



Yhteisöllisyyden tukeminen päiväkotiryhmässä

Katainen, Sallamari

2014 Tikkurila

Laurea-ammattikorkeakoulu
Tikkurila

Yhteisöllisyyden tukeminen päiväkotiryhmässä



Sallamari Katainen
Sosiaalia
Opinnäytetyö
2014

Sallamari Katainen

Yhteisöllisyyden tukeminen päiväkotiryhmässä

Vuosi 2014

Sivumäärä 71

Toiminnallisen opinnäytetyön aiheena oli yhteisöllisyyden tukeminen päiväkotiryhmässä. Työ toteutettiin yhteistyössä Helsingin kaupungin kunnallisen päiväkodin kanssa, 3-5 - vuotiaiden lasten ryhmässä. Toimintaan osallistui 20 lasta ja neljä henkilökunnan jäsentä. Päiväkotiryhmä oli jaettu neljään pienryhmään, ja toiminta tapahtui pääasiassa pienryhmien kesken. Ryhmät osallistuivat toimintaan kerran viikossa, viiden viikon ajan helmi-maaliskuun aikana 2014.

Päätavoitteena työssä oli suunnitella ja toteuttaa ryhmän yhteisöllisyyttä tukeva, toiminnallisia menetelmiä sisältävä kokonaisuus. Draamaa, leikkejä, sadutusta ja kuvallista ilmaisua yhdistelevässä toiminnassa korostui yhteinen tekeminen. Tavoitteiden toteutumista seurattiin havainnointilomakkeella, jonka henkilökunnan jäsenet täyttivät jokaisen toimintakerran jälkeen. Opinnäytetyön tekijä arvioi myös itse toimintaa jokaisen kerran jälkeen. Muita arviointikeinoja olivat keskustelu ryhmän lastentarhanopettajan kanssa, lapsilta toiminnan aikana saatu palaute sekä lasten tuottamat sadut. Toisena tavoitteena oli tuoda päiväkodin henkilökunnalle ideoita yhteisöllisyyden lisäämiseksi päiväkodin arjessa.

Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan luovia toimintoja varhaiskasvatuksessa, lasten sosiaalisuutta ja sosiaalisten taitojen kehittymistä sekä yhteisöllisyyttä. Tavoite, ryhmän yhteisöllisyyden tukeminen, toteutui muun muassa siten, että yhteisen toiminnan painopiste oli lasten välisessä vuorovaikutuksessa, lapsilla oli mahdollisuus tehdä valintoja ja ryhmät tekivät yhteisiä päätöksiä. Lastentarhanopettajan kanssa keskusteltiin erilaisista tavoista tukea yhteisöllisyyttä päiväkodin arjessa.

Asiasanat: yhteisöllisyys, osallisuus, varhaiskasvatus, toiminnalliset menetelmät, sadutus

Sallamari Katainen

Supporting the sense of community in the group of children in the kindergarten

Year	2014	Pages	71
------	------	-------	----

The aim of the thesis was to support the sense of community in the group of children in the kindergarten. The thesis was carried out in cooperation with the kindergarten of the City of Helsinki, in the group of children aged 3-5. The participants of the activities were 20 children and four members of the staff. The group of children was divided into four small-groups and the activities took place mainly in these groups. The groups participated in the activities weekly, during five weeks in February - March 2014.

The main objective was to plan and carry out activities with creative methods that support the sense of community of the group. The activities consisted of drama, play, storycrafting and visual expression with the focus in doing together. The accomplishment of the aim was measured with an evaluation form that the staff filled after every activity part. In addition, the maker of the thesis evaluated the action after every activity part. Other ways of evaluation were conversations with the kindergarten teacher, feedback from the children and the stories that the children made. The second aim was to provide the kindergarten staff with new ways of increasing the sense of community in the everyday life in the kindergarten.

The theoretical framework consisted of theories related to creative methods in early childhood education, children's sociability and social skills and sense of community. The aim, supporting the sense of community, was achieved for example by having the focus in doing the activities together, in children's freedom to make choices and in the common decisions made by the groups. The ways of supporting the sense of community in the everyday life in the kindergarten were discussed with the kindergarten teacher.

Keywords: sense of community, participation, early childhood education, creative methods, storycrafting

