

Jenna Huisman & Saira Immonen

”TÄTÄ MÄ EN OSAA YKSIN, YKSIN
EI OSAA KUKAA MITÄÄN”

Ryhmäytymisen tukeminen päiväkodissa

Opinnäytetyö
Sosiaalialan koulutusohjelma


Helmikuu 2013




MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU

Mikkeli University of Applied Sciences

KUVAILULEHTI

 MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU Mikkelin University of Applied Sciences	Opinnäytetyön päivämäärä 12.2.2013		
Tekijä(t) Jenna Huisman & Saira Immonen	Koulutusohjelma ja suuntautuminen Sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi (AMK) Lapsi- ja perhelähtöinen työ		
Nimeke ”Tätä mä en osaa yksin, yksin ei osaa kukaa mitään” Ryhmytymisen tukeminen päiväkodissa			
Tiivistelmä <p>Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli tuottaa ryhmäytymismalli Mikkelin kaupungin päiväkotien työntekijöiden työskentelyn tueksi. Opinnäytetyön toiminnallinen osuus toteutettiin Mikkelin kaupungin Siekkilän päiväkodissa syksyllä 2012. Opinnäytetyöllä haluttiin tukea Siekkilän päiväkodin tietyn lapsiryhmän ryhmähenkeä ja ryhmän toimintaa. Opinnäytetyö toteutettiin päiväkotimaailmassa, koska aikaisemmat samasta aihepiiristä tehdyt tutkimukset kohdistuvat enemmän koulumaailmaan ja siellä työskentelemiseen.</p> <p>Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys koostuu lapsen kehityksestä, ryhmästä, ryhmän välisestä vuorovaikutuksesta, yhteisöstä ja yhteisöllisyydestä sekä yhteistoiminnallisesta oppimisesta.</p> <p>Opinnäytetyön menetelmänä käytettiin kvalitatiivista tutkimusmenetelmää. Opinnäytetyöllä haluttiin selvittää, miten yhteistoiminnallinen oppiminen ja ryhmän välinen vuorovaikutus esiintyi ja miten ne kehittyivät opinnäytetyön toiminnallisen osuuden aikana. Opinnäytetyön toiminnallinen osuus sisälsi ryhmäytymisen toimintatuokioiden pitämisen, joiden teemoina olivat musiikki, musiikkiliikunta ja kuvataide.</p> <p>Opinnäytetyön aineisto kerättiin videokuvaamalla, päiväkodin lapsiryhmän työntekijöille suunnatuilla kyselyillä sekä pyytämällä lapsilta palautetta toimintatuokioista. Aineistosta ilmeni ryhmän välisen positiivisen keskinäisriippuvuuden sekä ryhmän välisen yhteistyön selkeä parantuminen toiminnan myötä. Aineistosta ilmeni myös, että lasten välinen vuorovaikutus parani toiminnan aikana.</p>			
Asiasanat (avainsanat) Lapset--kehitys, ryhmäytyminen, ryhmät--vuorovaikutus, yhteistoiminnallinen oppiminen			
Sivumäärä 49s. + 4 liitettä	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Kieli Suomi</td> <td style="width: 50%;">URN</td> </tr> </table>	Kieli Suomi	URN
Kieli Suomi	URN		
Huomautus (huomautukset liitteistä)			
Ohjaavan opettajan nimi Kati Vapalahti	Opinnäytetyön toimeksiantaja Mikkelin kaupunki/ Siekkilän päiväkoti		

DESCRIPTION

 <p>MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU Mikkeli University of Applied Sciences</p>		Date of the bachelor's thesis 12 th of February 2013
Author(s) Jenna Huisman & Saila Immonen	Degree programme and option Degree programme in Social Work Bachelor of Social Services, children- and family work	
Name of the bachelor's thesis "This I can't do alone, alone anyone can't do anything" Supporting group development in a kindergarten		
Abstract <p>The purpose of this thesis was to produce a model for group building activities that would support the work of employees of the kindergartens of the city of Mikkeli. The functional part of the thesis was conducted in Mikkeli city's kindergarten of Siekkilä during autumn 2012. The thesis aimed at supporting the in-group spirit and general activity of a specific group of children in kindergarten of Siekkilä. The thesis was carried out in a kindergarten environment, since previous studies from the same topic focused more on school environments and working in such.</p> <p>The theoretical framework of the thesis consists of child's development, group, intra-group interaction, community and communality as well as cooperative learning.</p> <p>Qualitative research methods were mainly used in the thesis. The purpose of the thesis was to clarify how cooperative learning and intra-group interaction appears in the group and how they have developed during the functional part of thesis. The functional part of the thesis included assessing of group development activity sessions, their themes being music, music exercise and visual arts.</p> <p>The material for the thesis was collected by video filming, with questionnaires collected from the kindergarten's employees and by asking feedback for the activities from the children about activity sessions. It was evident in the material that the activities led to a clear improvement in the group's positive interdependence and cooperation. Additionally, it was evident also in the material that interaction between the children was considered to have improved during the activities.</p>		
Subject headings, (keywords) Children--development, group development, groups--interaction, cooperative learning		
Pages 49 pp. + 4 appendices	Language Finnish	URN
Remarks, notes on appendices		
Tutor Kati Vapalahti	Bachelor's thesis assigned by City of Mikkeli/ Siekkilä's kindergarten	

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	LAPSEN KEHITYS.....	2
2.1	Kognitiivinen kehitys.....	3
2.2	Persoonallisuuden kehitys	4
2.3	Sosiaalinen kehitys	4
2.4	Leikin kehitys	5
2.5	Kehitykseen vaikuttavat eri tekijät	6
3	RYHMÄ.....	8
3.1	Turvallinen ryhmä	9
3.2	Ryhmän merkitys.....	10
3.3	Ryhmädynamiikka.....	10
3.4	Ryhmän kehitysvaiheet.....	11
3.5	Ryhmäyttäminen ja ryhmäytyminen.....	12
4	RYHMÄN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS.....	13
5	YHTEISÖ JA YHTEISÖLLISYYS.....	14
6	YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN	16
6.1	Yhteistoiminnallisen ryhmän säännöistä sopiminen	17
6.2	Positiivinen keskinäisriippuvuus	18
7	TUTKIMUSTAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
8	OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS	19
8.1	Opinnäytetyön prosessi.....	20
8.2	Toimintatuokioiden teemat ja sisältö.....	21
8.2.1	Toimintatuokio 1 – Oman kuvan piirtäminen.....	22
8.2.2	Toimintatuokio 2 – Laulujen kuvittaminen ja yhdessä leikkiminen	23
8.2.3	Toimintatuokio 3 – Omenapuun teko	23
8.2.4	Toimintatuokio 4 – Musiikkiliikunta ulkokentällä	24
8.2.5	Toimintatuokio 5 – Musiikkiesityksen teko	25
8.2.6	Toimintatuokio 6 – Soittaminen yhdessä.....	25
8.2.7	Toimintatuokio 7 – Kaupungin tekeminen	26
9	AINEISTON HANKINTA JA ANALYYSI	27

9.1	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi videomateriaalin analysoinnissa	28
9.2	Videomateriaalin luokittelu aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa	29
9.3	Kysely osana tutkimustuloksia	30
10	TUTKIMUSTULOKSET	32
10.1	Yhteistoiminnallisuuden esiintyminen lapsiryhmän työskentelyssä	33
10.2	Lapsiryhmän vuorovaikutus toiminnan aikana.....	36
10.3	Yhteistoiminnallisuuden ja vuorovaikutuksen kehittyminen	38
10.4	Lasten antama palaute toimintatuokioista	41
11	POHDINTA	43
11.1	Opinnäytetyön tutkimustulosten tarkastelu	43
11.2	Opinnäytetyöprosessin arviointi	45
11.3	Opinnäytetyön eettisyys, laadukkuus ja luotettavuus.....	47
11.4	Opinnäytetyön hyödyntäminen ja jatkotutkimusaiheet	49
	LÄHTEET.....	50

LIITE/LIITTEET

- 1 Lupa vanhemmilta lapsen osallistumisesta opinnäytetyön toimintaan
- 2 Kyselylomake työntekijöille
- 3 Lasten palautekuvat
- 4 Ryhmäyttämismalli ja valokuvia lasten tuotoksista

1 JOHDANTO

Tämä opinnäytetyö on tehty yhteistyössä Mikkelin kaupungin Siekkilän päiväkodin kanssa. Opinnäytetyön tarkoituksena ja kehittämistehtävänä oli tuottaa ryhmäytämismalli, jonka kokeilu suoritettiin Siekkilän päiväkodin yhdessä lapsiryhmässä. Ikonen (2006, 156–157) mukaan päivähoitossa tapahtuva ryhmäyttävä toiminta on tärkeää, koska sen avulla voidaan parantaa lasten yhteisöllisyyttä ja ”me-tunteen” syntymistä. Hän jatkaa, että tämä puolestaan edesauttaa ryhmän kiinteytymistä ja parantaa ryhmän välistä vuorovaikutusta.

Aikaisemmat tutkimukset ja hankkeet ryhmäyttämisen ja ryhmäytymisen tukemisesta on sidottu paljolti koulumaailmaan. Koimme tärkeäksi tuoda lisää tietoa ryhmäyttävästä toiminnasta myös päiväkotiin koulumaailman lisäksi. Yksi esimerkki ryhmäyttämiseen liittyvästä kehittämishankkeesta on Lähtenmäen (2007, 3–5) kehittämishanke, jossa hänen tavoitteenaan oli laatia ryhmäyttämissuunnitelma ammattioppilaitokseen. Lähtenmäki (2007, 4) halusi vaikuttaa parantavasti aloittavien opiskelijaryhmien ryhmähenkeen. Myös Nuorten akatemian (2011) Turvallista ryhmää rakentamassa -hankkeessa perehdytään ammatillisten oppilaitosten ryhmien ryhmäyttämiseen. Hanke suoritettiin vuosien 2010–2012 aikana ja sen tavoitteena oli auttaa ammattioppilaitoksia huomioimaan, millainen merkitys turvallisella ryhmällä on. Hankkeessa on tuotettu materiaaleja opettajien ryhmäyttävän työskentelyn tueksi.

Tämän opinnäytetyön aiheeksi valittiin ryhmäytymisen tukeminen opinnäytetyön tekijöiden aikaisempien työkokemusten ja mielenkiintojen perusteella. Yhtenä pääpainona opinnäytetyön aiheen valitsemisessa oli ajatus siitä, että halusimme tehdä opinnäytetyöstä sekä työntekijöitä että lapsia palvelevan työn. Halusimme, että opinnäytetyömme auttaa työntekijöitä kehittämään päiväkodin ryhmäyttävää toimintaa ja samalla myös opinnäytetyön toiminnallisen osuuden kohdelapsiryhmä sai tarvittavan hyödyn.

Opinnäytetyössä tuotetun ryhmäyttämismallin avulla pyritään antamaan pohjaa siihen, millainen ryhmäyttävä toiminta kehittää lapsiryhmän yhteistoiminnallisuutta. Työssä vastataan, miten yhteistoiminnallisuus näkyi lapsiryhmän työskentelyssä ja millaista vuorovaikutusta havaittiin lapsiryhmän työskentelyn aikana. Opinnäytetyössä tarkastellaan myös sitä, kuinka yhteistoiminnallisuus ja ryhmän välinen vuorovaikutus ke-

hittyi ryhmäytävän toiminnan aikana ja sen jälkeen. Näitä asioita tarkasteltiin ja havainnoitiin videokuvaamisen, opinnäytetyön toiminnallisen osuuden kohdelapsiryhmän työntekijöille suunnattujen kyselyiden sekä lasten antaman palautteen kautta.

Opinnäytetyön teoreettisessa viitekehyksessä selvitämme asioita, jotka vaikuttavat lapsiryhmän ryhmäytymiseen ja sen tukemiseen. Teoreettinen viitekehys koostuu tutkimustiedosta ja kirjallisuudesta, joka käsittelee lapsen kehitystä sekä ryhmään liittyviä asioita. Ryhmän välinen vuorovaikutus ja yhteistoiminnallinen oppiminen ovat opinnäytetyön tärkeimpiä teoriaosuuksia, sillä ne ovat olennaisimpia osia ryhmäytävän toiminnan toteuttamisessa. Näiden lisäksi opinnäytetyön teoreettiseen viitekehykseen sisältyvät myös yhteisö ja yhteisöllisyys. Opinnäytetyön tutkimustulokset esitetään omassa luvussaan työn loppupuolella. Tämän lisäksi opinnäytetyön liitetiedoista löytyy tuottamamme ryhmäyttämismalli (liite 4), jossa on esitetty selkeästi, mitä mikäkin toimintatuokio sisältää.

2 LAPSEN KEHITYS

Tässä luvussa käsitellään 3–5-vuotiaiden lasten kognitiivista, persoonallista ja sosiaalista kehitystä. Luvun viimeisessä alaluvussa tarkastellaan myös lapsen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. Luvussa esitettävä lapsen kehitys rajattiin opinnäytetyön toiminnallisen osuuden kohdelapsiryhmän ikäkausien mukaisesti.

Fyysinen kehitys rajattiin pois opinnäytetyöstä, koska opinnäytetyön aihe koskettaa enemmän lapsen muun kehityksen osa-alueita. Fyysisen kehityksen sijaan luvussa tarkastellaan lapsen leikin kehitystä ja merkitystä, sillä suomalaisissa päiväkodeissa arvostetaan leikkiä ja näin ollen se on myös suuri osa päiväkotien arkea (vrt. Kurvinen ym. 2006, 477).

Kehityksen osa-alueita ovat kognitiivinen, persoonallinen, sosiaalinen sekä fyysinen kehitys. Nämä edellä mainitut osa-alueet ovat sidoksissa toisiinsa. Tämän lisäksi eri tekijät vaikuttavat ihmisen kehitykseen eri tavoin. Näitä tekijöitä ovat mm. kypsyminen ja perimä, ympäristö sekä ihmisen oma suuntautuneisuus ja aktiivisuus. (Karling ym. 2009, 64–65.)

2.1 Kognitiivinen kehitys

Kognitiivinen kehitys koskee tiedon käsittelyä ja sen kehitystä. Se sisältää havainnoinnin, muistin, ajattelun, kielen sekä oppimisen (Karling ym. 2009, 134). Aro (2011, 10) täydentää teoksessaan, että kognitiiviseen kehitykseen voidaan lukea myös itsesäätelytaitojen kehittyminen. Sekä ympäristö että perimä säätelee lapsen kognitiivista kehitystä, jonka lisäksi lapsi säätelee sitä itse omalla aktiivisuudellaan. Tämän vuoksi virikkeellinen ja aktivoiva ympäristö on hyväksi lapsen kognitiiviselle kehitykselle. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 86.) Kronqvistin ja Pulkkinen (2007, 86) tekstiä puoltavat myös Kurvinen ym. (2006, 144), sillä myös heidän mukaansa virikkeellinen ympäristö takaa lapsen uusien tietojen ja taitojen oppimisen.

Yksi merkittävä kognitiivisen oppimisen osa-alue on kielen oppiminen, sillä kielen avulla lapsi voi olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, jolloin hän pystyy kertomaan esimerkiksi tuntemuksistaan. Kielen kehityksessä turvallinen ja positiivinen vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä on tärkeää, sillä se edesauttaa lapsen kiinnostuksen heräämistä. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 89.) 3-vuotias lapsi saattaa oppia jo yli kymmenen sanaa päivässä ja hän käyttää 3–5-sanaisia lauseita. Lapsi osaa myös laskea kolmeen ja opettelee taivuttamaan verbejä aikamuodoissa. Hän osaa myös käyttää esimerkiksi kysymys- ja käskylauseita. (Karling ym. 2009, 136.) 3-vuotias lapsi osaa kertoa tarinoita, kun taas lapsen ollessa 4-vuotias, alkaa tarinoista tulla selkeämpiä (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 90–91). Kurvinen ym. (2006, 146) jatkavat, että 4-vuotias kysyy paljon eri asioista ja hallitsee jo tuhansia sanoja. 4-vuotias lapsi kykenee käyttämään tämän lisäksi jo 5–6 sanan lauseita. 5-vuotias lapsi pystyy jo harjoittelemaan ryhmässä keskittymistä ja osaa kertoa tarinoita ymmärrettävästi. Lapsi hallitsee myös äidinkielen taivutussäännöt. (Kurvinen ym. 2006, 146.)

Lapsen itsesäätelytaitojen kehitys sisältyy kognitiiviseen kehitykseen esimerkiksi emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn kehityksenä. Emootioiden ja käyttäytymisen säätely tarkoittaa kykyä ymmärtää ja hyväksyä erilaiset tunnekokemukset sekä tunteiden ilmaisun säätelyä. Tunteiden säätely mahdollistaa hyvän vuorovaikutuksen ympäristön kanssa. Kognitiivisen toiminnan säätelyllä tarkoitetaan kykyä säätää tietoisesti omaa tarkkaavaisuuttaan ja muistia sekä tiedon jäsenystä. Se sisältää myös esimerkiksi kyvyn luoda sääntöjä. (Aro 2011, 10–12.)

2.2 Persoonallisuuden kehitys

Boyd ja Bee (2012, 183) kiteyttävät hyvin lapsen persoonallisuuden kehityksen tarkoituksen kertomalla, että 2–6-vuotiaat lapset ikään kuin astuvat ulos turvallisesta ja vahvasti emotionaalisesta siteestä vanhempiaan kohtaan. Tällöin lapsi kohtaa niin sanotun vaarallisen maailman ja solmii ihmissuhteita muiden ihmisten kanssa. (Boyd & Bee 2012, 183.)

Persoonallisuuden kehitys tarkoittaa käytännössä yksilön oman minän etsimistä, jolloin lapsi muodostaa kuvaa itsestään. Lapsi oppii, millainen hänen odotetaan olevan ja mihin hän kykenee. Oman minän etsiminen tapahtuu aina suhteessa muihin ihmisiin. (Kurvinen ym. 2006, 148.) Karling ym. (2009) kertovat teoksessaan, että ihmisen persoonallisuus muotoutuu kehon rakenteen, luonteenpiirteiden, tarpeiden, minäkäsityksen sekä keskushermoston toimintaan liittyvien asioiden avulla. Myös vastasyntyneiden lasten temperamentti vaikuttaa persoonallisuuden kehityksen muotoutumiseen. (Karling ym. 2009, 144.)

Lapsen persoonallisuuden kehityksen aikana lapsi tekee havaintoja muista ihmisistä (Boyd & Bee 2012, 184). Tätä puoltavat myös Karling ym. (2009, 144–145) toteamalla, että lapsi pohtii omaa itseään suhteessa muihin havainnoimalla muita. Vanhempien lasten kyky päätellä, millaisia muut ihmiset ovat, on paljon johdonmukaisempaa kuin pienemmillä lapsilla. Esimerkiksi esikouluikäiset lapset kykenevät niin sanotusti kategorioimaan muita lapsia syntyperän, iän ja sukupuolen avulla. (Boyd & Bee 2012, 184.) Persoonallisuuden kehitys ei ole sidoksissa vain lapsuuteen, vaan se muuttuu ja kehittyy koko ihmisen elämän ajan (Karling ym. 2009, 145).

2.3 Sosiaalinen kehitys

Sosiaalisuus on synnynnäinen temperamenttipiirre, joka kertoo, miten tärkeää muiden ihmisten seura on ja kuinka ehdottomasti yksilö asettaa yhdessäolon muiden ihmisten kanssa yksinolon edelle. Sosiaalisuudella tarkoitetaan halua olla ihmisten kanssa tekemisissä, kun taas sosiaaliset taidot tarkoittavat, millainen kyky yksilöllä on tulla toimeen muiden ihmisten kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2012, 49.) Sosiaaliset taidot tarkoittavat käyttäytymisen muotoja, joita ihminen tarvitsee vuorovaikutuksellisissa ja

esimerkiksi ryhmätoimintaa vaativissa tilanteissa. Lapsen sosiaalisten taitojen kehitykseen vaikuttavat muun muassa perhe ja perherakenteet. (Laine 2005, 115, 125.)

Iän karttuessa lasten sosiaaliset taidot kehittyvät. Lapsi kykenee reagoimaan toisten lasten toimintaan ja lapsi pystyy käyttäytymään empaattisesti toisia lapsia kohtaan. (Laine 2005, 126.) Lapsen kasvaessa kavereiden merkitys lisääntyy ja leikkien kautta lapsi opettelee sosiaalisia taitoja sekä yhteistoiminnan sääntöjä (Karling ym. 2009, 167). Myös Kahri (2003, 20) toteaa kavereiden merkityksen lisääntyvän lapsen ollessa 4-vuotias. Tällöin ystävyysuhteet ovat jo pidempiaikaisia ja kavereita pyydetään leikkimään lapsen kotiin (Kahri 2003, 20).

Lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta olisi erityisen tärkeää, että vanhemmat tukevat lapsen ystävyysuhteita, sillä silloin lapsi oppii erilaisten sosiaalisten suhteiden luomista. Myös sosiaalisten tilanteiden luominen ja niihin liittyvät erilaiset säännöt tulevat tutuiksi lapselle. (Kahri 2003, 31.) Lapsen sosiaalisuudessa ja sosiaalisissa taidoissa on kuitenkin muistettava, että sosiaalisuus on synnynnäinen temperamenttipiirre ja sosiaaliset taidot ovat opittuja taitoja. Tämän vuoksi sosiaalisten taitojen oppiminen ei välttämättä edellytä lapselta sosiaalisuutta. Vastaavasti taas lapsen sosiaalinen luonteenpiirre ei aina johda lasta automaattisesti hyviin sosiaalisiin taitoihin. (Keltikangas-Järvinen 2012, 50.)

2.4 Leikin kehitys

Helenius ja Korhonen (2011, 67) määrittelevät leikin olevan käytännönläheistä toimintaa, jota jokainen voi ymmärtää. Hakulinen ym. (2004, 10) täydentävät, että tämän lisäksi leikki on myös omaehtoista ja aktiivista toimintaa sekä se tuottaa lapselle iloa ja mielihyvää. Leikin kautta lapsi tutustuu ympäristöönsä sekä muihin ihmisiin (Hakulinen ym. 2004, 10). Karling ym. (2009, 201) lisäävät, että lapsi tutustuu ympäristön ja muiden ihmisten lisäksi leikkiessään myös itseensä.

