttuurisen päiväkodin Moniku-hankkeessa vuodelta 2007. Lisäksi tutustuimme Juuren (2007) tutkielmaan Päiväkodin toimintakulttuuri - pienryhmätoiminta ja lasten osallisuus.

Sirpa Juuren pro gradu -tutkielma Päiväkodin toimintakulttuuri - pienryhmätoiminta ja lasten osallisuus on julkaistu Helsingin yliopistossa keväällä 2007. Juuren tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää päiväkodin toimintakulttuuria, jossa lapset toimivat iän mukaan muodostetuissa pienryhmissä. Tavoitteena oli myös tehdä näkyväksi pienryhmätoimintaa toteuttavan päiväkodin arkea. Toimintakulttuurista muodostettua kuvaa tarkkailtiin lapsen näkökulmasta. Tutkimus toteutettiin yhdessä päiväkodissa, jossa toiminta oli ollut pienryhmämuotoista kahden

vuoden ajan. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa menetelminä käytettiin havainnointia ja haastattelua. Havainnoinnin kautta pyrittiin saamaan vastausta seuraavaan tutkimusongelmaan: " Millainen on lapsen toimintaympäristö pienryhmätoimintaa toteuttavassa päiväkodissa". Haastattelemalla pyrittiin selvittämään kasvattajien perustelut ja näkemykset sekä lasten kokemukset pienryhmätoiminnasta liittyen tutkimusongelmaan. Lasten vastausten mukaan lapset kokevat oman päätäntävaltansa vähäiseksi tilanteissa, joissa kasvattaja osallistuu aktiivisesti toimintaan, kuten ruokailutilanteissa. Konkreettisen tekemisen osalta lasten vastauksista ilmeni, että päiväkotipäivän aikana yhdessä tekeminen ja leikit kavereiden kanssa olivat mieluisia aiheita. Lisäksi pienryhmätoiminnassa vallitsi hyvä me-henki. (Juuri 2007, 44, 48, 51, 93–95, 97.)

Ryhmän koko on suhteellinen käsite, mutta yleensä ryhmäksi käsitetään kahden tai sitä useamman ihmisen joukko. Joukkoa voidaan kutsua ryhmäksi vasta kun sen jäsenillä on vuorovaikutusta, yhteinen tavoite, tietyt säännöt ja tietty työnjako. (Niemistö 2004, 16.) Ryhmällä on omat tavoitteensa, toimintakulttuurinsa, arvonsa ja eettiset periaatteensa, joilla on suuri vaikutus ryhmän suunnitteluun, tavoitteisiin, toteuttamiseen sekä ryhmäläisten ja ryhmänohjaajien valintaan. Ryhmällä on aina olemassa myös ryhmää koossa pitävä tunnetavoite. (Kaukkila & Lehtonen 2007, 15.)

Ryhmiä voidaan jaotella eri tavoin ryhmän rakenteen ja toiminnan tarkoituksen mukaan. Rakenteiden mukaan muodostettuja ryhmiä voivat olla esimerkiksi suuryhmä, pienryhmä, avoin ryhmä, suljettu ryhmä ja täydentyvä ryhmä. Toiminnan tarkoituksen mukaan muodostettuja ryhmiä sen sijaan voivat olla esimerkiksi harrasteryhmä, toiminnallinen ryhmä, keskusteluryhmä, vertaisryhmä, sururyhmä ja hoidollinen ryhmä. (Kaukkila & Lehtonen 2007, 17–19.) Päiväkoti Auringonkukassa toimivat työpajatoiminnan ryhmät voisi määritellä toiminnallisiksi pienryhmiksi. Kaukkilan ja Lehtosen (2007, 17) mukaan pienryhmissä on tavallisesti kahdesta kymmeneen jäsentä ja pienryhmän voi muodostaa esimerkiksi pieni työyhteisö. Toiminnallisessa ryhmässä keskitytään konkreettiseen toimintaan ja pohditaan yhdessä saatuja kokemuksia. Toiminnallisen ryhmän tavoitteena voi olla esimerkiksi itsetuntemuksen, vuorovaikutustaitojen tai elämäntaitojen kehittäminen. (Kaukkila & Lehtonen 2007, 18.)

Ryhmän koosta riippuen yksilöiden käyttäytyminen voi olla erilaista. Pennington toteaa Mullenin (1989) mukaan yksilöiden olevan pienryhmissä minätietoisempia ja erottavan helpommin toisistaan pienryhmässä sopivan ja sopimattoman käyttäytymisen. Pienryhmissä oman käyttäytymisen hallintaan kiinnitetään enemmän huomiota. Tämä voi johtua siitä, että pienemmässä ryhmässä henkilö tuntee olevansa tunnistettavampi ja voivansa vaikuttaa enemmän lopputulokseen. Pienryhmässä jäsenillä on suurempi mahdollisuus osallistumiseen, kuin suuremmissa ryhmässä. (Pennington 2005, 80.)

Yksilön kasvaessa sosiaalisuuteen hänen luovuutensa vapautuu. Tällöin yksilön merkitys ryhmän toiminnan osana korostuu. Opettaja ei ole enää kaikkietävänä auktoriteettina vaan hän toimii avustajana ja tukijana taustalla. Opettajan luoma henkilökohtainen suhde lapseen nostaa lapsen tärkeimmäksi tekijäksi kasvatustilanteessa. Yhteisökasvatuksen myötä lapsen asema kasvatusyhteisössä vapautuu edelleen ja aikuiset kiinnittävät enemmän huomiota lasten keskinäiseen toimintaan. Lasten väliset suhteet nähdään osana kasvatusta. (Karlsson & Riihelä 1993, 65.)

Keskinäisen tuntemuksen ja luottamuksen kasvaessa myös ryhmän turvallisuus lisääntyy. Vaihtuvien pienryhmien rinnalla on hyvä olla myös pysyvä ryhmä, jossa lapsi voi kokea suurempaa turvallisuutta ja saada mahdollisuuksia itsensä ilmaisuun ja hyväksytyksi tulemiseen. (Siponen 2005, 84.) Päiväkoti Auringonkukassa lapsen pysyvä ryhmä on iän mukaan jaettu päiväkodin ryhmä ja vaihtuvia ryhmiä ovat esimerkiksi työpajatoiminnan ryhmät.

Päiväkodissa lapsen sosiaalinen elämä koostuu jatkuvista kohtaamisista. Päiväkotipäivän aikana lapset ovat mukana alati muuttuvissa kokoonpanoissa ja saattavat toimia monina erilaisina pienryhminä. Pienryhmien pysyvyys on tilannesidonnaista. Lapset ovat myös jatkuvassa liikkeessä luodakseen uusia kontakteja. Päiväkodissa tavarat ja lelut ovat yhteisiä ja niiden kanssa toimitaan ajoittain ja neuvotellen. Näin lapset saavat kokemuksia yhdessä toimimisesta. (Lehtinen 2001, 82–83.)

Pienryhmässä toimiminen antaa malleja ja valmiuksia monia arkielämän tilanteita varten. Se tarjoaa mahdollisuuksia aktiiviseen toimintaan ja vuorovaikutukseen. Pienryhmätyöskentely tapahtuu ainakin osittain ryhmän ehdoilla ja jokaisella ryhmän jäsenellä on mahdollisuus vuorovaikutukseen ryhmän muiden jäsenten kanssa. Pienryhmissä tapahtuvan työskentelyn avulla on mahdollista harjoitella myös erilaisissa ryhmärooleissa toimimista. (Vuorinen 1993, 93–95.) Pieneen ryhmään tutustuminen onnistuu perusteellisemmin ja nopeammin kuin suurryhmään. Omien ryhmäläistensä tunteminen helpottaa pienryhmässä oloa. Pienryhmässä lasten on helpompi huolehtia toinen toisistaan ja jokaisen ryhmäläisen tekemiset huomataan paremmin. Tällaisessa ryhmässä lapsella on myös mahdollisuus ilmaista helpommin mielipiteensä. Yksi tärkeimpiä oppimisen välineitä onkin tasavertaisessa ryhmässä väittely ja keskustelu. Pienryhmän etuna on myös se, että lasten esille tuomat näkökulmat otetaan herkemmin työstämisen kohteiksi. (Karlsson & Riihelä 1993, 75.)

Päiväkoti Auringonkukassa lapset toimivat päivän aikana erilaisissa kokoonpanoissa. Päiväkodin toiminta on kuitenkin ryhmämuotoista ja lasta ei aina pystytty huomioimaan täysin yksilöllisesti. Työpajatoiminta mahdollistaa pienryhmissä toimimista, jolloin lasta voidaan huomioida yksilöllisemmin. Tavoitteena on, että työpajatoiminta on ikä- ja kehitystason mukaista ja,

että jokainen lapsi saisi toiminnasta jotakin. (M-L. Kärkkäinen, henkilökohtainen tiedonanto 8.1.2009.)

3.5 Lasten työpajatoiminta Päiväkoti Auringonkukassa

Päiväkoti Auringonkukassa lasten työpajatoiminta on usein ryhmärajat ylittävää pienryhmätoimintaa. Työpajatoiminta on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa. Pajojen suunnittelu aloitetaan syksyllä kehittämisspäivänä ja tällöin sovitaan toimintakauden päälinjat. Pajojen sisältöjä suunnitellaan ja ajankohdat päätetään kaksi kertaa vuodessa, syksyisin ja keväisin toimintakausien alussa. Tarkemmat pajasuunnitelmat ovat työpajatiimien vastuulla ja ne tehdään ennen työpajan aloittamista. Pajojen toteutumista arvioidaan kunkin työpajan jälkeen. (M-L. Kärkkäinen, henkilökohtainen tiedonanto 20.11.2008; Päiväkoti Auringonkukan Varhaiskasvatussuunnitelma 2007, 24.)

Päiväkoti Auringonkukan henkilökunta toimii erilaisissa tiimeissä ja tekee tiivistä yhteistyötä. Jokaista päiväkodin ryhmää vetää oma tiimi, mutta lasten työpajoja sen sijaan vetävät pajatiimit, jotka muodostetaan yli ryhmärajojen. Tiimien toiminnan pohjana ovat yhteiset tavoitteet ja tiimien toimintaa arvioidaan säännöllisesti. Tällaisessa työpajatoiminnassa päiväkodin työntekijöiden taidot ja osaaminen saadaan kaikkien lasten käyttöön. (Päiväkoti Auringonkukan Varhaiskasvatussuunnitelma 2007, 10, 24.)

Työpajoissa eri-ikäiset lapset voivat toimia yhdessä ja jokainen lapsi pääsee osallistumaan kaikkiin työpajoihin omalla vuorollaan. Työpajojen sisällöt vaihtelevat ja ne voivat olla esimerkiksi askartelua, kädentöitä, liikuntaa, musiikkia tai draamaa. Hyvä paja on sellainen, jossa kaikenikäiset lapset pystyvät osallistumaan, kukin osaamisensa mukaan. Hyvin suunniteltu ja järjestetty paja antaa myös mahdollisuuden lapsen yksilölliseen ohjaamiseen ja rauhassa tekemiseen. Pajat pyritään suunnittelemaan myös siten, etteivät vaihtelevat henkilökuntaresurssit vaikuttaisi suuresti pajojen toteutumiseen. (M-L. Kärkkäinen, henkilökohtainen tiedonanto 20.11.2008; Päiväkoti Auringonkukan Varhaiskasvatussuunnitelma 2007, 24.)

Pajatoiminta on toimintamuotona hyvin yhteisöllistä, jossa eri-ikäisillä ja eri ryhmissä olevilla lapsilla ja aikuisilla on mahdollisuus toimia yhdessä ja oppia toisiltaan. Koska päiväkotia Auringonkukassa on yhteisiä tiloja, sekä järjestetään yhteistä pajatoimintaa ja juhlia, on lasten ja aikuisten helppo tutustua toisiinsa. Tämä lisää osaltaan turvallisuuden tunnetta, joka on lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta tärkeää. Koko talon yhteinen työpajamuotoinen työskentely on myös tehokas toiminnan järjestämisen tapa. Silloin kun se on hyvin toimivaa, se säästää henkilökunnalta suunnittelu- ja järjestely aikaa. (Päiväkoti Auringonkukan Varhaiskasvatussuunnitelma 2007, 17, 24.)

4 Tiedonhankintamenetelmät

Opinnäytetyössämme tiedonhankinta toteutettiin laadullisesti havainnoimalla ja haastattelemalla. Havainnointimenetelmänä käytettiin LIS-YC-lapsihavainnointia ja haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Pyrimme ottamaan huomioon myös lasten tutkimukseen liittyviä erityispiirteitä. Seuraavaksi kuvaamme opinnäytetyön kannalta merkittävät tiedonhankintamenetelmät.

4.1 Kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä

Laadullinen menetelmä ymmärretään yksinkertaisesti aineiston ja analyysin muodon kuvaukseksi, joka on ei-numeraalista (Eskola & Suoranta 2005, 13). Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole teorioiden tai hypoteesien testaaminen, vaan tapahtumien kuvaaminen, toiminnan ymmärtäminen tai teoreettisesti mielekkään tulkinnan antaminen. Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja sitä pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja monesta eri näkökulmasta. Tässä tutkimustyyppissä tutkija ei määrää sitä, mikä on tärkeää. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 201; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 155; Eskola & Suoranta 2005, 61.) Koska laadulliset tutkimukset ovat yleensä hypoteesittomia, niissä pyritään etenemään aineistosta käsin mahdollisimman vähin ennako-oletuksin. Ennako-oletuksista ei voi kuitenkaan täysin päästä, ja siksi ne olisi syytä tiedostaa. Silloin niitä voi käyttää tutkimuksessa ääneen sanottuina esioletuksina. (Eskola & Suoranta 2005, 19–20.)

Ajatellaan, että laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, jossa aineisto kerätään luonnollisissa tilanteissa (Hirsjärvi ym. 2006, 152, 155). Laadullisella tutkimusmenetelmällä saadaan tavoitetuksi ihmisen omaan elämään liittyviä tapahtumaketjuja, jotka hän on kokenut merkityksellisiksi (Vilka 2005, 97). Ihminen on tyypillisesti aineistonkeruun välineenä, mutta tietojen hankinnassa voidaan käyttää apuna myös lomakkeita ja testejä. Aineiston hankinnassa käytetään sellaisia menetelmiä, joiden avulla tutkittavien näkökulmat tulevat esille. Hyviä esimerkkejä näistä menetelmistä ovat esimerkiksi teemahaastattelu ja osallistuva havainnointi. (Hirsjärvi ym. 2006, 155.)

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimussuunnitelma kehittyy tutkimuksen edetessä ja sitä voidaan muokata vielä tutkimuksen aikanaikin (Hirsjärvi ym. 2006, 155). Laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein harkinnanvaraista otantaa (Eskola & Suoranta 2005, 18). Kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti ja tutkimusjoukko on usein melko pieni (Hirsjärvi ym. 2006, 155; Eskola & Suoranta 2005, 18, 61). Kun tutkittavia henkilöitä ei valita kovin suurta määrää, on tärkeää tutkia asioita perusteellisesti, jolloin huomioidaan aineiston laatu. Aineiston koolla on myös merkitystä ja aineiston tulisikin olla teoreettisesti merkitse-

vää suhteessa siihen, mitkä ovat tutkimuskysymykset sekä millaista analyysia ja tulkintaa siitä aiotaan tehdä. (Eskola & Suoranta 2005, 18, 60.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema on keskeinen. Tutkijalla on toiminnassaan tietynlaista vapautta, joka antaa mahdollisuuden suunnitella ja toteuttaa tutkimustaan joustavasti. Tutkimuksen aikana tutkijalta vaaditaan myös tutkimuksellista mielikuvitusta, joka mahdollistaa esimerkiksi uudenlaisten menetelmien tai kirjoitustapojen kokeilemisen. Valituista ratkaisuista on kerrottava myös tutkimuksen lukijalle, jotta tutkimus on arvioitavissa. (Eskola & Suoranta 2005, 20.)

4.2 Havainnointi

Tutkimushavainnointi on kokonaisvaltaista ja tietoista ilmiöiden, asioiden ja tapahtumien aistimista suhteessa siihen missä niitä ilmenee. Tietoinen havainnointi tarkoittaa tutkijan huomion suuntaamista koko tutkimuskohteeseen. Havainnoinnilla saadaan tietoa esimerkiksi siitä, toimivatko ihmiset siten kuten he sanovat toimivansa. Havaintoja voidaan kerätä tutkimusta varten sekä luonnollisessa ympäristössä eli siellä, missä ihmiset elävät, sekä järjestetyissä eli laboratorio-olosuhteissa. Luonnollisessa ympäristössä tehtyjen havaintojen etuna on, että havainto tehdään aina siinä asiayhteydessä, jossa se ilmenee. (Vilka 2006, 9, 37.)

Havainnoinnin suurin etu on, että sen avulla voidaan saada välitöntä ja suoraa tietoa tutkimuskohteesta, kuten yksilöiden tai ryhmien toiminnasta ja käyttäytymisestä. Koska havainnoinnin avulla on mahdollisuus päästä luonnollisiin ympäristöihin, se välttää keinotekoisuutta, joka on monien muiden tutkimusmenetelmien rasitteena. Havainnointi sopii tutkimuksiin, joissa halutaan tutkia yksittäisen ihmisen toimintaa sekä hänen vuorovaikutustaan toisten ihmisten kanssa. Se sopii myös tekstien, esineiden, kuvien, luonnon ja ympäristön tutkimiseen. Havainnointi on toimiva metodi myös silloin, kun tutkitaan vaikeasti ennakoitavia ja nopeasti muuttuvia tilanteita tai lapsia ja nuoria. Havainnointi aineiston keräämisen tapana sopii yhtä hyvin sekä määrälliseen että laadulliseen tutkimusmenetelmään. Laadullisella havainnointimenetelmällä havainnot kerätään niin, että tutkija osallistuu enemmän tai vähemmän tutkimuskohteensa toimintaan. (Hirsjärvi ym. 2006, 202–203.)

Lasten havainnointi on keino koota aineistoa lasten vuorovaikutuksen ja toiminnan kuvailemiseen. Kuvaileva tutkimusote ja lasten havainnointi soveltuvat hyvin varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvatustutkimukseen. Tutkimusmenetelmän valinnalla on yhteys siihen, millaista tietoa lapsesta saadaan. Havainnointi luonnollisissa tilanteissa, eli tilanteissa, joissa lapset muutoinkin ovat, on lapsille pehmeä tutkimusmenetelmä. Kun lapsi on tutussa ja itselleen merkityksellisessä ja mieluisassa tilanteessa, hän myös todennäköisesti osoittaa, mihin parhailaan kykenee ja miten käyttää osaamistaan arkielämän tilanteissa. Kun lapsi toimii tutussa päivä-

kotiryhmässä, saadaan lapsesta aidompi kuvaus, kuin mitä saataisiin järjestetyssä testitilanteessa. (Niiranen 1999, 253–254.)

Havainnointiin tulisi valmistautua huolellisesti. Tutkijan pitäisi perehtymällä ja vapaalla alkuhavainnoinnilla kehittää taitoja katsoa tutkimuskohdettaan ja kiinnittää huomiota tutkimuksen kannalta olennaisiin seikkoihin. Tässä tärkeänä apukeinona toimii esihavainnointi. (Aarnos 2007, 172.) Tutkijan on suunniteltava, milloin ja mitä hän havainnoi, kuinka kauan kerrallaan ja miten paljon hän aineistoa kerää. Ratkaisut vaikuttavat siihen, millaista tietoa lapsista saadaan. (Niiranen 1999, 242.)

Lapsia havainnoidessa kannattaa havainnointi kohdentaa yhteen lapseen tai lapsiryhmään. Havainnointi kannattaa kuitenkin aloittaa yleisestä, jonka jälkeen sen voi tarkentaa esimerkiksi yhteen lapseen. Yhtä lasta havainnoitaessa kannattaa välillä katsella muitakin lapsia. Näin tarkkailtava lapsi ei häiriinny havainnoinnista niin paljon. (Aarnos 2007, 172.)

4.3 LIS-YC-lapsihavainnointi

LIS-YC-lapsihavainnoinnista on julkaistu useita aiempia tutkimuksia. Tutustuimme Anna-Leena Julkusen pro gradu -tutkielmaan ”Kiitos, että herätitte meidät!” -lasten ja aikuisten sitoutuneisuuden kehittyminen leikissä. Tutkielma on julkaistu Helsingin yliopistossa keväällä 2004. Julkusen tutkimuksen aiheena oli lapsen leikin tukeminen vuorovaikutuksessa ja tutkimuksen ydinkysymyksenä miten lasten ja aikuisten sitoutuneisuus kehittyivät projektin aikana. Julkunen toteutti tutkielman toimintatutkimuksena, jossa kvantitatiivisena tiedonhankintamenetelmänä käytettiin LIS-YC-lapsihavainnointia. Tämän avulla saatiin vastauksia lasten ja aikuisten sitoutuneisuuden kehittymisestä toimintavuoden aikana. Tutkimuksen perusteella lasten sitoutuneisuudessa toimintaan merkitsevää positiivista muutosta tapahtui neljästä tarkastelun kohteena olleesta ryhmästä ainoastaan yhdellä ryhmällä. Muutosta oli tapahtunut esimerkiksi vuorovaikutuksessa, ympäristössä sekä leikin aktiivisessa ohjaamisessa. Julkusen mukaan myös aikuisten lisääntynyt sitoutuneisuus näkyi lapsissa ja lasten sitoutuneisuudessa toimintaan. Joidenkin ryhmien osalta taas ei ollut nähtävissä huomattavaa muutosta. (Julkunen 2004, 5–6, 63–64, 93.)

Opinnäytetyömme pääasiallisena tiedonhankintamenetelmänä käytimme LIS-YC-lapsihavainnointia. LIS-YC (The Leuven Involvement Scale for Young Children) on professori Ferre Laeversin kehittämä sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille (Laevers 1997). LIS-YC-mittarilla pyritään arvioimaan laatua erityisesti lasten ja pedagogisen prosessin näkökulmasta. Pedagogisen prosessin laatua voidaan arvioida sen pohjalta, miten sitoutunut lapsi on toimintaansa. Toimintaan sitoutuminen kertoo siis siitä, miten laadukasta toiminta on. Sitä voidaan arvioida esimerkiksi havainnoimalla lapsen toimintaan keskittymistä, motivoi-

tuneisuutta sekä innostuneisuutta ja pitkäjänteisyyttä tekemisissään. Mittari on varhaiskasvatuksen näkökulmasta poikkeuksellinen ja arvokas, sillä lapsi on laadunarvioinnin keskipisteenä. Lapsen toimintaan sitoutumisen kautta voidaan arvioida ympäristön vastaavuutta lapsen kehityksellisiin tarpeisiin sekä sitä, tarjoaako ympäristö lapsen oppimisen kannalta sopivia haasteita. Tällä mittarilla yksinään ei kuitenkaan saada riittävän kattavaa kuvaa päivähoidon laadusta, mutta näin voidaan nostaa esiin nimenomaan lapsen näkökulmaa. (Hujala ym. 1998, 201.)