Sisällys

Johdanto.....	6
1 Varhaiskasvatus Suomessa	7
1.1 Luova toiminta varhaiskasvatuksessa	8
1.2 Sadutus.....	9
2 Lapsen sosiaalisten taitojen kehitys	9
2.1 Sosiaalisten taitojen kehittyminen 2-6 -vuotiaana	10
2.2 Lapsuuden vertaissuhteet minäkuvan ja sosiaalisten taitojen kehittäjänä	12
3 Ryhmä, yhteisö, yhteisöllisyys	14
3.1 Yhteisöllisyys ja osallisuus	14
3.2 Päivähoidon yhteisöt	15
3.2.1 Lasten osallisuus.....	17
3.2.2 Pienryhmätoiminta	20
4 Opinnäytetyön tavoitteet ja arviointikeinot	21
5 Toimintaympäristö ja toteutus	23
5.1 Yhteistyö päiväkodin ja vanhempien kanssa	24
5.2 Toiminta lasten kanssa	25
5.3 Lasta kuunnellen	27
5.3.1 Vihreiden ryhmän valintatilanteita	31
5.4 Päätöksiä ryhmässä	33
5.4.1 Pinkkien ryhmä tekemässä päätöksiä.....	36
5.5 Toisten kuuntelu ja yhteiset ideat	38
5.5.1 Sinisen ryhmän vuorovaikutusta	42
5.6 Innostunut ja turvallinen ilmapiiri yhteisöllisyyttä rakentamassa	45
5.6.1 Innokasta ja humoristista osallistumista	46
5.6.2 Turvallista yhteistä toimintaa.....	47
5.6.3 Lilojen ryhmä turvallisuutta rakentamassa.....	50
6 Johtopäätökset	53
7 Pohdinta	56
7.1 Tavoitteiden toteutuminen.....	58
7.2 Eettisyys	61
7.3 Lopuksi	62
Lähteet	65
Liitteet.....	69
Liite 1: Havainnointilomake	69
Liite 2: Lupakirje vanhemmille	71

Johdanto

Päivähoidossa oleva lapsi viettää usein merkittävän osan päivästänsä päiväkodissa. Lapsen hyvinvointia ja kehitystä varten on laadittu monia ohjeita ja käytäntöjä. Valtakunnallinen ja lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma ohjaavat lapsen kasvatusta ottaen huomioon lapsen yksilöllisen kehityksen. Päivähoidossa lapsi on yksilönä kuitenkin osa suurempaa yhteisöä. Päiväkodin lapset muodostavat keskenään lasten yhteisön, joka parhaimmillaan tuottaa lasten omaa kulttuuria. Paitsi keskenään, lapset toimivat vuorovaikutuksessa myös päiväkodin työntekijöiden kanssa muodostaen toisenlaisen yhteisön. On paljon kasvattajista kiinni, millaiset mahdollisuudet tällaiselle yhteisölle annetaan muodostua. Onko yhdessäolo aikuisten sanelemaa, ennalta suunniteltua toimintaa, vai onko lapsilla mahdollisuus osallistua yhteisönsä kehittämiseen?

Länsimaisessa yhteiskunnassa keskitytään yleisesti yksilön oikeuksiin ja yhteisöjen merkitys on heikentynyt. Yhteisöillä on kuitenkin merkittävä rooli ihmisen hyvinvoinnille. Jantusen ja Ojasen mielestä yhteiskunnan luonnollisten yhteisöjen vähentyminen on vaikuttanut siihen, että yhteisöllisyyteen kasvattaminen on tullut ammattimaisten kasvatustyhteisöjen tehtäväksi (2011: 76). Toisten huomioon ottaminen ja myönteinen suhtautuminen toisiin on kirjattu varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Stakes 2005:13), mutta ajatusta päiväkodista lasten ja aikuisten muodostamana yhteisönä ei ole hyödynnetty varhaiskasvatuksessa kovin laajasti.

Kasvattajien toimiessa yhteistyössä he muodostavat kolmannen, kasvattajien yhteisön. Johtajan, lastentarhanopettajien sekä lastenhoitajien on löydettävä yhteinen, toisiaan kunnioittava näkemys, jotta yhteisö pysyy toimivana. Yhteisöllisestä ajattelusta unohdetaan usein lasten vanhempien vaikutus, vaikka perheen ottaminen mukaan kasvatustyhteisöön voisi rikastuttaa toimintaa kaikkien osapuolten näkökulmasta. Opinnäytetyössäni tarkastelun kohteena on kuitenkin lasten yhteisö.

Toiminnallisessa opinnäytetyössäni kokosin yhteen tapoja vahvistaa päiväkodin kahdenkymmenen 3-5 - vuotiaan lapsen sekä neljän aikuisen muodostaman ryhmän yhteisöllisyyttä. Ryhmän lapset olivat jaettu neljään, viiden lapsen ja yhden aikuisen muodostamiin pienryhmiin. Tapasin jokaista ryhmää viiden viikon ajan kerran viikossa, jolloin saduttamalla tehdyn tarinan kautta etsimme yhteisöllisyyttä erilaisten luovien menetelmien, kuten draaman ja kuvallisen ilmaisun keinoin. Lisäksi keskustelin ryhmän työntekijöiden kesken mahdollisuuksista lisätä yhteisöllisyyttä ja osallisuutta päiväkodin arjessa.

1 Varhaiskasvatus Suomessa

Stakesin mukaan ”Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista” (2005: 11). Alle kouluikäisillä lapsilla on vanhempainvapaan jälkeen subjektiivinen oikeus kunnan järjestämään päivähoitoon, josta peritään perheen tulojen ja koon mukainen maksu. Kunnan vastuulla on päivähoitopalvelujen järjestäminen sekä yksityisen päivähoidon valvonta. (THL 2013.) Valtakunnallisten linjausten mukaisesti varhaiskasvatusta järjestetään varhaiskasvatuspalveluissa, yleisimmin päiväkotitoimintana, perhepäivähoitona sekä erilaisena avoimena toimintana. Varhaiskasvatuspalvelun tuottajina toimivat kunnat, järjestöt, yksityiset palveluntuottajat sekä seurakunnat.