Leikki on lapselle luontainen tapa toimia ja lapsi leikkii aina, kun saa siihen mahdollisuuden. Lapsen leikki on oleellista kokonaisvaltaisen kehittymisen kannalta. (Karling ym. 2009, 200–201.) Leikki on lapselle monin tavoin merkityksellistä toimintaa, sillä

leikin avulla lapsi voi kehittää suhteitaan muihin lapsiin ja täten myös harjoitella vuoroaikutusta muiden lasten kanssa (Helenius & Korhonen 2011, 69).

3-vuotias lapsi kykenee leikkimään muiden lasten kanssa, vaikkakin riitatilanteita saattaa olla usein esimerkiksi tavaroiden jakamisessa. Lapsi opetteleekin tämän ikäisenä tavaroiden jakamista sekä samalla odottamaan omaa vuoroaan. (Kahri 2003, 13.) Kolmevuotias lapsi pitää roolileikeistä sekä opettelee ottamaan toiset lapset huomioon. Lapsi pystyy myös jäljittelemään toisia leikeissä ja on innokas lelujen järjestelijä. (Hakulinen ym. 2004, 50.)

Sekä Kahri (2003, 20) että Hakulinen ym. (2004, 51) toteavat neljävuotiaan lapsen leikkien olevan mielikuvituksellisesti rikkaita, jonka vuoksi mielikuvitus- ja roolileikit ovat mielekkäitä lapselle. Roolileikit voivat suuntautua eri ympäristöihin, sekä lapsi voi roolileikeissä ottaa eri ihmisten tai ammattien roolin itselleen (Kahri 2003, 20). 4-vuotiaiden lasten leikit ovat rajumpia ja niissä pyritään ennätysten tekemiseen. Lapsi nauttii myös rakentelusta, muovailusta sekä ylipäättään käsillään tekemisestä. (Hakulinen ym. 2004, 51.)

Viisivuotias alkaa luoda omaa kaveripiiriään, mutta vastapainoksi lapsi viihtyy myös yksin. Lapsi pitää maalaamisesta ja piirtämisestä sekä lapsi pystyy käyttämään saksia. (Hakulinen ym. 2004, 52.) Lapsi leikkii edelleen mielikuvitus- ja roolileikkejä, mutta leikkeihin on tullut enemmän realistisia piirteitä (Kahri 2003, 31).

2.5 Kehitykseen vaikuttavat eri tekijät

Kehitykseen vaikuttavat tekijät jaotellaan yksilötekijöihin ja ympäristötekijöihin. Yksilötekijöitä ovat yksilön geeniperimä sekä yksilön oma suuntautuneisuus ja aktiivisuus. Ympäristötekijöillä käsitetään kaikki yksilön ulkopuoliset asiat ja ilmiöt, jotka häntä koskettavat. Ympäristötekijöistä puhuttaessa lasten kohdalla tulee muistaa, että lapsen ympäristötekijöihin kuuluvat muutkin henkilöt ja asiat kuin vanhemmat. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 37.)

Yksilön geeniperimä vaikuttaa yksilön kehitykseen keskushermostojärjestelmän ja elimistön kautta. Geeniperimä muodostuu molemmilta vanhemmilta saatujen geenien

keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja se vaikuttaa lapsen omiin yksilöllisiin piirteisiin. Geeniperimä määrittelee perustan lapsen psyykkiselle kehitykselle. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 37, 39.) Perimän lisäksi myös kypsyminen vaikuttaa kehitykseen. Kypsyminen on perimän säätelemää ja sillä tarkoitetaan yksilön kasvuun liittyvien valmiuksien kehitystä ensisijassa synnynnäisten tekijöiden säätämänä. Koska aivot säätelevät kypsymistä, ei kypsymisen säätelemiä valmiuksia voida nopeuttaa. (Karling ym. 2009, 65.)

Perimän ja ympäristön yhteisvaikutuksena ovat esimerkiksi lapsen herkkyykskaudet. Herkkyykskaudella tarkoitetaan ajanjaksoa, jolloin lapsi on erityisen herkkä tietyille ympäristön ärsykeille. Herkkyykskausia voidaan hyödyntää lapsen oppimisessa esimerkiksi matematiikan, kielen oppimisen ja tunteiden oppimisen alueilla. (Karling ym. 2009, 66.) Käytännössä herkkyykskausi näyttäytyy lapsen elämässä lapsen määrätietoisenä uudella tavalla toimimisena ja uuden asian oppimisena (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 50–51).

Yksilö vaikuttaa omaan kehitykseensä oman suuntautuneisuutensa ja aktiivisuutensa kautta esimerkiksi kiinnostuksen kohteiden ja omien valintojensa avulla (Karling ym. 2009, 72). Nämä asiat ovat ihmiselle lajityypillisiä ominaisuuksia, jotka vaikuttavat ihmisen itsensä toteuttamiseen ja ympäristöön vaikuttamiseen. Ne myös mahdollistavat sen, että ihminen voi vaikuttaa omalla toiminnallaan oman elämänsä kulkuun. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 46.) Päiväkodissa olisikin tärkeää mahdollistaa jokaiselle lapselle yksilöllisten mielenkiinnon kohteiden toteuttamista ryhmätilanteiden ja oppimistilanteiden ohella (Karling ym. 2009, 72).

Lapsen kehitykseen vaikuttavat ympäristötekijät jaetaan fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen ympäristöön. Ne voivat tukea lapsen kehitystä, mutta ne voivat myös rajoittaa sitä. (Karling ym. 2009, 67.) Lapsi on kehittyessään joko eri tavoin riippuvainen ympäristöstään tai vastakohtaisesti itsenäinen toimija ympäristössään. Ympäristön vaikutukset kehitykseen voivat olla kestoaltaan joko lyhyt- tai pitkäkestoisia, riippuen lapsen kokemuksista ympäristötekijöistä. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 45.)

Fyysiseen ympäristöön luetaan esimerkiksi ravinnon laatu sekä lapsen elinympäristön turvallisuus. Näiden lisäksi fyysiset ympäristötekijät sisältävät myös lapsen sosiaalis-

emotionaalisen ympäristön ja siihen liittyvät asiat, kuten esimerkiksi perheessä vallitsevan tunneilmapiirin sekä yhteiskunnan asenteet. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 43.) Fyysinen ympäristö vaikuttaa lapsen kehitykseen tarjoamalla erilaisia leikki- ja toimintamahdollisuuksia sekä muotoilemalla lapsen ymmärrystä maailmaa kohtaan sosiaalisen ympäristön avuin (Karling ym. 2009, 67).

Sosiaalisella ympäristöllä käsitetään ihmiset, keiden kanssa lapsi toimii mukaan luetuna ryhmät, joihin lapsi mahdollisesti kuuluu. Lapselle merkittävin sosiaalinen ympäristö on hänen oma perheensä, jonka kautta hän oppii muun muassa erilaisia käyttäytymismalleja. Ryhmän avulla lapsi oppii tiedostamaan erilaisia ryhmässä vallitsevia normeja ja samalla hän oppii käyttäytymään sosiaalisten vaatimusten mukaan ryhmältä saadun esimerkin sekä palautteen myötä. (Karling ym. 2009, 69–70.)

Psyykinen ympäristö keskittyy lapsen tunneilmapiirin kautta siihen, kuinka lapsi oppii sekä miten ja kuinka paljon lapsen ympäristössä saa ilmaista perustunteita. Perustunteisiin luetaan esimerkiksi suuttumus, ilo ja pelko. Perustunteiden avulla lapsi oppii tiedostamaan omat rajansa tunteiden ilmaisussa. Tätä kautta lapsi pystyy ilmaisemaan itseään varmemmin muille ihmisille ja muut osaavat nähdä lapsen tunteet realistisesti. (Karling ym. 2009, 70.)

3 RYHMÄ

Ryhmä muodostuu kahdesta tai useammasta yksilöstä, joiden välillä on vuorovaikutuksellisia tekoja. Ryhmällä on usein yhteinen tavoite, joka pyritään saavuttamaan ryhmän avulla. (Jaakkola, Kataja & Liukkonen 2011, 15.) Tätä puoltaa myös Saloviita (2006, 46–47) toteamalla ryhmän jäsenten välisen positiivisen keskinäisriippuvuuden takaavan sen, että ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Ryhmä voidaan tunnistaa sille ominaisista tunnusmerkeistä. Ryhmän tunnusmerkkejä ovat ryhmän yhteinen tavoite, ryhmäsuhteet sekä ryhmädynamiikka. (Himberg & Jauhiainen 2000, 99.)

Ryhmä voidaan jaotella pienryhmiksi ja suurryhmiksi. Pienryhmä koostuu enintään kymmenestä lapsesta, kun taas suurryhmässä on enemmän kuin kymmenen lasta.

Pienryhmässä vuorovaikutus korostuu ja lapsilla on paremmat lähtökohdat vuorovaikutukselliseen toimintaan toistensa kanssa. Suuryhmässä vuorovaikutus on mutkikkaampaa, mikäli tavoitteena on kaikkien ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus. (Jaakkola ym. 2011, 15.)

Ryhmään kuulumisen tunne on tärkeää lapselle, koska tällöin lapsen tietoisuus itsestään kasvaa. Lapsella saattaa olla ryhmässä erilaisia rooleja, joiden mukaisesti hän käyttäytyy. Roolit voivat jakaantua lapsille joko tahattomasti tai vastaavasti lapsi voi ottaa tietoisesti jonkin roolin itselleen. (Laine ym. 2009, 57.) Kurvisen ym. (2006, 463) mukaan ryhmässä esiintyviä rooleja voi olla kiusaaja, vetäytyjä ja levoton. Jaakkola ym. (2011, 18) lisäävät, että rooleja voivat olla myös johtaja, pelle, sovittelija sekä tarkkailija. Heidän mukaansa roolit muodostuvat lasten omien henkilökohtaisten ominaisuuksien mukaan.

3.1 Turvallinen ryhmä

Aalto (2000, 15) määrittelee ryhmän turvallisuuden tilaksi, jossa on mahdollisimman vähän uhkaavia tekijöitä, jotka synnyttävät pelkoa ja muita pelkoon liittyviä tunteita. Turvallisuuden käsite sisältää syvimmillään myös tietoisuuden hyväksytyksi tulemisesta (Aalto 2000, 15; Aalto 2002, 6).

Ryhmän ollessa turvallinen lapsi kykenee eläytymään ja esiintymään ryhmässä. Lapsi uskaltaa tällöin myös luoda sekä kokeilla uusia asioita. Kiinnittämällä huomion ryhmän toimimiseen ja toimintaan päästään askelta lähemmäksi turvallista ja luotettavaa ryhmää. (Valkeapää 2011, 13.) Kopakkala (2005, 38) täsmentää, että vuorovaikutuksen lisääntyminen ryhmässä lisää samalla myös ryhmän turvallisuutta.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2012) mukaan turvallisen ryhmän rakentuminen vaatii pitkäjänteisyyttä sekä tietoisuutta asiasta. Yksi turvallisen ryhmän tunnuspiirteistä on, että ryhmän jäsen uskaltaa omien mielipiteidensä ilmaisemisen lisäksi myös erehtyä ja yrittää (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2012).

Routarinne (2004, 124) painottaa ryhmän ilmapiirin merkitystä ja sen vaikutusta siihen, millä tavoin ryhmässä hyväksytään ja tyrmätään ryhmän jäseniä. Hän kertoo

myös, että ryhmän yksittäisten jäsenten oma ilmaisu vaikuttaa ryhmän ilmapiiriin. Kukaan ei kuitenkaan voi yksin luoda turvallista ilmapiiriä ryhmälle omalla hyväksynnällään, vaan turvallisen ilmapiirin syntymiseen tarvitaan kaikkia ryhmän jäseniä (Routarinne 2004, 126).

3.2 Ryhmän merkitys

Päiväkotiryhmä on useimmille lapsille yksi elämän merkittävistä ryhmistä, johon lapsi kuuluu. Päiväkotiryhmässä lapset oppivat, mitä yhteisöön kuulumisen sisältää ja mitä se vaatii yksilöltä. Ryhmän jäsenyys merkitsee lapselle esimerkiksi ryhmän säännöistä neuvottelua sekä ryhmän arvoista ja normeista keskustelua. (Ikonen 2006, 149.) Myös Kurvinen ym. (2006, 217) puoltavat Ikonen tekstiä säännöistä ja arvoista sopimisen osalta, koska heidän mukaansa niiden avulla lapsi tutkii omaa itseänsä muihin verrattuna. Ryhmän kesken muodostetaan sopivan käyttäytymisen piirteet ja rajat (Kurvinen ym. 2006, 219).

Ryhmässä lasten oppiminen tapahtuu mallintamalla ja jäljittelemällä sekä yhteistoinnillisen oppimisen avulla. Ryhmässä toimiminen merkitsee lapselle myös sosiaalisten taitojen oppimista esimerkiksi odottamalla vuoroaan ja kuuntelemalla toisten lasten mielipiteitä. Tutkimusten mukaan ison ryhmän sisällä pienryhmien muodostaminen kehittää parhaiten lasten sosiaalisia taitoja. Vastapainoksi kuitenkin isossa ryhmässä toimiminen kehittää ja vahvistaa ryhmähenkeä. (Kurvinen ym. 2006, 463, 465.)

Ryhmän yhteisöllisyys tuo lapselle ”me-tunteen”, jonka avulla lapsi tuntee kuuluvansa johonkin ja tätä kautta yhteenkuuluvuuden tunne edesauttaa esimerkiksi ryhmän välistä vuorovaikutusta. Yhteenkuuluvuuden tunne tekee ryhmän kiinteämmäksi, jolloin lasten väliset vuorovaikutussuhteet ja ystävyysuhteet korostuvat. (Ikonen 2006, 156–157.)

3.3 Ryhmädynamiikka

Ryhmän jäsenten yksilölliset tavoitteet ja mieltymykset sekä ryhmän sosiaalinen vuorovaikutus muodostavat ryhmädynamiikan (Jaakkola ym. 2011, 16). Ryhmädynamiikka

kan muodostumiseen vaikuttaa oleellisesti jokaisen ryhmän jäsenen käyttäytyminen. Tällöin ryhmän jäsenet tuovat ryhmään omia piirteitään sekä pyrkimyksiään. (Laine ym. 2009, 71.) Ryhmädynamiikka sisältää jatkuvan muutoksen ryhmän prosesseissa, rakenteissa sekä suhteissa. Tällöin ryhmä käy läpi erilaisia kehitysvaiheita. (Jaakkola ym. 2011, 16, 24.)

Himberg ja Jauhiainen (2000, 113) kiteyttävät, kuinka ryhmädynamiikka syntyy. Heidän mukaansa ryhmädynamiikka syntyy, kun useat ihmiset ovat vuorovaikutuksellisesti tekemisissä toistensa kanssa samassa tilanteessa. Usein tilanteet kuitenkin näyttäytyvät erilaisena kunkin ihmisen silmissä, sillä jokaisen ihmisen tekemä tulkinta erii muiden tekemistä tulkinnoista (Himberg & Jauhiainen 2000, 113).

Ryhmän keskinäiset vuorovaikutussuhteet ja niiden määrät ovat sidoksissa ryhmän kokoon, jolloin se vaikuttaa suuresti myös ryhmädynamiikkaan (Laine ym. 2009, 72). Myös ryhmän välisten tunteiden ja jännitysten katsotaan vaikuttavan ryhmädynamiikkaan oleellisesti (Jaakkola ym. 2011, 16). Himberg ja Jauhiainen (2000, 115) lisäävät, että ryhmädynamiikkaan vaikuttavat myös ryhmän jäsenten vaihtuvat elämäntilat sekä niihin liittyvät tapahtumat. Eskola ja Jauhiainen (1994, 29) täsmentävät elämäntilan merkitsevän yksilön hetkellistä hänen toiminnassaan heijastuvaa psykologista tilaa, jonka yksilö tulkitsee omasta tilanteestaan.

Ryhmädynamiikan voi tunnistaa siitä, keiden kanssa ryhmän jäsenet ovat tekemisissä ja millaisia tunteita ryhmän jäsenet näyttävät toisiaan sekä ryhmän toimintaa kohtaan. Tunteet näyttäytyvät esimerkiksi ilmapiirin kireytenä tai leppoisuutena sekä erilaisten ilmeiden kautta. (Jaakkola ym. 2011, 16.)

3.4 Ryhmän kehitysvaiheet

Laine ym. (2009, 72) tuovat ilmi, että ryhmän kehitysvaiheissa tulee kiinnittää huomiota erityisesti ryhmän vuorovaikutukseen sekä ryhmän voimavaroihin. Heidän mukaansa myös ryhmätoiminnan kriittisiä kohtia tulee tarkastella. Ryhmän kehittyminen aiheuttaa ryhmän sisällä kuohuntaa ja epävarmuutta, koska ryhmän tilanne ikään kuin elää koko ajan. On tärkeää ymmärtää, että monet eri tekijät vaikuttavat ryhmään ja ryhmän kehittymiseen. (Jaakkola ym. 2011, 24.)

Alussa ryhmä käy läpi muotoutumisvaiheen, jossa ryhmän jäsenet eivät vielä tunne toisiaan (Laine ym. 2009, 72). Ryhmän jäsenten väliset suhteet ovat epävarmoja ja muihin tutustutaan esimerkiksi testaamalla ryhmän välistä vuorovaikutusta. Muotoutumisvaiheessa ryhmän säännöt selkeytyvät, jonka avulla ryhmän jäsenet löytävät oman roolinsa ja oman paikkansa ryhmässä. (Jaakkola ym. 2011, 24.)

Muotoutumisvaiheen jälkeen tulevat kuohuntavaihe ja yhdenmukaisuusvaihe (Jaakkola ym. 2011, 25). Kuohuntavaiheessa ryhmän jäsenet testaavat toisiaan sekä ryhmän ohjaajaa, jonka seurauksena ryhmän sisälle syntyy ristiriitoja (Laine ym. 2009, 72–73; Jaakkola ym. 2011, 25). Yhdenmukaisuusvaiheessa ryhmän ilmapiiri selkeytyy ja ryhmä pystyy luomaan omat toimintanorminsa (Himberg & Jauhiainen 2000, 146). Ryhmä kykenee tekemään yhteistyötä keskenään, jolloin ryhmälle muodostuu käsitys yhteisöllisyydestä (Laine ym. 2009, 73; Jaakkola ym. 2011, 25).

Seuraavat ryhmän kehitysvaiheet ovat toteuttamisvaihe ja lopettamisvaihe. Toteuttamisvaiheessa ryhmä työskentelee aktiivisesti ja kypsästi. (Laine ym. 2009, 73.) Ryhmä pystyy käyttämään ryhmän jäsenten rooleja ja erilaisuutta ryhmän voimavarana (Jaakkola ym. 2011, 26). Himberg ja Jauhiainen (2000, 147) täsmentävät ryhmän jäsenten roolien olevan ryhmän toimintaa edistäviä rooleja. Lopettamisvaiheessa ryhmän toiminta lopetetaan tai vastaavasti muutetaan toisenlaiseksi jotakin uutta tehtävää varten (Laine ym. 2009, 73). Lopettamisvaiheessa ryhmä arvioi sitä, mitä ryhmän jäsenyys antoi jäsenille. Ryhmän kiinteys vaikuttaa siihen, kuinka helppoa ryhmästä on luopua ja kuinka tunnepitoinen lopettamisvaihe on ryhmän jäsenille. (Jaakkola ym. 2011, 26.)

3.5 Ryhmäyttäminen ja ryhmäytyminen

Ryhmäyttämisellä tarkoitetaan prosessia, jolla pyritään kasvattamaan ryhmän turvallisuutta. Luottamuksen kasvamisen tukeminen on olennaisena osana ryhmäyttämisen prosessissa. (Aalto 2000, 69, 73.) Ryhmäyttämisen avulla tuetaan ja kehitetään tietoisesti ryhmän jäsenten vuorovaikutusta sekä heidän keskinäistä tuntemistaan. Ryhmäyttämisellä pyritään vaikuttamaan myös ryhmän luottamuksen ja viihtymisen luomiseen. Tavoitteena on, että ryhmän jäsenille muodostuu mukava ja turvallinen olotila ryhmässä. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2012.)

Ryhmäytymisellä tarkoitetaan ryhmän kehitysprosessia, jossa ryhmä saavuttaa tietynlaisen kiinteyden ja toimintakyvyn. Ryhmäytymisen aikana ryhmän jäsenet löytävät oman paikkansa ryhmässä. (Himberg & Jauhiainen 2000, 145.)

Himberg ja Jauhiainen (2000, 99) toteavat ryhmän muodostumisvaiheiden liittyvän olennaisesti ryhmän ryhmäytymiseen. He painottavat, että muodostumisvaiheiden läpikäymiseen on annettava riittävästi aikaa, sillä aikaa antamalla ryhmän ryhmäytymistä voidaan tukea. Ryhmän ohjaaja tukee ryhmäytymistä säätelemällä ryhmädynaamisia tekijöitä, jolloin ryhmä ryhmäytyy ja selviytyy tehtävästään sekä pääsee päämääräänsä (Himberg & Jauhiainen 2000, 176).

Sekä Himberg ja Jauhiainen (2000, 145) että Kopakkala (2005, 59) tuovat teoksissaan ilmi, etteivät kaikkien ryhmien kehitysprosessit kulje aina samalla tavalla, vaan ryhmien kehityskulut ovat aina ainutkertaisia. Ryhmän kehitysprosessivaiheet eivät aina ole selkeitä, jonka vuoksi kehitysvaiheita ei tule seurata liian kirjaimellisesti (Kopakkala 2005, 59; Jaakkola ym. 2011, 24).

4 RYHMÄN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS

Ryhmän välinen vuorovaikutus on dynaaminen ja tilannesidonnainen tulkintaprosessi, joka koostuu osallistujien vuorovaikutusteoista. Vuorovaikutusteot voivat olla joko sanallisia tai sanattomia ilmaisuja, eleitä ja liikkeitä, ilmeitä, erilaisia tekoja tai somaattisia reaktioita. Vuorovaikutus on ihmisten välisten suhteiden olennainen rakenusaine. (Eskola & Jauhiainen 1994, 69, 71.)