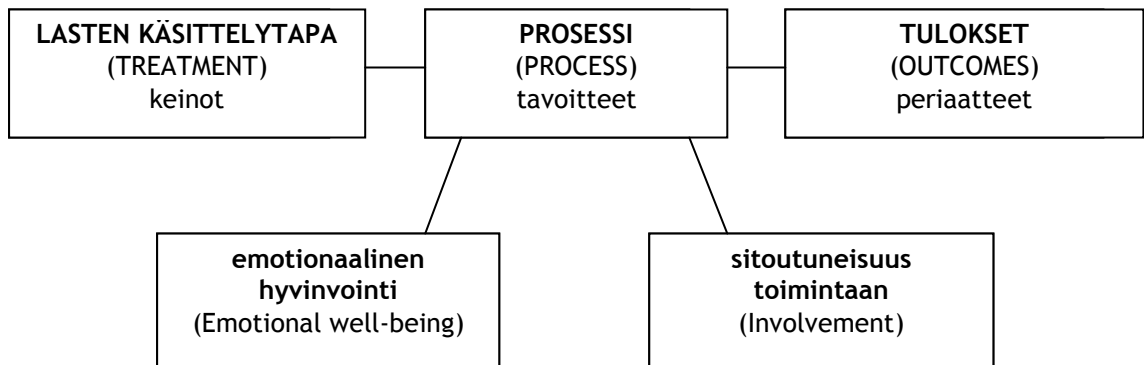
Opinnäytetyössämme nimenomaan lapsi oli arvioinnin keskipisteenä. LIS-YC-lapsihavainnoinnin avulla pystyimme arvioimaan toiminnan laatua muun muassa toimintaan keskittymisen, motivoituneisuuden, innostuneisuuden sekä pitkäjänteisyyden perusteilla. Näin saimme tietoa siitä, minkälaisen ympäristön työpajamuotoinen pienryhmätoiminta tarjoaa esiopetusikäisen lapsen kehityksen kannalta ja miten se mahdollistaa lapsen sitoutumisen toimintaan. Yhdistämällä LIS-YC-lapsihavainnoinnin tulokset teemahaastattelun tuloksiin pystyimme myös vertailemaan miten lapsen sitoutuminen ja lapsen kertomat kokemukset kohtaavat.

LIS-YC-lapsihavainnointia voidaan käyttää eri tavoin riippuen siitä, mitä halutaan mitata. Laeversin mukaan LIS-YC-asteikon käyttö voidaan erottaa kolmeen eri menettelytapaan. Eri menettelytapoja varten on kehitelty useita arviointilomakkeita. Menettelytavat ovat yleinen arviointi, aikaintervallien käyttäminen ja jatkuva analyysi. Yleinen arviointi soveltuu parhaiten lapsiryhmän toiminnan yleisen laadun tarkkailemiseen. Lisäksi on mahdollista määrittellä millä tasolla kukin ryhmän lapsista on sitoutumisessaan. (Laevers 1997, 16.) Opinnäytetyössämme menettelytapana oli tarkkailla työpajatoiminnan yleistä laatua. Määrittelimme kunkin lapsen sitoutuneisuuden tason erikseen valitsemissamme työpajatoiminnan tilanteissa.

Laeversin (1997) mukaan yksi varhaiskasvatuksen laadun kysymyksistä on siis se, kuinka intensiivisesti lapsi toimii tehtävissään ja leikeissään. Päiväkodin laatua voidaan arvioida kolmen eri näkökulman avulla. Sitä voidaan arvioida lasten käsittelyyn liittyvien ominaispiirteiden kautta, mittaamalla kasvatuksen vaikutuksia sekä tarkastelemalla tuloksia. Tuloksien tarkastelussa keskitytään siihen, onko kasvatukselle asetetut tavoitteet saavutettu. Vähemmän merkittävää on kuitenkin se, miten haluttuihin tuloksiin on käytännössä päästy. (Laevers 1997, 1–3.)

Toimintaan sitoutuneisuuden lisäksi emotionaalinen hyvinvointi on toinen tärkeä laadun prosessitekijä. Lasten emotionaalista hyvinvointia arvioitaessa voidaan kysyä ”Miten hyvin päiväkotiympäristö on onnistunut myönteisen ilmapiirin luomisessa?”. Emotionaalisen hyvinvoinnin voi tunnistaa huolettomuudesta ja rentoutuneisuudesta, joka tarkoittaa sitä, että lapsilla on hauskaa keskenään ja että he tuntevat olonsa mukavaksi. Emotionaalinen hyvinvointi on kui-

tenkin siis vain toinen laadun keskeisistä kriteereistä, eikä viihtyminen yksinään ole kehityksen tae. (Laevers 1997, 2–3.)



Kuvio 1. Laatukriteerien viitekehys (Laevers 1997, 2)

4.3.1 Sitoutuneisuus

Laeversin (1997) LIS-YC-lapsihavainnoinnin avulla voidaan siis arvioida intensiteettiä, jolla lapsi on sitoutunut toimintaansa. Toimintaan sitoutuneisuus on inhimillisen toiminnan ominaisuus, joka voidaan tunnistaa lapsen keskittymisestä ja sinnikkydestä. Ihmisen ollessa keskittynyt ja sitoutunut toimintaansa, hän kiinnittää huomionsa tiettyyn alueeseen, eikä häiriinny toiminnassaan helposti, jos lainkaan. Ihminen pyrkii jatkamaan toimintaansa sinnikkäästi. Toimintaan sitoutuneisuudelle on tunnusomaista motivaatio, lumoutuminen ja osallisuus. Motivaatio määritellään yhdeksi tärkeimmistä sisäisen kokemuksen tunnusmerkeistä. Sitoutuneisuus merkitsee ihmisen täydellistä syventymistä toimintaan, jossa toiminta tempaa hänet mukaansa. Tässä ei kuitenkaan arvioida mahdollisesti syntyvää hyötyä. (Laevers 1997, 3–4.)

Toimintaan sitoutuneisuudelle on tunnusomaista myös avoimuus ärsykeille ja kokemuksen intensiteetti sekä aisti- että ajattelutasolla. Kognitiivisissa toiminnoissa voidaan havaita erityisiä sitoutumisen tunnusmerkkejä. Niitä ovat äärimmäinen valppaus, herkkyys, avoimuus ja vastaanottavuus ärsykeille. Sitoutuneessa toiminnassa koetut merkitykset, esimerkiksi kokemus siitä, kun kuulee tietyn sanan, ovat intensiivisempiä ja täydellisempiä. Sitoutunut ihminen voi kokea syvää tyydytystä sekä voimakkaita tunteita ruumiillisesta ja henkisestä energiasta. Tällaisen hyvän olon tunteen synnyttää vaikuttimien kokonaisuus. Täydellisen sitoutuneisuuden toimintaan, eli ”state of flow”, voidaan saavuttaa, jos jokin toiminnan elementti vastaa yksilön tarpeisiin. (Laevers 1997, 3–5.)

Ihminen voi olla samanaikaisesti sitoutunut toimintaan sisäsyntyisesti, toiminnallisesti ja emotionaalisesti. Sisäsyntyinen sitoutuneisuus on kehityksen kannalta kuitenkin keskeisintä. Sitoutuneisuutta ei ilmene silloin, jos toiminta on liian helppoa tai liian vaikeaa. Ihminen sitoutuu

parhaiten sellaiseen toimintaan, joka on hänen kykyjensä ylärajoilla. Kehitystä edistävät periaatteessa sellaiset toiminnat, jotka sisältävät kohtuullisen määrän sitoutuneisuutta. Tällöin henkilö käyttää taitojaan täysimääräisesti ja on voimakkaasti motivoitunut. (Laevers 1997, 4–5.)

4.3.2 Sitoutuneisuuden tunnusmerkit

LIS-YC-lapsihavainnointi koostuu kahdesta osasta, jotka ovat tunnusmerkit lapsen käyttäytymisessä sekä viisi sitoutuneisuuden tasoa. Tunnusmerkkien avulla voidaan perustella sitoutuneisuuden taso. Tunnusmerkkejä on yhteensä yhdeksän ja ne ovat keskittyminen, energia, monimutkaisuus ja luovuus, ilmeet ja eleet, sinnikkyys, tarkkuus, reaktioaika, verbaalinen ilmaisu sekä tyydytys. Viisi sitoutuneisuuden tasoa ovat: taso 1 *ei sisällä toimintaa*, taso 2 *toistuvasti keskeytyvä toiminta*, taso 3 *jossain määrin jatkuva toiminta*, taso 4 *intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta* sekä taso 5 *pitkäkestoinen intensiivinen toiminta* (ks. Liite 1). (Laevers 1997, 6–10.) Seuraavaksi sitoutuneisuuden tunnusmerkit Laeversin (1997) mukaan.

Keskittyminen. Toimintaan sitoutunut lapsi keskittää tarkkaavaisuutensa tiiviisti toimintaan. Vain voimakas ulkopuolinen ärsyke saattaa tavoittaa hänet ja häiritä häntä. Tarkkailijan on (useimmissa tilanteissa) tärkeää seurata lapsen silmien liikkeitä: seuraako lapsi kiinteästi tehtävään kuuluvaa materiaalia vai vaeltaako katse satunnaisesti paikasta toiseen.

Energia. Motoriset toiminnot vaativat fyysistä energiaa. Hikoilun määrää voitaisiin jopa pitää sitoutuneisuuden kriteerinä. Joissakin tilanteissa jokin fyysinen elementti, esimerkiksi kovaääninen puhe (huutaminen) tai toiminnan suorittaminen nopeasti, voi herättää huomiota. On kuitenkin varottava sekoittamasta tätä patoutuneen energian purkamiseen (esimerkiksi kun lapsen on pitänyt olla liian pitkään hiljaa). Henkinen energia voi ilmetä kiihkeänä innostuksena toimintaan tai abstraktimmin henkistä ponnistelua heijastavina kasvoniilmeinä. Henkinen energia voi esiintyä yhdessä fyysisten tunnusmerkkien, kuten punoittamisen tai hikoilun kanssa.

Monimutkaisuus ja luovuus. Lapset ovat parhaimmillaan toiminnoissa, joihin he ovat sitoutuneet ja jotka vastaavat heidän kykyjään. He ottavat käyttöönsä kaikki kognitiiviset ja muut kykynsä. Tällöin tuloksena on käyttäytymistä, joka on enemmän kuin vain rutiininomaista toimintaa: lapsi tuo oman yksilöllisen panoksensa toimintaan, luo siihen uusia elementtejä ja tuottaa jotain uutta ja ennalta arvaamatonta, jotain yksilöllistä.

Ilmeet ja eleet. Non-verbaaliset merkit ovat suureksi avuksi arvioitaessa sitoutuneisuuden tasoa. On esimerkiksi mahdollista erottaa uneksivasti avaruuteen tuijottava ja harhaileva katse intensiivisen keskittyneestä katseesta. Tunteet ja mieliala voidaan lukea suoraan lapsen

kasvoilta esimerkiksi opettajan kertoessa tarinoita. Lapsen asento voi kertoa keskittymisestä tai kyllästymisestä. Jopa kun lapsi nähdään vain takaapäin, voidaan arvioida lapsen sitoutuneisuuden (tai sitoutumattomuuden) taso.

Sinnikkyys. Keskittyessään lapsi suuntaa huomionsa ja energiansa yhteen asiaan. Sinnikkyys ja keskittymisen pituus ovat yhteydessä toisiinsa. Lapsi, joka on sitoutunut tehtäväänsä, ei hevin luovu siitä. Hän haluaa kokea tyydytyksen tunteen, joka syntyy intensiivisestä toiminnasta ja on valmis sen vaatimiin ponnisteluihin. Häntä ei voi helposti keskeyttää toisella, lapsen mielestä vähemmän tärkeällä tehtävällä. Lapsi jaksaa jatkaa tehtävää, johon on sitoutunut (jos se vastaa lapsen ikää ja kehitystasoa).

Tarkkuus. Työhönsä sitoutunut lapsi kiinnittää erityistä huomiota työhönsä. Hän osoittaa huomattavaa tarkkuutta yksityiskohdissa. Lapsi, joka ei ole sitoutunut tehtäväänsä, on usein huolimaton ja pyrkii vain saamaan työnsä nopeasti päätökseen. Niissä tehtävissä, jotka perustuvat kielelliseen viestintään vähemmän huomiota herättävät yksityiskohdat jäävät huomiotta (satunnaiset sanat, eleet...).

Reaktioaika. Pienet lapset ovat valppaita ja vastaavat helposti ja nopeasti mielenkiintoisiin ärsykkeisiin. He näyttävät suorastaan ryntäävän toimintaan (esimerkiksi kun useampia vaihtoehtoja on esitelty), ilmaisten näin motivoituneisuuttaan. Toiminnan aikanakin he reagoivat uuteen ärsykkeeseen, edellyttäen, että se on lapsen kannalta kiinnostava.

Verbaalinen ilmaisu. Lapset ilmaisevat eksplisiittisesti sitoutuneisuuttaan kommentoimalla spontaanisti ("Se oli kivaa!" Tehdään se uudestaan!"). He voivat myös ilmaista implisiittisemmin, että toiminta puhutteli heitä kuvailemalla innokkaasti mitä he tekevät/tekivät. He eivät voi olla kuvaamatta sanallisesti kokemuksiaan ja oivalluksiaan.

Tyydytys. Toiminnat, joihin lapsi on sitoutunut, antavat lapselle tyydytyksen tunteen. Tyydytyksen tunteen aiheuttaja vaihtelee, mutta mukana on aina "tutkimista", "tarttumista todellisuuteen" ja vastaamista tiettyyn ärsykkeeseen. Tyydytyksen tunne ilmenee useimmiten epäsuorasti, joskus voi kuitenkin huomata lapsen katsovan työtään täydellisen tyytyväisenä, koskettelevan sitä.

(Laevers 1997, 6–8.)

4.4 Haastattelu

Haastattelu on ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, sillä siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Vuorovaikutus muodostuu ihmisten sanoista ja niiden

kielellisestä merkityksestä ja tulkinnasta. Tämä antaa mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa ja samalla on mahdollisuus saada esiin vastausten taustalla olevia tekijöitä. Nonverbaaliset, eli ei kielelliset, vihjeet auttavat ymmärtämään vastauksia ja joskus jopa niiden merkityksiä. Tutkimushaastattelua tehtäessä tutkija välittää kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. Tutkijan käsitys todellisuudesta määrittää sen, miten hän tätä tehtävää lähestyy. Tutkija voi lähestyä tehtävää usealla tavalla, joko suorasti tai epäsuorasti. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 34, 41, 48.)

Haastattelun suurena etuna muihin tiedonkeruumuotoihin verrattuna voidaan nähdä se, että siinä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastajia myötäillen. Tässä aineistonkeruumenetelmässä on mahdollista säädellä haastatteluaiheiden järjestystä sekä enemmän mahdollisuuksia tulkita vastauksia. Haastattelussa korostetaan sitä, että ihminen on nähtävä tutkimustilanteessa subjektina ja hänelle on annettava mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Tutkittava on siis merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. (Hirsjärvi ym. 2006, 194.)

Haastattelu tutkimuksen osana on vuorovaikutustilanne, jolle on löydettävissä viisi ominaista piirrettä. Haastattelu on ennalta suunniteltu ja haastattelija on tutustunut tutkimuksen kohteeseen sekä käytännössä että teoriassa. Haastattelijan tavoitteena on saada luotettavaa tietoa tutkimuksen kannalta tärkeitä asioista. Toinen tunnuspiirre on, että haastattelija aloittaa haastattelun ja ohjaa sitä. Kolmanneksi haastattelijan täytyy usein motivoitua haastateltavaa sekä ylläpitää hänen motivaatiotaan. Haastattelija on selvillä omasta roolistaan ja haastateltava oppii sen haastattelun edetessä. Viimeisenä tunnuspiirteenä pidetään sitä, että haastateltavan täytyy voida luottaa tietojen luottamukselliseen käsittelyyn. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 43.)

Hirsjärvi ym. (2006, 196–198) mukaan laadullisen tutkimusmenetelmän haastattelumuotoja ovat strukturoitu, teema- ja avoin haastattelu. Kaikissa haastattelutavoissa valitaan tarkoitus tutkimuksen mukaan ja kysymys on järjestelmällisestä tiedonkeruun muodosta. Koska haastattelulla on olemassa tavoitteet ja sen avulla pyritään saamaan mahdollisimman luotettavia ja päteviä tietoja, puhutaan tutkimushaastattelusta. Tavanomaisesti tehdään yksilöhaastatteluja, mutta tutkimuksen tavoitteesta riippuen haastattelutapoja voidaan soveltaa myös ryhmähaastatteluun. (Hirsjärvi ym. 2006, 196–199.) Opinnäytetyössämme toisena tutkimusmenetelmänä käytimme teemahaastattelua.

4.4.1 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu on välimuoto lomakehaastattelusta ja avoimesta haastattelusta. Hirsjärven ja Hurmeen (2006, 48) mukaan teemahaastattelu on

lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. Teemahaastattelu vastaa monia kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia, mutta on käyttökelpoinen myös kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Teemahaastattelussa on olennaista, että haastattelun aihepiirit, eli teema-alueet, ovat tiedossa, mutta kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa eikä järjestystä. (Hirsjärvi ym. 2006, 197; Eskola & Vastamäki 2007, 27.)

Teemahaastattelu on yksinkertaisin ja tehokkain tapa saada tietoa niistä asioista mitä joku ajattelee. Silloin kun suoraan kysyminen ei ole mahdollista, tutkija voi tehdä päätelmiä asiantilasta etsimällä erilaisia merkkejä ja johtolankoja. Kyseessä on eräänlainen keskustelu, jossa tutkija pyrkii vuorovaikutuksessa saamaan esille häntä kiinnostavat asiat. Tällainen keskustelu tapahtuu usein tutkijan ehdoilla ja hänen aloitteestaan. (Eskola & Vastamäki 2007, 25.)

Teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Teemoittain eteneminen vapauttaa haastattelua tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavien ääntä kuuluviin. Teemahaastattelussa on oleellista se, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamat merkitykset ovat keskeisiä ja, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 47–48.) Haastattelijan on varmistettava, että kaikki etukäteen suunnitellut teema-alueet käydään läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat. Haastattelijä käyttää apunaan tukilistaa käsiteltävistä asioista, mutta hänellä ei siis ole valmiita kysymyksiä. (Eskola & Suoranta 2005, 86.)

LIS-YC-lapsihavainnoinnin lisäksi käytimme teemahaastattelua lasten kokemusten dokumentoinnissa. Teemahaastattelun avulla oli mahdollista päästä lähemmäksi lapsen elämysmaailmaan eli lähemmäksi lapsen käsityksiä ja mieltymyksiä. Lasten ajatuksia ja tunnelmia työpajassa työskentelystä kerättiin heti työpajan jälkeen.

4.4.2 Lapsen haastattelu

Lapsen haastattelua suunniteltaessa on otettava huomioon, että varsinkin alle kouluikäisten lasten haastattelu on haastava tehtävä. Pienen lapsen haastattelua ajatellessa on helppo löytää tekijöitä, jotka vaikeuttavat haastattelua ja heikentävät sen laatua. Usein lapsen kielelliset ja kognitiiviset vajavuudet sekä lapsen johdateltavuus korostuvat. Lapsi eroaa tutkimuskohteena aikuisesta monella tavalla, joka vaikuttaa vuorovaikutuksen syntyyn. Pienen lapsen ajattelu on hyvin konkreettista ja esimerkiksi käsitys ajasta ja sen kulumisesta on erilainen kuin aikuisella. Lapsen ikätason mukainen kommunikaation käyttö vaikuttaa haastattelun onnistumiseen, sillä pieni lapsi ei pysty yhtä tehokkaasti kertomaan kokemuksistaan ja tunteistaan. (Kirmanen 1999, 197–199.)

Lapsen tutkimushaastattelulla voidaan saada tietoa lapsen kognitiivisista prosesseista. Yhtä tärkeää on päästä lähemmäksi lapsen elämysmaailmaan eli lähemmäksi lapsen käsityksiä ja mieltymyksiä. Lasta haastateltaessa valta-asema on lapseen nähden aikuisella. Haastattelussa aikuinen määrittelee tilanteen sekä tehtävän luonteen. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 128.)

Myönteisen haastattelutilanteen syntymiseen vaikuttavat tunnelma ja ulkoiset seikat. Haastattelijan on tutustuttava mahdollisimman hyvin lapsen kokemusmaailmaan, vieraan ihmisen kohtaamistaitoon ja kielelliseen ilmaisukykyyn. Mahdollisimman rikkaan ja autenttisen aineiston saamiseksi oleellista on, että lapsen kohtaaminen, kysymykset ja keskustelu tapahtuvat aidossa ympäristössä. Haastattelija voi vaikuttaa haastattelutilanteeseen myönteisesti järjestämällä vastavuoroisen, kuuntelevan ja lasta huomioivan tilanteen. Tärkeää on myös antaa lapselle aikaa tutustua vieraaseen aikuiseen. (Aarnos 2007, 173.)

Lapsen haastattelussa huomioitaviin seikkoihin kuuluu se, että haastattelijan ei pidä olettaa lapsen tuntevan käsitteitä. Haastattelijan tulee selvittää tunteeeko lapsi käytettäviä sanoja. Haastattelijan tulee olla kiinnostunut kaikesta mitä lapsi sanoo ja pitää yllä mielenkiintoaan. Huomioitavaa on, että haastattelijan tulee olla tutkijan roolissa ja pysyä neutraalina saadessaan vastauksia. Haastattelija ei saa painostaa lasta, mutta hän voi auttaa esimerkiksi kysymyksen ymmärtämisessä. Lisäksi haastattelijan tulee muistaa, mitä lapsi on sanonut. (Anderson 1998, Hirsjärven & Hurmeen 2006, 131 mukaan.)