Esiopetus on suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta, jota tarjotaan vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista. (Stakes 2005: 11.) Päivähoitoa ohjaa laki lasten päivähoidosta, joka määrittää muun muassa päivähoidon toimintamuodot ja ketkä ovat oikeutettuja päivähoitoon (THL 2014). Varhaiskasvatuksen kaikkia toimintamuotoja yhteiskunnan järjestämässä ja valvomassa varhaiskasvatuksessa ohjaavat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jonka pohjalta kunnat arvioivat ja suunnittelevat varhaiskasvatuksen sisältöä ja toimintatapoja (Stakes 2005: 8).

Vuonna 2012 noin 230 000 lasta oli Suomessa kunnallisessa päivähoidossa tai Kelan yksityisen hoidon tuen piirissä. Reilu puolet päivähoidossa olleista lapsista oli kokopäivähoidossa päiväkodeissa, enemmistö kuntien kustantamissa päiväkodeissa. (THL 2013.) Kunnallisella päivähoidolla on siis merkittävä osuus suomalaisten lasten kasvatuksessa ja siihen vaikuttavat päätökset vaikuttavat edelleen monien lasten ja perheiden elämään.

Varhaiskasvatuksen päämääränä on hyvinvoiva, toiset huomioon ottava ja asteittain itsenäiseksi kasvava lapsi. Varhaiskasvatuksen pohjana on hyvä perushoito, jonka ansiosta lapsi voi suunnata kiinnostustaan toisiin lapsiin, ympäristöön ja toimintaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ohjeistamana toiminnassa otetaan huomioon lapsen kehityksen eri osa-alueet - kielellinen kehitys sekä matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Oppiminen tapahtuu lapselle luontaisin tavoin leikkien, liikkumisen, taiteellisen ilmaisun ja tutkimisen kautta. Vanhempien kanssa rakennetaan kasvatuskumppanuutta lapsen kehityksen tukemiseksi ja yhdessä vanhempien kanssa jokaiselle lapselle laaditaan henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, jonka laatimiseen myös lapsi voi itse osallistua. (Stakes 2005: 13-33.)

1.1 Luova toiminta varhaiskasvatuksessa

Taiteen avulla voi samaistua toiseen ihmiseen ja taide-elämykset vahvistavat emotionaalista vastaanotto- sekä empatiakykyä (Hakkola, Laitinen, Ovaska-Airasmaa 1991: 10-12). Luovassa toiminnassa otetaan käyttöön ihmisen luontainen olemus - luova, yhteisöllinen ja elämyksiä etsivä. Luova toiminta auttaa ihmistä jäsentämään ja syventämään itsetuntemusta, pohtimaan ja selkeyttämään arvojaan, vahvistamaan itsetuntoa, leikkimään, työstämään ongelmiaan ja löytämään ratkaisuja sekä rakentamaan omaa maailmankuvaa. (Hämäläinen 1999: 67.)

Leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja taiteellinen ilmaisu ovat lapselle ominaisia tapoja toimia ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan ne on otettava huomioon toimintaa suunniteltaessa (Stakes 2005: 20). Leikki on lapselle helppoa eikä koskaan pitkästytävää, sillä leikin muuttuessa ikävystyttäväksi lapsi lopettaa sen (Anttila 2009: 19). Taiteellista ilmaisua voidaan tuottaa musiikin, kuvallisen, tanssillisen ja draamallisten toimintojen tai kädentaitojen sekä kirjallisen toiminnan kautta, joihin kasvattajien on luotava lapselle mahdollisuus varhaiskasvatuksen puitteissa (Stakes 2005: 21). Kasvattajan luoma toimintaympäristö sekä oma kiinnostus ja kyky innostaa lapsia luovaan toimintaan ovat merkityksellisessä asemassa lasten taiteellisen ilmaisun mahdollistajana (Heikka, Hujala & Turja 2009: 28).

Ruokosen & Rusasen mukaan lastenkulttuuria tuottavat pääasiassa aikuiset muun muassa näytelmien, televisio-ohjelmien ja elokuvien osalta. Kasvattajan on kuitenkin mahdollista tukea vuorovaikutukseen perustuvaa lasten ja aikuisten yhteistä kulttuuria. Kasvattajan huomion suuntautuminen lapsen esimerkiksi leikin, laulun tai tarinoiden keinoin ilmaistuihin tulkintoihin maailmasta, vahvistaa lasten omaa kulttuuria. (Ruokonen & Rusanen 2009: 11.) Anttila kehitti 1980-luvulla lasten tanssia päiväkodissa ja huomasi perinteiseen jäljittelyyn perustuvan tanssiopetuksen toimimattomaksi ja alkoi tehdä tanssia lasten kanssa ja heidän ehdoillaan. Lapsista tulee näin luovassa prosessissa aktiivisia toimijoita ja saavat mahdollisuuden kehittää lasten omaa kulttuuria. (Anttila 2009: 16-21.) Myös Webster-Stratton (2011:44-45) kuvaa roolien sekoittamista kirjoittaessaan, miten aikuisten osallistuessa lasten leikkiin, aikuisten ja lasten suhde muuttuu hetkeksi tasavertaisemmaksi. Tavallisesti tilannetta johtava aikuinen toimii vastavertaisesti ja kuunnellessaan lasten ohjeita näyttää hyvää esimerkkiä toisten kunnioittamisesta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että aikuisen ei tulisi säädellä rajoja ja auttaa prosessin säätelyssä. (Webster-Stratton 2011: 44-46.) Aikuisen tehtävänä onkin juuri luoda lapselle turvallinen tila omaehtoiseen itseilmaisuun (Anttila 2009: 18-19).