Koivula (2010, 144) kertoo väitöskirjaansa varten tehdyssä tutkimuksessa, että riittävät vuorovaikutustaidot ovat perusedellytys ryhmän yhteisölliselle oppimiselle. Tutkimuksen mukaan yhteiseen toimintaan lapsia innostivat aloitteiden tekeminen sekä niihin vastaaminen. Myös uuden toiminnan ideointi oli positiivinen asia yhteisen toiminnan kannalta. Tutkimuksessa nousi esille keskusteluun liittyvät vuorovaikutustaidot. Hän toteaa, että pienemmät lapset harjoittelivat vasta näitä taitoja. Keskusteluun liittyviin vuorovaikutustaitoihin hän sisällyttää kuuntelemisen, vastaamisen, aloitteiden tekemisen sekä ideoiden kehittämisen. (Koivula 2010, 144.)

Vuorovaikutuksen avulla lapset oppivat tärkeitä taitoja toisiltaan. Taidot liittyvät esimerkiksi ryhmän johtamiseen sekä ongelmanratkaisukyvyyn parantumiseen ryhmän kesken erityisesti leikki-tilanteissa. (Ikonen 2006, 153.) Haapamäki ym. (2000, 12) jatkavat, että vuorovaikutuksen kautta määrittyvät muun muassa ryhmän jäsenten väliset vuorovaikutussuhteet sekä erilaiset ryhmää koskevat säännöt. Jaakkola ym. (2011, 15) täsmentävät vuorovaikutuksen olevan yksilön keino ryhmän toimintaan vaikuttamiseen.

Sosiaaliset suhteet ovat yksi ryhmän välisen vuorovaikutuksen olennaisista osista. Ryhmän alkuvaihe on erityisen tärkeä päiväkodissa, sillä tällöin ryhmän lapset muodostavat kuvan toisistaan. Alkuvaiheessa lapset huomaavat, kuinka he voivat vaikuttaa omien tarpeidensa kautta ryhmän sosiaalisiin suhteisiin. Lapset oppivat myös, että toisten lasten hyväksyntä tulee ansaita, jotta pääsee mukaan leikkeihin. (Rasku-Puttonen 2006, 111.) Räihä (2004, 135) kertoo teoksessaan lapsiryhmän tunteiden yhteen soinnuttamisesta. Tunteiden yhteen soinnuttaminen on osa ryhmän sosiaalisia toimintoja, sillä onnistunut tunteiden jakaminen tuo lasten välille vahvan yhteenkuuluvuuden tunteen. Tällöin se vahvistaa ryhmän välistä vuorovaikutusta. (Räihä 2004, 135.) Ikonen (2006, 160, 164) painottaa leikin merkitystä lasten välisten sosiaalisten suhteiden kehittäjänä, sillä leikkiessään lasten vuorovaikutus korostuu ja samalla leikki lujittaa ryhmän keskinäisiä suhteita.

5 YHTEISÖ JA YHTEISÖLLISYYS

Yhteisö on paikka, jossa yhteisön jäsenet kokevat yhteenkuuluvuutta jollakin tavalla ja tulevat hyväksytyksi ja ymmärretyksi muiden yhteisön jäsenten kesken (Haapamäki ym. 2000, 14). Yhteisöllä tarkoitetaan myös yleensä alueellisesti rajattua ihmisryhmää, joiden välillä on tiivistä vuorovaikutusta ja voimakasta yhteenkuuluvuuden tunnetta (Himberg & Jauhiainen 2000, 164). Yksilölle yhteisöön kuuluminen ei ole yksilön oma valinta, vaan enemmänkin lajijominaisuus. Yhteisö antaa mahdollisuuden elämälle, sillä alun perin yhteisön tarkoituksena on ollut antaa voimavaroja arjesta selviytymiseen. (Kopakkala 2005, 30–31.)

Jokaiseen yhteisöön liittyy usein jonkinlainen perustehtävä, jonka toteuttamiseksi on luotava erilaisia tavoitteita. Tavoitteiden saavuttamiseksi tarvitaan yhteisön jäsenten välistä vuorovaikutusta, jossa yhteisön jäsenet ovat mukana tasa-arvoisesti. Tätä vuorovaikutusta kutsutaan yhteisöksi ja yhteisöllisyydeksi. (Haapamäki ym. 2000, 22.) Lapsena yhteisöön kuulumisen opettaa lapselle lähiyhteisön kielen, arvot, tavat ja tottumukset (Kopakkala 2005, 30).

Päiväkoti on toiminnallinen yhteisö, jossa yhteisöllisyys tarkoittaa muun muassa sosiaalisen vuorovaikutuksen ominaisuuksia, tapoja ja toimintaperiaatteita. Yleisesti ottaen yhteisöllisyyttä voidaan pitää myönteisenä yhdessäolona ja vuorovaikutuksena. (Haapamäki ym. 2000, 12, 14.)

Koska yhteisöllisyys on lapselle tapa toimia ja elää, on sen toteuttaminen käytännössä joskus hankalaa. Yhteisön jäsenten tulee olla niin sanotusti kiinni yhteisössä, jotta yhteisöllisyys toimisi yhteisön perustehtävää tukien. Tässä tapauksessa yhteisöllisyyden myönteiset vaikutukset pääsevät toteutumaan. (Haapamäki ym. 2000, 30.) Kopakkala (2005, 31) lisää, että yhteisöllisyyden tunnetta kasvattavat muun muassa yhteisön jäsenten merkitys sekä oma osallistuminen yhteisössä. Koivula (2010, 153) toteaa väitöskirjansa tuloksia tarkastellessaan lasten yhteisöllisyyden kehittyvän vähitellen ja hitaasti. Hän painottaa havainneensa kolme keskeisintä pääpiirrettä, joiden avulla lapsi saavuttaa yhteisön jäsenyyden ja yhteisöllisen tunteen. Hänen mukaansa nämä pääpiirteet ovat ystävyyssuhteet, yhteinen toiminta ja ”me”-puhe.

Koivula (2010, 153–154) tuo ilmi väitöskirjassaan, että lasten ystävyyssuhteet ovat perustana yhteisön rakentamiselle sekä ryhmien muodostumiselle, sillä ystävyyssuhteet liittävät lapset toisiinsa yhteisen toiminnan kautta. Tämä taas edesauttaa yhteisöllisyyden tunteen rakentumista. Hän jatkaa kertomalla yhteisen toiminnan olevan tärkeä tekijä yhteisön jäsenyyden ja yhteisöllisyyden tunteen muodostumisessa. Yhteisen toiminnan etenemiseksi lapset olivat niin sanotusti yhdistäneet voimavaransa ryhmän kesken, jolloin he tarjosivat omaa osaamistaan ja omia taitojaan ryhmälle (Koivula 2010, 154). ”Me”-puheen katsottiin olevan Koivulan (2010, 154) väitöskirjan tuloksissa rakentava vuorovaikutuksellinen keino lasten yhteisön jäsenyyden kokemisessa. Sen avulla lapset vahvistivat sosiaalisia keskinäisiä suhteitaan ja olivat mukana yhteisessä toiminnassa.

6 YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN

Yhteistoiminnallinen oppiminen (cooperative learning) on pedagoginen suuntaus, joka on syntynyt 1970-luvulla amerikkalaisten kasvatustieteilijöiden David Johnsonin ja Roger Johnsonin aloitteesta. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsite on tullut yleiseen käyttöön 1970-luvun lopulla. Tässä pedagogisessa suuntauksessa suuri opetusryhmä on organisoitu pienryhmiksi ja se perustuu 1930–1950-luvuilla tehtyyn ryhmädynamiikan tutkimukseen. (Repo-Kaarento 2007, 33–34.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen perustuu pääasiassa pienryhmien vuorovaikutteiseen työskentelemiseen yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi (Koppinen & Pollari 1995, 30; Repo-Kaarento 2007, 33). Joskus toiminta voi tapahtua suuremmassa ryhmässä, mutta pääasiallisesti työskennellään pienryhmissä mahdollistaen avoin ja monipuolinen vuorovaikutus ryhmän jäsenten välillä (Repo-Kaarento 2007, 38).

Yhteistoiminnallinen oppiminen on oppimisen organisoimista siten, että oppija voi harjoitella yhteistoimintaa erilaisissa ryhmissä sekä oppija on valmis sitoutumaan ryhmään oppimistulosten saavuttamiseksi. Oppija vastaa oman oppimisen lisäksi muiden ryhmän jäsenten oppimisesta sekä oppija oppii samalla vuorovaikutustaitoja ja ryhmätyötaitoja. Myös oppijan omasta vastuualueesta huolehtiminen sekä oman työskentelyn arviointi ja kehittäminen ovat osa yhteistoiminnallista oppimista. (Koppinen & Pollari 1995, 8.) Vygotskyn teorian mukaan lasten oppimista stimuloidaan parhaiten haastamalla eri-ikäiset lapset tekemään jotakin, joka ylittää heidän kognitiiviset taitonsa. Lapsi oppii yhteistoiminnallisesti toiselta lapselta parhaiten, jos toinen lapsi on hieman vanhempi ja kokeneempi. Toiselta lapselta oppiminen on kuitenkin riippuvaista siitä, kuinka hyvin ryhmän ohjaaja organisoii ja tukee ryhmän lasten aktiviteetteja. (Berk & Winsler 1995, 133, 136.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen avulla kehitetään ryhmän jäsenten sosiaalisia taitoja ja tätä kautta pyritään vaikuttamaan tehostavasti ryhmätyöhön. Toimintatapojen oppiminen vaatii ajan kanssa harjoittelemista, sillä oppiakseen yhteistoiminnallisesti yksilöiden asenteiden ja suhtautumisen on muututtava. Toiminnallinen lähestymistapa on osoittautunut tehokkaaksi tavaksi muuttaa yksilön suhtautumista ja asenteita. (Repo-Kaarento 2007, 35, 115.) Yksilön suhtautumiseen ja asenteisiin voidaan vaikuttaa las-

ten kanssa antamalla lapsille mahdollisuus omien näkökulmien kertomiseen. Lapset oppivat oivaltamaan toisten lasten näkökulmat ja näin heidän on helpompi ymmärtää muut ryhmän jäsenet oikeutettuina ja tasavertaisina mielipiteidensä kanssa. (Haapamäki ym. 2000, 115.)

Aikuinen on lapselle hyvä malli yhteistoiminnallisessa oppimisessa, mutta joissakin tilanteissa lapsi voi toimia toiselle lapselle parempana mallina. Tämä johtuu siitä, että joissakin tilanteissa lapsi osaa ilmaista asiat kielellisesti paremmin kuin aikuinen, koska lapsi on usein samalla tasolla toisen lapsen kanssa. (Korkeamäki 2006, 184.)

6.1 Yhteistoiminnallisen ryhmän säännöistä sopiminen

Yhteistoiminnallisesti oppivan ryhmän kanssa on hyvä sopia pelisäännöt työskentelyn nopeuttamiseksi ja tukemiseksi. Kun ryhmän jäsenet pitävät kiinni yhteisistä säännöistä ja sopimuksista, työskentely sujuu mutkattomasti. Tämän vuoksi ryhmän ensimmäisten toimintakertojen tavoitteena on, että jokainen ryhmän jäsen ymmärtää oman vastuunsa ja sen tuomat mahdollisuudet. (Koppinen & Pollari 1995, 46–47, 58.) Myös Korkeamäki (2006) on samoilla linjoilla Koppisen ja Pollarin (1995) kanssa ryhmän välisestä ymmärryksestä, sillä hänen mukaansa yhteistoiminnallinen käyttäytyminen vaatii yhteistä ymmärrystä. Yhteisellä ymmärryksellä tarkoitetaan ryhmän tavoitteiden ymmärtämistä ja ymmärrystä siitä, millainen rooli kullakin ryhmän jäsenellä on (Korkeamäki 2006, 184).

Päiväkodissa lasten ja aikuisten pelisäännöt ja normit on tärkeää suunnitella yhdessä, sillä ne ovat edellytyksenä tavoitteelliselle toiminnalle päiväkodissa. Mahdolliset konfliktitilanteet on hyvä selvittää yhdessä koko lapsiryhmän kesken, jotta lapset kuulevat toisiltaan eri näkökulmia ja ehdotuksia tilanteen selvittämiseksi. Kyseenomaisessa tilanteessa on kuitenkin hyvä muistaa aikuisen roolin tärkeys. Aikuinen toimii konfliktitilanteiden selvittämisessä kokoajan roolissa ja tarkentajan roolissa sekä yhteisten pelisääntöjen merkityksen kertaajana. (Haapamäki ym. 2000, 116–117.)

Konfliktitilanteissa ryhmän ohjaajan tehtävänä on tehdä interventio ja kannustaa lapsia ottamaan vastuuta ryhmästä. Myös ryhmän tavoitteiden jakamisesta muistuttaminen kuuluu ohjaajan tehtäviin. (Berk & Winsler 1995, 133.) Säännöistä keskustelu

lasten kanssa auttaa lapsia ymmärtämään sääntöjen merkityksen ja niiden perustelut. Keskustelu lasten kanssa onkin yksi edistävimmistä keinoista saada kaikki lapset kuulumaan ryhmään ja ottamaan oman vastuunsa ryhmän yhteisistä toiminnoista. (Rasku-Puttonen 2006, 112.)

6.2 Positiivinen keskinäisriippuvuus

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa pyritään siihen, että jokainen ryhmän jäsen osallistuisi aktiivisesti ryhmän toimintaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tällöin ryhmän jäsenten välille muodostuu positiivinen keskinäisriippuvuus, jonka käsitteen on analysoinut Morton Deutsch. (Saloviita 2006, 46; Repo-Kaarento 2007, 33.) Käytännössä positiivinen keskinäisriippuvuus sisältää ryhmän jäsenten tekemän yhteistyön. Myös ryhmän pelisäännöt suunnitellaan siten, että ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan päämääriensä saavuttamisessa. Tällöin ryhmän jäsenet huomaavat, että he tarvitsevat toistensa osallistumista ja voimavaroja saavuttaakseen yhteisen tavoitteen. (Saloviita 2006, 46–47.) Sen lisäksi, että ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan saavuttaakseen päämääränsä jonkin tehtävän kanssa, he saavat toisiltaan sekä sosiaalista että henkilökohtaista tukea (Clarke 2002, 83).

Positiivisen keskinäisriippuvuuden vastakohta on negatiivinen riippuvuus. Ryhmän sisällä negatiivista riippuvuutta esiintyy, jos ryhmän toiminta on jollain tavalla kilpailullista. Tällöin ryhmän jäsen huomioi ainoastaan oman tavoitteensa sen sijaan, että hän olisi vuorovaikutuksessa toisten ryhmän jäsenten kanssa saavuttaakseen tavoitteen. Joskus kuitenkin negatiivisiksi luokitellut ryhmän jäsenten ristiriidat saattavat olla hyödyksi, sillä ristiriitatilanteissa esiin tulee monia eri näkökulmia, joita ei välttämättä yksin työskennellessä tule huomioineeksi. (Repo-Kaarento 2007, 37, 43.) Muiden ryhmän jäsenten näkökulmien avulla yksilöjäsen kohtaa useita ja monipuolisia merkitysrakenteita, jotka auttavat palautteen avulla ryhmän jäsentä kehittämään toimintaansa. On tärkeää, että ryhmän jäsen tuo tietonsa ja taitonsa muun ryhmän tietoisuuteen, jotta tieto voi kehittyä ja muovautua osaksi yhteisön tavoitteita. (Haapamäki ym. 2000, 76–77.)

Positiivinen keskinäisriippuvuus vaatii ryhmän jäsenten välillä eritasoista sitoutuvuutta. Ryhmän jäsenten välillä on suurin riippuvuus, kun he huomaavat pystyvänsä saa-

vuttamaan yhteisen oppimistavoitteen ainoastaan silloin, kun kaikki ryhmän jäsenet saavuttavat oman henkilökohtaisen oppimistavoitteensa. Tällöin puhutaan positiivisesta tavoiteriippuvuudesta. (Saloviita 2006, 47.)

Positiivista keskinäisriippuvuutta on tutkittu paljon mm. David Johnsonin ja Roger Johnsonin toimesta (Saloviita 2006, 48). Johnson ja Johnson (2002, 109) toteavatkin positiivisen keskinäisriippuvuuden olevan yhteistoiminnallisen oppimisen sydän.

7 TUTKIMUSTAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Opinnäytetyön tavoitteena oli luoda selkeä ryhmäytämismalli, jonka avulla voidaan toteuttaa ryhmäyttävää toimintaa päiväkotien lapsiryhmille ja näin tukea lapsiryhmien ryhmäytymistä. Tämän avulla haluttiin tukea päiväkodin työntekijöiden toteuttamaa ryhmäyttävää toimintaa. Opinnäytetyössä pyritään vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

- Millä keinoin yhteistoiminnallisuutta kehitettiin ryhmässä?
- Miten yhteistoiminnallisuus näkyi ryhmän työskentelyssä?
- Millaista ryhmän vuorovaikutus oli työskentelyn aikana?
- Kehittyikö yhteistoiminnallisuus ja ryhmän välinen vuorovaikutus ryhmäyttävän toiminnan aikana?

8 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS

Tässä luvussa kerrotaan opinnäytetyön prosessista ja sen etenemisestä sekä opinnäytetyön toiminnallisen osuuden toimintatuokioiden teemoista ja sisällöistä. Opinnäytetyö on luonteeltaan toiminnallinen ja siinä käytettiin kvalitatiivista eli laadullista tutkimusmenetelmää. Airaksisen ja Vilkan (2003, 63) mukaan laadullista tutkimusmenetelmää käytetään silloin, kun tavoitteena on saada kokonaisvaltainen kuva ja ymmärrys jostakin ilmiöstä. Lähtökohtana on halu ymmärtää, miten eri asiat vaikuttavat ihmisten toiminnan taustalla. Kvalitatiivinen tutkimusasenne palvelee opinnäytetyötä

tilanteissa, joissa tavoitteena on kohderyhmän näkemyksiin nojaavan idean toteuttaminen. (Airaksinen & Vilka 2003, 63.)

8.1 Opinnäytetyön prosessi

Opinnäytetyön prosessi aloitettiin ottamalla yhteyttä Siekkilän päiväkotiin helmikuussa 2012. Kun päiväkodin kanssa oli sovittu opinnäytetyön tekemisestä, oltiin yhteydessä Mikkelin kaupungin päivähoidon esimieheen. Hänen kanssaan tehtiin tarvittavat sopimuspaperit huhtikuussa 2012 opinnäytetyön toteuttamisesta Siekkilän päiväkodissa.

Yhteydenottojen jälkeen opinnäytetyön aihetta hiottiin vielä yhdessä opinnäytetyön ohjaavan opettajan kanssa. Opinnäytetyön aiheen lopullisen muotoutumisen jälkeen tehtiin opinnäytetyön toiminnallisen osuuden toteutukseen liittyvät lupalaput, joissa kysyttiin lasten vanhemmilta lapsen osallistumislupa ja videokuvauslupa (liite 1). Lupalaput toimitettiin päiväkodin lapsiryhmän työntekijöiden avulla kyseisen lapsiryhmän lasten vanhemmille toukokuussa 2012.

Kesäkuussa 2012 kirjoitettiin teoriaosuudet ryhmän välisestä vuorovaikutuksesta ja yhteistoiminnallisesta oppimisesta, koska näiden teoriaosuuksien pohjalta tehtiin päiväkodin kohdelapsiryhmän työntekijöille suunnattu kysely (liite 2). Kyselyn tarkoituksena oli saada tietoa lapsiryhmän työntekijöiltä ryhmän tilanteesta koskien lasten välistä vuorovaikutusta ja yhteistoiminnallista oppimista. Valmis kysely lähetettiin ohjaavalle opettajalle arvioitavaksi. Kysely lähetettiin sähköpostitse myös opinnäytetyön opponijille, mutta kesälomista ja kesätöistä johtuen heidän arvionsa saatiin niin myöhään, että kysely oli jo jouduttu lähettämään päiväkodin työntekijöille. Kysely lähetettiin päiväkodin työntekijöille kesäkuussa 2012, jonka jälkeen alettiin suunnitella toimintatuokioiden sisältöä.

Varsinainen ryhmäyttävä toiminta alkoi elokuussa 2012. Ryhmäyttävää toimintaa toteutettiin Siekkilän päiväkodissa 21.8.2012–12.9.2012. Ryhmäyttävän toiminnan toteutusajankohta viivästyi viikolla alkuperäisestä suunnitelmasta. Toimintapäiviä oli yhteensä kahdeksan. Opinnäytetyön toiminnallisen osuuden jälkeen kirjoitettiin loput teoriaosiot ja tehtiin opinnäytetyön toiminnallisesta osuudesta saadun aineiston pur-

kaminen ja analysointi. Tällöin kirjoitettiin myös tutkimustulokset. Loppuvuoden 2012 ja alkuvuoden 2013 aikana opinnäytetyö viimeisteltiin.

8.2 Toimintatuokioiden teemat ja sisältö

Opinnäytetyön toiminnallisen osuuden toimintatuokioissa käytettiin kolmea eri teemaa. Teemat olivat musiikki, musiikkiliikunta ja kuvataide. Teemat valittiin omien aikaisempien kokemusten perusteella siitä, mistä päiväkotikäiset lapset pitävät. Teemat valittiin myös sen perusteella, että niitä on mahdollista toteuttaa päiväkodin puitteissa ja jo olemassa olevien tarvikkeiden avulla.

Musiikilliset kokemukset ja ryhmään liittyminen kehittävät lasten sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksen kautta lapsille syntyy vahva yhteenkuuluvuuden tunne. Tämän lisäksi musiikilliset kokemukset kehittävät myös lasten motorisia taitoja. (Kurvinen ym. 2006, 503–504.) Jotta lasten motoriset taidot harjaantuivat, otettiin opinnäytetyön toiminnalliseen osuuteen mukaan myös musiikkiliikunta. Liikunta on Kurvisen ym. (2006, 503, 506) mukaan lapsille motoristen taitojen harjaantumisen lisäksi myös mielekästä toimintaa. Karling ym. (2009, 252) lisäävät, että liikunta tukee lapsen normaalia kasvua ja kehitystä sekä se vaikuttaa parantavasti lapsen sosiaaliseen hyvinvointiin.

Kuvataiteen kautta lapsille tarjottiin tekemisen kokemuksia ja mahdollisuus oman luovuuden käyttämisestä. Kuvataiteen avulla lasten itsetuntoa voidaan vahvistaa ja lapselle annetaan elämyksiä. Tarkoituksena on lisätä lapsen tietoisuutta omasta itsestään sekä ympäristöstä. (Kurvinen ym. 2006, 498.)