Esiopetusikäisten haastattelua rajoittavat erilaiset asiat. Ensinnäkin lapsen sanavarasto on verraten pieni. Garbarino ja Scott (1992) suosittelevat, että tämän ikäisille lapsille esitettäisiin vain 3–5-sanaisia kysymyksiä. Huomioitavaa on myös, että kysymykset sisältävät vain lapselle tuttuja sanoja. Koska lapsen on vaikea keskittyä pitkiä aikoja kerrallaan, haastattelun tulee olla lyhyt, enintään 15–20 minuutin pituinen. (Garbarino ja Scott 1992, Hirsjärven & Hurmeen 2006, 129–130 mukaan.)

Vielä esiopetusikäinenkin lapsi saattaa vierastaa haastattelijaa ja olisikin tärkeää, että lapsi voisi tutustua tulevaan haastattelijaan etukäteen. Koska lapsen reagointi haastattelu-ympäristön suhteen voi olla voimakkaampi, pitäisi ympäristön olla mahdollisimman neutraali. Kun lasta haastatellaan esimerkiksi päiväkodissa, tutkija voi tutustua lapseen toimimalla muuttaman päivän päiväkodin arjessa ennen haastattelua. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 130.)

5 Opinnäytetyön toteutus

Aloitimme opinnäytetyön osallistumalla 18.9.2008 VKK-Metro-hankkeen kokoukseen, jossa tutkimuspäiväkodit esittelivät kehittämistehtäviään. Tutustuttuamme päiväkoteihin löysimme yhteistyökumppaniksemme helsinkiläisen päiväkotia Auringonkukan. Perehdyimme päiväkodissa

käytössä olevaan työpajatoimintaan, josta löysimme mielenkiintoisen aiheen työllemme. Tutkimusluvan saatuamme pyysimme luvat myös lasten vanhemmilta havainnointia ja haastattelua varten. Luvat saatuamme aloitimme opinnäytetyömme aineistonkeruun.

Päiväkodissa suunnitellun työpaja-aikataulun mukaan pääsimme tekemään koehavainnointia meneillään olleesta akvarellipajasta. Koehavainnoinnin avulla pystyimme testaamaan silloisen havainnointirungon toimivuutta. Työmme varsinaisen aineiston keräsimme bändi ja kevätjuhlapajoista viikolla 17. Kyseisellä viikolla videoimme kolme työpajaa, joissa toimi yhteensä seitsemän havainnoitavaa lasta. Saimme päiväkodin laatiman pajasuunnitelman hiukan ennen aineiston keräämistä ja huomasimme pajan tavoitteiden eroavan aikalailla tekemästämme alkuperäisestä havainnointirungosta. Muokkasimme havainnointirunkoa, jonka jälkeen keräsimme havaintoja videoidusta aineistosta sen avulla. Huomasimme, että havainnointirunko ei ollut toimiva, eikä se tuottanut tutkimuskysymystemme kannalta tärkeää informaatiota. Alun perin tarkoituksenamme oli arvioida miten työpajoille asetetut tavoitteet toteutuvat työpajatoiminnassa kunkin lapsen kohdalla. Päädyimme vaihtamaan aikaisemman tiedonhankintamenetelmämme, osallistuvan havainnoinnin, LIS-YC-lapsihavainnointiin ja toisen tutkimuskysymyksen koskemaan lapsen toimintaan sitoutuneisuutta. Rajasimme aineistoa niin, että valitsimme työpajakerroista kaksi tilannetta, sadutuksen osuuden ja kädentaitojen osuuden, ja teimme LIS-YC-lapsihavainnointia niistä.

Teemahaastattelurunko säilyi ennallaan ja haastattelimme jokaisen työpajan jälkeen seitsemää aiemmin valitsemaamme lasta. Haastattelut järjestettiin siten, että havainnoitavat lapset siirtyivät toiseen huoneeseen, jossa toinen meistä haastatteli heitä vuorotellen toisen tehdessä muistiinpanoja. Tallensimme haastattelut nauhurin avulla litterointia varten.

Aloitimme aineiston analysoinnin toukokuussa 2009. Aineiston analysointimenetelmänä käytimme teoriasidonnaista sisällönanalyysiä, koska havainnointirunko pohjautui tiettyihin tunnusmerkkeihin ja näiden pohjalta voitiin määritellä lapsen sitoutuneisuuden taso. Haastattelut pohjautuivat ennalta määriteltyihin teemoihin ja ne noudattivat laatimaamme teemahaastattelurunkoa.

5.1 Päiväkodin bändi- ja kevätjuhlapaja

Kevätjuhlapaja jatkoi aiemmissä kevään työpajoissa ollutta viidakko-teemaa, joten lapsen oli helppo jäsentää jo aiemmin oppimaansa myös tähän pajaan. Paja koostui musiikista, sadutuksesta ja kädentaidoista. Toiminnassa pyrittiin koko ajan pitämään yllä viidakon tunnelmaa. Pyrkimyksenä oli erilaisin soittimin ja kehon äänin tuottaa viidakon eläimistö ja luoda kevätjuhlassa esitettävä tarina sadutuksen keinoin. Kaikki syntyi ja tapahtui pienissä hetkissä, lasten tuottaessa ideoita ja visioita toiminnasta. Viidakon ympäristöstä kehiteltiin tarina, jota

aikuinen ohjaili ja kirjasi yhdeksi kokonaisuudeksi. (Bändi/kevätkuulapajan pajasuunnitelma 2009.)

Päiväkodin henkilökunnasta koostuva työpajan vastuuryhmä oli määritellyt lapsen toiminnalle tavoitteet pajassa. Erityisesti 6-vuotiaille asetettuja tavoitteita olivat elämyksellisyys, kehon hahmottaminen ja hallinta, vuorovaikutuselementit laajemmin, sadutus (logiikka: alku, väli ja lopetus), sanoittaminen sekä kädentaidot. VKK-Metro-hankkeeseen liittyvä tavoite työpaja-toiminnassa oli lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus. (Bändi/kevätkuulapajan tavoitteet 2009.)

Pajan alussa lapset johdateltiin viidakko-teemaan ja viidakon tunnelmaan muun muassa keräämällä edellisissä pajoissa tehtyjä asioita. Sitten siirryttiin varsinaiseen viidakkoon, jossa aikuinen teki kullekin lapselle kasvomaalauksen. Tämän jälkeen siirryttiin nuotiolle sadutus-tuokioon, jossa aikuinen luki jo aiemmin keksityn osan sadusta ja rohkaisi lapsia visioimaan tulevaa. Tarkoituksena oli luoda yhdessä viidakkotarinaa; jatkaa siitä mihin edellinen ryhmä jäi ja jättää tarina kesken seuraavia varten. Aikuisen oli tarkoitus kirjata tarina ylös sanatar-kasti. Tarinassa esiintyi luonnollisestikin viidakon eläimistöä, joita lapset matkivat ja kehon soittimin imitoivat. Aikuinen ohjasi toimintaa näyttämällä yhdessä läpikäytyjä käsimerkkejä. Näin tehtyä tarinaa ja musiikkia käytettiin hyödyksi päiväkodin kevätkuulan esityksessä.

Seuraavaksi orientoituttiin kädentaitojen osuuteen eli puisen kellopelistoittimen soittamiseen ja rakentamiseen. Jokainen lapsi sai ensin kokeilla millaisia ääniä kellopelistä muodostuu. Sitten lapset valitsivat yhdessä sopivan kokoisen puun kellopelin jatkoksi, jonka yhteisvoimin kuorivat ja maalasivat. Kun työ oli valmis ja lapset ovat tyytyväisiä tulokseen, siirryttiin vielä yhteiseen lopetushetkeen. Lapsilla oli mahdollisuus palata viidakkoon uudelleen niin halutesaan, jolloin he pystyivät esimerkiksi kokeilemaan kellopelin soittamista (aikuisen avulla) tai lukemaan viidakkoiheista kirjaa. Näin lapsilla säilyi viidakkoteema mielessä. Eläinten äänten tekemistä kehon avulla harjoiteltiin myös omissa päiväkotiryhmissä, jolloin kaikki pääsivät osallistumaan ja harjoittelemaan niitä. Lisäksi viidakkotarinaa luettiin joka päivä ryhmien aamupiireissä.

5.2 Tutkittavat lapset ja tilanteet

Valitsimme havainnoinnin ja haastattelun kohteeksi seitsemän lasta. Valitsimme havainnoitavat lapset yhdessä esiopetusryhmässä toimineen lastentarhanopettajan kanssa. Toteutimme työpajojen havainnoinnin videoinnin avulla, jotta aineistoon säilyi mahdollisuus palata useamman kerran aineiston analyysivaiheessa.

Niiranen toteaa Pellegrinin (1996) mukaan, että tutkijan on havainnointia suunnitellessaan päätettävä havainnoitavan käyttäytymisen otannasta eli niistä vuorovaikutuksen havainnoimisen säännöistä, joiden mukaan tutkimuksen aineisto muodostuu ja josta päätelmät tehdään. Tutkijan tulee suunnitella milloin hän havainnoi, mitä havainnoi, kuinka kauan kerrallaan sekä miten paljon aineistoa kerää. Nämä ratkaisut vaikuttavat siihen, millaista tietoa lapsesta saadaan. Tutkimusotantatapana voi käyttää aika-, tapahtuma-, tilanne- tai henkilöotantaa. (Niiranen 1999, 242–244.)

Pellegrinin (1996) mukaan tapahtumaotanta soveltuu tutkimukseen, kun tutkitaan harvinaista käyttäytymistä tai tapahtuman kulkua. Tutkija havainnoi yhtä lasta tai lapsiryhmän toimintaa. Havainnoinnin kohteena on tietty käyttäytyminen tai tietyt tapahtumat, ja muistiinpanot kirjataan vain niistä. Henkilöotannasta on kyse silloin, kun tutkija havainnoi yhtä lasta pidempään ja tekee koko ajan muistiinpanoja. Muistiin merkitään aikajärjestyksessä kaikki havainnoitava lapsen käyttäytymisestä. (Niiranen 1999, 243–244.) Opinnäytetyömme otantatapa oli yhdistelmä tapahtuma- ja henkilöotannasta, sillä havainnoimme yhtä lasta kerrallaan ja teimme muistiinpanot vain tietyistä havainnoitavista asioista. Henkilöotanta näkyi työssämme siinä, että havainnoimme kerrallaan yhtä lasta kahdessa eri työpajan tilanteessa.

Jokaisessa havainnoimassamme työpajassa oli neljä esiopetusikäistä lasta ja pajan vetäjänä toimi yksi aikuinen. Pajojen toteutus ja runko saattoivat vaihdella pajan vetäjästä riippuen, mutta sisältö säilyi pääpiirteittäin samana. Havainnoitavista pajoista kaksi toteutui edellä kuvaamallamme tavalla. Yksi havainnoitavista pajoista toteutettiin hieman eri tavalla. Pajan aloitus tapahtui samalla tavalla kuin kahdessa muussakin, eli orientoitumisella viidakon tunnelmaan ja tekemällä kasvomaalaukset lapsille. Tämän jälkeen siirryttiin nuotiopaikalle. Pajan vetäjä yhdisti kaksi toimintaa, sadutuksen ja kädentaidot, ja niitä tehtiin samanaikaisesti koko pajan ajan. Lisäksi eläinten äänten harjoittelu jäi pois ohjelmasta.

Työpajakerrat koostuivat neljästä erilaisesta toiminnosta, jotka olivat viidakon tunnelmaan johdattelu ja kasvomaalaus, sadutus, jossa keksittiin yhteistä viidakkotarinaa, eläinten äänten tekeminen omaa kehoa apuna käyttäen sekä kädentaidot, jossa soitettiin ja rakennettiin kellopelejä. Rajasimme keräämämme aineiston niin, että valitsimme työpajakerroista kaksi sellaista tilannetta, joissa lapset olivat selkeästi itse toimijoina. Nämä tilanteet olivat sadutuksen osuus ja kädentaitojen osuus, ja teimme LIS-YC-lapsihavainnointia näistä. Viidakon tunnelmaan ja pajaan orientoimisessa aikuinen toimi suuremmassa roolissa kuin lapsi, joten emme valinneet tätä aloitustilannetta havainnointimme kohteeksi. Lisäksi jätimme pois eläinten äänten tekemisen, koska sitä ei toteutettu yhdessä pajassa lainkaan.

5.3 Tutkimusaineiston kerääminen videoinnin avulla

Videointi on suositeltava menetelmä silloin, kun se on mahdollista ja kun siihen on saatu lupa. Videoidut havainnot mahdollistavat analyysin tekemisen pienemmän paineen alaisena. Videonauhojen analysointiin tulee valmistautua, mutta etuna on se, että videonauhoja voidaan käydä läpi yhä uudelleen. Useamman kerran katsomalla saadaan erilaista ja kehittyneempää näkökulmaa havainnoitaviin asioihin. Toisinaan videointi voi muuttaa ryhmän jäsenten normaalia toimintaa. (Pennington 2005, 33.) Käytimme tutkimusaineiston keräämisessä apuna videointia. Päiväkoti Auringonkukassa lapset ovat tottuneet valokuvaamiseen ja videointiin, joten se ei oletettavasti muuttanut lasten tavanomaista toimintaa ja käyttäytymistä.

6 Aineiston analyysi

LIS-YC-lapsihavainnoinnilla ja teemahaastattelulla saamamme aineistot analysoimme sisällönanalyysin avulla. Aineisto analysoitiin teoriasidonnaisella tavalla, sillä havainnointirunko pohjautui tiettyihin sitoutuneisuuden tunnusmerkkeihin. Myös teemahaastattelu pohjautui laatimaamme runkoon.

Tutkimuksen ytimen muodostaa kerätyn aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko. Analyysivaiheessa aineistosta etsitään vastauksia esitettyihin ongelmiin. Aineistoa analysoidessaan tutkijan on tutustuttava aineistoonsa perinpohjaisesti, ja otettava sen keskeiset käsitteet haltuunsa teoreettisen kirjallisuuden avulla. (Hirsjärvi ym. 2006, 209; Syrjäläinen 1994, 89.)

Laadullisen aineiston analyysillä pyritään tuottamaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta sekä luomaan aineistoon selkeyttä. Aineisto tiivistetään siten, että siitä ei kadoteta sen sisältämää informaatiota. Hajanaisesta aineistosta siis pyritään luomaan mielekästä ja selkeää. (Eskola & Suoranta 2005, 137.) Analyysin kaikissa vaiheissa tutkimuksen pyrkimyksenä on ymmärtää tiedonantajia heidän omasta näkökulmastaan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 115).

Tutkijalla voi olla erilainen suhde teoriaan. Sisällönanalyysi voi olla joko aineistolähtöinen, teoriasidonnainen tai teorialähtöinen. (Eskola 2007, 162.) Aineistolähtöisessä analyysissä tutkija pyrkii löytämään tutkimusaineistostaan perustietoa jonkin ilmiön olemuksesta (Eskola & Suoranta 2005, 19). Teoriasidonnaisessa analyysissä on tiettyjä teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei siis suoraan nouse teoriasta tai pohjaudu teoriaan. Teorialähtöinen analyysi lähtee liikkeelle klassisen mallin mukaisesti jo olemassa olevasta teoriasta, joten tällöin tutkimuksen lähtökohtana on jo alussa jokin valmis teoria tai malli. (Eskola 2007, 162–163.)

LIS-YC-lapsihavainnointia tehdessämme käytimme apunamme LIS-YC-havainnointilomaketta. Laevers (1997) on kehittänyt erilaisia LIS-YC-havainnointilomakevaihtoehtoja, joista valitsimme sopivimman ja muokkasimme sitä vielä hiukan omiin tarpeisiimme. Lomakkeessa (ks. Liite 2) on listattu yhdeksän sitoutuneisuuden tunnusmerkkiä, jotka ovat keskittyminen, energia, monimutkaisuus ja luovuus, ilmeet ja eleet, sinnikkyys, tarkkuus, reaktioaika, verbaalinen ilmaisu sekä tyydytys. Havainnointi tehtiin näiden määriteltyjen tunnusmerkkien mukaan. Havainnoimme lasten sitoutumista toimintaan erikseen kummassakin tilanteessa, sadutuksessa ja kädentaitojen osuudessa. Havainnoimme kerrallaan yhtä lasta ja täytimme lapsesta kummankin tilanteen osalta LIS-YC-havainnointilomakkeen. Havainnoitavat tilanteet olivat LIS-YC-havainnointimenetelmän periaatteisiin nähden hieman pidempiä, joten otimme havainnointia tehdessämme huomioon sen, että itse toiminnan aikana saattoi olla odotteluhetkiä. Tämän vuoksi emme ottaneet näitä selviä odottelemisen tilanteita huomioon havainnointia tehdessämme.

Kirjasimme ylös havaintoja siitä, miten sitoutumisen tunnusmerkit ilmenevät lapsen toiminnassa kyseisessä tilanteessa. Kokosimme kummankin havainnoitsijan kirjaamat havainnot yhteen ja määrittelimme niiden perusteella lapsen toimintaan sitoutuneisuuden asteen joko matalaksi (m), kohtalaiseksi (h) tai korkeaksi (k). Tunnusmerkkien ilmenemisen ja sitoutuneisuuden asteiden perusteella määrittelimme lapsen sitoutuneisuuden tasoksi 1–5. Tasojen määrittelyssä käytimme apuna Laeversin (1997) LIS-YC-asteikon tasokuvauksia. Teimme havainnoinnin kuvaamalla tavalla erikseen jokaisesta seitsemästä lapsesta kahdessa eri tilanteessa (ks. Liite 3 Esimerkit LIS-YC-havainnointiaineistosta). Lopuksi kokosimme jokaisen lapsen lapsihavainnoinnin tulokset yhteen sadutuksen ja kädentaitojen osalta ja vertailimme niistä saatuja tuloksia haastatteleamalla saatuihin lasten kokemuksiin työpajasta. Viimeiseksi teimme yhteenvedon kaikista tuloksista.

Sisällönanalyysi on menetelmä, jonka avulla analysoidaan kirjoitettua ja suullista viestintää. Sen kautta voidaan tarkastella myös asioiden merkityksiä, seurauksia ja yhteyksiä. (Janhonen & Nikkonen 2001, 21, 23.) Sisällönanalyysi aloitetaan muuttamalla aineisto tekstimuotoon eli se litteroidaan. Litterointi helpottaa tutkimusaineiston johdonmukaista läpikäyntiä, aineiston ryhmittelyä ja luokittelua. (Vilka 2005, 115.) Seuraavassa vaiheessa litteroitua aineistoa luetaan ja sisältöön perehdytään paremmin. Tämän jälkeen saadusta aineistosta etsitään pelkistettyjä ilmauksia ja ne alleviivataan, jonka jälkeen ne vielä listataan. Aineiston pelkistämisen ideana on, että aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennaiset asiat pois. Olennaista on, että pelkistetyistä ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, jonka jälkeen niistä muodostetaan alaluokkia. Alaluokkien muodostamisen jälkeen samansisältöiset luokat yhdistetään ja niistä muodostetaan yläluokkia. Lopuksi yläluokkia yhdistämällä laaditaan kokoava luokka. Vastaus tutkimustehtäviin pyritään saamaan käsitteiden yhdistämisen avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111, 115.)

Opinnäytetyömme haastatteluaineiston analyysitapa oli teoriasidonnainen. Puolistrukturoidut haastattelut pohjautuivat ennalta määriteltyihin teemoihin ja ne noudattivat laatimaamme teemahaastattelurunkoa (ks. Liite 4). Haastattelimme työpajojen jälkeen seitsemää aiemmin valitsemaamme lasta. Litteroidusta aineistosta teimme teemahaastattelun analyysin (ks. Liite 5). Aineistosta poimittiin teemoihin liittyvät alkuperäisilmaukset, jotka pelkistettiin. Pelkistetyistä ilmauksista muodostui yhteensä kahdeksan alaluokkaa. Alaluokista muodostui haastattelun teemojen mukaiset neljä yläluokkaa, jotka ovat tunnelma työpajatyöskentelyn jälkeen, työskentelyn vaatavuus, työskentelyn tuotos sekä uusien asioiden harjoittelu. Yhdistävän luokkana toimi tutkimuskysymyksemme, miten lapset kokevat työpajassa työskentelyn.

7 Tulokset

Tässä luvussa vastataan opinnäytetyön tutkimuskysymyksiin: miten sitoutuneita lapset ovat toimintaansa työpajassa ja miten lapset kokevat työpajassa työskentelyn. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen etsittiin vastausta LIS-YC-lapsihavainnoinnin avulla. Toiseen tutkimuskysymykseen haettiin vastausta teemahaastattelulla. Kolmessa työpajassa havainnoitiin yhteensä seitsemää lasta; Meeriä, Siljaa, Helmeä, Violaa, Vilmaa, Juliusta ja Maijua. Lasten nimet on muutettu. Jokaisen lapsen toimintaan sitoutuneisuus kuvataan erikseen sekä sadutuksessa että kädentaitojen osuudessa. Tämän jälkeen jokaista lasta koskevista tuloksista esitetään yhteenveto.

7.1 Lasten sitoutuneisuus sadutuksessa

Lapset sitoutuivat työpajan aikana sadutukseen eri tavoin. Toimintaan sitoutuneisuuden tasot vaihtelivat tasojen 2–4 välillä. Neljällä lapsella seitsemästä sitoutuneisuuden tasoksi määrittyi taso 2, eli toiminta oli toistuvasti keskeytyvää toimintaa. Yhdellä lapsella sitoutuneisuuden tasoksi määrittyi taso 3, eli toiminta oli jossain määrin jatkuvaa toimintaa. Kahden lapsen sitoutuneisuus ylsi tasolle 4, eli toiminta oli intensiivisiä hetkiä sisältävää toimintaa.

Juliuksen sitoutuneisuus toimintaan ylsi juuri ja juuri tasolle 2. Sadutuksen aikana oli hetkiä, jolloin lapsi kuunteli tarinaa tarkkaavaisemmin sekä hetkiä, jolloin lapsi keskittyi enemmän muihin asioihin, kuten keikkumiseen ja liikehtimiseen. Lapsi osoitti kuuntelevansa välillä, koska osasi jatkaa tarinaa sekä vastata lopussa esitettyyn kysymykseen. Alussa lapsi kuunteli tarinaa keskittyneesti. Pian lapsen katse alkoi kuitenkin vaellella ympäri huonetta ja hän alkoi liikehtiä levottomasti. Hänen fyysinen energiansa kohdistui muualle kuin itse toimintaan ja lapsi vaikutti purkavan patoutunutta energiaansa. Lapsesta ei ollut havaittavissa kiihkeää innostusta toimintaa kohtaan, vaikka hän välillä näyttikin kuuntelevan. Ulkopuolisia ärsykeitä ei ollut paljon, mutta lapsen huomio kiinnittyi kuitenkin niihin. Lapsi näytti kyllästyvän toimintaan melko pian eikä jaksanut jatkaa toimintaa alkua pidempään. Lapsen toiminnassa

ei siis ollut mukana sinnikkyyttä, eikä hän ollut valmis ponnisteluihin toiminnan eteen. Lapsi ei näyttänyt kokevan erityisempää tyydytystä itse toiminnasta. Hän vaikutti eläytyvän enemmän viidakon ympäristöön kuin tarinaan: --*hän ”leikkii” piirin keskellä olevalla nuotiolla.* Lapsi ei siis osoittanut olevansa varsinaisesti sitoutunut itse toimintaan, eikä toiminta ollut ”todellista toimintaa”.