Lapsen taiteellisessa tekemisessä lopputuotoksella ei välttämättä ole suurinta vaikutusta, vaan taiteen tekeminen itsessään voi olla itseilmaisua tai leikkiä. Kuvallisessa ilmaisussa saatetaan olla yleistä, että lapset piirtävät yhdessä tai kopioivat toisiltaan. Aiemmin taiteellista kehitystä pidettiin yksilöllisenä, mutta nykyään tiedetään, että lasten taiteellinen toiminta on

heidän muun elämän tavoin vuorovaikutteista ja sosiaalista. Vertaiskulttuurilla on tärkeä asema lasten taiteessa ja tämä taiteellisen toiminnan yhteisöllisyys tulisi ottaa mukaan taidekasvatuksen näkökulmaan muun muassa yhteismaalausten keinoin. Silloin tunnustetaan lapset omana kulttuurisena ryhmänään ja voidaan saada aikaan yhteinen vuorovaikutuksen tila. (Pääjoki 2011: 109-121.) Taidekasvatus luo arvomaailmaa, joka on perustana inhimilliselle hyvinvoinnille ja hyvinvoivalle yhteisölle (Anttila 2009: 21).

1.2 Sadutus

Sadutus on kaikenikäisten - erityisesti lasten - kuuntelemiseen ja osallisuuteen kehitetty menetelmä. Sadutuksessa saduttaja kehottaa lasta, lapsiryhmää tai aikuista kertomaan sadun sanomalla

”Kerro satu. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi ja voit muuttaa tai korjata sitä mikäli haluat”.
(Lapset kertovat ja toimivat ry 2013)

Tämän jälkeen saduttaja kirjoittaa kerrottavan tarinan tämän nähden sanasta sanaan mitään muuttamatta tai korjaamatta. Lopuksi saduttaja lukee valmiin tarinan ääneen, ja kertoja voi halutessaan muuttaa tai korjata sitä. Sadutuksessa tärkeää on saduttajan aito kiinnostus, joka luo kertojan ja saduttajan välille yhteisen, arvostelun ulkopuolella olevan tilan. (Lapset kertovat ja toimivat ry 2013.) Karlsson ja Riihelä kommentoivat, että säännöllinen saduttaminen muuttaa ammattilaisen ja asiakkaan vuorovaikutusta vastavuoroisemmaksi (Karlsson & Karimäki 2012: 175).

Sadutusta voi tehdä kaksin tai ryhmässä, kotona, koulussa, päiväkodissa tai aikuisten kanssa. Karlssonin ja Riihelän mukaan sadutus on rakenteeltaan demokraattinen tapahtuma, jossa ilmenevät kerronnan vapaus, hiljainen tieto ja sisäinen ääni, kokemusten jäsentyminen kerronnassa, vastavuoroisuus ja paneutuva kuunteleminen, dialogisen kohtaamisen voimaannuttava vaikutus sekä kertoja tiedon ja kulttuurin tuottajana (Karlsson & Karimäki 2012: 169-174).

2 Lapsen sosiaalisten taitojen kehitys

Sosiaaliset lapset lähestyvät aktiivisesti muita tuttavuutta tehden. He eivät viihdy yksin, vaan haluavat aina seuraa, eivätkä pelkää uusia tilanteita tai ihmisiä. Koska sosiaalisuus on osoitus lapsen persoonallisesta temperamentista, rohkeus ottaa kontaktia muihin ihmisiin ei ole osoitus lapsen perusturvallisuudesta tai kasvatuksesta. Ympäristön palaute on keino sille, miten sosiaalinen lapsi kehittää sosiaalisia taitojaan. Lapsen aloitteisiin vastaaminen, ystävällisyys ja lapsen synnynnäisen temperamentin huomioiminen vahvistavat lapsen itsetuntoa ja muok-

kaavat käsitystä siitä, millaista on kohdata uusia ihmisiä. Sama toimii myös toiseen suuntaan. Lapsen aloitteiden huomiotta jättäminen ja negatiiviset kommentit vakuuttavat lapsen pian siitä, että muista ihmisistä ei kannata olla kiinnostunut, koska kontaktit eivät tuota mielihyvää vaan epäonnistumisen kokemuksia. (Keltikangas-Järvinen 2010: 37-41.)

Ujo lapsi ei välttämättä ole epäsosiaalinen. Ujous tarkoittaa sitä, että uudet sosiaaliset tilanteet saavat ihmisen jännittämään, mutta ujo ihminen voi silti nauttia ihmisten seurasta ja kaivata kontaktia. Aikuisen tuella ja ohjauksella on paljon merkitystä ujon lapsen toiminnassa. Ujo lapsi tarvitsee positiivisia kokemuksia muiden joukkoon uskaltautumisesta, mutta aikuisen ei tule painostaa lasta vaan ohjata häntä omaehtoisen kehityksen mukaisesti. (Keltikangas-Järvinen 2010: 41-42.)