Teemojen lähestymistapana käytettiin usein improvisaatiota, koska lapset haluttiin haastaa pohtimaan ryhmässä toimimista. Lapsille tulee antaa mahdollisuus improvi-soimiseen, koska sen kautta he tuottavat esimerkiksi musiikkia, liikettä ja kuvia (Kurvinen ym. 2006, 506).

Toimintatuokioiden teemoissa yhdessä toimiminen ja vuorovaikutus olivat edellytyksiä sille, että toiminta onnistuu ja se voidaan viedä loppuun asti ryhmän kanssa. Valkeapää (2011, 12) toteaaakin teoksessaan, että ryhmässä toimimisen tarkoituksena on

yhdessä toimimisen avustaminen tutustuttamalla ryhmäläiset toisiinsa. Hän lisää, että ryhmän yhteistoiminta opettaa lapsille, mitä taitoja he tarvitsevat yhteistoiminnassaan (Valkeapää 2011, 13). Yksin tekemisen sijaan toimintatuokiot suunniteltiin siten, että ne voidaan toteuttaa pienryhmittäin tai koko ryhmän kanssa.

Toimintatuokioita oli yhteensä seitsemän erilaista ja ne jaettiin kahdeksalle eri päivälle. Kaikki toimintatuokiot toteutettiin sisätiloissa yhtä ulkoilukertaa lukuun ottamatta. Toimintatuokiot suunniteltiin kuitenkin siten, että ne voidaan toteuttaa tarvittaessa myös sisätiloissa. Yhden toimintatuokion kesto oli noin 30–60min.

Jokainen toimintatuokio haluttiin lopettaa samalla, selkeällä tavalla. Tämän vuoksi jokaisen toimintatuokion lopuksi laulettiin *Loppulaulu* (liite 4). Kyseinen laulu valittiin, koska se oli jo entuudestaan tuttu usealle päiväkodissa olevalle lapselle. Laulun lisäksi jokaisen toimintatuokion jälkeen lapsilta kerättiin palaute toimintatuokiosta kuvien avulla (liite 3).

Seuraavaksi kerrotaan toimintatuokioiden sisällöt. Ryhmäyttämismalli sekä kuvia lasten tuotoksista löytyy opinnäytetyön liitetiedostoista (liite 4).

8.2.1 Toimintatuokio 1 – Oman kuvan piirtäminen

Toimintatuokion teemana oli kuvataide, jonka avulla tutustuttiin lapsiin. Ensimmäinen päivä käytettiin tutustumiseen, sillä luottamuksen rakentamisen katsottiin olevan olennainen osa toiminnan onnistumista. Lasten kanssa tutustuttiin molemminpuolisesti tutustumislaulun avulla. Ensin lapsille näytettiin esimerkki laulusta, jonka jälkeen tutustumislaulu kohdistettiin vuorollaan jokaiseen paikalla olleeseen lapseen. Tämän lisäksi lapset saivat kertoa vuorollansa jonkin asian, mistä pitävät kovasti.

Toimintatuokion aiheena oli oman kuvan piirtäminen. Kuvia käytettiin myöhemmin apuna pienryhmien jakamisessa. Piirustusryhmät piti alun perin jakaa ikäryhmittäin pienryhmiin, mutta koska lapsia oli paikalla vain kahdeksan, jaettiin lapset lopulta satunnaisesti kahteen pienryhmään. Kun omat kuvat oli saatu valmiiksi, lapset saivat koostaa kuvista yhdessä kuvakollaasin seinälle tahtomallaan tavalla.

Kuvakollaasin muodostamisen jälkeen koko lapsiryhmä pyydettiin tarkastelemaan kuvakollaasia. Lasten kanssa keskusteltiin ryhmän tärkeydestä muun muassa painottamalla piirrosten määrää seinällä: lapsilla on ryhmässä yhtä monta kaveria, kuin kuvia on seinällä.

8.2.2 Toimintatuokio 2 – Laulujen kuvittaminen ja yhdessä leikkiminen

Toisen toimintatuokion teemana oli musiikki ja musiikkiliikunta. Lapset haluttiin haastaa kommunikoimaan keskenään koko ryhmän kesken, joten lapsille annettiin kaksi laulua, joihin heidän tuli itse keksiä liikkeitä laulujen sanojen mukaisesti.

Ensimmäinen laulu oli *Jos sun lysti on* ja toinen laulu oli *Leijonan metsästys*. Laulut valittiin sen mukaan, että ne olivat jo entuudestaan tuttuja monille lapsille, sillä aikaa ei haluttu käyttää laulujen sanojen opettelemiseen ajan ollessa rajallista. Lapsille annettiin joitakin esimerkkejä siitä, millaisia liikkeitä voisivat olla. Lopulliset liikkeet lapset kuitenkin päättivät itse ryhmän kesken.

Laulujen kuvittamisen jälkeen leikittiin yhdessä koko ryhmän kanssa. Leikkeinä olivat halausleikki, ilmapalloleikki sekä lankakeräleikki. Näillä leikeillä tahdottiin vahvistaa lasten tunnetta siitä, että he voivat olla myös fyysisesti lähekkäin. Leikkien katsottiin korostavan lapsille hausalla tavalla ryhmän välistä yhteishenkeä ja positiivista keskinäisriippuvuutta.

Toimintatuokion lopuksi lasten kanssa keskusteltiin toimintatuokion sisällöstä. Keskustelussa painotettiin ryhmän ja ystävien tärkeyttä. Lapsille havainnollistettiin, ettei toimintatuokion leikkejä voi leikkiä yksin, vaan leikit vaativat ryhmässä toimimista.

8.2.3 Toimintatuokio 3 – Omenapuun teko

Toimintatuokion teemana oli kuvataide. Lasten kanssa tehtiin pienryhmittäin iso omenapuu sormiväreillä. Pienryhmiä oli yhteensä kolme ja jokaisella pienryhmällä oli oma tehtävänsä: puun runko, lehdet sekä omenat. Pienryhmät jaettiin siten, että haastavin osuus eli puun rungon teko annettiin ryhmän vanhimmille lapsille. Toiset kaksi pienryhmää muodostettiin satunnaisesti lasten osaamistason mukaan. Toinen ryhmä

sai tehtäväkseen tehdä lehdet ja pienimmistä lapsista muodostunut ryhmä sai tehtäväkseen tehdä omenat.

Toimintatuokion tavoitteena oli saada lapset auttamaan toisiaan sekä suunnittelemaan keskenään työn toteutusta. Jokainen pienryhmä haastettiin suunnittelemaan, miten he aikovat oman tehtävänsä toteuttaa. Työskentelyn aikana lapset kommunikoiivat hyvin keskenään, ja auttoivat toisiaan esimerkiksi laittamalla sormiväriä toistensa käsiin.

Lopuksi pienryhmien työskentelyn jälkeen omenapuu leikattiin irti paperista ja laitettiin seinälle. Tämän jälkeen lapset pyydettiin yhdessä tarkastelemaan omenapuuta. Lasten kanssa keskusteltiin, kuinka haastavaa olisi tehdä yksin yhtä suuri omenapuu. Keskustelussa painotettiin ryhmän tärkeyttä ja sitä, että pienryhmittäin voi saada aikaan jonkin yhteisen isomman kokonaisuuden koko ryhmän kesken.

8.2.4 Toimintatuokio 4 – Musiikkiliikunta ulkokentällä

Toimintatuokion teemana oli musiikkiliikunta ulkokentällä. Ensin leikittiin seuraa johtajaa -leikkiä siihen liitetyn *Seuraa johtajaamme* -laulun avulla. Jokainen lapsi sai olla vuorollansa johtaja ja näyttää muille lapsille jonkin keksimänsä liikkeen. Muut lapset tekivät liikkeen johtajalapsen jälkeen. Tämän harjoitteen kautta haluttiin vahvistaa sitä, että lapset uskaltaisivat ilmaista omia mielipiteitään ja ideoitaan ryhmässä. Harjoite kehitti myös kuuntelemisen ja kunnioittamisen taitoa toisia lapsia kohtaan.

Toisena leikkinä oli tilkkutanssi. Samalla kun tanssittiin, laulettiin *Piiri pieni pyörii* -laulua. Leikkiä sovellettiin siten, että tilkkujen sijaan käytettiin erivärisiä langanpätkiä. Leikin tavoitteena oli edesauttaa ryhmien muodostamista. Aluksi ryhmien muodostaminen oli aikuislähtöistä, mutta tämän jälkeen lapset muodostivat ryhmät itse hakeutumalla niiden lasten seuraan, joilla oli samanväriset langat.

Leikkien jälkeen lapset koottiin yhdeksi ryhmäksi ja lasten kanssa keskusteltiin, millä eri keinoin pienryhmiä voidaan muodostaa. Keskusteltiin myös siitä, miten ryhmässä toimiminen voi antaa enemmän vaihtoehtoja toiminnalle kuin yksin tekeminen.

8.2.5 Toimintatuokio 5 – Musiikkiesityksen teko

Päivän toimintatuokion teemana oli musiikki. Lasten kanssa tehtiin musiikkiesitys *Ihme ja kumma* -lauluun. Ensin kyseinen laulu kuunneltiin yhdessä koko ryhmän kanssa. Samalla lapset muistelivat laulun sanoja ja lauloivat mukana.

Laulun kuuntelemisen jälkeen lapsille kerrottiin, että he saavat suunnitella ja esittää itse esityksen laulusta. Suunnittelu toteutettiin kahdessa pienryhmässä jakaen laulu kahteen osaan ja itse esitys esitettiin koko ryhmän kesken. Pienryhmät jaettiin lasten piirtämien omien kuvien avulla.

Pienryhmissä lapsille kerrattiin laulun sanat. Laulu oli pilkottu kahteen osaan siten, että kummallakin pienryhmällä oli yhtä paljon laulussa esiintyviä rooleja. Roolit ja roolivaatteet oli katsottu etukäteen valmiiksi. Lasten tehtävänä oli jakaa roolit ryhmän kesken ja sopia, miten kunkin roolin esittäjä esittää roolinsa. Improvisaatio oli suuressa roolissa musiikkiesityksen teossa, sillä lapset haastettiin suunnittelemaan pienryhmässä esitystä ilman ohjaajan neuvoja. Tavoitteena oli saada lapset ilmaisemaan mielipiteensä ryhmässä sekä sopimaan työnjako keskenään.

Lopuksi lasten kanssa keskusteltiin yhdessä esityksen jälkeen. Keskustelussa painotettiin jälleen sitä, ettei yksin voi tehdä kyseisenlaista esitystä. Keskustelusta saatiinkin hyvä nimi opinnäytetyölle, kun yksi ryhmän lapsista sanoi ”*Tätä mä en osaa yksin, yksin ei osaa kukaa mitään.*”.

8.2.6 Toimintatuokio 6 – Soittaminen yhdessä

Toimintatuokion teemana oli musiikki ja sitä toteutettiin soittamalla yhdessä eri soittimia *Orkesterilaulun* avulla. Soittimina olivat marakassit, rytmikapulat, tamburiinit ja putkipenaalit. Soittimia soitettiin laulun sanojen mukaisesti.

Ensin soittimet jaettiin lapsille heidän omien mielenkiintojensa mukaan. Tässä vaiheessa kukin soitinryhmä tuli soittamaan muiden lasten eteen omalla vuorollaan. Tämä edesauttoi sitä, että lapsi uskalsi olla muun ryhmän edessä pienryhmän kanssa. Myöhemmässä vaiheessa lapset jakautuivat soitinryhmittäin penkeille istumaan ja

soittivat istuessaan oman vuoron koittaessa. Tällä tahdottiin välttää turhaa siirtymistä paikasta toiseen, sillä tila jossa oltiin, ei ollut kovinkaan suuri.

Jokaisen ryhmän esiinnyttyä soittimia vaihdeltiin satunnaisesti lasten kesken ja samalla muodostettiin uusia ryhmiä. Lapset vaihtoivat soittimia ensin ohjaajan opastuksella, mutta sen jälkeen vaihtaminen onnistui lasten kesken ilman suurempaa ohjausta. Tässä tahdottiin korostaa lasten välistä vuorovaikutusta ja toisten lasten huomioimista.

Toimintatuokion loppuksi pidettiin lasten kanssa loppukeskustelu, jossa keskusteltiin ryhmien muodostamisesta ja ryhmässä toimimisesta. Lasten kanssa pohdittiin, miten yhteissoittoon vaikuttaa esimerkiksi se, kun kaikki ryhmän lapset soittavat hiljaa tai kuinka soitto muuttuu, kun kaikki soittavat kovaa. Tässä haastettiin lapset huomioimaan oman toimintansa lisäksi myös koko ryhmän toimintaa.

8.2.7 Toimintatuokio 7 – Kaupungin tekeminen

Viimeisen toimintatuokion teemana oli kuvataide. Koska toimintatuokion sisältö oli laajempi, jaettiin toiminta kahdelle eri päivälle. Lapset jaettiin näiden kahden päivän aikana 3–4 lapsen pienryhmiin. Pienryhmät tekivät yhdessä kylän A3-kokoiselle paperille.

Ennen piirtämisen aloittamista pienryhmien tuli pohtia keskenään, mitä kylässä voi olla ja mitä sinne piirretään. Lasten kanssa mietittiin erilaisia rooleja, minkä mukaisesti kukin pienryhmän lapsi voi toimia. Rooleja olivat esimerkiksi teiden piirtäjä, talojen piirtäjä, ihmisten piirtäjä ja kulkuneuvojen piirtäjä. Tämän lisäksi lapsilta itseltään tuli hyviä ideoita siitä, minkä roolin he voisivat ottaa itselleen. Roolijaon jälkeen lapset työstivät yhdessä kylän paperille. Lapsille ei vielä tässä vaiheessa kerrottu sitä, että lopulta kaikkien pienryhmien tekemät kylät kootaan yhdeksi suureksi kaupungiksi seinälle.

Kun kaikki pienryhmät olivat tehneet osansa, laitettiin yhtä kylää lukuun ottamatta kaikki muut kylät suureksi kaupungiksi seinälle. Tämän jälkeen lapset kutsuttiin loppukeskusteluun kaupungin eteen ja liitettiin lasten edessä viimeinen puuttuva kylä osaksi kaupunkia. Tällä tavoin haluttiin havainnollistaa sitä, että pienemmistä koko-

naisuuksista voidaan muodostaa yksi suuri kokonaisuus, eli tässä tapauksessa kaupunki. Lasten kanssa katsottiin yhdessä, mitä kaikkea kaupungissa oli. Kaupungista löytyi muun muassa Angry Birds -kauppa ja Batman -linna.

9 AINEISTON HANKINTA JA ANALYYSI

Opinnäytetyön aineistoa kerättiin suoraan kentältä videokuvaamisen ja sen analysoinnin sekä lapsiryhmän työntekijöille suunnattujen kyselyiden avulla. Lapsiryhmän työntekijät vastasivat yhteensä neljään samanlaiseen kyselyyn: kahteen alkukyselyyn ja kahteen loppukyselyyn. Kyselyt olivat samanlaisia, koska niiden avulla haluttiin saada tietoa, miten lapsiryhmän vuorovaikutus ja yhteistoiminnallinen oppiminen muuttui toimintatuokioiden pitämisen jälkeen. Yhtenä aineistonkeruumenetelmänä käytettiin lapsilta saatua palautetta. Palautteen avulla saatiin lapsilta itseltään tietoa siitä, miten he olivat kokeneet päivän toimintatuokion. Tätä pidettiin tärkeänä, sillä lapset olivat opinnäytetyön toiminnallisen osion kohderyhmänä. Tämän vuoksi pidettiin oleellisena pyytää suoraan opinnäytetyön kohderyhmältä palautetta, sillä lapset ovat oman itsensä ja toimintansa asiantuntijoita.

Opinnäytetyön tärkein aineistonkeruumenetelmä oli videokuvaaminen, koska itse toimintatuokioiden aikana ei aina pysty havainnoimaan kaikkea tapahtunutta. Videokuvaaminen opinnäytetyön toiminnallisen osuuden aikana toteutettiin sekä opinnäytetyön tekijöiden että lapsiryhmän työntekijöiden toimesta. Videomateriaalin sisältö analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja siihen kuuluvien koodimerkkien avulla.

Videokuvaaminen mahdollisti sen, että toimintatuokioita voitiin katsoa yhä uudelleen ja uudelleen, jolloin videomateriaalin avulla pystyttiin tarkastelemaan erilaisia asioita ja kiinnittämään huomio yhteen asiaan kerrallaan. Videomateriaalista voidaan huomata myös esimerkiksi lasten eleet ja ilmeet paremmin, kuin itse toimintatuokion aikana. Videomateriaalin avulla toiminta voidaan myös pilkkoa osiin katsomalla videomateriaalista pieni osa kerrallaan, mikä ei ole mahdollista toiminnan aikana. Tämä mahdollistaa sen, että toimintaa voidaan tarkastella tarkemmin eikä toimintaa tarvitse katsoa yhtenä suurena kokonaisuutena.

9.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi videomateriaalin analysoinnissa

Opinnäytetyön toiminnallista osuutta videokuvattiin, jotta toimintaa pystyttiin arvioimaan ja analysoimaan. Analysointi kuitenkin mutkistui, koska kaikkia toimintatuokioita ei voitu videokuvata, sillä kaikilta lasten vanhemmilta ei saatu videokuvauslupaa. Opinnäytetyön analyysivaiheessa tarkasteltiin yhteistoiminnallista oppimista ja siihen sisältyvää ryhmän välistä vuorovaikutusta, koska niiden katsottiin olevan tärkeimpinä tekijöinä ryhmäyttävässä toiminnassa.

Opinnäytetyön videomateriaalin analyysimenetelmäksi valittiin Sarajärven ja Tuomen (2009) teoksen mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on useimpien opinnäytetyötä tekevien opiskelijoiden käyttämä menetelmä materiaalin analysoinnissa. Sisällönanalyysi antaa tekijälleen melko vapaat kädet, sillä sisällönanalyysiksi voidaan nimittää kaikkea opinnäytetyön materiaalin tiivistämistä ja luokittelua sekä kategorioihin järjestämistä. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 5–6.)

Aineistolähtöistä sisällönanalyysia kuvataan kolmivaiheiseksi prosessiksi. Prosessi alkaa aineiston redusoinnilla jatkuen klusteroinnin kautta abstrahointiin. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 108.) Seuraavissa kappaleissa avataan, mitä edellä mainitut vaiheet tarkoittavat käytännössä ja miten ne toteutettiin opinnäytetyön aineistolähtöistä sisällönanalyysia tehdessä.

Ensin aineisto redusoitiin eli pelkistettiin katsomalla videomateriaali ja poimimalla siitä asiat, jotka liittyivät yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja samalla myös ryhmän väliseen vuorovaikutukseen. Tämän avulla aineiston informaatio tiivistettiin ja pilkottiin osiin sekä aineistosta karsittiin epäolennaiset osat pois. Osa aineiston pelkistämisestä tehtiin koodaamalla aineiston olennaiset ilmaukset koodimerkeiksi. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 108–109.) Koska Sarajärven & Tuomen (2009, 92) mukaan koodaaminen voi tapahtua melko vapaasti kunkin parhaalla katsomallaan tavalla, päätettiin koodimerkit tehdä melko laajasti jo valmiiksi pelkistetyn aineiston pohjalta.

Sarajärvi ja Tuomi (2009, 110) kirjoittavat teoksessaan siitä, miten aineiston ryhmitelyssä eli klusteroinnissa koodimerkit käydään läpi ja aineistosta etsitään eroavaisuuksia sekä samankaltaisuuksia. Tämän pohjalta koodimerkit päätettiin ryhmitellä positiiv-

visiin ja negatiivisiin luokkiin. Luokittelun myötä koodimerkit tulivat selkeämmin esille ja näin ollen oli helpompi tarkastella, mitkä koodit olivat joko kasvavassa tai laskevassa määrässä toiminnan edetessä. Kuviossa 1 esitetään luokitellut koodimerkit.

Tavallisesti aineistolähtöinen sisällönanalyysi sisältää edellä mainittujen vaiheiden lisäksi myös abstrahoinnin eli teoreettisten käsitteiden luomisen (Sarajärvi & Tuomi 2009, 108). Opinnäytetyössä ei sovellettu tätä sisällönanalyysin vaihetta, koska opinnäytetyö pohjautuu jo valmiiksi olemassa oleviin teorioihin yhteistoiminnallisesta oppimisesta sekä ryhmän välisestä vuorovaikutuksesta. Opinnäytetyössä ei siis luotu omia teoreettisia käsitteitä aiheesta.