Venlan sitoutuneisuus toimintaan ylsi juuri ja juuri tasolle 2. Pääosin lapsi ei keskittänyt huomiotaan tarinan kuuntelemiseen ja tuottamiseen. Lapsen katse vaelteli usein ja lapsen asento ja eleet kertoivat lapsen kyllästymisestä toimintaan: *Lapsen katse harhailee pitkin huonetta ja välillä hän käy katsomassa ikkunasta uloskin.* Hän ei näyttänyt olevan innostunut toiminnasta tai sitoutunut siihen. Lapsen toiminnassa oli kuitenkin havaittavissa satunnaisia hetkiä, jolloin lapsi keskittyi toimintaan. Alussa lapsi kiinnitti huomionsa tarinan kuuntelemiseen hetkeksi, jonka jälkeen puun kuoriminen ja erilaiset ulkopuoliset ärsykkeet, kuten äänet ja pihan tapahtumat, muuttuivat kiinnostavammiksi ja häiritsivät häntä. Välillä lapsi näytti kuuntelevan tarinaa hetken aikaa, jonka ajaksi keskeytti muun toiminnan. Lapsi oli toiminnassa mukana sen verran, että jatkoi tarinaa kerran. Lapsi ei käyttänyt fyysistä tai henkistä energiaa toiminnan suhteen, mutta näytti purkaneen patoutunutta energiaansa liikehtimällä paikasta toiseen ja nousten välillä seisomaan. Lapsi ei osoittanut sinnikkyyttä toiminnan suhteen ja voi helposti keskeyttää sen: *Lapsi juttelee välillä toisen lapsen kanssa tai kurkkii pöydän alle.* Lapsen käyttäytyminen oli lähinnä rutiininomaista ja lapsi kuunteli tarinaa, koska niin täytyi tehdä. Lapsi ei näyttänyt kokevan tyydytystä toiminnasta. Hän ei myöskään näyttänyt pystyvän keskittymään kahteen asiaan (sadutukseen ja puun kuorimiseen) samanaikaisesti, mikä saattoi vähentää lapsen kiinnostusta ja sitoutumista toimintaan.

Siljan sitoutuneisuus toimintaan oli tasolla 2. Sadutuksen aikana lapsesta ei ollut juurikaan havaittavissa fyysistä tai henkistä energiaa toiminnan suhteen. Lapsi ei keskittänyt tarkkaavaisuuttaan tiiviisti toimintaan. Katseen ja asennon perusteella hän näytti välillä kuuntelevan tarinaa, mutta ulkopuoliset ärsykkeet kiinnostivat lasta enemmän ja häiritsivät häntä: *Lapsen katse vaeltelee ympäri huonetta. Hän on enemmän keskittynyt omiin jalkoihinsa ja mattoon, joita hypistelee.* Jonkinasteista keskittymistä ja toimintaa oli kuitenkin havaittavissa, sillä kuuntelun lisäksi lapsi kertoi tarinaa kahdesti. Lapsi keskittyi toimintaan kuitenkin vain alle puolet havainnoinnin ajasta. Toiminnassa oli usein toistuvia lyhyitä tai pitkiä katkoja, jolloin lapsi teki muuta. Lapsi ei kiinnittänyt erityistä huomiota tai tarkkuutta toiminnassa missään vaiheessa ja lapsen toimiminen oli vain rutiininomaista. Ilmeiden ja eleiden perusteella lapsi ei ollut kiinnostunut tai innostunut toiminnasta. Lapsi ei osoittanut sinnikkyyttä ja olisi voinut helposti luopua tehtävästä. Toiminnan aikana aikuinen joutuikin kerran pyytämään lasta keskittymään ja kuuntelemaan. Sitoutuminen ylsi 2-tasolle, koska jonkinasteista toimintaa oli havaittavissa. Lapsi oli mukana toiminnassa, mutta ei varsinaisesti ollut sitoutunut siihen.

Maijun sitoutuneisuus toimintaan oli tasolla 2. Toiminnan alussa lapsi ei tehnyt aktiivisesti mitään. Katseesta sekä ilmeistä ja eleistä ei ollut pääteltävissä, keskittyikö lapsi kuuntelemaan tarinaa, vai oliko hän lähinnä poissaoleva. Toiminnan aikana ulkopuoliset ärsykkeet eivät juuri näyttäneet häiritsevän häntä. Loppupuolella lapsi näytti hieman valpastuvan ja vaikutti kuuntelevan tarinaa. Lapsi ei osallistunut omaehtoisesti tarinan luomiseen, mikä oli tuokion tavoite. Verbaalinen ilmaisu ei kertonut lapsen toimintaan sitoutuneisuudesta. Lapsi ei osoittanut olevansa valmis ponnisteluihin ja antoi panoksensa tarinan tuottamiseen vasta aikuisen kehotuksesta. Lapsi ei ilmaissut motivoituneisuuttaan reagoimalla toimintaan liittyviin ärsykkeisiin, kuten mahdollisuuteen luoda tarinaa. Lapsi ei näyttänyt kokevan tyydytystä tarinan luomisesta tai tarinan onnistumisesta. Tämän takia lapsi ei ollut todellisen sitoutunut toimintaan ja sitoutuminen jäi tasolle 2.

Helmin sitoutuneisuus toimintaan oli tasolla 3. Havainnoinnin aikana lapsi oli pääosin keskittynyt toimintaan, mikä ilmensi sitoutumisasteikon tasoa 3. Pääosin lapsi seurasi kiinteästi ja tarkkaavaisesti toimintaa ja tarinaa. Lapsen katse oli keskittynyt, mutta välillä se harhaili. Lapsen ilmeet ja eleet kertoivat hänen keskittymisestään toimintaan. Lapsen asento oli suuntautunut tarinaa kertovaan henkilöön, välillä aikuiseen ja välillä toiseen lapseen. Toiminnan aikana lapsesta ei ollut havaittavissa fyysisen energian tunnusmerkkejä. Myöskään henkistä energiaa ei ilmennyt, koska lapsi ei näyttänyt olevan kiihkeän innostunut sadutuksesta. Lapsi osallistui tarinan tuottamiseen vain hetkittäin, jolloin antoi siihen yksilöllistä panostustaan. Lapsi osoitti sinnikkyyttä, koska jaksoi keskittyä kuuntelemiseen lähes koko sadutuksen ajan ja ilmaisi kysyttäessä haluavansa kuulla tarinan alusta alkaen. Lapsi ei kuitenkaan ollut valmis sen suurempiin ponnisteluihin tarinan tuottamisen suhteen. Lapsi ei silti ollut välinpitämätön, vaikka ei tehnyt suuria ponnisteluja osallistumisen suhteen. Koska lapsi osoitti mielenkiintoa ja otti kantaa tarinan jatkumiseen, vaikutti hän kokeneen jonkinlaista tyydytystä toiminnasta. Tarinasta muodostui lapselle mielekäs jatkumo ja toiminnan voitiin havaita etenevän. Lapsi oli selkeästi tietoinen tekemisestään. Lapsi siis keskittyi toimintaan, mutta ei ollut todella sitoutunut siihen, jonka vuoksi sitoutuneisuus oli tason 3 mukaista.

Meerin sitoutuneisuus toimintaan oli tasolla 4. Lapsi oli sitoutunut toimintaan reilusti yli puolet toiminnan kestosta. Lapsi keskittyi tiiviisti tarinan kuuntelemiseen ja katse oli kiinnittynyt tarinan kertojaan (aikuiseen tai lapseen). Lapsi oli läsnä tilanteessa ja osoitti vahvasti kiinnostustaan toimintaa kohtaan koko sadutuksen ajan. Hän oli valpas ja osasi välittömästi jatkaa tarinaa loogisesti. Lapsi käytti vahvan henkisen energian lisäksi fyysisen energian elementtiä, kovaa puhetta, sadutuksen aikana. Toiminta vaikutti olevan tälle lapselle hyvin mieluista. Lapsen ponnistelut syntyivät luonnostaan, eivät pakonomaisesti. Lapsi oli selvästi innostunut ja halusi useasti toimia tarinan kertojana. Hän oli valmis näkemään vaivaa, jotta tarinasta tulisi mieleinen. Lapsi osoitti myös huomattavaa tarkkuutta ja luovuutta yksityiskohdissa: *”Apina luuli käärmettä tiikeriksi, koska se oli oranssi-musta raidallinen” ja ”Koti-*

pesän edessä oli lampi, lammen edessä oli keppi ja kepin päässä lehti, lehdessä oli punainen risti, ei vaan raksi”. Tehtävä vaati lapselta henkistä kapasiteettia. Verbaalisen ilmaisun sekä ilmeiden ja eleiden perusteella lapsi sai jonkin asteista tyydytystä toiminnasta. Hän ilmaisi kuitenkin tyytymättömyyttään tarinaan ja siihen, ettei saanut itse keksiä sitä tarpeeksi. Sitoutumisen tasoksi ei siis voi määritellä tasoa 5, sillä lapsi ei vaikuttanut saavan riittävästi tyydytystä tehtävästä tason 5 mukaisesti. Sitoutuminen olisi ollut tasolla 5, mikäli lapsi olisi saanut osallistua enemmän tarinan tuottamiseen aikuisen antaessa vielä enemmän tilaa kyseiselle lapselle. Se ei kuitenkaan ollut toiminnan luonteen suhteen mahdollista.

Vilman sitoutuneisuus toimintaan oli tasolla 4. Lapsi oli sitoutunut toimintaan yli puolet havainnoinnin kestosta. Lapsi kuunteli tarinaa keskittyneesti lähes koko ajan. Lapsi katsoi usein tarinan lukijaa (aikuista) päin ja nojautui häntä kohti kertoessaan tarinaa itse. Lapsi katseli välillä myös kuorittavaa puuta, mutta hän kuunteli tarinaa koko ajan ja tiesi miten se etenee. Lapsi kykeni keskittymään yhtä aikaa sekä puun kuorimiseen että tarinan kuuntelemiseen, eikä kuuntelemiseen sitoutuminen kärsinyt toisesta samanaikaisesta tehtävästä. Myöskään ympäristöstä tulleet ärsykkeet, kuten muiden lasten puuhat, eivät häirinneet häntä. Lapsi käytti tehtävän aikana vahvasti henkistä energiaansa ja se ilmeni aitona innostuksena toimintaan. Myös kasvojen ilmeet sekä eleet, kuten hymy ja viittaaminen, kertoivat lapsen sitoutuneisuudesta. Toiminta oli lapselle tärkeää erityisesti hänen sinnikkyydestään ja keskittymisestään päätellen. Lapsi keskittyi sinnikkäästi tarinan kuuntelemiseen ja luomiseen, eikä hevin luopunut siitä. Toiminta ei ollut lapselle vain rutiininomaista, vaan hän käytti monipuolisesti kognitiivisia kykyjään ja luovuuttaan tehtävän aikana. Tehtävän vaatimat ponnistelut näyttivät syntyvän lapselta luonnostaan. Lapsi toimi tarinan pääkertojana koko ajan, joten hän loi tarinaan paljon yksilöllisiä elementtejä: *”Sitten kun se elokuva oli päättynyt, niin sitten näki uuden eläimen, joka oli kotikissa”.* Lapsi kommentoi spontaanisti tarinaan liittyviä asioita ja pyrki osaltaan edistämään sitä. Lapsi ilmaisi innostustaan verbaalisesti pyytämällä kertojan vuoroa itselleen: *”Mä keksin! Mä keksin!”.* Lapsi näytti kokevan tyydytyksen tunnetta sekä itse tarinasta, mutta erityisesti myös siitä, että aikuinen kuunteli aktiivisesti hänen kertomaansa.

7.2 Lasten sitoutuneisuus kädentaidoissa

Kädentaitojen osuudessa lasten sitoutuminen toimintaan vaihteli tasojen 2–4 välillä. Seitsemästä lapsesta kahdella sitoutuneisuuden tasoksi määrittyi taso 2, eli toiminta oli toistuvasti keskeytyvää toimintaa. Kahden lapsen sitoutuneisuuden tasoksi määrittyi taso 3, eli toiminta oli jossain määrin jatkuvaa toimintaa. Kolmella lapsella sitoutuneisuuden taso ylsi tasolle 4, eli toiminta oli intensiivisiä hetkiä sisältävää toimintaa.

Vilman sitoutuneisuus toimintaan oli tasolla 2. Aluksi lapsi oli hyvin kiinnostunut kellopelistä ja soitti sitä mielellään. Tarinan alkaessa lapsi oli selvästi kiinnostuneempi siitä ja puun kuoriminen muuttui toissijaiseksi toiminnaksi, johon lapsi ei keskittynyt kovinkaan paljon. Lapsi katsoi mieluummin aikuista, joka luki tarinaa, sen sijaan, että olisi katsonut kuorittavaan puuhun. Maalattessaan lapsi keskittyi toimintaan hetkittäin, jolloin suuntasi katseensa maalattavaan puuhun. Lapsi oli koko toiminnan ajan kuitenkin kiinnostuneempi tarinasta. Lapsen ilmeet ja eleet eivät kertoneet sitoutuneisuudesta kädentaitojen osuuteen, muuta kuin alussa. Toiminta oli lapselle rutiininomaista, eikä hän erityisemmin käyttänyt luovuuttaan. Lapsi ei osoittanut toiminnassa sinnikkyyttä ja tärkeämpi tehtävä eli tarinan kerronta, keskeytti hänen toimintansa helposti. Välillä lapsi kuitenkin osoitti jonkinasteista tarkkuutta ja keskittyi pelkästään maalaamiseen. Lapsi ei vastannut toiminnassa mihinkään tiettyyn ärsykkeeseen, eikä toiminta näyttänyt antavan hänelle tyydytyksen tunnetta. Lapselle ei näyttänyt olevan merkitystä, milloin toiminta päättyy. Lapsen toiminta oli pääosin näennäistä, ja lapsi toimi vain hetkellisesti. Toiminnassa oli siis usein toistuvia lyhyitä tai pitkiä katkoja, eikä todellista sitoutumista juurikaan ollut. Toiminta ylitti toisinaan rutiininomaisen toiminnan tason maalauksen osalta, mutta ei kuitenkaan ollut ”todellista toimintaa”, joten sitoutuneisuus jäi tasolle 2.

Maijun sitoutuneisuus toimintaan oli tasolla 2. Lapsi ei keskittänyt tarkkavaisuuttaan toimintaan juuri lainkaan ja hän toimi pajan aikana vain hetkittäin. Vasta maalausvaiheessa lapsi seurasi tarkemmin toimintaan liittyvää materiaalia. Ainoastaan maalattessa lapsi keskittyi toimintaan yhtäjaksoisesti pidemmän ajan ja toimi sinnikkäästi. Lapsi näytti kyllä kuuntelevan ohjeita, mutta ei keskittynyt toimimaan itse. Ulkopuoliset ärsykkeet näyttävät häiritsevän lasta jossain määrin. Toiminnan aikana lapsen energia oli todella vähäistä. Hiukan henkistä energiaa oli havaittavissa silloin, kun lapsi maalasi puuta. Lapsen kasvoilla oli innostunut ilme ainoastaan maalattessa: *--lapsi hymyilee ja virnistelee innostuneesti*. Maalaus näytti kiinnostavan lasta selvästi eniten kaikista toiminnan vaiheista ja silloin hän käytti luovuuttaan ja antoi tehtävään yksilöllistä panostustaan. Muut toiminnot, joihin lapsi osallistui vain todella lyhyitä hetkiä, vaikuttivat enemmänkin rutiininomaisilta. Kellopeliin tutustuttaessa lapsen asento oli aluksi keskittynyt, mutta sitten asento lysähti ja lapsi näytti kyllästyvän. Näin tapahtui muulloinkin toiminnan eri vaiheissa. Lapsi ei ole erityisen innostunut tai motivoitunut toiminnasta: *Kellopelipuuta valittaessa lapsi nousee ylös vaivalloisesti--*, *Kun lapsi menee soittamaan kellopeliä, hän suorastaan laahustaa paikalle ja soittaa sitä pikaisesti*. Lapsi kiinnitti erityistä huomiota työhönsä vain maalattessaan, jolloin teki tarkkaa jälkeä ja yksityiskoh- tia. Lapsi myös jatkoi maalaamista viimeiseen asti. Muihin toimintoihin lapsi ei juurikaan osallistunut. Maalaus kesti toiminnan osuuksista pisimpään, jonka aikana lapsen tarkkaavaisuus oli kohtalaisen tasoista. Lapsi vaikutti tyytyväiseltä vain maalattessaan. Maalauksen aikana lapsi myös eläytyi viidakon tunnelmaan kuullessaan viidakon sateen ääntä ja kertoi: ”Mä oon nähny luonto-ohjelmassa, että koko viidakko on sateen peitossa kun on ollu sadekausi”. Maa-

laamiseen kului aikaa eniten, joten lapsi toimi jollain tasolla keskittyneesti noin puolet havainnoinnin kestosta, mikä vastaa sitoutuneisuuden tasoa 2.

Juliuksen sitoutuneisuus toimintaan oli tasolla 3. Havainnoinnin aikana lapsi oli enemmän tai vähemmän keskittynyt toimintaan. Lapsi keskittyi tehtäviin alussa, mutta keskittyminen ja sinnikkyys lopahtivat jonkin ajan kuluttua. Kun lapsi soitti kellopelejä, ulkopuoliset ärsykkeet eivät häirinneet häntä laisinkaan. Puuta kuoriessaan lapsi keskittyi tehtävään hyvin jonkin aikaa. Jonkin ajan kuluttua lapsi kyllästyi, nousi ylös pöydästä ja sanoi: *"Emmä jaksa enää!"* Maalaamiseen lapsi keskittyi myös melko tarkkaavaisesti, mutta ulkopuoliset ärsykkeet häirit-sivät häntä jonkin verran. Fyysistä ja henkistä energiaa oli havaittavissa lapsen soittaessa kellopelejä, sillä hän oli kiihkeän innostunut toiminnasta. Lapsi näytti myös purkavan patoutu-nutta energiaansa toiminnan aikana, esimerkiksi nousemalla ylös tai miekkailemalla pensselil-lä. Tehtävien aluksi lapsi osoitti jonkin verran sinnikkyyttä, mutta kyllästyi nopeasti. Hän oli valmis ponnisteluihin kellopelejä soittamisen suhteen koko ajan, mutta muissa toiminnoissa vain aluksi. Niinä hetkinä, jolloin lapsi ponnisteli tehtävien eteen, hän teki tehtäviä hyvin tarkasti. Lapsi oli pääosin valpas ja vastasi nopeasti mielenkiintoisiin ärsykkeisiin. Hänestä ei silti ollut havaittavissa todellista sitoutumista toimintaan, muuta kuin kellopelejä soitettaessa, jolloin lapsi näytti nauttivan toiminnasta. Pääosin lapsi näytti olevan melko välinpitämätön toimintaa kohtaa ja ponnisteli vain vähän saadakseen tehtävän suoritetuksi. Toiminta kuiten-kin eteni jossain määrin mielekkäänä jatkumona: *kellopelejä soittaminen-puun kuoriminen- uuden puun soittaminen-puun maalaaminen*. Välillä lapsen toiminta oli enemmän kuin vain perusliikkeiden toistoa. Lapsi teki asioita, mutta ei saanut siitä varsinaista tyydytystä, paitsi kellopelejä soitosta.

Siljan sitoutuneisuus toimintaan oli tasolla 3. Havainnoinnin aikana lapsen keskittyminen toi-mintaan vaihteli. Lapsen katse oli pääosin keskittynyt seuraamaan meneillään olevaa tehtä-vää, mutta lapsi keskeytti toiminnan joidenkin ulkopuolisten ärsykkeiden vuoksi. Lapsen asen-to kertoi keskittymisestä, sillä hän nojautui usein tehtävän äärelle. Toiminnan aikana lapsi myös siirtyi lähemmäksi tehtävää, jotta pystyi osallistumaan siihen paremmin. Henkistä ener-giaa oli havaittavissa erityisesti lapsen maalatessa puuta. Lapsi käytti luovuuttaan erityisesti maalatessaan ja suunnitteli värejä ääneen: *"Tässä voi olla punaista"*. Toiminnan aikana lapsi toi innostustaan esille myös verbaalisesti: *"Kato minkä mä tein!"*. Toisinaan lapsen toiminta näytti olevan näennäistä ja lapsi vaikutti jatkavan sitä vain muiden mukana. Lapsi oli kuiten-kin tietoinen tekemisistään, erityisesti värien suhteen. Toiminta ei siis ollut vain pelkkää pe-rusliikkeiden toistoa. Lapsen toiminnassa näkyi todellista sitoutumista kuitenkin vain maala-uksen osalta, joten kokonaisuutta arvioitaessa lapsen sitoutumisen aste ei yltänyt ylemmälle tasolle. Lapsi näytti saavan tyydytystä toiminnasta, nimenomaan maalaamisesta, sekä nautti-van värien sekoittamisesta ja niillä maalaamisesta.