Sosiaalisuus on synnynnäinen temperamenttipiirre, joka tarkoittaa ihmisen kiinnostusta toisiin ihmisiin ja sitä, miten palkitsevaa ihmiselle on muiden ihmisten seura. Tästä riippuu, millainen merkitys kiintymyssuhteilla ihmiselle on, miten paljon muiden ihmisten antama arvostus ja kiitos vaikuttavat hänen käyttökseen sekä miten voimakkaasti hän toimii tätä arvostusta saadakseen (Keltikangas-Järvinen 2010: 17, 35). Keltikangas-Järvinen erottaa sosiaalisuuden sosiaalisista taidoista, jotka tarkoittavat kykyä tulla toimeen toisten ihmisten kanssa. Sosiaalisten taitojen määritelmä on aikakaudesta ja kulttuurista riippuvaista ja nykypäivänä sillä voidaan tarkoittaa suurta valikoimaa erilaisia toimintamalleja, joita voi joustavasti käyttää tilanteen mukaan (Keltikangas-Järvinen 2010: 17-22). Sosiaalisia taitoja ovat esimerkiksi kyky liittyä ryhmään, hyvät tunnetaidot, yhteistyökyky, sosiokognitiiviset taidot sekä kyky ratkaista erilaisia sosiaalisessa kanssakäymisessä vastaantulevia ongelmia (Marjanen ym. 2013: 101).

2.1 Sosiaalisten taitojen kehittyminen 2-6 -vuotiaana

Heikka ym. (2010: 23) listaavat lapsen keskeisiä sosiaalisia taitoja päiväkodissa, joita ovat:

”kyvyt ottaa ja ylläpitää kontaktia, odottaa vuoroaan, auttaa, lohduttaa, kuunnella muita, rakentaa yhteisiä leikki-ideoita, jakaa, neuvotella ja sovittelaa, mutta olla tarvittaessa myös itsenäinen päätöksissään.”

Myös kyky asettua toisen asemaan, tunnistaa omia ja toisten tunteita sekä taito ilmaista itseään ovat tarvittavia taitoja sosiaalisissa suhteissa. (Heikka ym. 2009: 23) Takala & Takala (2002: 191) jakavat lapsen sosiaaliset taidot perustaitoihin, joita ovat toisten kuunteleminen, sen ilmaiseminen, että kuuntelee toista, vuorotellen puhuminen sekä aloitteen tekeminen. Monimutkaisemmiksi vuorovaikutuksen taidoiksi he laskevat yhteistoiminnan, auttamisen, uhrautumisen, vaihtamisen, toisen ohjaamisen, ohjeiden noudattamisen ja kilpailemisen (Takala & Takala 1992: 191).

Bowlbyn kehittämän kiintymyssuhdeteorian mukaan lapsen ensimmäistä ikävuotta pidetään erityisen tärkeänä kaiken myöhemmän psyykkisen voinnin kannalta (Sinkkonen 2012: 52). Kahdena ensimmäisenä ikävuotena lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus on korostuneessa asemassa ja jotkut tässä suhteessa opitut vuorovaikutuksen muodot siirtyvät myöhemmin lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen (Takala & Takala 1992: 188-191).

2-4 -vuotiaana lapset alkavat muodostaa enemmän toisten lasten kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta (Takala & Takala 1992: 190-191). Kolmivuotiaat alkavat sitoutua yhteistyöhön perustuviin leikkeihin, kuten peleihin ja roolileikkeihin. Neljävuotiailla näkyy enemmän assosiativista leikkiä, eli lapset leikkivät vierekkäin keskustellen ja samat materiaalit jakaen, mutta eivät jaa samaa mielikuvituksellista tilannetta tai toimi yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. (Keenan & Evans 2009: 285.) 2-4 -vuotiaat lapset harjoittelevatkin pääasiassa sosiaalisia perustaitoja, monimutkaisempien vuorovaikutuksen taitojen jäädessä vielä hyvin yksinkertaisiksi. 2-vuotiaat leikkivät lähinnä rinnakkain ja tekevät vain lyhyitä aloitteita vuorovaikutukseen, kun taas 3-4 -vuotiaat leikkivät jo runsaasti yhdessä. 3-4 -vuotiaat ottavat puhetoverin huomioon siten, että puhuvat pienemmälle lapselle eri tavalla kuin ikäiselleen. Lapset osoittavat empatiaa jo varhain esimerkiksi lohduttamalla toveriaan. Lapset omaksuvat myös sosiaalisia sääntöjä, kuten jakamista ja vuoron odottamista. Sääntöjen noudattaminen vaatii kuitenkin aikuisten ohjausta. (Takala & Takala 1992: 191-193.) Aggressiivinen käyttäytyminen tarkoittaa erilaisia tapoja ilmaista suuttumustaan ja hyökkäävää käytöstä toisia kohtaan. Lasten kohdalla kyse on usein potkimisesta, lyömisestä, tönimisestä, tavaroiden heittämisestä, huutamisesta tai haukkumisesta. Yhteisleikkien lisääntyessä myös konfliktit lisääntyvät. (Takala & Takala 1992: 193-195.)