Videomateriaalin aineistolähtöisen sisällönanalyysin koodimerkit	
<p><u>Positiiviset</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Avun antaminen - Avun pyytäminen - Toisten huomioonottaminen - Roolien jakaminen - Yhteistyö - Mielenpito ilmaisu ryhmässä - Ideat lapsiryhmästä - Ryhmien muodostaminen - Positiivinen vuorovaikutus - Tilanteeseen heittäytyminen - Mallintaminen - Huoli ryhmästä - Keskittyneisyys - Kannustaminen 	<p><u>Negatiiviset</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ei kannustusta - Itsenäinen työskentely - Ei huolehdi ryhmän toiminnasta - Vuorovaikutus puuttuu - Osallistumiskielteisyys - Ryhmäläisen poissulkeminen toiminnasta - Ei oma-aloitteisuutta

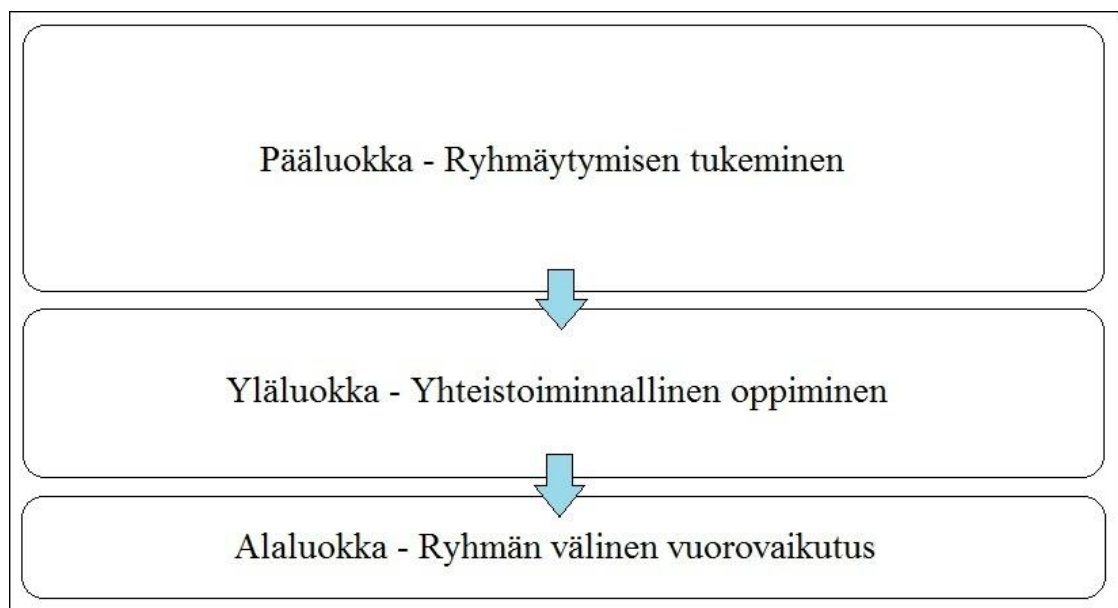
KUVIO 1. Videomateriaalin aineistolähtöisen sisällönanalyysin koodimerkit

9.2 Videomateriaalin luokittelu aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä

Luokittelu on yksi aineiston järjestämisen muoto, jossa aineisto tiivistetään sisällyttämällä yksittäiset tekijät yleisempiin käsitteisiin. Yhdistämällä käsitteitä saadaan vastaus tutkimustehtävään. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 93, 110, 112.) Kuten Sarajärven ja Tuomen (2009, 109–110) teoksesta käy ilmi, luokkien muodostaminen tulisi aloittaa muodostamalla ensin alaluokat pelkistetyn aineiston avulla. Kun alaluokat on muodos-

tettu, muodostetaan niitä yhdistämällä yläluokat. Lopuksi yläluokista yhdistämällä muodostetaan kokoava käsite eli pääluokka. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 109.)

Opinnäytetyön aineistolähtöisen sisällönanalyysin pääluokka, yläluokka ja alaluokka muodostettiin päinvastaisessa järjestyksessä, koska opinnäytetyön päätavoite oli selkeästi ryhmäytymisen tukeminen. Tällöin ryhmäytymisen tukemisesta muodostui luonnollisesti kokoava käsite eli pääluokka. Yläluokaksi valittiin yhteistoiminnallinen oppiminen, sillä se on yksi olennaisimmista osista ryhmäytymisen tukemisessa. Alun perin analyysin teossa ajateltiin tarkastella myös ryhmän välistä vuorovaikutusta yhtenä yläluokkana, mutta vuorovaikutuksen katsottiin sisältyvän yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Näin ollen ryhmän välisestä vuorovaikutuksesta muodostui alaluokka. Kuviossa 2 esitellään videomateriaalin pääluokka, yläluokka ja alaluokka.



KUVIO 2. Videomateriaalin luokittelu.

9.3 Kysely osana tutkimustuloksia

Opinnäytetyön toiminnallisesta osuudesta haluttiin kerätä lapsiryhmän työntekijöiltä tietoa kyselyn (liite 2) avulla lapsiryhmän tilanteesta ennen ja jälkeen opinnäytetyön toiminnallisen osuuden. Airaksinen ja Vilkkä (2003, 57) toteavat esimerkiksi lomakehaastatteluiden olevan yksi laadullisen tutkimusmenetelmän aineistonkeruumenetelmistä. Siekkilän lapsiryhmän työntekijöille suunnatun kyselyn avulla haluttiin saada kyseisen lapsiryhmän työntekijöiden näkemys ryhmän senhetkisestä tilanteesta.

Työntekijöiden kanssa sovittiin, että he vastasivat kahteen samanlaiseen kyselyyn ennen opinnäytetyön toiminnallista osuutta ja kahteen kyselyyn toiminnallisen osuuden jälkeen. Työntekijöille annettiin mahdollisuus valita, vastasivatko he kyselyihin yksin vai yhdessä toisen työntekijän kanssa. Kysely valittiin tiedonkeruumenetelmäksi sen vuoksi, koska kyselylomakkeen itsenäisen täyttämisen katsottiin olevan joustava ja käytännöllinen tapa työntekijöille. Kyselylomake mahdollisti myös sen, että työntekijät saivat täyttää sen silloin, kun heillä oli siihen aikaa.

Kysely haluttiin pitää laadullisena määrällisen tutkimusmenetelmän sijaan, sillä kyselyn avulla haluttiin selvittää nimenomaan sitä, millaista lapsiryhmän toiminta oli ja oliko lasten toiminta muuttunut ryhmäyttävän toiminnan myötä. Kyselyn avulla ei siis haluttu tietoa, kuinka paljon tiettyjä piirteitä esiintyy lapsiryhmässä.

Kyselyn kaikki kysymykset olivat avoimia, millä mahdollistettiin työntekijöiden monipuolinen vastaaminen kysymyksiin. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 201) mukaan Foddy (1995) on pohtinut avoimien kysymysten etuja ja päätenyt siihen, että avoimet kysymykset antavat vastaajalleen mahdollisuuden ilmaista itsensä omin sanoin. Hänen mukaansa avoimet kysymykset myös tuovat ilmi sen, mikä vastaajien mielestä on keskeisintä aiheessa.

Kyselytutkimuksen avulla voidaan kerätä sekä tarkastella tietoa esimerkiksi erilaisista ilmiöistä ja ihmisten toiminnasta (Vehkalahti 2008, 11). Hirsjärvi ym. (2009, 195) tuovat ilmi, ettei kyselyä tekevän tutkijan tule välttämättä olla paikalla kyselyä tehdessä, vaan kyselylomakkeen voi lähettää haluttuun paikkaan. Heidän mukaansa kyselylomake on menetelmänä tehokas ja se säästää aikaa sekä vaivaa. Vehkalahti (2008, 11) lisää, että kyselylomake eroaa haastattelulomakkeesta siten, että kyselylomakkeen tulee toimia ilman haastattelijan läsnäoloa. Tämän vuoksi hyvä saatekirje on olennainen osa kyselylomaketta ja se motivoi vastaamaan kysymyksiin. Saatekirjeessä tulee tuoda ilmi muun muassa miksi kyselylomake on tehty, mihin tietoja käytetään sekä vastausohjeet kyselylomakkeeseen vastaamiseen. (Airaksinen & Vilka 2003, 59.)

Opinnäytetyön tarkoituksena oli tukea lapsiryhmän ryhmäytymistä. Kuviosta 2 tulee ilmi, että ryhmäytymisen tukeminen pitää sisällään yhteistoiminnallisen oppimisen sekä ryhmän välisen vuorovaikutuksen. Tämän vuoksi kyselyssä haluttiin kysyä ni-

menomaan lapsiryhmän yhteistoiminnalliseen oppimiseen sekä ryhmän väliseen vuorovaikutukseen liittyviä asioita.

Kyselyssä kysyttiin ryhmän välisestä vuorovaikutuksesta eri osa-alueiden avulla. Näitä osa-alueita olivat lasten samankaltaisuus, ikä, sukupuoli, roolit, lapsen paikka ryhmässä, kiusaaminen ryhmässä, ristiriitatilanteet ja niiden selvittäminen sekä palautteen antaminen ryhmässä. Osa-alueiden avulla ryhmän välistä vuorovaikutusta haluttiin tarkastella mahdollisimman monista eri näkökulmista. Näin kyselyiden vastauksista saatiin mahdollisimman paljon tietoa ryhmän sen hetkisestä tilanteesta sekä ryhmän vuorovaikutuksen kehittymisestä.

Yhteistoiminnallisen oppimisen osalta kyselyssä kysyttiin seuraavia osa-alueita: ryhmän koko, lasten osallistuminen ja motivaatio, ryhmän säännöt ja tavoite, lasten väliset tehtävät ryhmässä, lasten oppiminen toisiltaan, lapsilähtöisyys ja aikuislähtöisyys toiminnan suunnittelussa, positiivinen keskinäisriippuvuus sekä ryhmän sisäinen kilpailu.

Kyselyiden vastauksista tehtiin johtopäätöksiä ja yhteenvedoja vastausten kokoamiseksi. Kyselyiden johtopäätökset ja yhteenvedot esitetään opinnäytetyön tutkimustuloksissa. Päätös tehtiin sen vuoksi, koska kyselyiden vastaukset saattavat olla tulkinanvaraisia ja suuntaa antavia, jonka vuoksi kyselyiden vastauksia ei lähdetty suoraanaisesti analysoimaan. Tähän vaikutti se, että opinnäytetyön ryhmäyttävä toiminta toteutettiin päiväkodin oman arkirytmien ollessa läsnä. Tämä vaikutti omalta osaltaan ryhmän välisen vuorovaikutuksen sekä yhteistoiminnallisen oppimisen kehittymiseen ja näin ollen myös kyselyistä saatuihin tietoihin.

10 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustuloksissa vastataan opinnäytetyölle asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja ne perustuvat videomateriaalista tehtyihin havaintoihin ja opinnäytetyön sivulla 29 mainittuihin koodimerkkeihin sekä kyselyistä saatuihin tietoihin. Tutkimustuloksissa tarkastellaan myös lasten antamaa palautetta. Tutkimustuloksiin on liitetty mukaan vi-

deomateriaalista saatuja aineistoesimerkkejä havainnollistamaan ja selkeyttämään tutkimustuloksia.

Opinnäytetyön tuotoksena kehitettiin **ryhmäyttämismalli**, joka on esitetty opinnäytetyön liitteessä 4. Tämän mallin ryhmäyttävien toimintojen avulla päiväkodissa on mahdollista tukea ryhmän yhteistoiminnallisuutta. Ryhmäyttämismalli sisältää erilaisia lasten kanssa toteutettavia toimintatuokioita, jotka liittyvät musiikkiin, musiikkiliikuntaan ja kuvataiteeseen.

10.1 Yhteistoiminnallisuuden esiintyminen lapsiryhmän työskentelyssä

Yhteistoiminnallisuus näyttäytyi toimintatuokioiden aikana muun muassa avun antamisena. Lasten antama apu toisilleen näyttäytyi parhaiten kuvataiteeseen liittyvissä pienryhmittäin toteutettavissa toimintatuokioissa. Toimintatuokioiden aikana, joissa lapsella oli selkeä oma rooli, esimerkiksi oman kuvan piirtämisessä aivan opinnäytetyön toiminnallisen osuuden alussa, ei apua annettu toisille lapsille niin paljoa. Seuraavasta videomateriaalin aineistoesimerkistä voidaan kuitenkin nähdä selkeästi avun antamista lapselta toiselle:

Poika 1: *"Sinne vois tulla.. Nurmikko pitää tehdä kyllä."*

Ohjaaja: *"Kukas rupeis värittää nurtsia sinne?"*

Poika 1: *"Mä."*

(Poika 1 alkaa värittää nurmikkoa.)

Ohjaaja: *"No Poika 1, ja onks Poika 2:lla mitään hommaa?"*

Poika 2: *"Miä teen autoja nyt ensin. Poika 1, tekisinks miä ku mä oon tehny tän auton ni tekisinks miä sit siun kaa sitä nurmikkoo?"*

Lapsiryhmän yhteistoiminnallisuus näkyi videomateriaalin perusteella lasten välisenä yhteistyönä. Lasten välistä yhteistyötä esiintyi joka toimintatuokiolla toimintatuokion sisällöstä riippumatta esimerkiksi tilanteessa, jossa pienryhmän kaksi poikaa suunnittelivat kylään tulevaa Angry Birds -kauppaa. Toinen poika piirsi ensin paperin keskelle neliön ja osoitti sillä paikan, johon kauppa tulee. Toinen pojista jatkoi kaupan piirtämistä neliön sisälle:

Poika 1: *"Tän vois tehdä tällee."*

(Poika 1 piirtää neliön keskelle paperia.)

Ohjaaja: *"Minkäs Poika 1 nyt piirtää sinne?"*

Poika 1: *"Tähän vois tehdä tällanen.."*

Ohjaaja: *"Ai joo, et Poika 2 jatkaa siitä?"*

Poika 2: *"Mä teen tähän Angry Birds -kaupan merkin."*

(Poika 2 jatkaa Angry Birds -kaupan piirtämistä.)

Opinnäytetyön videomateriaalista ilmeni, että lasten yhteistoiminnallisuus näkyi myös tilanteissa, joissa lapset haastettiin muodostamaan itsenäisesti ryhmiä ohjaajien antamien ohjeiden mukaisesti. Ryhmien muodostaminen sujui pääasiassa hyvin, mutta joissakin tilanteissa lapset kaipasivat ohjaajien sekä toistensa tukea. Lapset mallinsivat toistensa käyttäytymistä ja toimimista sekä itsenäisesti että ohjeiden mukaisesti. Tämä kertoi lasten yhteistoiminnallisuudesta sen, että he pystyivät työskentelemään myös keskenään ilman jatkuvaa ohjaajan tukea ja ohjausta.

Lapsiryhmän lapset ikään kuin paikkasivat ryhmän puutteellisuutta omalla käytöksellään tilanteissa, joissa lapsiryhmän toiminnasta puuttui jokin asia. Tämä näkyi opinnäytetyön toimintatuokioiden videomateriaalissa lapsen huolena ryhmän toiminnasta sekä lapsen heittäytymisenä tilanteeseen, jotta ryhmän toiminta paranisi. Tilanteeseen heittäytymistä havaittiin toimintatuokioiden, joissa ilmapiiri oli luova ja lapsilla oli niin sanotusti vapaat kädet toiminnassa. Esimerkiksi *Ihme ja kumma* -musiikkiesitystä tehdessä kesken esityksen lapsi huomasi yhden roolihahmon puuttuvan. Lapsi toi oman huolensa ilmi roolin puuttumisesta, otti roolihahmon omakseen oman roolihahmonsa lisäksi ja toimi esityksessä laulun sanojen mukaisesti myös toisena roolihahmona. Lasten yhteistoiminnallisuus ilmenee lapsen huolena ryhmästä seuraavasta aineistoesimerkistä:

Ohjaaja: *"Matkamies käy rantaan lammen vettä juodakseen, niin peili-kuva katsoo alta tyynen veen."*

Tyttö 1: *"Ei oo matkamiestä."*

Ohjaaja: *"Teijän muurahaiset ja matkamies on lähtenyt lenkille?"*

Tyttö 1: *"Nii!"*

Ohjaaja: *"Ojoi!"*

Tyttö 1: *”Ja kanssa orava.”*

Ohjaaja: *”Oravaki on lähteny lenkille.”*

Tyttö 1: *”Mutta sit pupulla ei oo enää kavereita.”*

Lasten yhteistoiminnallisuus ei kuitenkaan aina esiintynyt toivotulla tavalla opinnäytetyön toiminnallisen osuuden aikana. Tämä ilmeni lasten itsenäisenä työskentelynä ryhmätyöskentelyn sijaan, toisen ryhmäläisen poissulkemisena toimintatuokiosta, lasten oma-aloitteisuuden puutteellisuutena sekä lasten osallistumiskielteisyytenä.

Itsenäistä työskentelyä havaittiin kuvataiteisiin liittyvissä toimintatuokioiden aikana. Tämä johtui luultavasti siitä, että lapset paneutuivat kuvataiteeseen niin paljon oman osuutensa tekemiseen, että he ikään kuin unohtivat muiden ryhmäläisten läsnäolon.

Ryhmäläisen poissulkemista toiminnan ulkopuolelle esiintyi vain muutaman toimintatuokion aikana. Tämän katsottiin vaikuttavan negatiivisesti ryhmän yhteistoiminnallisuuteen. Esimerkiksi pienryhmätilanteessa, jossa oli kaksi tyttöä ja yksi poika, tytöt sulki pojan lähes kokonaan toiminnan ulkopuolelle. Videomateriaalista pystyi huomaamaan, etteivät tytöt noteeranneet millään tavoin pojan läsnäoloa ja tekemisiä, vaan keskittyivät ainoastaan omiin tekemisiinsä. Poika jätettiin keskusteluiden ulkopuolelle, eikä pojan sanomisia huomioitu. Tässä tilanteessa poika turvautui paljon ohjaajan puoleen ja keskusteli ohjaajan kanssa. Poika myös lopetti tekemisensä ja piti pitkän tauon, jonka aikana hän vain istui paikoillaan ja seurasi tyttöjen toimintaa. Poika kuitenkin jatkoi tekemistään siinä vaiheessa, kun tytöt olivat lähes valmiita.

Videomateriaalista ilmenee, että lasten oma-aloitteisuutta puuttui tasaisesti koko opinnäytetyön toiminnallisen osuuden aikana. Aineistosta ilmenee, että lasten oma-aloitteisuutta puuttui eniten koko ryhmän toiminnoissa, joissa lapset haastettiin sekä suunnittelemaan että toteuttamaan toimintasisältö keskenään.

Osallistumiskielteisyyttä esiintyi yleensä tiettyjen lasten keskuudessa. Vaikka lapset kieltäytyivät osallistumasta itse toimintaan, lapset olivat silti samassa tilassa seuraamassa muun ryhmän toimintaa. Huomioitavaa oli se, että yhdellä toimintatuokiolla erään lapsen kieltäytyessä osallistumasta, lapsi antoi kuitenkin positiivisen palautteen

eli hymynaaman palautetta pyytäessä. Tästä voidaan päätellä, ettei osallistumiskielteisyys tarkoita lapselle aina negatiivista asiaa.

10.2 Lapsiryhmän vuorovaikutus toiminnan aikana

Lapsiryhmän vuorovaikutus oli vaihtelevaa toiminnan aikana. Opinnäytetyön toiminnallisen osuuden videomateriaalista ilmenee, että joskus vuorovaikutus oli mutkattomampaa, kun taas joissain tilanteissa vuorovaikutus puuttui lähes kokonaan. Lapsiryhmän vuorovaikutusta esiintyi opinnäytetyön toiminnallisen osuuden aikana lasten välisenä positiivisena vuorovaikutuksena, lasten huomioimisena toisiaan kohtaan, omien mielipiteiden ilmaisemisena sekä lasten kannustaessa toisiaan. Lapsiryhmän vuorovaikutuksen osin positiivinen vuorovaikutus osoittautui suurimmaksi tekijäksi koko lapsiryhmän välisessä vuorovaikutuksessa.

Positiivista vuorovaikutusta näyttyi kaikilla toimintatuokioilla, ja se oli selkeimmin esillä toiminnoissa, joissa lapset haastettiin suunnittelemaan toiminnan sisältöä keskenään ja toteuttamaan suunnitelmansa. Positiivinen vuorovaikutus tuli ilmi ryhmän välisessä positiivisessa keskinäisriippuvuudessa lasten ja ohjaajien välisissä keskusteluissa. Keskusteluista kävi ilmi lasten olevan tietoisia siitä, että ryhmän kaikkia jäseniä tarvitaan. Seuraavista videomateriaalin aineistoesimerkeistä tulee esille lasten tietoisuus positiivisesta keskinäisriippuvuudesta:

Ohjaaja: *”Oisko tommonen aika hankala tehdä yksinään?”*

Poika 1: *”Öö, on.”*

Ohjaaja: *”Niin. Minkä takia se on hankala tehdä yksin?”*

Poika 2: *”Ku siin on noin paljon pitää... Se on aika rankkaa työtä ku pitää noin paljo tehdä yksin noita käenjälkiä.”*

Ohjaaja 1: *”Teidän hommana ois nyt keksiä näissä kahdessa ryhmässä oma esitys. Miten te esitätte tämän laulun? Teidän pitää jakaa roolit siellä ryhmässä. Ohjaaja 2 sanoo sen ryhmän roolit ja mä sanon tän ryhmän roolit. Teidän pitää keskenään miettiä, että kuka on mikäkin ja miten se joku tyyppi siinä laulussa sitten liikkuu.”*

Tyttö 1: *”Tätä mä en osaa yksin, yksin ei osaa kukaa mitään.”*

Ohjaaja 1: *”Nii, yksin ei oikein osaa, mutta porukalla voi vaikka onnistua.”*

Opinnäytetyön videomateriaalista todettiin lapsiryhmän vuorovaikutuksen näyttäytyvän tilanteissa, joissa lapset huomioivat toistensa tekemisiä tai tuotoksia. Erityisesti niiden toimintatuokioiden aikana, jolloin teemana oli kuvataide ja toimintatuokio toteutettiin pienryhmittäin, lapset huomioivat toisiaan enemmän. Seuraavasta videomateriaalin aineistoesimerkistä voidaan nähdä lasten välinen huomioiminen, kun lapsiryhmän poika kommentoi toisen pojan tuotosta:

Poika 1: *”Mun pitää tehdä hyllyt.”*

Poika 2: *”Aha, sä teet hyllyt.”*

Lapsiryhmän vuorovaikutusta esiintyi myös lasten mielipiteiden ja ideoiden ilmaistamisen yhteydessä. Mielipiteiden ilmaisu näkyi videomateriaalissa muun muassa ryhmän välisenä väittelynä suunnittelutilanteissa siitä, kuinka asiat tehtiin. Lapsiryhmästä tulleita ideoita esiintyi koko opinnäytetyön toiminnallisen osuuden aikana runsaasti. Ideat näyttäytyivät videomateriaalin mukaan parhaiten vapaamuotoisessa toiminnassa, jonka sisältöä lapset saivat itse muokata. Jos toimintatuokiolle oli selkeä ohje, eivät lapset kertoneet toisilleen ja ohjaajille omia ideoitaan aiheesta niin paljoa.