Helmin sitoutuneisuus toimintaan ylsi kokonaisuutena juuri ja juuri tasolle 4. Havainnoinnin aikana lapsi oli enemmän tai vähemmän jatkuvasti keskittynyt toimintaan. Hän oli sitoutunut toimintaan yli puolet tarkkailun ajasta. Lapsi keskitti tarkkavaisuutensa toimintaan melko tiiviisti kaikissa vaiheissa. Hän kiinnostui heti kellopelistä ja seurasi tiiviisti katseellaan mitä tehtiin. Välillä ulkopuoliset ärsykkeet häiritsivät häntä hiukan. Myös lapsen ilmeiden, eleiden ja asennon perusteella hän oli keskittynyt toimintaan. Lapsesta oli havaittavissa henkistä energiaa kaikissa toiminnan vaiheissa, mikä ilmeni kiihkeänä innostuksena. Lapsi suuntasi huomionsa meneillä olevaan tehtävään ja oli valmis intensiivisiin ponnisteluihin toiminnan aikana, varsinkin maalauksen aikana. Hän jatkoi jatkaa tehtävää keskittyneesti, eikä luopunut siitä heti tilaisuuden tullen. Maalatessaan lapsi teki tarkkaa ja yksityiskohtaista työtä. Lapsi ilmaisi myös verbaalisesti innostuneisuuttaan ja sitoutuneisuuttaan: *”Mä teen seuraavaks...”*, *”Mä tein yhden kuvion missä on sinistä ja ympärillä punaista!”*, *”Kato mun käsiä!”*. Lapsi näytti nauttivan erityisen paljon kellopelin soittamisesta sekä maalaamisesta. Hän vaikutti saavan tyydytystä myös siitä, kun aikuinen huomioi häntä. Lapsi ei kuitenkaan osoittanut tyytyväisyyttä toiminnan tuotosta kohtaan. Vahvan keskittymisen ja sinnikkyuden vuoksi lapsen sitoutuneisuus toimintaan oli tason 4 mukaista.

Venlan sitoutuneisuus toimintaan oli tasolla 4. Lapsi oli sitoutunut toimintaan yli puolet havainnoitavasta ajasta. Lapsi keskittyi toimintaan pääpiirteittäin hyvin, mutta keskittyminen vaihteli sen mukaan, mikä osuus toiminnassa oli meneillään. Lapsi jatkoi kuoria puuta jonkin aikaa keskittyneesti, mutta sitten hän näytti kyllästyvän ja keskittyi toimintaan vain hetimitään. Maalatessaan lapsi keskitti huomionsa toimintaan, eivätkä ulkopuoliset ärsykkeet (kuten tarinan kerronta) häirinneet häntä. Puun kuoriminen näytti olevan näennäistä toimintaa ja tästä toiminnasta puuttui monimutkaisuus. Lapsi vaikutti tekevän sitä vain, koska ei ollut muutakaan tekemistä. Toiminta oli kuitenkin perusteltua osana laajempaa tehtävää. Maalaamisesta lapsi sen sijaan oli todella innostunut ja toiminnan aikana oli havaittavissa vahvaa henkistä energiaa. Maalauksen osalta lapsi näytti selvästi haluavan kokea tyydytystä, sillä lopussa hän halusi vielä viimeistellä puun maalausta, vaikka oli sanonut sen olevan jo valmis. Hän näytti saavan maalauksesta tyydytystä ja oli valmis näkemään vaivaa sen eteen, että tuotoksesta tulee hieno: *Välillä lapsi katselee maalausta ihailevasti ja näyttää tyytyväiseltä.* Lapsi ei siis helposti luopunut tehtävästä. Lapsi osoitti tarkkuutta erityisesti maalauksessa, sillä hän vaihtoi väreä usein ja maalasi myös paljon yksityiskohtia. Toiminta oli lapselle tärkeää, erityisesti maalaaminen, päätellen hänen käyttäytymisestään ja saamastaan tyydytyksestä. Tämän takia sitoutuneisuuden tasoksi muodostui taso 4.

Meerin sitoutuneisuus toimintaan oli tasolla 4. Lapsi oli sitoutunut toimintaan vähintään puolet tarkkailun kestosta. Ilmeiden ja eleiden perusteella lapsi oli hyvin innostunut ja keskittynyt. Hän nojautui useasti lähemmäksi tehtävää tai vaihtoi paikkaa päästäkseen paremmin tekemään sitä. Alussa lapsi kiinnostui kellopelistä heti ja hän ei olisi malttanut odottaa omaa

vuoroaan, jotta saisi soittaa sitä. Puuta kuoriessaan lapsi keskitti tarkkaavaisuutensa tiiviisti toimintaan. Hän katsoi keskittyneesti puuta, eivätkä ulkopuoliset ärsykkeet häirinneet häntä tässä vaiheessa. Lapsi keskittyi maalaukseen suurimman osan ajasta, mutta välillä ulkopuoliset ärsykkeet, kuten videokamera ja aikuisen liikkuminen, häiritsivät häntä. Henkistä ja fyysistä energiaa oli havaittavissa hetkittäin, jolloin lapsi oli todella innostunut toiminnasta. Toiminnan aikana lapsen toiminnassa oli havaittavissa luovuutta ja suunnitelmallisuutta ja lapsi kiinnitti työhönsä erityistä huomiota. Lapsi oli siis sitoutunut toimintaan. Toiminta oli lapselle tärkeää, sillä hän toimi sinnikkäästi ja pyrki saamaan mahdollisimman tyydyttävän lopputuloksen. Lapsi ei olisi malttanut lopettaa tehtäviä, eli myös toiminta sinällään tuotti hänelle tyydytystä. Lapsi oli tekemästään tietoinen ja toimi tarkoituksenmukaisesti. Lapsi käytti toiminnan aikana myös verbaalista ilmaisuja kuvatakseen oivalluksiaan ja mitä teki: ”*Mä tiedän miten se harja (viidakkoarja) on tehty! No sillä tavalla että laitetaan lehtiä kepin päähän. Ja sitten kannon palanen tota siihen, johon ne lehdet laitetaan*”.

7.3 Lasten kertomat kokemukset työpajatyöskentelystä

Kaikki lapset kertoivat työpajassa työskentelyn olleen mukavaa. Neljä lasta osoitti hymiökorteilla kysyttäessä, että työskentely oli ollut kivaa. Heidän mielestään pajassa oli kivaa soittaa ja maalata kellopelejä, saada viidakkoaiheinen maalaus kasvoilleen ja kertoa viidakkotarinaa. Yhden lapsen mielestä kaikki oli ollut kivaa, eikä hän perustellut vastausta tarkemmin. Kolmen lapsen mielestä työpajassa työskenteleminen oli ollut tosi kivaa. Perusteluina he esittivät, että maalaaminen oli tosi kivaa, käteen tehty viidakkoaiheinen kuva oli tosi hieno ja musiikin tekeminen itse oli tosi kivaa.

Haastattelija: Sun mielestä oli kivaa. Minkä takia sun mielestä oli kivaa?

Lapsi: No kun me saatiin ne maalaukset ja me saatiin maalata sitä keppiä.

Haastattelija: Ne oli kivoja asioita.

Lapsi: Ja kertoa tarinaa.

Haastattelija: Sun mielestä oli kivaa? Hyvä. No, miks se oli tosi kivaa?

Lapsi: Hmm... no ku sai tehdä sitä mu-musiikkia ite.

Seitsemästä lapsesta vain yhden mielestä työskentely oli ollut hankalaa kellopelipuun kuorimisen vuoksi. Hänen mielestään tarinan kertominen sen sijaan oli ollut helppoa. Yksi lapsi ei osannut sanoa, oliko työskentely helppoa vai vaikeaa. Muiden viiden lapsen mielestä työskentely oli ollut helppoa. Kolme lapsista esitti perusteluinaan, että työpajan tehtävät ja asiat olivat olleet helppoja. Kaksi lapsista vastasi, että työpajassa työskentely oli ollut helppoa, koska siellä tarvittiin vain suuta ja käsiä.

Haastattelija: --oliko pajassa työskenteleminen helppoa vai vaikeaa?

Lapsi: Iha iha helppoa.

Haastattelija: Ihan helppoa. Miksi se oli helppoa?

Lapsi: Mmmm... Koska siihen tarvitaan vaan suuta ja käsiä, ei mitään muuta!

Kaikkien seitsemän lapsen mielestä viidakotarimesta tuli hieno. Lapset esittivät mielipiteelleen monenlaisia perusteluja. Kaksi lapsista kuvasi sadussa ollutta tunnelmaa lämpimäksi, sateiseksi tai rauhalliseksi. Yksi lapsi puolestaan kertoi tarinan jännittävydestä. Yksi lapsista ei perustellut mielipidettään. Muiden lasten mielestä viidakotarimesta tuli hieno, koska lapset itse keksivät tarinaan hyviä ajatuksia.

Haastattelija: Entäs sitten mitäs mieltä sinä olet, tuliko sadusta hieno vai huono?

Lapsi: Hieno.

Haastattelija: No niin, miksi siitä tuli hieno?

Lapsi: No koska siinä oli niin monia jänniä kohtia.

Haastattelija: Ai!

Lapsi: Ja se jatkuu jännästä kohdasta

Kaikkien lasten mielestä myös kellopelisoittimesta tuli hieno. Yksi lapsista kertoi, että kellopelisoittimesta tuli hieno, koska siitä kuului hieno ääni. Kahden lapsen mielestä kellopelisoittimen värit olivat iloisia tai kirkkaita. Kaksi lapsista perusteli mielipiteensä siten, että kellopelisoittimesta tuli hieno, koska siinä käytettiin heidän lempivärejään. Kahden muun lapsen mielestä kellopelisoittimesta tuli hieno taitavien maalaajien ansiosta.

Haastattelija: --tuliko siitä kellopelisoittimesta hieno vai huono?

Lapsi: Mmm... hieno.

Haastattelija: Hieno? Minkä takia siitä tuli hieno?

Lapsi: Koskaa... siinä oli mun lempparivärejä.

Uusien asioiden harjoittelun osalta kaikkien seitsemän lapsen vastaukset liittyivät jollain lailla kellopelisoittimeen. Uutta lapsille oli ollut erityisesti puun kuoriminen tai maalaaminen. Kolme lapsista ei perustellut vastaustaan sen tarkemmin, vaan kertoivat, etteivät olleet aiemmin tehneet kellopelisoitinta.

Haastattelija: --teitkö sä jotakin sellasta mitä et oo koskaan aiemmin tehnyt?

Lapsi: Hmm... mä en oo ikinä ainakaan tehny kellopelisoitinta.

Haastatteluiden perusteella lapset pitivät bändi- ja kevätjuhlapajasta. Kaikki vaikuttivat pajan jälkeen iloisilta ja tyytyväisiltä, ja antoivat hyvää palautetta sekä itse toiminnasta että tuotoksista. Pajassa työskenteleminen antoi myös jokaiselle lapselle mahdollisuuden kokea jotain uutta ja tehdä jotain sellaista, mitä eivät olleet aikaisemmin tehneet.

7.4 Tulosten yhteenveto

Maijun sitoutuneisuus toimintaan oli tasolla 2 sekä sadutuksen että kädentaitojen osuudessa. Havainnoinnin aikana lapsi ei käyttänyt energiaa juuri lainkaan ja lapsi näytti innostuneelta ja osoitti kiinnostustaan toimintaa kohtaan vain välillä. Haastattelussa lapsi kertoi, että kaikki oli kivaa, mutta havainnoitaessa lapsi näytti innostuneelta oikeastaan vasta kellopelipuuta maalatessaan. Sadutuksessa toiminta oli toistuvasti keskeytyvää. Havainnoitaessa lasta hänestä ei ollut pääteltävissä, missä määrin hän kuunteli tarinaa. Haastattelussa lapsi vastasi, että tarinasta tuli hieno, mutta ei kuitenkaan keksinyt sille perusteluita. Havainnoinnin tulosten perusteella kädentaitojen osuudessa lapsen toiminta oli toistuvasti keskeytyvää. Haastattelusakaan lapsi ei tuonut esille erityistä innostustaan itse tekemisestä, vaikka hän kertoikin kellopelisoittimessa olevan hänen lempiväriään.

Juliuksen sitoutuneisuus toimintaan oli tasolla 2 sadutuksessa ja tasolla 3 kädentaitojen osuudessa. Sadutuksessa toiminta oli toistuvasti keskeytyvää. Haastattelussa lapsi kertoi, että tarinasta tuli hieno, koska lapset tekivät sen itse. Havainnoinnin perusteella lapsi itse osallistui tarinan kerrontaan vain kerran. Tämän vuoksi lapsen kommentti asiasta oli hieman yllättävä, vaikka se ei niin paljon kertonutkaan. Kädentaitojen osuudessa toiminta oli jossain määrin jatkuvaa. Havainnoitaessa lapsi näytti selvästi nauttivan kellopelin soittamisesta, mikä tuli esille myös haastatteluaineistosta. Lapsi kertoi pitäneensä erityisesti musiikin tekemisestä itse. Aineistot siis tukivat toisiaan.

Siljan sitoutuneisuus toimintaan oli tasolla 2 sadutuksessa ja tasolla 3 kädentaitojen osuudessa. Sadutuksessa lapsen toiminta oli toistuvasti keskeytyvää. Myös haastattelun perusteella oli huomattavissa, ettei lapsi ollut niin innostunut sadutuksesta. Kädentaitojen osuudessa lapsen toiminta oli jossain määrin jatkuvaa ja lapsi keskittyi tähän toimintaan selkeästi paremmin kuin sadutukseen. Kysyttäessä lapselta haastattelussa sadusta, hän osasi jonkin verran perustella sitä, minkä takia sadusta tuli hänen mielestään hieno. Haastattelun aikana lapsi kuitenkin puhui pääasiassa kellopelisoittimesta ja siihen liittyvästä iloisuudesta. Myös havainnoinnin perusteella oli tulkittavissa lapsen käyttäytymisen muuttuminen innostuneemmaksi siirryttäessä sadutuksesta kädentaitojen osuuteen.

Venlan sitoutuneisuus toimintaan oli tasolla 2 sadutuksessa ja tasolla 4 kädentaitojen osuudessa. Sadutuksen osalta lapsen toiminta oli toistuvasti keskeytyvää, eikä hän näyttänyt ole-

van innostunut siitä. Tämä oli tulkittavissa myös haastatteluaineistosta, sillä lapsi ei osannut kertoa oikeastaan mitään sadutukseen liittyvää. Kädentaitojen osuudessa lapsen toiminta sen sijaan oli intensiivisiä hetkiä sisältävää toimintaa. Haastattelussa lapsi puhui käteen tehdystä maalauksesta sekä kellopeliin maalaamisesta. Nämä asiat näyttäytyivät lapselle mieluisina myös havainnoinnin perusteella.

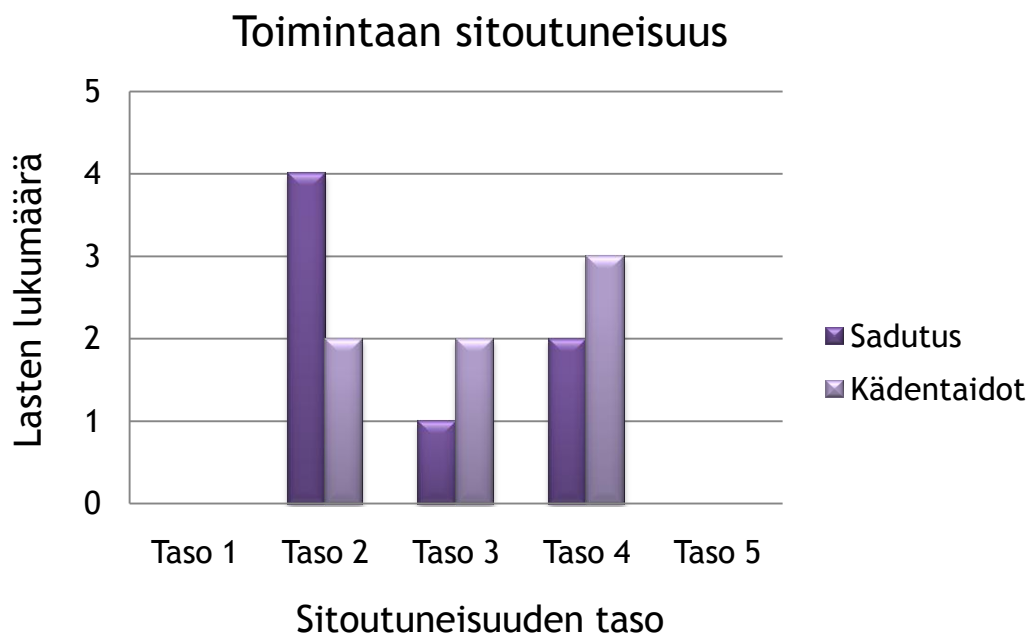
Helmin sitoutuneisuus toimintaan oli tasolla 3 sadutuksessa ja tasolla 4 kädentaitojen osuudessa. Sadutuksessa lapsen toiminta oli jossain määrin jatkuvaa. Havainnoinnin aikana lapsi oli pääosin keskittynyt toimintaan. Myös haastattelun perusteella lapsi oli keskittynyt tarinaan. Hän osasi kuvata tarinan tunnelmaa jännittäväksi ja myös eritellä, että tarina jäi jatkumaan jännittävästä kohdasta. Havainnointi- ja haastatteluaineistot sisälsivät siis samanlaista tietoa. Kädentaitojen osuudessa lapsen toiminta oli intensiivisiä hetkiä sisältävää toimintaa. Havainnointiaineistosta oli tulkittavissa lapsen kiinnostuneisuus ja tarkkuus toimintaa kohtaan. Hän myös kuvasi verbaalisesti tekemisiään kädentaitojen osuuden aikana. Lapsen kiinnostuneisuus toimintaa kohtaan näkyi myös haastattelussa, jossa hän toi esille sellaisia asioita, jotka olivat havaittavissa myös hänen toiminnastaan.

Vilman sitoutuneisuus toimintaan oli tasolla 4 sadutuksessa ja tasolla 2 kädentaitojen osuudessa. Sadutuksen osalta lapsen toiminta oli intensiivisiä hetkiä sisältävää toimintaa. Haastattelussa lapsi toi esille pitäneensä kasvomaalauksesta sekä kellopeliin maalaamisesta. Hän kuitenkin lisäsi nopeasti, että tarinan kertominen oli myös kivaa. Sekä havainnoinnin että haastattelun tuloksista oli tulkittavissa, että tarinan kerronta oli lapselle mieluista ja tärkeää. Havainnoinnin perusteella hän toimi tarinan pääkertojana. Haastattelussa lapsi toi esille pitäneensä tarinasta, koska lapset keksivät siihen hyviä ajatuksia. Kädentaitojen osuudessa lapsen toiminta oli toistuvasti keskeytyvää. Haastattelussa lapsi kertoi odotettua enemmän kädentaitojen osuudesta, sillä havainnoitaessa se näytti olevan hänelle lähinnä toissijaista toimintaa. Lapsi ei myöskään näyttänyt saavan tyydytystä kädentaitoihin liittyvistä asioista juuri lainkaan ja tarinan kerronta keskeytti hänet useasti.

Meerin sitoutuneisuus toimintaan oli tasolla 4 sekä sadutuksen että kädentaitojen osuudessa. Näissä työpajan tilanteissa lapsen toiminta oli intensiivisiä hetkiä sisältävää toimintaa. Sekä havainnoinnissa että haastattelussa näkyi, että lapsi oli todella kiinnostunut ja innostunut työpajan toiminnasta. Havainnoinnin perusteella lapsi eläytyi pajan aikana viidakon tunnelmaan hyvin. Hän kommentoi spontaanisti esimerkiksi viidakon ympäristöä ja teki siitä tarkentavia kysymyksiä: ”*Asuuko viidakossa fasaanilintuja?*” Sekä havainnoinnin että haastattelun tuloksien perusteella lapsi sai tyydytystä toiminnasta ja hän oli pääasiassa tyytyväinen myös lopputuloksiin. Jonkinlaista eroavaisuutta oli havaittavissa havainnoidun aineiston ja lapsen kertoman välillä. Lapsi kertoi haastattelussa, että puun kuoriminen oli hankalaa. Havainnoitaessa lapsen toimintaa kyseisessä tilanteessa, asia näyttäytyi kuitenkin hieman toisella tavalla.

Lapsi keskitti tarkkaavaisuutensa tiiviisti toimintaan ja toimi keskittyneesti. Hän nojautui useasti lähemmäksi tehtävää tai vaihtoi paikkaa päästäkseen paremmin tekemään sitä.

Lasten sitoutuneisuudessa sen tasot vaihtelivat usein sen mukaan, mikä toiminta oli kyseessä. Myös lapsikohtaisia eroja oli havaittavissa ja havainnoista pystyikin päättämään, mistä toiminnasta kukin lapsi piti. Mitä enemmän lapsi näytti nauttivan toiminnasta, sitä korkeammaksi hänen sitoutuneisuuden asteensa muodostui. Sitoutuneisuutta lisäsivät erityisesti toiminnan monimutkaisuus ja luovuus, sinnikkyys, tarkkuus sekä reaktioaika. Laeversin (1997) mukaan sinnikkyys ja keskittymisen pituus ovat yhteydessä toisiinsa. Tuloksien perusteella tämä piti paikkansa myös tässä työssä.



Kuvio 2. Toimintaan sitoutuneisuus

Lasten toimintaan sitoutuneisuuden keskiarvoksi muodostui sadutuksen osuudessa ~2.7. Kädentaitojen osuudessa sitoutuneisuuden keskiarvoksi muodostui ~3.1. Kummankin osuuden yhteenlasketuksi keskiarvoksi tuli 2.9. Toimintaan sitoutuneisuus oli siis yleisesti ottaen tasolla 3, jolloin toiminta oli jossain määrin jatkuvaa.

8 Tulosten tarkastelu ja päätelmät

Tässä luvussa tarkastelemme tuloksia erilaisista näkökulmista. Näkökulmina ovat esiopetusikäisen lapsi, lapsilähtöisyys, pienryhmätoiminta ja päiväkodissa toteutettava lasten työpaja-

toiminta. Lisäksi pohdimme myös LIS-YC-lapsihavainnoinnin hyödyllisyyttä ja jatkotutkimusehdotuksia.

Esiopetusikäinen eli kuusivuotias lapsi on utelias, ja hän pohtii ja tutkii mielenkiinnolla erilaisia asioita. Tämän ikäinen lapsi leikkii ja toimii ryhmässä mielellään. Lapsen yhteistyötaitot kehittyvät sekä kyky huomioida toisten tunteita kasvaa. Tämän ikäisenä lapselle alkaa muodostua käsitys ryhmässä toimimisesta. (Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma 2005, 4.) Tulokset osoittivat, että suurin osa lapsista kiinnostui työpajan toiminnoista ja lähti aluksi helposti mukaan kokeilemaan uusiakin asioita. Lasten yhteistyössä toimiminen näkyi sekä havainnoinnissa että lasten kertoman perusteella haastatteluissa. Toiminnan aikana lapset auttoivat toisiaan ja ymmärsivät toiminnan perustuvan yhdessä tekemiseen esimerkiksi tarinan ja kellopelistoittimen muodossa. Lapset olivat valmiita näkemään vaivaa yhteisen tuotoksen eteen ja se oli heille tärkeää heidän kertomansa perusteella.