Noin nelivuotiaana lapsi alkaa ymmärtää, että ihmisten tekemät oletukset voivat olla vääriä. Kehittyessään hän hyväksyy sen, että ihmiset tekevät erilaisia oletuksia havainnoistaan eivätkä kaikki kuvaukset ole täysin tosia. Onkin tärkeää, että lapsi oppii ymmärtämään toisten ihmisten näkökulmia ja irrottautumaan minäkeskeisestä ajattelusta. Tätä kutsutaan roolinottokyvyksi. (Keenan & Evans 2009: 287-294.) Salonen mukaan nelivuotiaat oivaltavatkin jo toisten ihmisten erilaiset uskomukset ja oppivat erottamaan kuvitelmien ja todellisuuden erot (Sinkkonen 2002: 70).

Neljävuotiaasta ylöspäin lasten vastavuoroisuus ja toisten huomioon ottaminen kasvaa. Lapset osoittavat epäitsekkyttä auttamalla toisia. Auttaminen näkyy erityisesti silloin, kun lasten keskinäinen taitojen ero on hyvin selvä. Epäitsekkyksen toiminnan kehittyminen lapsissa vaatii kuitenkin ympäristön aikuisten jatkuvaa ystävällistä ja auttavaista käytöstä ja sen myönteisen merkityksen osoittamista lapsille. (Takala & Takala 1992: 196-197.)

Yhteistoimintaleikit ovat tyypillisiä yli 4-vuotiaille lapsille. Roolileikit, joissa käsitellään aikuisten elämää esimerkiksi koti- ja kauppaleikit, ovat suosittuja. Roolileikeissä sääntöjä noudatetaan usein tunnollisemmin ja puhe on ystävällisempää kuin todellisessa elämässä ja niitä voidaankin pitää tärkeinä sosiaalisten sääntöjen hyväksymisen kannalta. Aikuisen ei tulisi kuitenkaan liiaksi ohjata leikkejä opettavaiseen suuntaan vaan antaa lasten spontaanisti yhdistellä toden ja mielikuvituksen aineksia. (Takala & Takala 1992: 197.) Myös lisääntyvät sääntöleikit edistävät lasten empatiakykyä sekä sosiaalisten sääntöjen hallitsemista. Aikuisen ohjauksella 4-7 - vuotiaat lapset ovat otollisessa iässä oppimaan altruistista yhteistoimintaa eli toimintaa ryhmän yhteiseksi hyväksi. Tällainen toiminta vaatii sekä viestinnän että ongelmanratkaisun taitoja. Lapsiryhmällä on mahdollisuuksia aikuisen ohjauksella oppimaan toimimaan siten, että kaikilla lapsilla on hyvä olla ryhmässä, samalla oppien yhteistä vastuuta siitä, että kaikki lapset noudattavat yhdessä sovittuja sääntöjä. Näiden taitojen oppimisella on vaikutuksia lapsen tuleviin taitoihin ottaa muut ryhmässä huomioon. (Takala & Takala 1992: 199.)

Kolmen ja kuuden ikävuoden välillä lapsi saavuttaa lopullisen psyykkisen yksilöllisyyden tunteen. Tässä vaiheessa muodostuvat sukupuoli-identiteetti sekä yliminä eli superego. Yliminä ohjaa ihmistä käyttäytymään oikein omatoimisesti ihanteiden ja syylisyydentunnon avulla. Aluksi yliminä on täysin ulkoinen ja toimii vain aikuisten käskyjen mukaan aikuisten läsnä ollessa. Seuraavaksi lapsen yliminä kehittyy lapsen ihailemiin henkilöihin samaistumisen kautta. Käyttäytymisen tavoitteet eivät enää tule rangaistuksen pelossa, vaan lapsi ohjautuu sisällepäin itsekunnioituksen ja itsearvostuksen säätelemänä. (Keltikangas-Järvinen 2010: 149-151.) Myönteinen minäkäsitys voidaan nähdä perustana lapsen sosiaaliin taitoihin (Heikka ym. 2009: 23). Kyky tuntea syylisyyttä on yliminän kehittymisen edellytys. Yliminän voimakas kehitysvaihe on 5-6 - vuotiaana. (Keltikangas-Järvinen 2010: 150-151.)

Kuusivuotiaiden vertaissuhteiden määrä lisääntyy huomattavasti ja he toimivat jo enemmän ilman aikuisen kontrollia. Ystävyyssuhteissa tärkeää on tyypillisesti jaetut mielenkiinnon kohteet sekä yhteen sovitun ja onnistuneen leikin ylläpitäminen. Varhaisessa lapsuudessa konfliktit ovat yleisiä. (Keenan & Evans 2009: 275-277) Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen rakentaminen ja ylläpitäminen vaatiikin toisinaan aikuisen tukea. Kun sosiaaliset ja kielelliset valmiudet kehittyvät, lapsi tulee vähitellen riippumattommaksi aikuisten ohjauksesta ja läsnäolosta. (Heikka ym. 2009: 23.)