Kannustamisen osalta lasten vuorovaikutus osoittautui opinnäytetyön videomateriaalin perusteella puutteelliseksi. Lasten välinen kannustaminen oli hyvin vähäistä koko opinnäytetyön toiminnallisen osuuden aikana. Jos esimerkiksi joku lapsista kieltäytyi osallistumasta toimintaan, eivät muut lapset kannustaneet ja houkutelleet lasta osallistumaan. Videomateriaalista ilmeni kuitenkin yksittäinen tilanne, jolloin lapsi kannusti toista lasta. Tilanteessa lapsi turhautui ja alkoi itkeä, kun hän ei mielestään osannut piirtää omaa kuvaansa. Lapsi sai apua sekä ohjaajalta, että pienryhmän toiselta lapselta:

Poika 1: *”En miä osaa tehdä.”* (itkee)

Ohjaaja: *”Se on hieno, siinä on pää jo valmiina. Mikäs siitä vielä puuttuu?”*

Poika 2: *”Suu ja nenä.”*

Poika 1: *"En miä osaa tehdä."*

Ohjaaja: *"Se on hieno! Minkä värinen suu on?"*

Poika 1: *"Vaalee."*

Ohjaaja: *"Sä voit sieltä ettiä värin (antaa kynälaatikon). Löytyykö? Jos ei oo, niin sit voi pyytää tuolta kaverilta lainaan."*

Poika 1: *"Nii oishan tää keltanenki ihan hyvä vaaleeks."*

Poika 2: *"Miä voin näyttää minkälainen siitä pitää tulla."*

10.3 Yhteistoiminnallisuuden ja vuorovaikutuksen kehittyminen

Lopuksi voidaan todeta, että sekä yhteistoiminnallisuus ja ryhmän välinen vuorovaikutus kehittyivät opinnäytetyön toiminnallisen osuuden aikana ja sen jälkeen. Opinnäytetyön videomateriaalin mukaan ryhmän välinen vuorovaikutus muuttui aktiivisemmaksi, jolloin lapset myös huomioivat toisiaan enemmän. Tämä sisältää myös, että lasten huomioidessa toisiaan myös heidän huolensa ryhmästä ja ryhmän toiminnasta suureni.

Videomateriaalista kävi selkeästi ilmi, että lasten välinen positiivinen vuorovaikutus kasvoi työskentelyn edetessä. Tämä näkyi muun muassa lasten omien ideoiden ilmaisemisen yhteydessä. Mielenkiintoiseksi huomioksi opinnäytetyön videomateriaalista nousi, että mitä kauempana ohjaaja oli lapsiryhmästä, sitä paremmaksi lapsiryhmän välinen positiivinen vuorovaikutus muodostui. Tällöin lapset eivät tukeutuneet niin paljoa ohjaajan apuun, vaan lasten välinen vuorovaikutus oli suoraa ja välitöntä.

Lapsiryhmän välinen vuorovaikutus kehittyi selkeästi opinnäytetyön toiminnallisen osuuden aikana videomateriaalin perusteella. Tämä sisältää esimerkiksi lasten välisen avun pyytämisen toisiltaan. Opinnäytetyön toiminnallisen osuuden alkupuolella lapset eivät juuri pyytäneet apua toisiltaan oma-aloitteisesti, kun taas toiminnan viimeisen toimintatuokion aikana (kaupungin teko) lapset pyysivät runsaasti apua toisiltaan erilaisissa asioissa. Tämän lisäksi lasten välinen vuorovaikutus kehittyi myös siten, että lapset keskustelivat enemmän keskenään erilaisista tuotoksistaan, kuin ennen toimintatuokioiden toteuttamista.

Lapsiryhmän vuorovaikutuksen kehittymistä tarkastellessa työntekijöiden vastauksista ilmeni, että lasten välisiä ristiriitatilanteita esiintyi toiminnan jälkeen samalla tavalla, kuin ennen toimintaa. Erona kyselyiden perusteella oli kuitenkin se, että toiminnan jälkeen lapset ovat olleet kykeneväisiä antamaan myös positiivista palautetta sekä toisille lapsille että ohjaajille, mikäli positiivisen palautteen antaminen on läsnä lapsen kotona ja hoidossa.

Yhteistoiminnallisuudessa suurimpana muutoksena huomattiin kyselyiden vastauksien perusteella positiivisen keskinäisriippuvuuden selkeä lisääntyminen. Ennen opinnäytetyön toiminnallisen osuuden aloittamista lapsilla ei näkynyt positiivista keskinäisriippuvuutta, koska hoitokausi oli niin alussa ja ryhmädynamiikka oli vielä epäselkeä. Opinnäytetyön toiminnallisen osuuden jälkeen positiivinen keskinäisriippuvuus esiintyi työntekijöiden vastausten perusteella lasten tietoisuutena siitä, että kaikkia ryhmän jäseniä tarvitaan. Tämä on selkeästi suurin muutos lasten yhteistoiminnallisuudessa, joka havaittiin opinnäytetyön aineistoa tarkastellessa.

Toinen yhteistoiminnallisuuden muutos, joka huomattiin opinnäytetyön toiminnallisen osuuden jälkeisestä aineistosta, oli kannustamisen lisääntyminen. Opinnäytetyön toiminnallisen osuuden aikana lapset eivät kannustaneet toisiaan lähes lainkaan. Toiminnallisen osuuden jälkeen lapsiryhmän työntekijät kuitenkin havaitsivat kannustamista esimerkiksi tilanteissa, joissa lapset pysyivät toisiaan mukaan eri toimintoihin. Myös lasten välinen yhteistyö lisääntyi selkeästi opinnäytetyön toiminnallisen osuuden aikana.

Yhteistoiminnallisuuden kehittymisenä huomattiin lapsiryhmän työntekijöiden vastausten perusteella, että lapset leikkivät opinnäytetyön toiminnallisen osuuden jälkeen enemmän eri-ikäisten lasten kanssa, kun aikaisemmin lasten kehitystasot ja sitä kautta myös iät tuntuivat olevan suurimpana tekijänä leikkikumppania valitessa. Erona huomattiin työntekijöiden vastausten perusteella myös, että ennen opinnäytetyön toiminnallista osuutta lasten sukupuoli ei vaikuttanut siihen, kenen kanssa lapset leikkivät ja olivat vuorovaikutuksessa keskenään. Toiminnan jälkeen työntekijöiden mukaan sukupuolten vaikutus leikkikumppaneiden valintaan on suurempi. Erona aikaisempaan oli kuitenkin se, että tytöt voivat leikkiä myös suuremmissa ryhmissä pelkästään pa-

reittain leikkimisen sijaan. Pojat leikkivät suuremmissa ryhmissä sekä ennen ryhmäyttävää toimintaa että ryhmäyttävän toiminnan jälkeen.

Ennen opinnäytetyön ryhmäyttävää toimintaa lapsiryhmässä oli työntekijöiden vastauksien mukaan paljon lapsia, jotka hakivat omaa paikkaansa ja rooliansa ryhmässä. Tämä johtui luultavasti suureksi osaksi siitä, että lapset olivat vasta palanneet kesäloimalta takaisin päiväkotiin. Opinnäytetyön työntekijöiden loppukyselyistä ilmenee, että toiminnallisen osuuden jälkeen suurin osa lapsista oli löytänyt oman paikkansa ryhmässä. Tässä tapahtui selkeä muutos. Yhteistoiminnallisuuden kehittymistä tarkastellessa kyselyiden vastauksista huomioitiin myös lasten välisen kilpailun lisääntyminen ryhmäyttävän toiminnan jälkeen. Kilpailu kuitenkin kohdistui lähinnä pienempiin asioihin, kuten esimerkiksi pukeutumiseen.

Työntekijöiden vastauksien mukaan ennen ryhmäyttävää toimintaa lapsiryhmällä ei ollut vielä selkeää suunnitelmaa, jonka mukaan hoitopäiviä jäsenneltiin. Myöskään ryhmän omia sääntöjä ei ollut luotu ennen ryhmäyttävän toiminnan alkamista kesäloimien vuoksi. Ryhmäyttävän toiminnan jälkeen työntekijät olivat tehneet lapsiryhmälle oman suunnitelman lasten mielipiteet huomioiden sekä lapsiryhmälle oli luotu myös omat säännöt. Sääntöjen ja suunnitelman lisäksi työntekijöiden vastauksista ilmenee, että lapsiryhmän lapsille oli tullut toiminnan jälkeen omana tehtävänä ”päivän lapsi”. Tällöin lasta haastatellaan ja lapsen kuva laitetaan seinälle. Lapsi pääsee myös avustamaan eri tilanteissa. Lapsiryhmälle oli tämän lisäksi muotoutunut ryhmäyttävän toiminnan jälkeen myös oma tavoite, joka oli nukkumisrauhan antaminen päiväunien aikana.

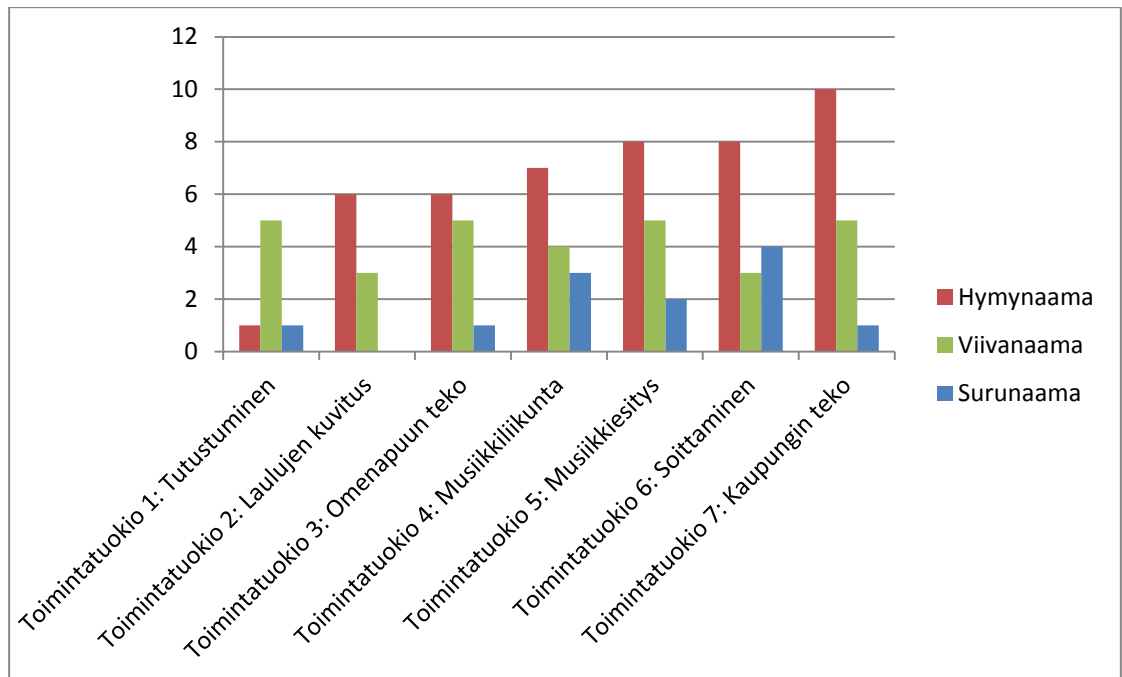
Kyselyiden vastauksista ilmenee, että lasten innostuneisuus erilaisia tehtäviä kohtaan kasvoi opinnäytetyön toiminnallisen osuuden jälkeen. Omalla innostuneisuudellaan lapset motivoivat toisiaan osallistumaan sekä lapset olivat oppineet myös pyytämään muita lapsia mukaan toimintaan. Tämä nousi selkeästi esille lasten yhteistoiminnallisuuden kehittymistä tarkastellessa.

10.4 Lasten antama palaute toimintatuokioista

Lapsilta kerättiin palautetta kuvien avulla jokaisen toimintatuokion jälkeen (liite 3). Kuvat on saatu Papunetin Internet-sivuilta kuvatyökalun kautta. Papunetin kuvatyökalu on Internetissä oleva ilmainen sovellus, jolla voidaan tehdä kuva- ja viittomamateriaaleja itse erilaisiin tarpeisiin. (Papunet.) Opinnäytetyössä tahdottiin painottaa lasten tuntemuksia toimintatuokioista ja niiden sisällöistä. Lasten palaute pyydettiin kuvien avulla, sillä kuvien katsottiin olevan helppo keino myös pienemmille lapsille oman mielipiteensä ilmaisuun.

Lapsille tahdottiin antaa ääripäiden eli hymy- ja surunaamavaihtoehtojen lisäksi myös niin sanottu neutraali naama, josta puhuttiin lasten kanssa viivanaamana. Lapsi valitsi viivanaaman, kun hän ei ollut aivan varma, mitä mieltä oli toimintatuokiosta ja sen sisällöstä. Hymynaama tarkoitti, että lapsi piti toiminnasta. Surunaama tarkoitti päinvastaista, eli lapsi ei pitänyt toiminnasta. Sekaannusten välttämiseksi lasten kanssa kerrattiin yhdessä jokaisella toimintatuokiolla, mitä palautekuvat tarkoittivat. Tarvittaessa kuvien tarkoitus kerrattiin lapselle myös yksilöllisesti.

Palautteista koottiin yhteinen taulukko (taulukko 1), josta näkee palautteen annin. Taulukossa kerrotaan toimintatuokiokohtainen kappalemäärä palautteille. Kyse on aineiston kuvailusta kvantitatiivisen tutkimusaineiston sijaan, vaikka taulukossa esitetäänkin palautteiden kappalemäärät. Palautteen eri merkitykset on laitettu taulukkoon eri väreillä, jotta taulukko olisi mahdollisimman helppolukuinen.

TAULUKKO 1. Lapsilta saatu palaute.

Kuten taulukosta 1 näkee, lasten antama palaute oli vaihtelevaa. Esimerkiksi yhtenä toimintatuokiona lasten antamassa palautteessa ei ollut lainkaan surunaamoja. Lähes joka toimintatuokio on saanut palautteessa eniten hymynaamoja, kun taas viivanaamoja ja surunaamoja on ollut suhteessa vähemmän. Tässä tulee kuitenkin ottaa huomioon se, että ensimmäisessä toimintatuokiassa yksi lapsi kieltäytyi antamasta palautetta.

Taulukosta 1 voidaan huomata, että toimintatuokioiden sisältöjen teemat ovat lasten antaman palautteen mukaan suhteellisen sovussa keskenään. Eniten hymynaamoja on saatu toiminnoista, jotka keskittyvät musiikkiin ja kuvataiteeseen kaupungin teon merkeissä. On kuitenkin mielenkiintoista todeta, että vaikka musiikkiin liittyvät toiminnot ovat saaneet paljon hymynaamoja, ovat ne saaneet vastapainoksi eniten surunaamoja.

Suhteessa hymy- ja surunaamojen määrään viivanaamoja on annettu eniten ensimmäisenä toimintatuokiona. Tämä johtunee suurimmaksi osaksi siitä, etteivät lapset vielä tienneet kunnolla, mitä odottaa toimintatuokiolta. Taulukosta 1 voidaan nähdä, että lasten antamien hymynaamapalautteiden määrä on ollut kasvussa opinnäytetyön toiminnallisen osuuden edetessä.

11 POHDINTA

Viimeisessä luvussa tarkastellaan opinnäytetyöprosessia eri näkökulmista. Ensin tarkastellaan aikaisempia tutkimustuloksia ja verrataan opinnäytetyön tutkimustuloksia niihin. Tuloksista pyrittiin löytämään samankaltaisuuksien lisäksi myös eriäviä tuloksia.

Luvussa tarkastellaan myös opinnäytetyöprosessin onnistumista sekä arvioidaan opinnäytetyön eettisyyttä, laadukkuutta ja luotettavuutta. Lopuksi pohditaan, miten ja ketkä opinnäytetyötä voivat hyödyntää sekä mietitään mahdollisia opinnäytetyön jatko-tutkimusaiheita.

11.1 Opinnäytetyön tutkimustulosten tarkastelu

Opinnäytetyömme toiminnallisessa osuudessa harjoittelimme leikinomaisesti lasten kanssa fyysistä läheisyyttä ja sitä, että lapset pystyivät olemaan pienessäkin tilassa keskenään. Otimme fyysisen läheisyyden opinnäytetyömme toimintaan mukaan juuri sen vuoksi, koska se on yhtenä tekijänä yhteenkuuluvuuden tunteen syntymisessä, kuten Hännikäinen (2006, 130) toteaa päiväkotiin suunnatussa tutkimuksessaan. Hänen mukaansa yhteisön rakentuminen edellyttää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tutkimuksessa todetaan yhteenkuuluvuuden tunteen syntyvän muun muassa leikkien ja pelien, fyysisen läheisyyden sekä ystävyyden ilmaisemisen avulla. Myös säännöt ja niiden kertaaminen lasten kanssa on olennaisena osana yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisessa. (Hännikäinen 2006, 131–132.)

Harjoittelimme lasten kanssa fyysistä läheisyyttä ilmapalloleikin, halausleikin ja lankakeräleikin avulla. Näiden leikkien perusteella huomasimme, että lasten oli ensin hieman hankalampi heittäytyä mukaan toimintaan. Tilanne kuitenkin muuttui nopeasti, jonka jälkeen kaikki lapset osallistuivat mielellään toimintaan. Tämä näkyi lasten välisessä vuorovaikutuksessa sekä lasten eleissä ja ilmeissä. Opinnäytetyössämme päädyimme samaan tulokseen Hännikäisen (2006, 131) kanssa, että fyysinen läheisyys on yhtenä tekijänä yhteenkuuluvuuden tunteen syntymisessä.

Opinnäytetyömme toiminnallista osuutta toteuttaessamme huomasimme, että lasten innokkuus ikään kuin tarttui lapsesta toiseen. Tällöin tekeminen oli lasten mielestä mielekäästä ja hauskaa, joka näkyi selkeästi esimerkiksi tilkkutanssi -leikin aikana. Lasten innostuneisuus näkyi riemukkaina huutoina sekä kiljahduksina. Lapset myös hyppivät ja pomppivat innoissaan pienryhmänsä kesken. Myös Hännikäisen (2006, 142) tutkimuksen aikana lasten yhteenkuuluvuuden tunne näyttäytyi riemukkaina huutoina ja kiljumisena niissä tilanteissa, kun tapahtui jotakin todella mukavaa lasten kannalta tai tilanne meni muutoin lasten toivomalla tavalla.

Koivula (2010, 153) on tutkinut, kuinka yhteisöllisyys ja yhteistoiminnallinen oppiminen näyttäytyvät päiväkodissa. Hän on myös tutkinut, mitkä tekijät joko estävät tai kehittävät yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnallisen oppimisen kehittymistä. Koivula (2010, 154) tuo tutkimustuloksissaan ilmi lasten välisen yhteisen toiminnan olevan keskeistä tarpeiden tyydyttämisen kannalta. Tällöin hän katsoi lasten saavan mahdollisuuden vaikuttaa toisiinsa ja siihen, miten toiminta etenee. Hän huomioi tutkimuksessaan sen, että yhteisessä toiminnassa lapset toivat kukin oman osaamisensa esille ja tarjosivat apua toisilleen, jotta yhteinen toiminta edistyy. Näin ollen lapset yhdistivät voimavaransa ryhmän kesken. (Koivula 2010, 154.)

Opinnäytetyön toiminnallisessa osuudessa lasten oman osaamisen pystyi näkemään selkeästi esimerkiksi pienryhmittäin tehtävän kaupungin teon aikana. Lapset tekivät yhteistyötä hyvin tilanteissa, joissa joku ryhmän lapsista ei osannut piirtää jotakin. Tällöin ryhmän toinen lapsi tarjoutui auttamaan sanallisesti ohjeistaen piirroksen loppuunsaattamisessa.

Opinnäytetyössä pienryhmien sisäisten ystävyysuhteiden huomattiin olevan estävänä tekijänä edistävän tekijän lisäksi. Myös Koivula (2010, 158) toteaa tutkimuksessaan, että edistävät tekijät voivat toimia myös estävinä tekijöinä yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnallisen oppimisen rakentumisessa. Opinnäytetyömme toiminnallisessa osuudessa huomioimme, kuinka esimerkiksi kolmesta lapsesta muodostuvan pienryhmän toiminnassa kahden ryhmäläisen välinen tiivis ystävyysuuhde esti pienryhmää toimimasta tasavertaisesti. Tällöin pienryhmän kolmas lapsi jäi toiminnan ulkopuolelle ja lapsi joutui työskentelemään yksin.

Koivula (2010, 156) tuo ilmi tutkimuksensa tuloksissa, ettei lasten välinen vuorovaikutus ole oleellisimpana tekijänä yhteistoiminnallisessa oppimisessa. Vuorovaikutusta oleellisemmaksi tekijäksi hän kertoo yhteisen toiminnan ja sen edistämisen. Hän lisää vielä, että vuorovaikutus on kuitenkin olennainen osa yhteistä toimintaa, sillä vuorovaikutus toimii yhteisen toiminnan rakentamisen välineenä.

Oma mielipiteemme erii edellä mainituista Koivulan (2010, 156) tutkimustuloksista siten, ettei vuorovaikutus ole ainoastaan yhtenä olennaisena yhteistoiminnallisen oppimisen osana. Olemme päätyneet opinnäytetyötä tehdessämme siihen, että vuorovaikutus on yksi vaatimus sille, että yhteistoiminnallista oppimista ja yhteistä toimintaa voidaan toteuttaa lapsiryhmässä. Ilman vuorovaikutusta lasten välinen kommunikointi on puutteellista ja tämän taas katsomme olevan haitallinen tekijä yhteistoiminnallisessa oppimisessa ja yleisesti yhteisessä toiminnassa.

11.2 Opinnäytetyöprosessin arviointi

Opinnäytetyötä tehdessämme ryhmäyttävä toiminta ja sen toteuttaminen Siekkilän päiväkodin lapsiryhmälle pysyi koko ajan opinnäytetyön päätarkoituksena. Opinnäytetyön teoreettisen viitekehyksen rajaaminen tuntui ajoittain hankalalta, koska välillä oli haastavaa miettiä, mitkä teoriaosuudet tukevat ryhmäyttävää toimintaa. Alun perin opinnäytetyöhön ei pitänyt kirjoittaa teoriaa lapsen kehityksestä, mutta asiaa tarkemmin pohdittuamme päätimme kyseisen teoriaosuuden tehdä. Syvemmän pohdinnan jälkeen päädyimme siihen, että lapsi ja lapsen kehitys on olennainen osa ryhmää, kun taas ryhmä on olennainen osa ryhmäyttävää toimintaa.

Alkuperäisen suunnitelman mukaan meidän molempien piti kirjoittaa tietyt opinnäytetyön teoriaosiot itsenäisesti, mutta saatuamme valmiiksi kyselyiden tekemiseen tarvittavat teoreettiset viitekehykset, päätimme kirjoittaa loput teoriaosiot yhdessä. Tämä päätös tehtiin sen vuoksi, että opinnäytetyön tekstistä tulisi yhteneväistä ja helppoluukuista.