Kuusivuotias lapsi väsähtää, mikäli häneltä vaaditaan liian paljon vain ohjattua toimimista ryhmässä, sillä hän tarvitsee vielä vapaata leikkiä sekä mahdollisuuksia toimia pienessä ryhmässä ja itsekseen. (Vilén ym. 2006, 160.) Työpajamuotoinen pienryhmätoiminta mahdollistaa hyvin pienissä ryhmissä toimimisen. Lisäksi bändi- ja kevätjuhlapajassa lapset olivat toiminnan suhteen pääroolissa ja kukin lapsi sai toimia halunsa mukaan ja tuoda näin toimintaansa oman panoksensa.

Vilénin ym. (2006, 144) mukaan kognitiivinen kehitys käsittää ihmisen havaitsemiseen, muistiin, ajatteluun, kieleen ja oppimiseen liittyvän kehityksen. Kieli muodostaa osaltaan perustan oppimaan oppimiselle ja se on ajattelun, ilmaisun ja kommunikoinnin väline. Lapsi kyselee asioita ja kielen avulla hän oppii hahmottamaan ympäröivää maailmaa. Kuusivuotias lapsi kykenee kertomaan omasta työskentelystään ja osallistumaan toiminnan suunnitteluun paremmin kuin aiemmin. (Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma 2005, 4.) Lapsen kognitiiviseen kehitykseen vaikuttavat sekä ympäristö että perimä. Lisäksi lapsi itse hakee oppimiskokemuksia aktiivisesti. Uusien tietojen ja taitojen oppimiseksi lapsen ympäristössä on oltava riittävästi virikkeitä. (Vilén ym. 2006, 144.)

Tulosten perusteella lapset olivat päässeet käyttämään monipuolisesti kognitiivisia kykyjään työpajatoiminnan aikana. Tämä ilmeni siten, että lapset suunnittelivat yhteisen tuotoksensa itse ja he käyttivät siinä luovuuttaan. Lapset toivat vahvasti esille lasten roolin toiminnassa. Yhtenä päiväkodin työpajalle asettamana tavoitteena erityisesti 6-vuotiaille oli sadutuksen logiikka. Tuloksista ilmeni, että tarinan looginen jatkaminen toteutui niiden lasten kohdalla hyvin selkeästi, jotka olivat sitoutuneita sadutukseen. Päiväkodin työpajalle asettamien tavoitteiden mukaisesti lapsilla oli mahdollisuus jäsentää aiemmin oppimaansa helposti myös tässä pajassa, sillä se jatkoi aiemmin tutuksi tullutta viidakko-teemaa. Tulokset osoittivat,

että työpaja antoi jokaiselle lapselle mahdollisuuden uusiin kokemuksiin ja mahdollisuuden oppia jotain uutta, vaikka teema ja ympäristö olivat lapsille tuttuja.

Sosiaalinen kehitys käsittää muun muassa ihmisen vuorovaikutustaidot sekä kyvyn toimia muiden kanssa. Sosiaaliseen kehitykseen kuuluvat roolit ja arvot, joita lapsi omaksuu lähiympäristöstään ja yhteiskunnasta. Sosiaalinen kehitys ja persoonallisuuden kehitys nivoutuvat hyvin tiiviisti yhteen. (Vilen ym. 2006, 156.) Vuorovaikutus toisten lasten ja aikuisten kanssa sekä lapsen saama palaute ryhmässä toimimisesta on merkittävää lapsen tunne-elämän kehittymisen kannalta (Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma 2005, 4).

Hujalan ym. (1998) mukaan lapsilähtöinen kasvatus korostaa lapsen yksilöllisen ja omaehtoisuuden oppimisprosessin tukemista. Lapsen oppiminen perustuu kuitenkin lapsen vuorovaikutukseen aikuisen ja vertaisryhmän kanssa. (Hujala ym. 1998, 59.) Opettaja ei ole enää kaikkivaltavana auktoriteettina vaan hän toimii avustajana ja tukijana taustalla. Opettajan luoma henkilökohtainen suhde lapseen nostaa lapsen tärkeimmäksi tekijäksi kasvatustilanteessa. (Karlsson & Riihelä 1993, 65.)

Päiväkoti oli asettanut työpajan yhdeksi kirjatuksi tavoitteeksi aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen. Tulokset osoittivat, että lapset olivat päässeet toimimaan vuorovaikutuksessa sekä aikuisen että toisten lasten kanssa. Vuorovaikutus nimenomaan aikuisen kanssa ja aikuiselta saatu huomio oli joillekin lapsista osa heidän saamastaan tyydytyksestä, mikä vaikutti heidän sitoutumiseensa sitä vahvistaen. Myös lasten kertomukset omasta osallisuudestaan toiminnassa kertoivat osaltaan päiväkodin tavoitteen toteutumisesta.

Konstruktivismiin pohjautuvan lapsilähtöisyyden mukaan kasvatuskäytännöt pyritään rakentamaan niin, että ne vastaisivat jokaisen lapsen yksilöllisiä tarpeita. Kasvatusprosessin tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien tulee lähteä lapsesta. Kasvattajan toiminta keskittyy lasten havainnoimiseen, kuuntelemiseen ja lapsen koko elämään tutustumiseen. (Hujala ym. 1998, 57–59.) Päiväkodin tavoitteena on, että työpajat on hyvin suunniteltu ja järjestetty, jolloin paja antaa mahdollisuuden lapsen yksilölliseen ohjaamiseen ja rauhassa tekemiseen (M-L. Kärkkäinen, henkilökohtainen tiedonanto 20.11.2008; Päiväkoti Auringonkukan Varhaiskasvatussuunnitelma 2007, 24).

Tulokset osoittivat, että kukin lapsista sai ainakin jonkinasteista tyydytystä työpajan toiminnasta. Työpaja tarjosi jokaiselle lapselle jotakin. Lasten sitoutuneisuudessa sen tasot vaihtelivat usein sen mukaan, mikä toiminta oli kyseessä. Oli selkeästi havaittavissa, mistä toiminnasta kukin lapsi piti. Mitä enemmän lapsi näytti nauttivan toiminnasta, sitä korkeammaksi hänen sitoutuneisuuden asteensa muodostui. Työpajassa lapsille annettiin mahdollisuus tehdä tehtävät rauhassa ja viimeistellä ne, kunnes ne olivat lasten mielestä valmiita. Sitoutuneisuus-

nessa tämä näkyi siten, että toimintaansa sitoutuneet lapset olivat huolellisia, eivätkä vain pyrkineet saamaan työtään nopeasti päätökseen.

Kuusivuotias lapsi ymmärtää sosiaalisia tilanteita jo melko hyvin ja osaa ilmaista mielipiteitään (Vilen ym. 2006, 160). Pienryhmässä lapsella on myös mahdollisuus ilmaista helpommin mielipiteensä. Yksi tärkeimpiä oppimisen välineitä onkin tasavertaisessa ryhmässä väittely ja keskustelu. (Karlsson & Riihelä 1993, 75.)

Päiväkodin työpajatoiminta on usein ryhmäraajat ylittävää pienryhmätoimintaa. Lasten työpajoja vetävät yli ryhmärajojen muodostetut pajiitit. Tuloksista ei ollut havaittavissa, että lasten toimintaan sitoutuneisuus olisi kärsinyt siitä, että pajaa veti joku muu kuin ryhmän oma aikuinen. Tulosten perusteella myös tason 4 asteinen sitoutuminen oli mahdollista. Tulokset osoittivat myös, että lapset kykenivät kuvaamaan tekemisiään ja ilmaisemaan omia mielipiteitään. Joidenkin lasten kohdalla verbaalinen ilmaisu näkyi hyvinkin vahvasti ja se kertoi myös lapsen sitoutuneisuudesta.

Penningtonin (2005) mukaan pienryhmässä jäsenillä on suurempi mahdollisuus osallistumiseen, kuin suuremmassa ryhmässä. Pienryhmissä oman käyttäytymisen hallintaan kiinnitetään enemmän huomiota. Tämä voi johtua siitä, että pienemmässä ryhmässä henkilö tuntee olevansa tunnistettavampi ja voivansa vaikuttaa enemmän lopputulokseen. (Pennington 2005, 80.)

Vuorisen (1993) mukaan pienryhmätoiminta tarjoaa mahdollisuuksia aktiiviseen toimintaan ja vuorovaikutukseen. Pienryhmätyöskentely tapahtuu ainakin osittain ryhmän ehdoilla ja jokaisella ryhmän jäsenellä on mahdollisuus vuorovaikutukseen ryhmän muiden jäsenten kanssa. Pienryhmissä tapahtuvan työskentelyn avulla on mahdollista harjoitella myös erilaisissa ryhmärooleissa toimimista. (Vuorinen 1993, 93–95.) Pienryhmässä lasten on helpompaa huolehtia toinen toisistaan ja jokaisen ryhmäläisen tekemiset huomataan paremmin. Tällaisessa ryhmässä lapsella on myös mahdollisuus ilmaista helpommin mielipiteensä. Yksi tärkeimpiä oppimisen välineitä onkin tasavertaisessa ryhmässä väittely ja keskustelu. Pienryhmän etuna on myös se, että lasten esille tuomat näkökulmat otetaan herkemmin työstämisen kohteiksi. (Karlsson & Riihelä 1993, 75.)

Työpajamuotoisessa pienryhmätoiminnassa lapsilla oli suurempi mahdollisuus osallistumiseen, ja tulosten perusteella osa lapsista käytti tätä mahdollisuutta hyödykseen. Työpajassa lasten ajatuksia kuunneltiin ja ne otettiin huomioon. Tulokset osoittivat, että lapset olivat saaneet vaikuttaa tehtävien lopputulokseen ja he toivat sen myös selkeästi esille. Nämä asiat näkyivät myös lasten sitoutuneisuuden tasoissa. Lisäksi työpajassa lapset saivat yksilöllistä huomiota ja heillä oli mahdollisuus tehdä työnsä loppuun. Yhdessä tekemisellä oli myös oma merkityksensä

ja se näkyi bändi- ja kevätjuhlapajassa siinä, että lapset saivat suunnitella ja toteuttaa toimintaa keskenään aikuisen pysytellessä taustalla. Työpajassa toimittiin siis lasten ehdoilla.

Ryhmän koon mukaan yksilöiden käyttäytyminen voi olla erilaista. Pennington toteaa Mullenin (1989) mukaan yksilöiden olevan pienryhmissä minätietoisempia ja erottavan helpommin toisistaan pienryhmässä sopivan ja sopimattoman käyttäytymisen. (Pennington 2005, 80.) Yksilön luovuus vapautuu hänen kasvaessaan sosiaalisuuteen, jolloin myös yksilön merkitys ryhmän toiminnan osana korostuu entisestään. (Karlsson & Riihelä 1993, 65).

Varsinkin silloin, jos työpajaa ohjaa useampi aikuinen, tarjoutuu yhdelle hyvä tilaisuus havainnoida lasten käyttäytymistä ja toimintaa hieman tavanomaisesta poikkeavassa tilanteessa, eli työpajassa. Lisäksi aikuiset voivat kiinnittää enemmän huomiota myös lasten keskinäiseen toimintaan. Totesimme, että LIS-YC-lapsihavainnointia on hyvä ja helppo käyttää erityisesti pienryhmätilanteessa. Samalla on mahdollisuus saada tärkeää tietoa toiminnan laadusta sen perusteella miten lapset ovat sitoutuneet.

Työpajamuotoisessa pienryhmätoiminnassa ympäristön tulisi olla toimintaan soveltuva ja lasten kannalta mielenkiintoinen, jotta lapsi jaksaisi keskittyä paremmin. Jos ympäristö on suunniteltu lapsille sopivaksi, se voi edesauttaa lapsen sitoutumista toimintaan. Työpajan toiminta tulee suunnitella sellaiseksi, että se tarjoaa jokaiselle lapselle jotakin mielenkiintoista tekemistä. Tämä toteutui bändi- ja kevätjuhlapajassa saamiemme tulosten perusteella.

Tekemiemme havaintojen perusteella työpajatoiminnan tulisi olla sopivan pituista, jotta lapsen mielenkiinto pysyy yllä, eikä hän ehtisi pitkästyä. Toiminnassa tulisi välttää pitkiä odotteluhetkiä, koska silloin lapsen kiinnostus voi helposti siirtyä muihin asioihin ja toimintaan sitoutuminen kärsii. Myös työpajassa olevien lasten määrän tulee olla sopiva suhteessa aikuisten määrään. Bändi- ja kevätjuhlapajassa tämä toteutui hyvin. Mikäli lapsia olisi samanaikaisesti mukana enemmän, olisi aikuisia myös hyvä olla useampi.

Saamiemme tulosten pohjalta pohdimme sitä, millä tavalla lapsen luonteenpiirteet vaikuttavat toimintaan sitoutuneisuuteen. Jos lapsi esimerkiksi on helposti reagoiva ja energinen luonteeltaan, hän mahdollisesti sitoutuu sen vuoksi paremmin tiettyntyyppiseen toimintaan. Tällainen toiminta voi olla esimerkiksi sellaista, jossa lapsella on mahdollisuus olla merkittävässä roolissa. Työpajan pienryhmätoiminta osoittautui tällaiseksi toiminnaksi joillekin lapsille, ja heidän sitoutuneisuuden tasonsa olikin hieman korkeampi verrattuna muihin.

Opinnäytetyömme kautta pystymme lisäämään tietoisuutta LIS-YC-lapsihavainnointimenetelmästä. Omalla esimerkillämme pystyimme myös rohkaisemaan päiväkodin henkilökuntaa käyttämään kyseistä menetelmää. LIS-YC-lapsihavainnointi on menetelmänä strukturoitu,

ja sitä on helppo käyttää pienen perehtymisen jälkeen. Tällä menetelmällä voidaan saada melko helposti tietoa yhdestä toiminnan laatuun liittyvästä tekijästä.

Useampia työpajoja havainnoimalla voidaan saada kattavampaa kuvaa lasten sitoutuneisuudesta ja toiminnan laadusta. Jatkotutkimusehdotuksemme olisikin, että LIS-YC-menetelmällä voisi kerätä tietoa useammasta erityyppisestä työpajasta ja myös eri-ikäisten lasten pajoista tietyllä aikavälillä. Saatua informaatiota voisi käyttää työpajatoiminnan arvioimisessa ja kehittämisessä.

Päiväkodista saamamme palautteen mukaan olemme työskennelleet rakentavassa yhteistyössä päiväkodin henkilökunnan kanssa. Tutkimusaineiston keruu on tehty hienotunteisesti henkilökunnan ja lasten työtä kunnioittaen. Päiväkodin arkeen mukaan tuleminen on vaatinut joustavuutta ja monien muuttuvien asioiden ymmärtämistä. Lisäksi olemme huolehtineet hyvin tarvittavista neuvotteluista, sopimuksista ja tiedottamisesta. Palautteesta käy myös ilmi, että valmis opinnäytetyö on erittäin onnistunut ja mielenkiintoista luettavaa. Lisäksi sen tuloksista uskotaan olevan hyötyä paitsi päiväkotia Auringonkukalle myös monelle muulle varhaiskasvatuksen parissa toimivalle.

9 Luotettavuus

Tutkimusta tehdessään tutkija pyrkii välttämään virheiden syntymistä, mutta silti luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että luotettavuutta pyritään arvioimaan. (Hirsjärvi ym. 2006, 216.) Laadullisessa tutkimuksessa keskeisin tutkimusväline on tutkija itse, ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Laadullisen tutkimuksen raportit ovat yleensä henkilökohtaisia ja tutkijan omaa pohdintaa sisältäviä ja sen vuoksi luottavuutta on vaikeampi mitata. Luotettavuutta parantaa se, että raportissa kerrotaan mahdollisimman tarkasti mitä aineiston keräyksessä ja sen jälkeen on tapahtunut. (Eskola & Suoranta 2005, 210–211, 213.)

Opinnäytetyössämme olemme pyrkineet perustelemaan tekemiämme valintoja. Olemme raportoineet mahdollisimman tarkasti, mitä aineiston keräyksessä ja analysoinnissa on tapahtunut. Tarkka raportointi on tärkeää se vuoksi, että toimintaa pystyy seuraamaan ja arvioimaan. Myös tulokset olemme pyrkineet kuvaamaan sellaisina kuin ne ovat ilmenneet, ja oman pohdinnan olemme rakentaneet erikseen. Olemme ottaneet huomioon myös lähteiden käytön. Olemme pyrkineet valitsemaan ajankohtaisia, monipuolisia ja työmme kannalta oleellisia lähteitä. Lisäksi olemme pohtineet Internet -lähteiden käytön luotettavuutta.

Eskolan ja Suorannan (2005, 211–212) mukaan tutkimuksen luotettavuudelle voidaan määrittellä neljä kriteeriä. Ne ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Uskottavuus

tarkoittaa, että tutkijan tulee tarkistaa vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Tulkintojen vieminen tutkittavien arvioitaviksi ei kuitenkaan varmuudella lisää tutkimuksen uskottavuutta, sillä tutkittavat saattavat olla sokeita kokemukselleen tai tilanteelleen. Tutkimustulosten siirrettävyys on mahdollista tietyin ehdoin, vaikka yleistyksiä ei usein voidakaan tehdä johtuen sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta. Tutkimukseen voidaan lisätä varmuutta ottamalla huomioon tutkijan ennako-oletukset. Vahvistuvuudella tarkoitetaan sitä, että muista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista saadaan tukea omille tulkinnoille. (Eskola & Suoranta 2005, 211–212.)

Opinnäytetyössämme olemme pyrkineet mahdollisimman objektiiviseen havainnointiin ja tulosten esittelyyn. Lasten kokemukset olemme pyrkineet tuomaan esille juuri heidän sanomallaan tavalla. Olemme myös verranneet tehtyjä havaintoja lasten kertomiin kokemuksiin, mikä lisää osaltaan uskottavuutta. Saamistamme tuloksista ei pysty tekemään yleistyksiä, koska kohdejoukkomme oli pieni. Tarkoituksenamme onkin ollut havainnoida nimenomaan yhden päiväkodin työpajatoimintaan sitoutuminen ja kerätä lasten kokemuksia siitä. Varmuutta lisäsi se, että meillä ei varsinaisesti ollut ennakkokäsityksiä, sillä työpajatoiminta oli meille entuudestaan tuntematonta. Vahvuutena erityisesti havainnoin osalla on ollut se, että opinnäytetyöntekijöitä on ollut kaksi, jolloin on pystynyt vertaamaan tulkintoja aineiston analyysivaiheessa. Opinnäytetyön aiheeseen liittyen löytyi aikaisempia tutkimuksia, joihin perehdyimme.

Tutkimusaineiston perustuessa pääasiallisesti havainnointiin, havainnoija ei koskaan havainnoin ilman omia tunteitaan ja tuntemuksiaan. Tutkimuksessa havainnoiminen on aina valikoivaa ja sitä voidaan tehdä sekä myönteisessä että kielteisessä mielessä. Kielteisessä mielessä valikointi voi vaikuttaa saataviin tutkimustuloksiin, sillä tuttuja asioita havainnoitaessa ei tavoiteta tutkimuskohteen hiljaisen tiedon tasoa. Tässä tapauksessa valikointi on tutkijalle tiedostamatonta. Myönteisessä mielessä valikoinnilla saatetaan tuottaa tietoisesti uusia havaintoja, jolloin pystytään havainnoimaan tutkimuksen kannalta merkittäviä asioita. (Vilkkä 2006, 9, 13.)

Havainnointiaineiston tulkintaa tehdessään tulee ottaa huomioon omien tuntemuksien mahdollinen vaikutus tutkimusaineiston tulkintaan ja sen luotettavuuteen. Lapselle tuttu päiväkotiympäristö loi osaltaan turvallisuutta haastattelutilanteeseen ja tämä paransi saatavan aineiston luotettavuutta. Luotettavuutta lisäsi myös se, että käytimme apuna videointia, joten videoituun aineistoon pystyi palaamaan yhä uudelleen. Lisäksi kahden tutkijan osallisuus lisäsi työmme luotettavuutta, sillä aineistosta tehtyjä havaintoja ja tulkintoja pystyi vertaamaan toisiinsa.

LIS-YC-lapsihavainnointia käyttämällä olemme pyrkineet nimenomaan hiljaisen tiedon esille tuomiseen sen kautta, miten lapset todellisuudessa ovat sitoutuneet työpajassa työskente-

lyyn. Hiljainen tieto kertoo osaltaan myös toiminnan laadusta, ja siitä onko työpajamuotoisen toiminnan ympäristö sellainen, jossa lapset viihtyvät ja jossa he oppivat.

Laeversin (1997) mukaan on selvää, että sitoutuneisuuden tasoa on helpompi arvioida käytännön tilanteissa, kuin videoille nauhoitetuissa tilanteissa. Videotilanteista puuttuu tarkempi tieto asiayhteydestä ja toiminnasta sekä laajempi kuva ympäristöstä. Asiayhteydestä puhuttaessa tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että valitsiko lapsi toiminnan itse. Toimintaan liittyvää informaatiota voi olla esimerkiksi se, mitä tehtävässä tai kirjassa sanotaan. Ympäristöstä voi olla oleellista esimerkiksi se tieto, mitä lapsi katsoo. (Laevers 1997, 18.)

Osallistuimme VKK-Metro-hankkeen järjestämään puolen päivän LIS-YC-lapsihavainnointi koulutukseen. Koulutuksessa harjoiteltiin havainnointia videoesimerkkien avulla. Esimerkeistä käytiin yhteistä keskustelua, jolloin pystyi arvioimaan omien tulkintojen oikeellisuutta. Tämä lisäsi valmiuksiamme lähteä käyttämään kyseistä menetelmää ja havainnoimaan työpajatyökentelyä. Koska olimme itse fyysisesti kuvaamassa työpajoja, meillä oli myös tarkempaa tietoa asiayhteyksistä.

Teemahaastatteluaineiston luotettavuus riippuu sen laadusta. Teemahaastatteluaineiston laadukkuutta voidaan lisätä tekemällä hyvä haastattelurunko. Etukäteen kannattaa pohtia myös vaihtoehtoisia lisäkysymyksiä. Haastattelun litterointi mahdollisimman nopeasti haastattelutilanteen jälkeen parantaa aineiston laatua. Myös tallenteiden hyvä kuuluvuus ja litteroinnin säännönmukaisuus koko prosessin ajan parantaa luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 184–186.)

Haastattelemalla kerätty aineisto on konteksti- ja tilannesidonnaista. Tämä voi johtaa siihen, että tutkittavat saattavat puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin muussa tilanteessa. Tuloksia tulkittaessa tämä asia tulisi ottaa huomioon. Haastattelun luotettavuutta heikentää osaltaan myös se, että haastateltava voi antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia tai antaa vastauksia sellaisiin kysymyksiin mitä tutkija ei kysy. (Hirsjärvi ym. 2006, 195–196.)