2.2 Lapsuuden vertaissuhteet minäkuvan ja sosiaalisten taitojen kehittäjänä

Vertaisuudella tarkoitetaan samanikäisten, suunnilleen samalla sosiaalisella, emotionaalisella tai kognitiivisella kehitystasolla olevien lasten kanssa luotuja suhteita (Salmivalli 2000: 15). Pieni lapsi kaipaa vain hoivaa ja hoitoa, mutta lapsen kasvaessa vertaissuhteiden merkitys kasvaa. Bowlbyn kiintymyssuhdeteoriat korostaa ensisijaisen hoitajan ja hänen kanssaan muo-

dostettavan suhteen merkitystä lapsen persoonallisuuden kehityksen ja sosiaalisuuden kannalta (esim. Rusanen 2011: 27-28). Toiset teoriat näkevät vertaissuhteiden merkityksen tärkeämmäksi tai yhtä tärkeäksi vanhempien rinnalla, erilaisten kehityksellisten tehtävien tukena. Myös geneettisillä tekijöillä sekä lapsen synnynnäisellä temperamentilla on vaikutusta siihen, millaisia tunteita lapsi muissa herättää ja millaisiin vertaisryhmiin hän hakeutuu (Salmivalli 2000: 21-22). Lapset voivat arvioida toisiaan myös nimen, ulkonäön ja erityisesti sukupuolen mukaan (Keenan & Evans 2009: 279-280). Vertaisryhmät taas vaikuttavat lapsen myöhempään kehitykseen. (Salmivalli 2000: 21-22) Vertaisryhmän negatiivinen arvio lapsesta voi aiheuttaa yksinäisyyttä ja sitä, ettei lapsi voi kehittää sosiaalisia taitojaan. Näin sosiaalisen kanssakäymisen ongelmat voivat lisääntyä ja johtaa muun muassa mielenterveyden ongelmiin sekä heikkoon koulumenestykseen. (Keenan & Evans 2009, 281-282; Neitola 2013: 103) Onnistuneilla vertaissuhteilla on positiivinen vaikutus lapsen kehitykselle (Neitola 2013: 103). Vertaissuhteet opettavat esimerkiksi jakamista, vihamielisyyden estämistä ja puolustautumista (Salovaara & Honkonen 2011: 52). Vertaisryhmässä lapsen sosiaaliset taidot, roolit, ongelmanratkaisukyky, luovuus sekä kielellinen ilmaisu kehittyvät. Lapsi saa myös kokemuksia erilaisista tunteista. (Neitola 2013: 104) Positiivinen vuorovaikutus ja hyvä itsetunto mahdollistuvat hyvässä vertaisryhmässä ja myönteisissä kaverisuhteissa (Neitola 2013: 104).

Suurimmalla osalla ihmisistä on luontainen kaipuu toisten ihmisten kiintymykseen. Läheisen ystävyyden lisäksi ihminen kaipaa myös kaverien sosiaalista verkostoa sosiaalisten vertailujen, ryhmään kuulumisen, toisten hyväksynnän ja ymmärtämisen sekä ajanvietteen saamiseksi. (Salovaara & Honkonen 2011: 53.) Lapsen sosiaaliset kokemukset muodostuvat hänen vertaisryhmästään sekä kahdenkeskisistä ystävyyssuhteista. Vertaisryhmässä lapsella on saatavilla sosiaaliseen maailmaan tarvittavat emotionaaliset ja kognitiiviset resurssit. (Neitola 2013: 104.)

Lapsen asemaa tietyssä ryhmässä voidaan Salmivallin (2000) mukaan määritellä sosiometrisen statuksen avulla. Sosiometrisessä statuksessa mitataan sitä, miten suosittuna lapset kokevat toisensa. Suosituimmat lapset ovat keskimääräistä sosiaalisempia ja kognitiivisesti kehittyneempiä ja heillä näyttää olevan kyky sekä omien tavoitteidensa saavuttamiseen että myönteisten suhteiden ylläpitämiseen. Torjutut lapset ovat keskimääräistä aggressiivisempia tai vetäytyvämpiä sekä kognitiivisesti kehittymättömpiä. Muita statuksia ovat keskimääräisessä asemassa olevat lapset, huomiotta jääneet lapset sekä paljon positiivisia ja negatiivisia mainintoja saaneet ristiriitaisessa asemassa olevat lapset. Joillakin lapsilla on vaikeuksia tunnistaa omaa asemaansa ryhmässä. Erityisesti lapset, jotka ovat sekä torjuttuja että aggressiivisia, eivät katso olevansa epäsuosittuja. Tämän nähdään suojelevan lasta ikävältä totuudelta, sillä lapsi haluaisi tuntea itsensä sosiaalisesti pärjääväksi. Ryhmän ominaisuudet voivat vaikuttaa lapsen käytöksen tulkitsemiseen. Esimerkiksi ryhmissä, joissa aggressiotaso on yle-

sesti korkea, aggressiivinen käyttäytyminen ei välttämättä johda torjutuksi tulemiseen. (Salmivalli 2000: 25-33.)

Lapsilla on eritasoisia sosiaalisia taitoja, mutta ne kehittyvät vain vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Yhteisöllisessä varhaiskasvatusryhmässä jokainen lapsi voi kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta ja harjoitella sosiaalisia taitojaan.