Ryhmäyttävän toiminnan toteuttaminen Siekkilän päiväkodissa tuntui mielekkäältä ja samalla erittäin opettavaiselta oman ammatillisen kasvumme kannalta. Opinnäytetyön toiminnallinen osuus sujui hyvin ja mutkattomasti. Samalla näimme toiminnan kautta,

millainen toiminta oli lapsille mieluista ja miten se kehitti lasten ryhmäytymistä. Päiväkodin lapsiryhmän työntekijät tukivat ja auttoivat meitä eri tavoin ryhmäyttävää toimintaa toteuttaessamme muun muassa pitämällä huolen lapsista, jotka eivät sillä hetkellä olleet toimintavuorossa meidän kanssamme. Työntekijöiden asenne oli joustava, joten mekin tahdoimme osoittaa joustavuutta pitämällä toimintatuokiopäivien aamuina aamupiirin lapsille. Tämä oli aluksi työntekijöiden toive, mutta me tartuimme siihen ilomielin.

Työntekijöille tehtyjen kyselyiden tulkitsemisessa kohtasimme melko suuren haasteen, koska kyselyiden vastaukset olivat välillä ristiriidassa keskenään. Tämä johtunee siitä, että saimme täytettyjä kyselylomakkeita yhteensä neljä kappaletta. Työntekijät täyttivät kaksi kyselylomaketta ennen toimintaa ja kaksi toiminnan jälkeen. Jotkut vastaukset poikkesivat olennaisesti toisistaan, jolloin se toi meille haastetta vastausten tulkitsemisessa ja johtopäätösten tekemisessä. Myös videomateriaalin katsominen toi haasteita, sillä joidenkin toimintatuokioiden videomateriaali oli katkonaista, mikäli paikalla oli lapsia, joiden vanhemmat eivät olleet antaneet videokuvauslupaa. Näin ollen videokuva ei saatu kaikkien toimintatuokioiden ajalta, vain muutamia osia sieltä täältä toimintatuokioista. Esimerkiksi pienryhmätoiminnot voitiin joko kuvata kokonaan tai ei ollenkaan riippuen siitä, olivatko videokuvausluvattomat lapset mukana pienryhmässä.

Lapsilta pyytämämme palautteen koimme tarpeelliseksi ja mielenkiintoiseksi. Usein päiväkodeissa päätäntävalta on työntekijöillä, joten halusimme tarjota lapsille mahdollisuuden tuoda omat mielipiteensä esille. Kuvien käyttäminen palautteenannossa oli mielestämme hyvä asia, sillä katsoimme kuvan valitsemisen olevan lapselle helpompaa, kuin jos lapsen olisi täytynyt kertoa erikseen omista tuntemuksistaan.

Kaiken kaikkiaan opinnäytetyöprosessi oli meille molemmille erittäin opettavainen kokemus. Aikaisemmin meidän molempien työotteemme oli päiväkodissa jokseenkin lasten puolesta tekevä. Opinnäytetyön teko opetti meille lasten yhteistoiminnallisuudesta paljon ja tätä kautta myös opimme sen, että lapset voivat auttaa toinen toisiaan. Tällöin työntekijän tukea ei tarvita läheskään niin paljon, vaan lapset haastetaan toimimaan ja työskentelemään keskenään.

Opintojemme aikana lasten yksilöllisyyttä on painotettu paljon. Meidän kokemuksistamme opinnäytetyön perusteella myös ryhmän ja ryhmän merkityksen painottaminen ovat tärkeitä asioita. Tämän vuoksi katsomme opinnäytetyömme aiheen olevan niin sanotusti ”silmiä avaava” ja tärkeä. Mielestämme jokaisen varhaiskasvattajan tulisi pohtia myös ryhmää ja siihen liittyviä asioita sen lisäksi, että pohtii, mitä lapsi on yksilönä.

11.3 Opinnäytetyön eettisyys, laadukkuus ja luotettavuus

Erilaisia tutkimuksia tehdessä eettiset kysymykset ovat aina läsnä. Tällöin puhutaan tieteen etiikasta, jolla tarkoitetaan tutkimuksen eri vaiheiden eettisten kysymysten tarkastelua. (Launis & Pietarinen 2002, 46.) Opinnäytetyötämme tehdessämme halusimme kiinnittää etiikkaan huomiota esimerkiksi noudattamalla tarkasti lasten vanhempien kirjoittamia lupalappuja. Helakorpi (1999, 73) toteaa totuudellisuuden olevan opinnäytetyön keskeisenä tavoitteena. Opinnäytetyön totuudellisuuden tavoittaminen osoittautui osittain hankalaksi sen vuoksi, koska kaikkien lasten vanhemmilta ei saatu videokuvauslupaa. Näin ollen videokuvausta toteutettiin ainoastaan niissä tilanteissa, joissa paikalla oli lapsia, joille oli annettu videokuvauslupa. Katsoimme myös työntekijöille suunnattujen kyselyiden tulkinnanvaraisuuden yhdeksi opinnäytetyön totuudellisuutta heikentäväksi tekijäksi. Koimme näiden vaikuttavan opinnäytetyön tutkimustuloksiin heikentävästi.

Tuomi (2007, 145) tuo ilmi kertoessaan ihmisoikeuksista ja etiikasta, että osallistujien osallistumisen tulee olla vapaaehtoista, jolloin osallistuja voi kieltäytyä tai keskeyttää osallistumisensa toimintaan. Näin toimimme myös opinnäytetyön ryhmäyttävää toimintaa toteutettaessa. Annoimme vanhemmille mahdollisuuden valita, saako heidän lapsensa osallistua toimintaan vai ei. Vanhemmilta kysyttiin myös, saako lapsen tuotoksia ja kommentteja käyttää opinnäytetyön kirjallisessa osuudessa. Tässä kohtaa kunnioitimme myös lasten omaa tahtoa. Jos lapsi ei halunnut osallistua kaikkiin toimintoihin, ei lasta pakotettu osallistumaan, vaikka vanhemmat olivatkin antaneet osallistumisluvan lapselle. Opinnäytetyön eettiseksi toiminnaksi katsoimme myös sen, että pidimme videomateriaalin ja asiapaperit turvallisessa säilössä siten, etteivät muut niitä päässeet tarkastelemaan.

Opinnäytetyön laadukkuudesta haluamme tuoda esille sen, että aikaisemmissa tutkimuksissa tai opinnäytetöissä ryhmäyttävä toiminta oli useimmiten sidottu koulumaailmaan sekä kouluikäisiin lapsiin ja nuoriin. Opinnäytetyöllämme haluamme tuoda ilmi, että ryhmäyttävää toimintaa voidaan toteuttaa myös päiväkotikäisten lasten kanssa. Haapamäki ym. (2000, 110) toteavat, että päivähoiton lasten vertaisryhmien hyödyntäminen kasvatuksellisissa tarkoituksissa on jäänyt liian vähäiseksi päivähoiton arjen käytännöissä. Pyrimme vaikuttamaan opinnäytetyön ryhmäyttävän toiminnan mallilla päiväkodin kasvatuksellisten ryhmätoimintojen määrän lisääntymiseen. Katsomme tämän olevan yhtenä osana opinnäytetyön laadukkuutta, sillä lisääntyneiden ryhmäyttävien toimintojen avulla voidaan vaikuttaa ryhmän käyttäytymisen laatuun.

Eskola ja Suoranta (1998, 209) painottavat, että laadullinen tutkimus asettaa tekijälleen haasteen tutkimuksen luotettavuutta pohtiessaan. Heidän mukaansa haasteena on se, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu pohtimaan jatkuvasti ratkaisujaan ja näin ollen ottamaan kantaa sekä analyysin kattavuuteen että työnsä luotettavuuteen. Kohtasimme saman haasteen tehdessämme opinnäytetyötä, sillä opinnäytetyön aineiston analysoinnin kohdalla jouduimme pohtimaan usein, onko analyysi tarpeeksi laaja ja kattava sekä ovatko analyysistä saadut tiedot luotettavia. Eskola ja Suoranta (1998, 211) jatkavat, että useimmiten lukija lukee laadullista tutkimusta siltä näkökulmalta, olisiko tutkimuksessa tietoa, johon lukija voisi itse samaistua. Pyrimme tähän opinnäytetyötä tehdessämme. Halusimme tuoda opinnäytetyöllämme ilmi tietoa, johon opinnäytetyön lukija voi samaistua ja jonka avulla lukijan silmät voidaan niin sanotusti avata. Katsomme sen olevan osa opinnäytetyön laadukkuutta, että lukija pystyy ikään kuin samaistumaan lukemaansa tekstiin.

Tuomi (2007, 150–152) toteaa, että laadullisen tutkimuksen laadukkuutta arvioidessa eri osa-alueet vaikuttavat arviointiin. Hän kuitenkin painottaa, että tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida kokonaisuutena painottaen tutkimuksen sisäistä johdonmukaisuutta. Tutkimuksen luotettavuudesta hän tuo esille tutkimuksen eettisyyden sekä sen, onko tutkimuksen raportointi luotettavaa.

Olemme pyrkineet tuottamaan opinnäytetyön sisällön sekä tekemään opinnäytetyön rakenteesta johdonmukaisen. Tämän lisäksi olemme pohtineet opinnäytetyön eetti-

syöttä useasti opinnäytetyötä tehdessämme. Eettisyys oli läsnä jokaisella opinnäytetyön toiminnallisen osuuden toimintatuokiolla sekä niiden jälkeen. Opinnäytetyön tutkimustuloksia työstäessämme panostimme suuresti siihen, että tutkimustulosten raportoinnista tulisi mahdollisimman luotettavaa. Tämän vuoksi katsoimme opinnäytetyön toiminnallisen osuuden koko videomateriaalin useaan kertaan sekä tarkastelimme päiväkodin lapsiryhmän työntekijöille suunnattujen kyselyiden vastauksia monena eri päivänä.

11.4 Opinnäytetyön hyödyntäminen ja jatkotutkimusaiheet

Opinnäytetyön tekoa aloittaessamme sovimme Mikkelin kaupungin päivähoidon esimiehen kanssa, että valmis opinnäytetyö toimitetaan myös hänelle Siekkilän päiväkodin lisäksi. Tämä mahdollistaa sen, että opinnäytetyötämme voidaan hyödyntää kaikissa Mikkelin kaupungin päiväkodeissa ja mahdollisesti myös esimerkiksi ryhmäperhepäivähoidon piirissä. Toivomme, että opinnäytetyömme antaa lukijoilleen valmiin ryhmäyttämismallin lisäksi myös uusia ideoita ryhmäyttävän toiminnan toteuttamiseksi.

Siekkilän päiväkodin työntekijät voivat käyttää luomaamme ryhmäyttämismallia uuden aloittavan lapsiryhmän kanssa. He voivat käyttää mallia myös tilanteessa, jossa ryhmään tulee yksi uusi lapsi. Tämä edesauttaa uuden lapsen mukaanpääsyä jo olemassa olevaan lapsiryhmään. Työntekijät voivat käyttää ryhmäyttämismallia myös, jos lapsiryhmän ryhmähenki on jostakin syystä huonontunut.

Mahdollisena opinnäytetyön jatkotutkimusaiheena voisi olla opinnäytetyön ryhmäyttävän toiminnan mallin pidempiaikainen toteuttaminen ja arviointi. Samalla mallia voisi kehittää ja parannella, jotta se palvelisi mahdollisimman monipuolisesti ryhmäyttävän toiminnan toteuttamista. Toisena jatkotutkimusaiheena voisi olla ryhmäyttävän toiminnan yhteen osa-alueeseen panostaminen. Tällä tarkoitamme sitä, että painotus voisi olla esimerkiksi ryhmän fyysisen läheisyyden tai ryhmän vuorovaikutuksen parantamisessa. Tällöin tehtävät harjoitteet tulisi pohtia siten, että ne palvelevat tiettyä ryhmäyttävän toiminnan osa-aluetta.

LÄHTEET

Aalto, Mikko 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Ryttylä: My Generation Oy.

Aalto, Mikko 2002. Turvallinen ryhmä. Helsinki: Aseman lapset Ry.

Airaksinen, Tiina & Vilkka, Hanna 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Tammi.

Aro, Tuija 2011. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa Aro, Tuija & Laakso, Marja-Leena (toim.). Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10–17.

Aulio, Olli 2004. Suuri leikkikirja. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Berk, Laura E. & Winsler, Adam 1995. Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Boyd, Denise & Bee, Helen 2012. Lifespan development. United States of America: Courier Companies, Inc.

Clarke, Judy 2002. Palapeli. Teoksessa Sahlberg, Pasi & Sharan, Shlomo (toim.). Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 83–100.

Eskola, Marjatta & Jauhiainen, Riitta 1994. Ryhmäilmiö. Porvoo: WSOY.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Foddy, W 1995. Constructing questions for interviews and questionnaires. Theory and practice in social research. 3. painos. Cambridge: Cambridge University Press.

Haapamäki, Jouko, Kaipio, Kalevi, Keskinen, Soili, Kuoksa, Maria & Uusitalo, Ilkka 2000. Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi.

Hakulinen, Aune, Lopperi, Marja, Rauatmaa, Mervi, Sandelin, Kristina, Suikki, Hannele, Tapio, Paavo O., Truelsen, Maijaliisa & Vidman, Kirsi 2004. Mitä tehtäis? Helsinki: Sylva Ry.

Helakorpi, Seppo 1999. Opinnäytetyö ja tutkimustoiminta ammattikorkeakouluissa. Hämeen ammattikorkeakoulu. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D:118.

Helenius, Aili & Korhonen, Riitta 2011. Leikin ensi askeleita. Teoksessa Hujala, Eeva & Turja, Leena (toim.). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 67–76.

Himberg, Lea & Jauhiainen, Riitta 2000. Suhteita. Minä, me ja muut. Porvoo: WSOY.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hännikäinen, Maritta 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa Alasuutari, Maarit, Hännikäinen, Maritta, Karila, Kirsti, Nummenmaa, Anna Raija & Rasku-Puttonen, Helena (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 126–146.

Ikonen, Merja 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Alasuutari, Maarit, Hännikäinen, Maritta, Karila, Kirsti, Nummenmaa, Anna Raija & Rasku-Puttonen, Helena (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149–165.

Jaakkola, Timo, Kataja, Jukka & Liukkonen, Jarmo 2011. Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Johnson, David W. & Johnson, Roger T. 2002. Yhdessä oppiminen. Teoksessa Sahlberg, Pasi & Sharan, Shlomo (toim.). Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 101–118.

Kahri, Mari 2003. Lapsen arki on leikkiä II. Helsinki: Pienperheyhdistys ry.

Karling, Marjo, Ojanen, Tuija, Sivén, Tuula, Vihunen, Riitta & Vilén, Marika 2009. Lapsen aika. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.

Koivula, Merja 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. PDF-tiedosto.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23627/9789513938925.pdf?sequence=1>. Päivitetty 12.5.2010. Luettu 14.11.2012.

Kopakkala, Aku 2005. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita Prima Oy.

Koppinen, Marja-Leena & Pollari, Jorma 1995. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tietuloksiin. Porvoo: WSOY.

Korkeamäki, Liisa 2006. Lapset toistensa opettajina. Teoksessa Alasuutari, Maarit, Hännikäinen, Maritta, Karila, Kirsti, Nummenmaa, Anna Raija & Rasku-Puttonen, Helena (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 183–197.

Kronqvist, Eeva-Liisa & Pulkkinen, Minna-Leena 2007. Kehityopsykologia. Matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Kurvinen, Auli, Neuvonen, Sohvi, Sivén, Tuula, Vartiainen, Jari, Vihunen, Riitta & Vilén Marika 2006. Lapsuus, erityinen elämänvaihe. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Laine, Anne, Ruishalme, Outi, Salervo, Pirjo, Sivén, Tuula & Välimäki, Päivi 2009. Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveystalalla. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Laine, Kaarina 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Launis, Veikko & Pietarinen, Juhani 2002. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa Karjalainen, Sakari, Launis, Veikko, Pelkonen, Risto & Pietarinen, Juhani (toim.). Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 42–57.

Leskinen, Eija 2009. Ryhmä toimimaan! Vinkkejä tutustumiseen, oppimiseen ja yhteistyöhön. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lähteenmäki, Sari 2007. Ryhmäyttäminen ohjaajan työkaluna. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Kehittämishankeraportti. PDF-tiedosto.

http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20296/jamk_1196685534_2.pdf?sequence=1. Päivitetty 21.10.2007. Luettu 30.1.2013.

Nuorten Akatemia 2011. Turvallista ryhmää rakentamaan–hanke. WWW-dokumentti. <http://www.nuortenakatemia.fi/service.cntum?pageId=150227>. Ei päivitystietoa. Luettu 30.1.2013.

Näkövammaiset lapset ry. Pitkäloikka ja rattaanpyörät – Liikunta- ja palloleikkejä päiväkotiin. WWW-dokumentti.

<http://www.silmatera.fi/oomun/index2.php?sivu=763>. Ei päivitystietoa. Luettu 5.12.2012.

Papunet. Papunetin kuvatyökalu kuva- ja viittomamateriaalien tekemiseen. PDF-tiedosto.

http://papunet.net/sites/papunet.net/files/typo3_kuvat/materiaalit/kuvatyokalu/kuvatyokalu_handout.pdf. Päivitetty 5.10.2009. Luettu 6.11.2012.

Pokela, Marjatta 1998. Ihme ja kumma. Teoksessa Voipio, Laura (toim.). Kodin juhlien laulukirja. Helsinki: Kirjapaja, 99.

Rasku-Puttonen, Helena 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Alasuutari, Maarit, Hännikäinen, Maritta, Karila, Kirsti, Nummenmaa, Anna Raija & Rasku-Puttonen, Helena (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–125.

Repo-Kaarento, Saara 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Routarinne, Simo 2004. Improvisoi! Helsinki: Tammi.

Räihä, Hannele 2004. Perheen vuorovaikutus ja lapsen kehitys. Teoksessa Keskinen, Soili & Virjonen, Heli (toim.). Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitossa. Helsinki: Tammi, 125–137.

Saloviita, Timo 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sarajärvi, Anneli & Tuomi, Jouni 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Suomalainen kansanlaulu 1998. Piiri pieni pyörii. Teoksessa Voipio, Laura (toim.). Kodin juhlien laulukirja. Helsinki: Kirjapaja, 73.

Suomea sävelin. Leijonan metsästys. WWW-dokumentti.
<http://www.suomeasavelin.net/laulunsanat/leijonanmetsastys.htm>. Ei päivitystietoa.
Luettu 5.12.2012.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2012. Ohjaus ja sosiaalinen tuki. WWW-dokumentti.
http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/aiheet/tietopakettit/amis/edistaminen/ohjaus. Ei päivitystietoa.
Luettu 15.11.2012.

Tuomi, Jouni 2007. Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Helsinki: Tammi.

Valkeapää, Minna 2011. Pomppivat pavut. Ryhmätoimintaa pienille ja isoille. Helsinki: Lasten keskus.

Vehkalahti, Kimmo 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Tammi.

Hei,

15.5.2012

Olemme kaksi sosionomiopiskelijaa Mikkelin ammattikorkeakoulusta. Olemme opinnoissamme siinä vaiheessa, että alamme työstämään opinnäytetyötämme. Opinnäytetyömme aiheena on ryhmäyttämismallin luominen päiväkotimaailmaan.

Tulemme Siekkilän päiväkodin X-ryhmään suorittamaan opinnäytetyömme toiminnallista osuutta elokuun 2012 puolivälissä. Toiminnallinen osuutemme ajoittuu alustavan sopimuksen mukaan ajalle 14.8.2012–5.9.2012. Toimintapäiviämme ovat aina tiistait ja keskiviikot. Toimintamme kesto on 30–45 min kerrallaan. Toimimme koko lapsiryhmän kanssa ja pienryhmittäin riippuen toimintamme sisällöistä, jotka tulevat keskittymään musiikkiin, musiikkiliikuntaan ja kuvataiteeseen. Tavoitteena joka toimintakerralla on, että lapset tekevät jonkin yhteisen tuotoksen.

Ryhmäyttäminen on ryhmää positiivisesti kehittävää toimintaa, jonka avulla pyritään vaikuttamaan ryhmän sisällä vallitsevaan vuorovaikutukseen ja ryhmän tasapainoisuuteen. Luomme päiväkodin työntekijöiden työskentelyn avuksi ryhmäyttämismallin, joka sisältää erilaisia ryhmäyttämiskeinoja. Ryhmäyttämismallin luomisen valitsimme aiheeksemme sen vuoksi, koska tahtoimme tehdä päiväkodin henkilökuntaa ja lapsia palvelevan opinnäytetyön.

Tarkoituksemme on arvioida toimintamallia pyytämällä palautetta ryhmän lapsilta ja aikuisilta. Lisäksi haluaisimme videokuvata jokaisen toimintakerran, jotta voimme videomateriaalin analysoinnin avulla arvioida käytännön toteutusta ja lasten toimintaa mahdollisimman tarkasti. Videokuvaaminen olisi toiminnan arviointiin erittäin tärkeä työväline. Tämän vuoksi toivoisimme kaikilta X-ryhmän lasten vanhemmilta luvan videokuvaamiseen. Videomateriaali tuhoetaan heti analysoinnin jälkeen, eikä sitä näe muut kuin me allekirjoittaneet opiskelijat. Videokuvaamisen lisäksi pyydämme lupaa siihen, että saamme käyttää lasten kommentteja ja tuotoksia opinnäytetyössämme. Näitä käytämme opinnäytetyössämme siten, ettei niistä voi lasta tunnistaa.

Lisätietoja opinnäytetyöhömmme liittyen voi kysyä sähköpostitse osoitteista @ tai @ tai ohjaajaltamme Kati Vapalahdelta numerosta GSM tai @.

Ystävällisin terveisin Saila Immonen & Jenna Huisman.