Laadimme teemahaastattelulle rungon, johon olimme tarkkaan pohtineet teemat, joista halusimme lapsilta kysyä. Olimme laatineet myös kysymysvaihtoehtoja, joita sitten haastattelutilanteessa sovelsimme tarpeen mukaan. Koska lapset olivat samassa tilassa haastattelun aikana, heillä oli tilaisuus kuulla toistensa vastaukset. Tämän vuoksi teimme haastattelut runkoa soveltaen ja kysyen kysymyksiä hieman eri järjestyksessä, jotta saimme mahdollisimman omat vastaukset kultakin lapselta. Haastattelujen litteroinnit teimme melko nopeasti haastattelujen jälkeen, jotta informaatio olisi mahdollisimman totuudenmukaista kunkin lapsen kohdalla. Lisäksi olimme haastattelijoina kuitenkin kokemattomia. Nämä asiat tulee ottaa huomioon luotettavuutta arvioitaessa.

Luotettavuutta lisäsi myös se, että kävimme päiväkodissa tutustumassa esiopetusryhmän lapsiin, jotta kyseisessä ryhmässä olemisestamme tulisi lapsille luontevampaa. Toiselta pajan vetäjältä saamamme palautteen mukaan läsnäolomme ei vaikuttanut lasten toimimiseen. Toteutimme myös koehavainnoinnin, jonka perusteella pystyimme viemään työtämme tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Luotettavuutta lisäsi myös kahden eri tutkimusmenetelmän käyttö.

10 Eettisyys

Tutkimusprosessissa eettiset kysymykset ovat koko ajan läsnä kysymysten asettelusta tulosten julkistamiseen sekä julkaisujen raportointiin saakka. Tutkimuksen etiikassa on kyse ihmisten keskinäisten suhteiden perusarvoista. Tutkijan on ymmärrettävä tutkimuskohdettaan sekä kunnioitettava tutkittaviensa intimitteettiä. Tutkijan on tiedostettava, että hän käyttää valtaa koko tutkimusprosessin ajan. Näiden lisäksi tutkijan on kiinnitettävä huomiota myös tutkittavien anonymiteettiin ja siihen, miten se turvataan. Tutkittavat eivät saa olla tunnistettavissa, eikä tutkimuksen alkuperäisaineisto saa päätyä missään vaiheessa ulkopuoliselle taholle. (Ruoppila 1999, 26, 32.)

Olemme kiinnittäneet tutkittavien anonymiteetin suojaamiseen erityistä huomiota opinnäytetyötä tehdessämme. Videoitu havainnointiaineisto, kaikki muistiinpanot ja haastatteluaineisto litterointeineen on ollut ainoastaan opinnäytetyön tekijöiden käytössä. Aineisto on tuhottu käytön jälkeen. Olemme saaneet ryhmän lastentarhanopettajalta apua siihen, että lapset eivät ole tunnistettavissa lopullisessa opinnäytetyöraportissa.

Tutkimukseen liittyy paljon erilaisia kysymyksiä, joihin tutkijan on tehtävä ratkaisut itse. Tutkimuksesta tulee eettisesti asiallisempaa, mikäli tutkija tunnistaa eettisten kysymysten problematiikan. Jokaisen tutkijan etiikka joutuu koetukselle useita kertoja tutkimusprosessin aikana, sillä jokainen tutkimus sisältää monia eri päätöksiä. Suojasen (1982) mukaan tutkimuksen eettiset kysymykset liittyvät tutkimuslupaun, tutkimusaineiston keruuseen, tutkimuskohteen hyväksikäyttöön, osallistumiseen sekä tutkimuksesta tiedottamiseen. Tutkijan on saatava tutkimuslupa sekä viranomaisilta että tutkittavilta. Tutkimusaineistoon keruun tulee olla avointa, eikä tutkija saa esimerkiksi nauhoittaa salaa. Tutkija ei saa käyttää hyväksi tutkimusprosessiin liittyviä henkilöitä. Tutkimukseen osallistumisen ja tutkimuksen vuorovaikutuksen on oltava vapaata. Lisäksi jokaiselle tutkittavalle tulee antaa riittävä informaatio tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta. Myös vastaamisen vapaaehtoisuutta on korostettava. (Eskola & Suoranta 2005, 52–54, 56.)

Tutkittavien tai lasten vanhemmille annettavasta selvityksestä on käytävä ilmi tutkimuksen tavoitteet ja merkitys, menettelytavat, odotettavissa olevat hyödyt ja haitat, miten ja mihin tietoja aiotaan käyttää, tutkijoiden yhteystiedot, tutkimuksen taustatiedot sekä tutkittavien oikeudet, kuten vapaaehtoisuus. Myös lapsella on oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen. Tutkimuslupamenettelyjen jälkeen tulee kertoa tutkimukseen osallistuville lapsille mistä tutkimuksessa on kysymys. Mikäli aineistoa kerätään havainnoimalla tai arvioimalla, riittää, että tutkija kertoo, minkälaisista lapsiin liittyvistä toiminnoista tutkija on kiinnostunut. (Ruoppila 1999, 31, 38.)

Ennen kuin aloitimme opinnäytetyön aineistonkeruun, haimme Helsingin kaupungilta tutkimuslupaa, jonka saimme maaliskuussa 2009. Tämän jälkeen informoimme esiopetusryhmän lasten vanhempia opinnäytetyön tekemisestä kyseisessä ryhmässä. Valitsimme havainnoitavat ja haastateltavat lapset yhdessä ryhmässä toimineen lastentarhanopettajan kanssa ja annoimme heidän vanhemmilleen riittävän informaation opinnäytetyömme tarkoituksesta ja aineiston käytöstä, sekä pyysimme heiltä luvat lasten osallistumiseen. Kerroimme myös valituille lapsille, että heitä havainnoidaan ja, että heiltä kysytään muutamia kysymyksiä työpajassa työskentelyn jälkeen. Otimme huomioon myös sen, että lapsilla oli oikeus kieltäytyä. Näin ei kuitenkaan tapahtunut kertaakaan. Lapsen itsemääräämisoikeus on siis säilynyt koko ajan.

Lasten tutkimukseen liittyy erityisiä kysymyksiä. Koska lapset ovat fyysisesti ja psyykkisesti heikompia, on aikuisilla velvollisuuksia lapsia kohtaan. Tutkijan tulee harkita millaisia tutkimuksia lapsille tai lasten kanssa voidaan tehdä, sekä milloin aikuisilla on velvollisuus tehdä päätöksiä lasten puolesta. Lasten tutkimuksen erityispiirre on, että lapsia on suojattava kaikilta mahdollisilta haitoilta, joita tutkimuksesta voisi seurata. Lasten tutkimukseen ei saa sisältyä mitään etukäteen tiedossa olevia riskejä. Lapsiin kohdistuvan tutkimuksen ydin onkin lasten hyvinvoinnin ja terveen kehityksen ylläpitäminen ja tukeminen. (Ruoppila 1999, 26, 28–29.)

Saadessamme tietoja päiväkodin henkilökunnalta, pyysimme aina luvan käyttää niitä opinnäytetyössämme. Opinnäytetyötä tehdessämme olemme olleet vastuuntuntoisia ja huomioineet myös salassapitovelvollisuuden. Olemme tuoneet työssämme esille vain sellaisia asioita, jotka ovat oleellisia opinnäytetyömme kannalta. Olemme ottaneet raportoinnissa huomioon nämä tutkimuseettiset kysymykset ja opinnäytetyömme raportointi noudattaa Laurea-ammattikorkeakoulun opinnäytetyön raportoinnin ohjeistusta.

Lähteet

- Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I - metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–183.
- Bändi/kevätkuuhlapajan pajasuunnitelma. 2009. Päiväkoti Auringonkukka.
- Bändi/kevätkuuhlapajan tavoitteet. 2009. Päiväkoti Auringonkukka.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf> Luettu 9.1.2008.
- Eskola, J. 2007 Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–183.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I - metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–43.
- Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma. 2005. <http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/51bd49804a177ca3b4c4fc3d8d1d4668/Helsingin+esiopetuksen+opetussuunnitelma+2005.pdf?MOD=AJPERES> Luettu 8.5.2009.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2006. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. 4. uudistettu laitos. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. 12. painos. Helsinki: Tammi.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hytönen, J. 2004. Lapsikeskeinen kasvatus. Helsinki: WSOY.
- Janhonen, S. & Nikkonen, M. 2001. Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Juva: Werner Söderström.
- Julkunen, A-L. 2004. ”Kiitos, että herätitte meidät!” -lasten ja aikuisten sitoutuneisuuden kehittyminen leikissä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Juuri, S. 2007. Päiväkodin toimintakulttuuri - pienryhmätoiminta ja lasten osallisuus. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 1993. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Kaukkila, V. & Lehtonen, E. 2007. Ryhmästä enemmän. Käsikirja ryhmänohjaajan taitoja tarvitsevalle. Helsinki: SMS-Tuotanto Oy.

- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena - kokemuksia lasten pelkoti-
lojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M.
Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 194–217.
- Kärkkäinen, M-L. 2008. Henkilökohtainen tiedonanto 20.11.2008. Päiväkoti Auringonkukka.
Helsinki.
- Kärkkäinen, M-L. 2008. Henkilökohtainen tiedonanto 8.1.2009. Päiväkoti Auringonkukka. Hel-
sinki.
- Laevers, F. 1997. Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille. The
Leuven Involvement Scale for Young Children - LISYC. Käsikirja. Suomenkielinen toteutus Hau-
tamäki, A. Studia Pedagogica 14. Helsinki: Hakapaino 1997.
- Lehtinen, A-R. 2001. Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa E. Hujala (toim.)
Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy, 79–100.
- Niemistö, R. 2004. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa I. Ruoppila,
E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusme-
netelmiä. Jyväskylä: Atena, 234–254.
- Pennington, D. C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Suom. M. Ahokas. Helsinki: Gaudea-
mus.
- Päiväkoti Auringonkukan esiopetuksen toimintasuunnitelma. 2008. Päiväkoti Auringonkukka.
- Päiväkoti Auringonkukan Varhaiskasvatussuunnitelma. 2007. Päiväkoti Auringonkukka.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala,
K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä.
Jyväskylä: Atena, 26–51.
- Siponen, U. 2005. Turvallisen ryhmän ja ryhmäprosessin merkitys terveystiedossa. Teoksessa
Virikkeitä terveystiedon opetukseen. L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) Jyväskylä: Terveystiedon
edistämisen tutkimuskeskus.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä,
S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–3. painos. Helsin-
ki: Kirjayhtymä Oy, 67–112.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2004. Stakes. Oppaita 56.
- Vilén, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. 2006. Lapsuus -
erityinen elämänvaihe. Helsinki: WSOY.
- Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Tammi.
- Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.
- VKK-Metro. 2008. Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö. Tausta.
<http://www.socca.fi/vkk-metro/tausta.html> Luettu 12.12.2008.
- VKK-Metro. 2008. Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö. Tavoitteet.
<http://www.socca.fi/vkk-metro/tavoitteet.html> Luettu 12.12.2008.

Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Naantali: Resurssi.

Liitteet

Liite 1 LIS-YC-asteikon tasot

LIS-YC-ASTEIKON TASOT

LIS-YC-asteikon tasot Laeversin (1997) mukaan:

Taso 1: ei toimintaa. Lapsi on ”ei-aktiivinen”. Hän saattaa esimerkiksi istua nurkassa haluttomana ja poissaolevana, tuijottaa avaruuteen, olla tekemättä mitään. Tarkkailijan on kuitenkin varottavatta virhearviointeja: lapsi, joka ei näytä tekevän mitään, saattaa olla sisäisesti keskittynyt. Tarkka havainnointi auttaa ratkaisemaan tämän ongelman. Ensimmäinen taso sisältää myös ne hetket, jolloin lapsi vaikuttaa aktiiviselta, mutta onkin tosiasiasa täysin poissaoleva. Tällöin lapsen toiminta on vain yksinkertaisten perusliikkeiden rutiininomaista toistamista.

Taso 2: Toistuvasti keskeytyvä toiminta. Kun 1-tasoa luonnehtii näennäinen toiminta tai jopa toiminnan puuttuminen, 2-tasolla voidaan havaita hetkiä, jolloin lapsi toimii. Lapsi tekee palapeliä, kuuntelee kertomusta tai työskentelee pöydän ääressä. Kuitenkin lapsi on keskittynyt toimintaansa ainoastaan noin puolet tarkkailuun käytettävästä ajasta. Toiminnassa on usein toistuvia lyhyitä tai pitkiä katkoja, jotka sisältävät avaruuteen tuijottelua, uneksimista, esineiden hypistelyä jne. Vaihtoehtoisesti toiselle tasolle sijoittuu myös suhteellisen keskeytymätön toiminta, jonka vaikeustaso ei kuitenkaan vastaa lapsen kykyjä. Tällöin toiminta ylittää rutiininomaisen toiminnan tason, mutta ei kuitenkaan ole vielä ”todellista toimintaa”. Tehtävän yksinkertaisuuden vuoksi lapsi saattaa toimia hajamielisesti ja puolihuolimattomasti.

Taso 3: Jossain määrin jatkuva toiminta. Tarkkailujakson aikana lapsi on enemmän tai vähemmän jatkuvasti keskittynyt toimintaan, mutta lapsessa ei kuitenkaan näy merkkejä todellisesta sitoutuneisuudesta. Lapsi näyttää olevan välinpitämätön toimintaa kohtaan, eikä hän ponnistele saadakseen sen päätökseen. Toisin kuin toiminnan ollessa täysin näennäistä voidaan havaita jonkinlaista etenemistä: osatoiminnoista muodostuu lapselle mielekäs jatkumo. Lapsi on tekemästään tietoinen ja hän toimii tarkoituksellisesti. Toiminta ei ole siis ainoastaan perusliikkeiden toistoa. Kuitenkaan lapsi ei ole vielä todella sitoutunut toimintaan: hän tekee asioita, mutta asiat eivät tee mitään hänelle. Lapsi keskeyttää toiminnan, kun toinen mielenkiintoinen ärsyke ilmaantuu. Vaihtoehtoisesti kolmas taso voi sisältää myös suhteellisen intensiivistä toimintaa (ks. taso 4), jonka ei-aktiivisuuden hetket kuitenkin keskeyttävät (ks. taso 1 ja taso 2).

Taso 4: Intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta. Neljännelle tasolle sijoitetaan toimintoja, jotka myös sopivat tasoon 3. Neljänteen tasoon sijoitetuissa toiminnoissa lapsi on kuitenkin sitoutunut toimintaansa vähintään puolet tarkkailun kestosta. Toiminta on lapselle todella tärkeää ainakin sen perusteella, mitä voi päätellä hänen keskittymisestään, sinnikkydestään, käyttämästään energiasta ja saamastaan tyydytyksestä. Vaihtoehtoisesti taso 4 sisältää myös pitkäkestoisen toiminnan, johon lapsi on keskittynyt (ks. taso 5), mutta josta kuitenkin puuttuu monimutkaisuus: toiminta on täysin perusteltua osana laajempaa tehtävää (esim. linnan rakentamista) siten, että se palvelee määrättyä tarkoitusta (jonkin tekemistä). Toiminta itsessään on kuitenkin rutiininomaista eikä se vaadi henkistä kapasiteettia (esim. rakennuspalkoiden hakemista).

Taso 5: Pitkäkestoinen intensiivinen toiminta. Suurin mahdollinen sitoutuneisuus on tunnusomaista tasolle 5 sijoittuvalle toiminnalle. Tarkkailtava lapsi on ilmiselvästi uppoutunut toimintaansa, ja hänen katseensa kiinnittyy enemmän tai vähemmän keskeytymättä tehtävään ja siihen liittyvään materiaaliin. Ympäristöstä tulevat ärsykkeet eivät häiritse lasta, ne tuskin edes tavoittavat häntä. Lapsi suorittaa henkisiä ponnisteluja vaativat tehtävänsä halukkaasti, ja tämä ponnistelu syntyy luonnostaan, ei niinkään tahdon voimasta. Toiminnassa on tiettyä jännitettä, mikä on sisäistä, ei emotionaalista jännitettä. Jotta sitoutuneisuus voidaan arvioida tasolle 5, täytyy toiminnassa olla runsaasti keskittymistä, sinnikkyyttä, energiaa sekä monimutkaisuutta.

Liite 2 LIS-YC-havainnointilomake

LIS-YC-HAVAINNOINTILOMAKE

Havainnointipäivä:

Havainnoitava lapsi:

Toiminta:

Toiminnan kuvaus

--

Tunnusmerkit Aste Huomioita

Keskittyminen	m h k	
Energia	m h k	
Monimutkaisuus ja luovuus	m h k	
Ilmeet ja eleet	m h k	
Sinnikkyys	m h k	
Tarkkuus	m h k	
Reaktioaika	m h k	
Verbaalinen ilmaisu	m h k	
Tyydytys	m h k	

m=matala, h=kohtalainen, k=korkea

Sitoutuneisuuden taso

1

2

3

4

5

hyvin matala	matala	kohtalainen	korkea	hyvin korkea

Liite 3 Esimerkit LIS-YC-havainnointiaineistosta

LIS-YC-havainnointilomake

Havainnointipäivä: 24.4./14.5.

Havainnoitava lapsi: 3a

Toiminta: sadutus

Toiminnan kuvaus

Sadutushetkessä on tarkoituksena luoda yhdessä viidakkotarinaa; jatkaa siitä mihin edellinen ryhmä jäi ja jättää tarina kesken seuraavia varten. Aluksi luetaan jo olemassa oleva tarina, jota jatketaan kysymällä lapsilta ”mitä sitten tapahtuu?”. Aikuinen kirjaa ylös tarinaa sanatarkasti. (Sadutuksen tavoitteina on logiikka: alku, väli ja lopetus sekä sanoittaminen. Myös aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksella on keskeinen merkitys tuokiossa.)

Tunnusmerkit	Aste	Huomioita
Keskittyminen	m <u>h</u> k	<p>Keskittyminen (h): Alussa lapsi kuuntelee tarinaa keskittyneesti. Pian kuitenkin hänen katseensa alkaa vaellella ympäri huonetta. Toiminnassa on hetkiä, jolloin lapsi kuuntelee tarkkaavaisemmin tarinaa, ja hetkiä, jolloin lapsi keskittyy enemmän muuhun, kuten liikehtimiseen. Ulkopuolisia ärsykejä ei ole paljon, mutta lapsen huomio kiinnittyy kuitenkin niihin.</p> <p>Lapsi vaikuttaa eläytyvän enemmän viidakon ympäristöön kuin tarinaan.</p> <p>Energia (m): Lapsen fyysinen energia kohdistuu muualle kuin itse toimintaan ja lapsi vaikuttaa purkavan patoutunutta energiaansa mm. keikkumalla ja muuten liikehtimällä. Lapsesta ei ole havaittavissa kiihkeää innostusta toimintaa kohtaan, vaikka lapsi välillä vaikuttaakin kuuntelevan.</p> <p>Monimutkaisuus ja luovuus (m): Lapsi ei jaksanut keskittyä toimintaan ja käyttää kognitiivisia kykyjään erityisemmin. Lapsi keksii tarinaan yhden lauseen, joka jatkaa tarinaa loogisesti. Lapsi ei anna tarinaan sen suurempaa yksilöllistä panostustaan, eikä keskity uusien elementtien luomiseen sadutuksessa.</p> <p>Ilmeet ja eleet (m): Alussa lapsi on kääntyneenä aikuiseen päin ja kuuntelee tarinaa. Alussa lapsen asento siis kertoo keskittymisestä. Pian lapsen katse alkaa</p>
Energia	<u>m</u> h k	
Monimutkaisuus ja luovuus	<u>m</u> h k	
Ilmeet ja eleet	<u>m</u> h k	
Sinnikkyys	<u>m</u> h k	
Tarkkuus	<u>m</u> h k	
Reaktioaika	m <u>h</u> k	
Verbaalinen ilmaisu	<u>m</u> h k	
Tyydytys	<u>m</u> h k	

	<p>kuitenkin harhailta ja lapsi alkaa liikehtiä levottomasti. Lapsen ilmehdintä ja elehtiminen vaikuttavat liittyvän enemmän patoutuneen energian purkamiseen kuin itse toimintaan.</p> <p>Sinnikkyys (m): Lapsi vaikuttaa haluavan tehtävän melko nopeasti päätökseen, eikä hän osoita olevansa valmis ponnisteluihin. Lapsi vaikuttaa kyllästyvän toimintaan melko pian, eikä lapsi jaksaa jatkaa tehtävää alkua pidempään. Lapsen keskittyminen on hyvin lyhyttä ja pätkittäistä, eikä lapsen toiminnassa ole mukana sinnikkyyttä.</p> <p>Tarkkuus (m): Lapsi ei osoita tarkkuutta tehtävän suhteen ja hänelle vaikuttaa olevan samantekevää, miten tarina etenee ja milloin se päättyy.</p> <p>Reaktioaika (h): Alussa lapsi jatkaa toisen lapsen ajatusta ”Sitten ne lähtivät uimaan”, ja keksii tarinaan nopeasti yhden lauseen ”mutta kissa ei tykännyt vedestä”. Lopussa, kun kysytään tarinassa ja viidakossa esiintyviä eläimiä, lapsen mielenkiinto herää uudestaan ja hän vastaa pian aikuisen kysymykseen. Muuten lapsi ei reagoi toimintaan liittyviin ärsykkeisiin.</p> <p>Verbaalinen ilmaisu (m): Lapsi ei osoita verbaalisesti innostuneisuutta tai sitoutuneisuutta toimintaan. Tuokion aikana lapsen verbaalinen ilmaisu koostuu ainoastaan yhdestä lauseesta, jonka hän keksii tarinaa ja lopussa hänen kertoessaan, mitä eläimiä tarinassa ja viidakossa on.</p> <p>Tyydytys (m): Lapsi ei vaikuta saavan erityisempää tyydytystä itse toiminnasta, mutta sen sijaan hän eläytyy viidakon ympäristöön ja ”leikkii” piirin keskellä olevalla nuotiolla.</p>
--	---

m=matala, h=kohtalainen, k=korkea

Sitoutuneisuuden taso

1	2	3	4	5
	X			
hyvin matala	matala	kohtalainen	korkea	hyvin korkea

Lapsen sitoutuneisuus toimintaan yltää juuri ja juuri tasolle 2, eli toiminta on toistuvasti keskeytyvää. Toiminnassa on havaittavissa lyhyitä hetkiä, jolloin lapsi kuuntelee tai osallistuu toimintaan. Lapsi kuuntelee välillä, koska osaa jatkaa tarinaa sekä vastata lopussa esitettyyn kysymykseen. Lapsi ei kuitenkaan osoita olevansa varsinaisesti sitoutunut itse toimintaan, vaan puuhailee mieluummin muuta. Keskittymisessä on toistuvasti lyhyitä ja pitkiä katkoja. Toiminta ei ole ”todellista toimintaa”.

LIS-YC-havainnointilomake

Havainnointipäivä: 22.4./17.5.

Havainnoitava lapsi: 1b

Toiminta: kädentaidot

Toiminnan kuvaus

Kädentaitojen osuudessa on tarkoituksena puisen kellopelisoittimen rakentaminen. Jokainen lapsi saa ensin kokeilla millaisia ääniä kellopelistä muodostuu. Sitten lapset valitsevat yhdessä sopivan kokoisen puun kellopelin jatkoksi, jonka yhteisvoimin kuorivat ja maalavat. Lapset toimivat melko itsenäisesti ja aikuisen rooli on lähinnä auttaa lapsia tarvittaessa.

Tunnusmerkit	Aste	Huomioita
Keskittyminen	m <u>h</u> k	<p>Keskittyminen (h): Pääosin lapsi on keskittynyt toimintaan ja seuraa toimintaa tiiviisti. Lapsen asento kertoo hänen keskittymisestään. Lapsi kuuntelee ja seuraa kellopelin soittamista tarkkaavaisesti ja odottaa omaa vuoroaan. Puuta kuoriessaan lapsi keskittyy toimintaan melko hyvin ja haluaa jatkaa toimintaa. Kuitenkin jotkut ulkopuoliset ärsykkeet tavoittavat lapsen melko helposti ja lapsi esim. seurailee mitä muut tekevät.</p> <p>Energia (h): Lapsi käyttää toiminnan aikana sekä fyysistä että henkistä energiaa. Fyysinen energia ilmenee mm. lapsen kovaäänisenä puheena, kun hän kertoo mitä pitäisi tehdä, on harmissaan tai kertoo mitä itse tekee. Henkinen energia ilmenee innostuksena erityisesti puun kuorimiseen ja maalaamiseen.</p> <p>Monimutkaisuus ja luovuus (h): Lapsi käyttää luovuuttaan erityisesti maalaamisessa ja suunnittelee äänen värejä. Lapsi siis käyttää silloin kognitiivisia</p>
Energia	m <u>h</u> k	
Monimutkaisuus ja luovuus	m <u>h</u> k	
Ilmeet ja eleet	m <u>h</u> k	
Sinnikkyys	m <u>h</u> k	
Tarkkuus	<u>m</u> h k	
Reaktioaika	m <u>h</u> k	
Verbaalinen ilmaisu	m h <u>k</u>	
Tyydytys	m <u>h</u> k	

	<p>kykyjään ja käyttäytymisen perusteella toiminta on enemmän kuin pelkkää rutiininomaista. Lapsi luo uutta ja yksilöllistä sekoittaessaan värejä keskenään ja on innostunut siitä. Lapsi antaa panoksensa myös puuta kuorittaessa. Maalauksen osalta luovuus ja monimutkaisuus ovat korkealla tasolla, mutta kokonaisuutena se jää kohtalaiseksi.</p> <p>Ilmeet ja eleet (h): Lapsen katse on pääosin keskittynyt seuraamaan meneillään olevaa tehtävää, mutta välillä hän kääntyy katsomaan muualle, esim. mankaan tai kameraan päin. Lapsen katse seuraa tiiviisti toimintaa myös silloin, kun muut soittavat kellopelejä tai aikuinen esittelee sitä. Lapsi siirtyy lähemmäs tehtävää, jotta pystyisi paremmin osallistumaan siihen. Lapsen asento kertoo keskittymisestä, sillä hän nojautuu usein tehtävän äärelle.</p> <p>Sinnikkyys (h): Lapsi kuorii keppiä sinnikkäästi ja keskittyneesti ja ottaa avukseen kepin. Lapsi jaksaa jatkaa maalausta muiden mukana hyvin. Lapsi ei lopeta toimintaa heti aikuisen kysyessä, joko on valmista. Lapsi on valmis ponnisteluihin maalaamisen ja värien sekoittamisen osalta ja haluaa kokea näistä tyydytyksen tunnetta.</p> <p>Tarkkuus (m): Lapsi kuorii puuta tarkasti ja käyttää siinä apuvälineitä. Maalaamisen alussa lapsen toiminta on tarkkaa, mutta sitten lapsi alkaa lähinnä sekoitella värejä, eikä keskity tarkkaan maalaamiseen. Lapsi ei osoita erityisemmin huomattavaa tarkkuutta yksityiskohdissa, mutta ei myöskään pyri saamaan tehtävää nopeasti päätökseen. Lapsi käyttää tehtävässä enemmänkin luovuuttaan kuin tarkkuutta.</p> <p>Reaktioaika (h): Alussa lapsi näyttää ryntäävän pöydän ääreen valitsemaan keppiä ja kokeilemaan sen sopivuutta. Muuten lapsi aloittaa toiminnan rauhassa. Lapsi ei vastaa aikuisen esittämiseen kysymyksiin (esim. ”mikä soitin?”) nopeasti jos lainkaan. Lapsi kuitenkin pyytää pikaisesti tiettyä väriä ennen maalausta. Reaktioaika ei kuitenkaan varsinaisesti kerro lapsen suuresta motivoituneisuudesta toiminnan aloit-</p>
--	---

	<p>tamisen jälkeen.</p> <p>Verbaalinen ilmaisu (k): Lapsi käyttää paljon verbaalista ilmaisuja. Hän näyttää likaisia käsiään ja pyytää aikuista katsomaan niitä ”mulla on tämmöset kädet!”. Lapsi suunnittelee ääneen maalaukseen liittyviä värejä ja kuvioita (auringot). Lapsi käyttää ääntään myös kertomalla mitä muut tekevät ”<i>Lapsen nimi</i> ei siitä!”, ”Nyt sä sotket keltasta!”. Lapsi kuvailee omaa tekemistään ”Tässä vois olla punaista.”, ”Kato minkä mä tein!”. Lapsi kuvaa innostustaan verbaalisesti.</p> <p>Tyydytys (h): Lapsi vaikuttaa saavan tyydytystä nimenomaan toiminnasta, maalauksesta. Hän vaikuttaa nauttivan värien sekoittamisesta ja maalaamisesta. Mukana on siis eräänlaista tutkimista. Tyydytys ilmenee sekä suorasti että epäsuorasti, eli verbaalisesti ja huomiota pyytämällä sekä siten kun lapsi katsoo mitä tekee (värit).</p>
--	--

m=matala, h=kohtalainen, k=korkea

Sitoutuneisuuden taso

1	2	3	4	5
		X		
hyvin matala	matala	kohtalainen	korkea	hyvin korkea

Lapsen sitoutuminen toimintaan on tasolla 3, eli toiminta on jossain määrin jatkuvaa toimintaa. Havainnoinnin aikana lapsen keskittyminen toimintaan vaihtelee. Lapsen toiminnassa näkyy kuitenkin todellista sitoutumista vain maalauksen osalta, joten kokonaisuutta arvioitaessa lapsen sitoutumisen aste ei yllä ylemmälle tasolle. Toisinaan lapsen toiminta näyttää olevan näennäistä ja lapsi vaikuttaa jatkavan sitä vain muiden mukana. Lapsi on kuitenkin tietoinen tekemisistään, erityisesti värien suhteen. Toiminta ei kuitenkaan ole vain pelkkää perusliikkeiden toistoa. Lapsi myös välillä keskeyttää toiminnan tehtävään kuulumattomien ärsykkeiden vuoksi.

LIS-YC-havainnointilomake

Havainnointipäivä: 22.4. /13.5.

Havainnoitava lapsi: 1a

Toiminta: sadutus

Toiminnan kuvaus

Sadutushetkessä on tarkoituksena luoda yhdessä viidakkotarinaa; jatkaa siitä mihin edellinen ryhmä jäi ja jättää tarina kesken seuraavia varten. Aluksi luetaan jo olemassa oleva tarina, jota jatketaan kysymällä lapsilta ”mitä sitten tapahtuu?”. Aikuinen kirjaa ylös tarinaa sanatarkasti. (Sadutuksen tavoitteina on logiikka: alku, väli ja lopetus sekä sanoittaminen. Myös aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksella on keskeinen merkitys tuokiossa.)

Tunnusmerkit	Aste	Huomioita
Keskittyminen	m h <u>k</u>	<p>Keskittyminen (k): Lapsi keskittyy tiiviisti toimintaan. Hän kuuntelee tarkkaavaisesti tarinaa koko ajan ja katse on kiinnittynyt puhujaan/tarinan kertojaan (aikuinen tai lapsi). Keskittyminen ilmenee katseen lisäksi siitä, että lapsi osaa välittömästi jatkaa tarinaa loogisesti. Muut ärsykkeet, kuten toisten lasten tekemiset eivät häiritse häntä juurikaan.</p> <p>Energia (h): Toiminta ei ole motorista, joten se ei varsinaisesti vaadi fyysistä energiaa, mutta lapsi käyttää fyysistä elementtiä, kovaa puhetta, toiminnan aikana. Lapsi keksii tarinaan heti jatkoa ja käyttää kovaa ääntä saadakseen asiansa kuuluviin. Tämä kertoo energiasta. Kyse ei ole patoutuneesta energiasta, sillä lapsi saa tuoda ajatuksiaan vapaasti esille sadutuksen aikana ja lapsen esille tuomat ajatukset liittyvät nimenomaan itse tarinan jatkumiseen. Henkinen energia on vahvaa ja lapsi osoittaa vahvasti kiinnostustaan toimintaan koko tuokion ajan. Hänen eläytymisensä ilmenee myös kasvojen ilmeissä ja kehon kielessä (esim. nojautuminen puhujaa kohti). Tämän vuoksi korkea (k) aste.</p> <p>Monimutkaisuus ja luovuus (k): Toiminta vaikuttaa vastaavan lapsen kykyjä. Lapsi käyttää kognitiivisia kykyjään aktiivisesti ja on koko ajan mukana tarinan jatkamisessa. Tämä on sellaista toimintaa, joka on lapselle enemmän kuin vain rutiininomaista toiminta-</p>
Energia	m h <u>k</u>	
Monimutkaisuus ja luovuus	m h <u>k</u>	
Ilmeet ja eleet	m <u>h</u> k	
Sinnikkyys	m h <u>k</u>	
Tarkkuus	m h <u>k</u>	
Reaktioaika	m h <u>k</u>	
Verbaalinen ilmaisu	m <u>h</u> k	
Tyydytys	m <u>h</u> k	

	<p>taan. Lapsi vaikuttaa nauttivan tarinan luomisesta. Lapsi käyttää luovuuttaan ja antaa yksilöllisen panoksensa toimintaan. Hän tuo tarinaan paljon uutta ja yksilöllistä: monimutkaisuus ilmenee esim. ”apina luuli käärmettä tiikeriksi, koska se oli oranssi-musta raidallinen” tai ”edessä oli lampi, lammen edessä keppi ja kepin päässä lehti, jossa oli punainen rasti, ei vaan ruksi”.</p> <p>Ilmeet ja eleet (h): Lapsen katse on intensiivinen ja keskittynyt ja lapsi katsoo aina puhujaa/sadun kertojaa. Lapsen tunteet ja mieliala on helposti luettavissa lapsen kasvoilta. Myös lapsen ilme kertoo keskittymisestä, kuin myös lapsen asento. Lapsi nojautuu useasti aikuista kohti, kun tämä lukee/kirjoittaa tarinaa. Lapsi osoittaa eleillään sitoutumistaan, esim. harmistuessaan toisen lapsen keksiessä tarinaa vaikka hän aloitti kertomisen. Myös tarinan jälkeen kun kysytään mitä eläimiä tarinassa esiintyi, lapsi osoittaa innostustaan myös kehonsa avulla.</p> <p>Sinnikkyys (k): Lapsi suuntaa huomionsa ja energiansa toimintaan. Lapsi keskittyy toimintaan tiiviisti lähes koko ajan, joten lapsi osoittaa myös sinnikkyyttä. Lapsi olisi halunnut jatkaa tarinaa vieläkin enemmän eikä olisi halunnut luopua siitä, joten lapsi on todella sitoutunut tehtävään. Lapsi on valmis ponnisteluihin, jotta tarinasta tulisi mieleinen. Lapsi ei keskeytä toimintaa missään vaiheessa. Tehtävä vastaa selvästi lapsen ikää ja kehitystasoa ja lapsi jaksaa jatkaa sitä.</p> <p>Tarkkuus (k): Lapsi kiinnittää erityistä huomiota työhönsä ja osoittaa tarkkuutta tarinan yksityiskohdissa. Lapsi on tarkka siitä, että aikuinen kirjaa tarinan juuri niin kuin hän on kertonut ja korjaa välillä aikuisen kirjoittamaa. Lapsi kiinnittää huomiota myös muiden lasten kertomaan ja ilmaisee mielipiteensä, jos se ei hänen mielestään sovi tarinaan. Lapsi ei pyri saamaan tehtävää nopeasti alta pois, sillä hän olisi ollut valmis jatkamaan sitä pidempäänkin.</p> <p>Reaktioaika (k): Lapsi on valpas ja vastaa nopeasti aikuisen esittämiin kysymyksiin. Ärsykkeet ovat siis</p>
--	--

	<p>lapsen kannalta mielenkiintoisia. Lapsi on motivoitunut ja lähtee heti mukaan tarinan keksimiseen. Lapsi reagoi nopeasti myös tuokion lopussa esitettyihin kysymyksiin liittyen tarinan ja viidakon eläimiin.</p> <p>Verbaalinen ilmaisu (h): Lapsi ei ilmaise verbaalisesti innostuneisuuttaan tehtävää kohtaan (eleistä ja kehon kielestä se kuitenkin näkyy hyvin). Lapsi ei kuvai- le mitä hän teki/tekee, mutta kertoo paljon oivalluk- siaan tarinaan liittyen, eli siis keksii satua.</p> <p>Tyydytys (h): Lapsi vaikuttaa saavan jonkinasteista tyydytystä tehtävästä. Lapsi osoittaa ”tarttumista todellisuuteen” eläytymällä tarinaan ja myös kerto- malla tarinaa loogisesti. Hän vastaa suoraan tiettyyn ärsykkeeseen, eli kertoo tarinaan aikuisen kysyessä ”mitä sitten tapahtuu”. Toisinaan lapsi ilmaisee kui- tenkin tyytymättömyyttään, esim. hän ei ole tyyty- väinen toisen lapsen keksimään osaan tarinasta tai siihen, että tarina lopetetaan liian aikaisin. Eli lapsi ei ole täysin tyytyväinen siihen.</p>
--	--

m=matala, h=kohtalainen, k=korkea

Sitoutuneisuuden taso

1	2	3	4	5
			X	
hyvin matala	matala	kohtalainen	korkea	hyvin korkea

Toiminta on intensiivisiä hetkiä sisältävää toimintaa. Lapsi on sitoutunut toimintaan reilusti yli puolet toiminnan kestosta. Toiminta on lapselle mieluisaa ja tärkeää ja hän käyttää siihen energiaansa (lähinnä henkistä). Tasoksi ei kuitenkaan voi määritellä tasoa 5, sillä lapsi ei vai- kuta saavan riittävästi tyydytystä tehtävästä tason 5 mukaisesti. Tehtävä vaatii lapselta hen- kistä kapasiteettia. Sitoutuminen olisi ollut tasolla 5, mikäli lapsi olisi saanut osallistua enemmän tarinan tuottamiseen ja aikuinen olisi vielä enemmän antanut kyseiselle lapselle tilaa. Se ei kuitenkaan ollut toiminnan luonteen suhteen mahdollista. Lapsen ponnistelut syn- tyivät luonnostaan, eivät pakonomaisesti. Toiminta vaikuttaa olevan tälle lapselle hyvin mie- luista.

Liite 4 Teemahaastattelurunko

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Tunnelma työpajatyöskentelyn jälkeen (apuna naamakortit)

- Oliko kivaa vai tylsää? Miksi?

Työskentelyn vaativuus

- Oliko helppoa vai vaikeaa? Miksi?

Työskentelyn tuotos

- Tuliko sadusta hyvä vai huono? Miksi?
- Tuliko kellopelistä hyvä vai huono? Miksi?

Uusien asioiden harjoittelu

- Mitä opit?
- Teitkö jotain sellaista, mitä et ole koskaan aiemmin tehnyt? Mitä?

Liite 5 Teemahaastattelun analyysi

TEEMAHAASTETTELUN ANALYYSI

ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
<p>”(kivaa) Kivoja juttuja... öö... öö öö öö... soittaa kellopelejä.”</p> <p>”(kivaa) Koska sai soittaa kellopelejä.”</p> <p>”(kivaa) No kun me saatiin ne maalaukset ja me saatiin maalata sitä keppiä. Ja kertoa tarinaa.”</p> <p>”(kivaa) Kaikesta.”</p>	<p>Kellopelejä soittaminen kivaa</p> <p>Kasvomaalauksen saaminen kivaa</p> <p>Maalaaminen kivaa</p> <p>Tarinan kertominen kivaa</p> <p>Kaikki oli kivaa</p>	<p>Työpajassa työskentelemisen koettiin kivaksi</p>	<p>Tunnelma työpajatyöskenteilyn jälkeen</p>	<p>Millaisia kokemuksia lapsilla on työpajatoiminnasta (miten lapset kokevat työpajassa työskenteilyn?)</p>
<p>”(tosi kivaa) Noo, siksi koska... siellä tehtiin maalauksia.”</p> <p>”(tosi kivaa) Käsi tuota, tuota etanassa..”</p> <p>”(tosi kivaa) Hmm.. no ku sai tehdä sitä musiikkia itse.”</p>	<p>Maalaaminen tosi kivaa</p> <p>Käteen maalattu etana tosi kiva</p> <p>Musiikin tekeminen itse kivaa</p>	<p>Työpajassa työskentelemisen koettiin tosi kivaksi</p>		
<p>”Öö... hankalaa. Hmm...</p>	<p>Puun kuoriminen</p>	<p>Työskentely</p>	<p>Työskenteilyn</p>	

no kun kun piti... niin niin niin... kuoria kuoria se puu.”	hankalaa	vaikeaa	vaativuus	
”En tiiä.”	Ei osaa sanoa	Ei osaa sanoa		
”Helppoo oli keksiä se tarina.”	Tarinan kertominen helppoa	Työskentely helppoa		
”Helppoa... ei vaan iloista!”				
”Helppoa. Koska siel oli niin helppoja tehtävä mitä mä en oo ikinä tehny ja, ja mä oon nähny yhessä toisessa paikassa miten tehään jotain silleen.”	Helppoja tehtäviä			
”Helppoa. Oli vaan. Oli helppoja asioita.”				
”Helppoo, koska oli helppoja asioita.”				
”Iha iha helppoa. Mmmm... Koska siihen tarvitaan vaan suuta ja käsiä, ei mitään muuta.”	Kädentaidot helppoja			
”Tosi tosi toosi helppoa. Noo, mmm. Siinä piti vaa käyttää kynsiä ja käsiä ja suuta.”	Puheen käyttö sadutuksessa helppoa			

<p>Satu</p> <p>”Hmm... hieno mutta, mutta ei mitään. Siksi koska, koska siinä oli se... lämmin ja kuuma. Niinku jaa sit se oli myös myös, myös sateinen, niinku sademetsä.”</p> <p>”Siitä tuli hamsteri-iloinen, eli mukava. Ja rauhallinen. Noo, siinä on semmosia eläimiä.”</p> <p>”Hieno. No koska siinä oli niin monia jänniä kohtia. Ja se jatkuu jännästä kohdasta.”</p> <p>”Hieeenoo! Mmm... En minä taida tietää. -- Sama juttu. (No, meil oli niin hyviä ajatuksii siihen tarinaan.)”</p> <p>”Hieno! No, meil oli niin hyviä ajatuksii siihen tarinaan.”</p> <p>”Hieno. No kun me tehtiin se ite.”</p> <p>”Hmm, hieno.”</p> <p>Kellopeli</p> <p>”Hieno. Ääni!”</p>	<p>Tunnelma sadussa:</p> <p>Sadussa lämmin ja kuuma tunnelma</p> <p>Sateinen sademetsä</p> <p>Sadusta tuli mukava ja rauhallinen</p> <p>Eläimet sadussa</p> <p>Sadun jännittävyys</p> <p>Lapset keksivät tarinaan hyviä ajatuksia</p> <p>Lapset tekivät tarinan itse</p>	<p>Sadusta tuli hieno</p> <p>Kellopelistä tuli hieno</p>	<p>Työskentelyn tuotos</p>	
---	--	--	----------------------------	--

<p>”Hieno! Iloinen! Koska siinä oli iloisia värejä.”</p> <p>”Hieno. Koska siinä oli sellasia kirkkaita värejä.”</p> <p>”Hiano! Mm. Nooo... Me maalattiin, tota varmaan, se keppi tosi hienoksi.”</p> <p>”Siitä tuli hieno. No, kun sen teki tosi taitavat ja niin taitavia maalajia ja tehtiin, se, maalaus.”</p> <p>”Hieno. Hmm... emmä tiiä. No kun... ne oli myös mun lempivärejä.”</p> <p>”Mm... hieno. Koskaa... siinä oli mun lempparivärejä.”</p>	<p>Kellopelin ääni hieno</p> <p>Kellopelin värit iloisia ja kirkkaita</p> <p>Taitavat maalajat</p> <p>Lempivärien käyttö</p>			
<p>”Öm... Keppi, en oo koskaan kuorinu keppiä.”</p> <p>”Se kellopeli. Mmm... Kuoria puuta.”</p> <p>”Joo. Kellopeli. Ja kuorinu puuta.”</p>	<p>Puun kuoriminen</p> <p>Puun maalaaminen</p>	<p>Kellopelin tekemiseen liittyvät vaiheet</p>	<p>Uusien asioiden harjoittelu</p>	

<p>”Öö... Hmm... maalannu puita.”</p> <p>”Joo-o. Se kellosoitin.”</p> <p>”Joo kellosoitin. En oo ikinä tehny.”</p> <p>”Hmm... mä en oo ikinä ainakaan tehny kellopelisoitinta.”</p>	Kellopelin tekeminen uutta			
---	----------------------------	--	--	--