-----Leikkaa tästä! Palautathan leikatun osion päiväkodin työntekijälle **viimeistään 15.6.2012 mennessä.**-----

Ympyröi valintasi:

1. Lapseni _____ (Lapsen nimi) saa osallistua opinnäytetyöhömmme liittyviin ryhmäyttämistoimintoihin..... kylläei
2. Lapseni kommentteja ja tuotoksia saa käyttää opinnäytetyössä..... kyllä ei
3. Lastani saa videokuvata opinnäytetyötä varten kyllä ei

Vanhemman allekirjoitus ja nimenselvennys

KYSELYLOMAKE SIEKKILÄN PÄIVÄKODIN X-RYHMÄN TYÖNTEKIJÖILLE

Tämä kyselylomake on osa Jenna Huismanin ja Saila Immosen opinnäytetyötä. Lomakkeesta saatuja tietoja käytetään opinnäytetyön toiminnallisen osion arviointiin. Tämä lomake annetaan täytettäväksi X-ryhmän työntekijöille kahteen kertaan: ennen opinnäytetyön toiminnallisen osion alkamista sekä toiminnallisen osion loputtua.

Kyselylomakkeen kysymykset kohdistuvat kahteen eri teemaan: ryhmässä tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Kyselyllä kartoitetaan X-ryhmän tämänhetkistä tilannetta ja toimintaa. Otattehan tämän huomioon kyselyyn vastatessanne.

Kysymyksiin vastataan omin sanoin sille tarkoitettuun tilaan. Tarvittaessa vastausta voi jatkaa erilliselle paperille merkiten paperiin kysymyksen numeron. Täytetyt lomakkeet tuhoetaan analysoinnin jälkeen, eikä vastaajien tai henkilöllisyys tule ilmi opinnäytetyössä.

Jos kyselylomakkeesta ilmenee kysymyksiä, niitä voi kysyä sähköpostitse osoitteista @ tai @. Meihin voi ottaa myös puhelimitse yhteyttä: GSM/Jenna tai GSM/Saila. Tarvittaessa yhteyttä voi ottaa opinnäytetyön ohjaajaan Kati Vapalahteen sähköpostitse osoitteeseen @ tai puhelimitse numeroon GSM.

Kiitos vastauksestanne! Vastaamalla autatte meitä opinnäytetyömme etenemisessä, sillä kyselylomakkeen täyttö on olennainen osa opinnäytetyön toiminnallisen osuuden arviointia.

Ystävällisin terveisin Saila Immonen & Jenna Huisman

RYHMÄN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS

1. Hakeutuvatko samankaltaiset lapset toistensa seuraan? Näetkö lasten persoonallisuudella olevan merkitystä siihen, miten he hakeutuvat toistensa seuraan? Jos näet sillä olevan vaikutusta, niin millaista?

2. Leikkivätkö X-ryhmän saman ikäiset lapset yhdessä vai onko leikeissä mukana eri-ikäisiä lapsia?

3. Ovatko kaikki lapset vuorovaikutuksessa keskenään vai esiintyykö ryhmän sisällä ilmiöitä, joissa tietyt lapset eivät tule toimeen keskenään?

4. Esiintyykö ryhmässä erilaisia rooleja? Kerro muutama esimerkki. Ovatko roolit ryhmän toiminnan kannalta hyödyllisiä vai eivät? Miksi?

5. Vaikuttavatko sukupuolet lasten leikkikavereiden valintaan? Miten?

6. Millaisia leikkiryhmiä tai leikkipareja tytöt ja pojat muodostavat, esim. pari, pienryhmä tai iso ryhmä? Onko tyttöjen ja poikien leikkiryhmien tai leikkiparien muodostuksessa eroja? Millaisia?

7. Onko ryhmässä ns. suosittuja lapsia, joiden seuraan muut lapset hakeutuvat? Jos on, miksi muut lapset hakeutuvat heidän seuraansa?

8. Onko ryhmässä lapsia, joiden seuraan muut lapset eivät hakeudu tai heitä ei oteta leikkeihin mukaan? Millä perusteilla lapset syrjivät toisia lapsia? Muodostavatko syrjityt lapset omia ryhmiään?

9. Onko ryhmässä lapsia, jotka eivät kuulu mihinkään ryhmään (ts. lapsia, jotka eivät ole löytäneet paikkaansa ryhmässä)? Miksi he eivät ole löytäneet paikkaansa ryhmässä?

10. Esiintyykö ryhmässä kiusaamista tai syrjimistä? Jos esiintyy, millaista?

11. Esiintyykö ryhmässä ristiriitatilanteita? Miten mahdolliset ristiriitatilanteet selvitetään? Perustele.

12. Antavatko lapset palautetta toistensa käyttäytymisestä? Millaista? Puuttuvatko he tilanteisiin, joissa lapsi toimii väärin? Miten?

YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN

1. Kuinka paljon lapsiryhmä työskentelee päivittäin koko ryhmän kesken ja kuinka paljon pienryhmissä? Anna esimerkkejä edellä mainituista tilanteista.

2. Osallistuvatko ryhmän kaikki lapset mielellään ryhmässä tapahtuvaan toimintaan? Motivoivatko lapset toisiaan tarvittaessa osallistumaan ryhmän toimintaan? Miten?

3. Millaisia pelisääntöjä ryhmällä on? Ovatko ne laadittu aikuisten toimesta vai yhdessä lasten kanssa? Miksi?

4. Onko lapsiryhmällä jokin yhteinen tavoite (esim. jokin oppimistavoite tai toiminnallinen tavoite)? Mikä? Tarvitaanko tavoitteen saavuttamisessa kaikkia lapsia/heidän panostaan ja toimintaansa? Miksi?

5. Onko ryhmän lapsilla omat tehtävänsä ryhmässä? Esim. järjestäjät tms. Jos on, millaisia tehtäviä lapsilla on?

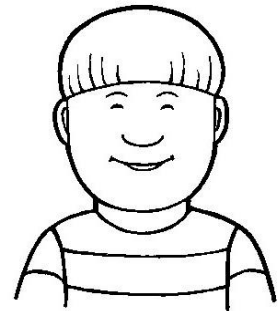
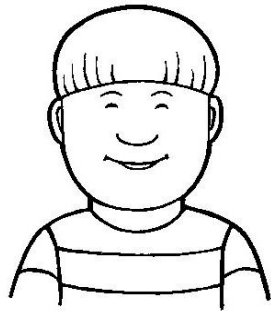
6. Oppivatko lapset toisiltaan erilaisia asioita? Millaisia?

7. Kuinka paljon toiminnasta/opetuksesta on aikuisen suunnittelemaa? Osallistuvatko lapset toiminnan/opetuksen suunnitteluun? Miten?

8. Onko ryhmän lapsilla positiivista keskinäisriippuvuutta toisistaan, ts. onko ryhmän toiminta sellaista, että jokaisen lapsen panos on välttämätön toiminnan onnistumisessa? Tiedostavatko lapset toistensa merkityksen ja tarpeellisuuden yhteisessä toiminnassa?

9. Onko ryhmän sisällä kilpailua? Jos on, millaista?

Kiitos vastauksestanne!



RYHMÄYTTÄMISMALLI

TOIMINTATUOKIO 1

Ensin lauletaan *Tutustumislaulu* lasten kanssa. Samalla lapset kertovat jonkin asian, mistä pitävät kovasti. Laulun jälkeen lapset jaetaan pienryhmiin, joissa he piirtävät oman kuvansa. Kuvia voidaan käyttää myöhemmin pienryhmien jakamisessa.

Valmiista kuvista muodostetaan seinälle kuvakollaasi ja katsotaan kollaasia yhdessä lasten kanssa. Tämän jälkeen keskustellaan ryhmän tärkeydestä ja painotetaan lapsille, että heillä on ryhmässä yhtä monta kaveria, kuin kuvia on seinällä.

Tutustumislaulu

Ohjaaja: ”Onko (lapsen nimi) täällä?”

Lapsi: ”On (oma nimi) täällä.”

Loppulaulu

Suljen ihanan soittorasian,
kierrän lauluni kippuraan.

Muiston mukavan taskuun taputan
siihen saakka kun tavataan.

Kiitän, kumarran, niiaan, vilkutan
pian taas yhdessä laulellaan.

Lallallalala lallallalala lallallalala lallal-
laa.



TOIMINTATUOKIO 2

Toisen toimintatuokion aikana kuvitetaan koko lapsiryhmän voimin laulut *Jos sun lysti on* ja *Leijonan metsästys*.

Lasten tulee ryhmässä keksiä liikkeitä lauluihin laulujen sanojen/oman mielikuvituksen mukaisesti. *Jos sun lysti on* -laulua voidaan laulaa niin monta säkeistöä, kun lapset keksivät liikkeitä ja sanoja. *Leijonan metsästys* -laulusta lauletaan ainoastaan kaksi ensimmäistä säkeistöä, sillä muutoin laulu voi olla liian pitkä. Tätä voidaan soveltaa lapsiryhmän keskittymisen ja halukkuuden mukaan. *Leijonan metsästys* -laulussa ohjaaja laulaa ensin ensimmäisen lauseen, jonka jälkeen lapset toistavat sen. Ohjaaja toimii siis esilaulajana laulussa.

Laulujen kuvittamisessa on tärkeää antaa päätäntävalta ja vastuu lapsiryhmälle ja näin ollen haastaa lapset toimimaan ryhmässä ja ottamaan muut ryhmäläiset huomioon.

Koska laulujen kuvittamisessa lapset joutuvat istumaan paikoillaan, on sen jälkeen hyvä saada lapset liikkumaan. Liikkumiseen soveltuvia koko lapsiryhmän leikkejä ovat halausleikki, lankakeräleikki ja ilmapalloleikki. Liikkumisleikkien avulla pyritään vahvistamaan hausalla tavalla lasten tunnetta siitä, että toisten lasten fyysinen läheisyys on hyvä asia. Leikit korostavat lapsiryhmän yhteishenkeä ja positiivista keskinäisriippuvuutta.

Jos sun lysti on -laulu

Jos sun lysti on niin kädet yhteen lyö,
jos sun lysti on niin kädet yhteen lyö.
Jos sun lysti on ja tiedät sen niin
varmaan myöskin näytät sen,
jos lysti on niin kädet yhteen lyö!
(Aulio 2004, 102.)

Leijonan metsästys -laulu

1. Leijonaa mä metsästän, tahdon saada suuren, enkä pelkää ollenkaan!

Edessä on ruohikko, tiheä, viiltävä ruohikko. Sitä ei voi ylittää, sitä ei voi alittaa, sitä ei voi kiertää, täytyy mennä lävitse! Viuh, viuh, viuh, viuh..

2. Leijonaa mä metsästän, tahdon saada suuren, enkä pelkää ollenkaan!

Edessä on suo, märkä, upottava suo. Sitä ei voi ylittää, sitä ei voi alittaa, sitä ei voi kiertää. Täytyy mennä siltaa myöten! Tömps, tömps, tömps, tömps..
(Suomea sävelin.)

Halausleikki

Soitetaan musiikkia, jonka aikana lapset liikkuvat ympäri huonetta. Musiikin loppuessa lapsi halaa toista lasta. Musiikin alkaessa uudelleen, lapset jatkavat liikkumista. Musiikin loppuessa vähintään kolmen lapsen tulee halata. Leikki etenee samoin tavoin, kunnes kaikki lapset halaavat toisiaan. (Aulio 2004, 39.)

Ryhmäyttävää toimintaa toteuttaessa ei noudatettu Aulion (2004,39) halausleikin sääntöjä täsmällisesti, vaan sääntöjä muokattiin hieman. Halaaminen muutettiin kädestä pitämiseen. Lapsi jäi pitämään paria kädestä ensimmäisen musiikkitaun jälkeen ja lapset lähtivät liikkeelle parin kanssa musiikin alkaessa. Kun tuli tauko, lapsipari etsi

toisen lapsiparin, joiden kanssa ottivat käsistä kiinni. Leikki eteni samoin tavoin loppuun, kunnes kaikki lapset pitivät toisiaan kädestä. Halaaminen muutettiin käsikkäin kulkemiseen, koska toiminta oli niin alussa, eikä tiedetty miten lapset reagoivat toistensa läheisyyteen.

Lankakeräleikki

Lapset ottavat toisiaan käsistä kiinni ja muodostavat rivin. Rivin viimeinen lapsi lähtee kuljettamaan loppua lapsiryhmää siten, että ensimmäisen lapsen ympärille muodostuu spiraali eli lankakerämäinen kuvio. (Valkeapää 2011, 103.) Lankakerän ollessa valmis, lapset ovat hetken kerässä, jonka jälkeen he päästävät irti toistensa käsistä ja lankakerä hajoaa. Lankakerää voidaan tehdä uudestaan useita kertoja.

Ilmapalloseikk

Leikkijät ottavat toisiaan kädestä ja muodostavat ison piirin, josta muodostuu suuri ilmapallo. Kun lapset puhaltavat piirin keskelle, ilmapallosta tulee suurempi. (Näkövammaiset lapset ry.) Kun taas ilmapallosta päästetään ilmaa pois, ilmapallosta tulee lopulta pieni mytty. Ilmapalloa voidaan puhalttaa ja päästää ilmaa pois niin monta kertaa, kuin haluaa.

TOIMINTATUOKIO 3

Kolmannella toimintatuokiolla tehdään pienryhmien kanssa suuri omenapuu sormiväreillä. Lapset jaetaan kolmeen pienryhmään ja jokaisella pienryhmällä on oma tehtävänsä. Tehtävät ovat puun rungon, lehtien sekä omenoiden teko.

Ensimmäinen pienryhmä tekee suurelle paperille puun rungon. Tämän jälkeen toinen pienryhmä tekee puuhun lehdet ja lopuksi viimeinen pienryhmä tekee omenat puuhun. Yhden pienryhmän ollessa tekovuorossa, muut lapset ovat muissa tiloissa.

Suunnittelu- ja toteutusvastuu annetaan pienryhmälle itselleen. Lapset haastetaan tekemään koko työ ryhmän kesken, jolloin lasten ryhmätyöskentelytaidot harjaantuvat. Tavoitteena on saada pienryhmä pohtimaan keskenään, jolloin ohjaaja ei puutu suunnitteluun tai toteutukseen lukuun ottamatta lasten ohjeistusta ja tarvittavien tavaroiden varaamista paikalle.



TOIMINTATUOKIO 4

Neljäntenä toimintatuokiona lasten kanssa leikitään seuraa johtajaa -leikkiä siihen liittyvän laulun avulla sekä tanssitaan lasten kanssa tilkkutanssia. Leikissä lapset muodostavat jonon. Jonon ensimmäinen lapsi tekee jonkin päättämänsä liikkeen, jota muut lapset seuraavat. Tämän jälkeen ensimmäinen lapsi siirtyy jonon perälle ja uusi johtaja pääsee jonon kärkeen. (Leskinen 2009, 33.) Jono kulkee eteenpäin, jonka aikana lauletaan *Seuraa johtajaamme* -laulu. Seuraa johtajaa -leikin jälkeen lasten kanssa tanssitaan tilkkutanssi laulaen samalla *Piiri pieni pyörii* -laulua.

Seuraa johtajaamme -laulu

Seuraa johtajaamme, jaamme, jaamme,
seuraa johtajaamme, hän missä meneekin!

Tilkkutanssi

Koriin laitetaan eri kokoisia kangastilkkuja. Jokainen lapsi ottaa korista yhden tilkun, jonka jälkeen katsotaan, minkä kokoisen tilkun kukin lapsi sai. Lapset, joilla on samankokoiset tilkut, muodostavat ryhmän. Ryhmän jäsenet ottavat yhden tilkun ja ottavat tilkun reunoista kiinni muodostaen piirin. Tämän jälkeen lapset alkavat tanssia piirissä musiikin tahdissa. (Leskinen 2009, 130.) Piirissä lapset saavat itse päättää, mihin suuntaan ja millä tavalla he liikkuvat *Piiri pieni pyörii* -laulun tahdissa. *Piiri pieni pyörii* -laulusta lauletaan ainoastaan ensimmäinen säkeistö, jotta ryhmiä ehditään muodostamaan mahdollisimman monta kertaa. Tilkkujen sijaan voidaan käyttää myös esimerkiksi erivärisiä langanpätkiä.

Piiri pieni pyörii -laulu

Piiri pieni pyörii, lapset siinä hyörii,
sormet sanoo so so so, kengän kangat ko ko ko.
(Suomalainen kansanlaulu 1998, 73.)

TOIMINTATUOKIO 5

Viidennen toimintatuokion aikana esitetään *Ihme ja kumma* -laulu oman musiikkiesityksen avulla. Lapset jaetaan kahteen eri ryhmään. Ryhmissä lapset sopivat laulun esitystavan. Lapset suunnittelevat ja toteuttavat esityksen pantomiimina. (Leskinen 2009, 134.) Toinen lapsiryhmä suunnittelee ja esittää puolet laulusta ja toinen lapsiryhmä loput laulusta. Lapsiryhmät suunnittelevat ja jakavat ohjaajien päättämät roolit pienryhmien sisällä. Ohjaajat varaavat molemmille pienryhmille rooliasusteet valmiiksi.

Kun pienryhmät ovat tehneet suunnittelutyön ja jokaisen rooli on selvillä, on aika esittää laulu. Tähän tarvitaan cd-soitin sekä cd-levy, josta kyseinen kappale löytyy. Kappale voi myös olla jokin muu, kuin *Ihme ja kumma*. Ohjaajien tulee tutustua laulun sanoihin etukäteen, jonka jälkeen päätetään laulussa esiintyvät roolit ja tarvittavat roolivaatteet voidaan etsiä valmiiksi. Rooleja voivat olla esimerkiksi aurinko, siili, lintu, pupu, orava, muurahainen, matkamies, lumpeenlehti, korento, kala, kuu ja tähdet.

Ihme ja kumma -laulu

1. Auringossa aina varjo seuraa kulkijaa. Kun päivä painuu pilveen, niin varjo katoaa.

Kertosäe: Maailmassa monta on ihmeellistä asiaa, se hämmästyttää, kummastuttaa pientä kulkijaa.

2. Siilillä on piikit, linnulla on höyhenet, pupulla ja oravalla turkit pehmoiset.

Kertosäe

3. Muurahaiset aina rakentaa ja rakentaa, vaan eivätkö ne koskaan valmiiksi saa?

Kertosäe

4. Matkamies käy rantaan lammen vettä juodakseen niin peilikuva katsoo alta tyynen veen.

Kertosäe

5. Mitenkähän lumpeet kelluu veden pinnalla ja yhtä kevyt korento on niiden rinnalla?

Kertosäe

6. Kalat asuu vedessä ja kuu ja tähdet taivaalla, mut lapset voivat purjehtia unilaivalla.

Kertosäe

(Pokela 1998, 99.)

TOIMINTATUOKIO 6

Kuudentena toimintatuokiona toiminta painottuu yhdessä soittamiseen ja laulamiseen. Ohjaaja varaa päiväkodista löytyviä soittimia valmiiksi. Soittimia voivat olla esimerkiksi marakassit, tamburiinit, rytmikapulat ja putkipenaalit.

Ensin lapsille annetaan mahdollisuus valita soitin itse oman mielenkiinnon mukaan. Lapset menevät ryhmiin niiden lasten kanssa, kenellä on samat soittimet. Kukin ryhmä pääsee vuorollaan soittamaan soittimiaan *Orkesterilaulun* tahdissa. Ohjaajat voivat päättää, soittavatko lapset ryhmittäin muiden lasten edessä vai ovatko lapset ryhmän kesken jossakin tietyssä paikassa esimerkiksi istumassa.

Kun kaikki ryhmät ovat soittaneet soittimiaan laulun mukaisesti, voidaan soittimia vaihdella ja jakaa eri tavoin. Yksi tapa voi olla esimerkiksi se, että lapset vaihtavat soittimia keskenään ja näin saadaan uusia soittoryhmiä muodostettua. Soittimia voidaan vaihdella myös esimerkiksi vaatteiden värien mukaisesti. Soittimia vaihdellessa ja jakaessa voidaan käyttää sekä ohjaajien että lasten mielikuvitusta.

Orkesterilaulu

Lauri tässä soittaa, soittaa, soittaa.

Lauri tässä soittaa rytmikapuloita.

Kaikki mukaan vaan, kaikki mukaan vaan,
kaikki mukaan vaan soittamaan.

Anna tässä soittaa, soittaa, soittaa.

Anna tässä soittaa triangelia.

Kaikki mukaan vaan, kaikki mukaan vaan,
kaikki mukaan vaan soittamaan.

(Hakulinen ym. 2004, 41.)

TOIMINTATUOKIO 7

Viimeisen toimintatuokion aikana tehdään lasten kanssa suuri kaupunki kahden päivän aikana. Kaupunkia työstetään pienryhmittäin. 3–4 hengen pienryhmät tekevät yhteisen kylän A3-kokoiselle paperille. Kun kaikki pienryhmät ovat tehneet oman kylänsä, kylistä yhdistetään yksi suuri kaupunki.

Ensin pienryhmän lapset miettivät erilaisia asioita, mitä kylässä voi olla ja mitä sinne piirretään. Lasten kanssa pohditaan erilaisia rooleja ja jaetaan roolit yhdessä lapsille.

Monisivuinen liite

Rooleja voi olla esimerkiksi talojen ja ihmisten piirtäjä. Kun roolijako on selvillä, lapset alkavat työstämään kylää. Ohjaajan tehtävänä on varmistaa yhdessä lasten kanssa, että lapset pitävät omista rooleistaan kiinni. Ohjaajan tulee kuitenkin antaa työskentelyrauha lapsille. Tähän hyvänä keinona onkin ohjaajan sivulle jättäytyminen.

Kun kaikki pienryhmät ovat saaneet kylänsä valmiiksi, kootaan kylistä yksi suuri kaupunki. Yksi kylä jätetään kuitenkin ensin liittämättä kaupunkiin, jotta lapsille voidaan havainnollistaa, kuinka pienemmistä kokonaisuuksista voidaan muodostaa yksi suurempi kokonaisuus.



Jokaisen toimintatuokion päätteeksi lasten kanssa keskustellaan päivän toiminnasta ja lauletaan *Loppulaulu*. Keskustelussa painotetaan ryhmän tärkeyttä ja toisten ryhmän jäsenten merkitystä. Lapset saavat vapaasti kertoa omia tuntemuksiaan loppukeskustelun aikana. Loppukeskustelun aikana on tärkeää painottaa positiivisen keskinäisriippuvuuden kasvattamista. Lapsilta pyydetään myös palautetta jokaisen toimintatuokion jälkeen, jotta he saavat oman äänensä kuuluviin.