3 Ryhmä, yhteisö, yhteisöllisyys

Charpenterin mukaan ryhmä on joukko ihmisiä, joilla on vuorovaikutusta, yhteinen tavoite, tietyt säännöt ja tietty työnjako (Niemi 2007:16). Pienryhmäksi kutsutaan usein 5-12 henkilön ryhmää (Niemi 2007:57). Kommunikaatiosuhteesta puhutaan, kun ilmaistaan sitä, miten ryhmän jäsenet kommunikoivat keskenään. Autoritaarisessa viestinnässä kommunikaatio kulkee hierarkisesti johtajan ja alaisten välillä ja usein hyvänä kommunikaation tyylinä nähdään verkkomainen kommunikaatio, jossa mahdollisimman moni ryhmän jäsen viestii toistensa välillä. Ympäristö vaikuttaa ryhmän viestintään ja esimerkiksi ympyrässä istuminen ohjaa frontaalista seuraamista sijasta antaa osallistujille paremmat mahdollisuudet hyödyntää ryhmän vuorovaikutusta (Niemi 2007:117-118.)

Ryhmän ohjaajalla on aina valtarooli eli suhde, jota voidaan mitata vallassaolijan voittaman vastarinnan tai häntä kohtaan tunnetun riippuvuuden määrällä (Niemi 2007:118-119). Ryhmän myönteiset tunnesuhteet vaikuttavat positiivisesti ryhmän yhteistoimintaan ja keskinäiseen vetovoimaan eri ryhmän kiinteyteen. Ryhmän kiinteyden on usein etu ryhmän tehtävästä huolimatta. (Niemi 2007:124.)

3.1 Yhteisöllisyys ja osallisuus

Yhteisön ja yhteisöllisyyden käsitteet ovat moniulotteisia ilmiöitä, joille on vaikea luoda tarkkaa määritelmää (esim. Marjanen, Marttila, Varsa 2013: 10; Haapaniemi 2011: 76). Johonkin kuulumisen ja me-henki sekä positiivinen tunneside ihmisten välillä ovat yhteisön piirteitä. Miellyttävyys ei kuitenkaan ole toimivan yhteisön tunnusmerkki, vaan kuunteleminen, jakaminen ja keskustelujen kautta saavutettu keskinäisen kunnioituksen ja välittämisen ilmapiiri (Rasku-Puttonen 2006: 112). Wiesenfeldin mukaan yhteisö voidaan määritellä eri tavoin, mutta yhteistä näille määritelmille on ”me” erotuksena ”heistä” (Koivula 2010: 17). Yhteisöihin kuuluu myös osallisuus, yhteinen jaettu tekeminen ja kiinnostuksen kohteet. Yhteisöllisyys rakentuu tilassa, ajassa ja vuorovaikutuksessa. (Marjanen ym. 2013: 10.) Yhteisöä voidaan pitää yhteiseen toimintaan ja päämäärään sekä mahdollisesti sovittuihin normeihin perustuvana yhteenliittymänä (Haapamäki ym. 2000: 14).

Yhteisöllisyydellä on myös varjopuolensa. Erilaisuuden vierastaminen ja toisten mukana kulkeminen voivat olla yhteisöllisyyteen kuuluvia negatiivisia vaikutuksia. Epädemokraattisesti johdetut ryhmät voivat ajautua toimimaan epäeettisesti, kun yksilöllinen eettinen pohdinta ei pääse kuuluville. Hyvä yhteisö jakaakin vastuuta ja valtaa. (Haapaniemi 2011:76-77.) Paasivaara ja Nikkilä määrittelevät kielteisen yhteisöllisyyden valvotun ja tiukkaan normitetun yhdenmukaisuuden kautta, jossa yksilön oma identiteetti ei pääse esiin. Kielteistä yhteisöllisyyttä lisäävät kielteisten tunteiden ja ristiriitojen käsittelemättä jättäminen ja se voi johtaa siihen, että yhteisöön tuleminen voi tuntua ahdistavalta ja innostunut ja aktiivinen työote häviää. (Paasivaara & Nikkilä 2010: 49-50.)

Ihmiset ovat luontaisesti sosiaalisia ja tähän myös yhteisöllisyys ja yhteisöt perustuvat (Salovaara & Honkonen 2011: 42). Sosiaaliset yhteisöt ovat merkittäviä muun muassa eliniän pidentymisen, elämänlaadun kohentumisen ja oppimisen kannalta (Marjanen ym. 2013: 9). Vuorovaikutus on yhteisön syntymisen edellytys ja vuorovaikutuksen laadulla on merkitystä siihen, millainen yhteisöstä muodostuu (Haapamäki 2000: 16). Yhteisöllisyyden edellytyksenä ovat jaetut arvot, normit ja päämäärät. Keskusteleva, neuvotteleva ja erilaisuuden hyväksyvä ilmapiiri ovat tärkeitä. Yksilöllä tulee yhteisössä olla tunne ryhmään kuulumisesta, omasta tarpeellisuudestaan sekä ryhmän hyväksynnästä. (Salovaara & Honkonen 2011: 42.) Sumsionin ja Pettersonin mukaan yhteisön rakentumisessa voidaan havaita tapahtumia, jotka ovat erityisen merkityksellisiä prosessin etenemiselle. Näitä ovat yhteiset keskustelut, neuvottelut yksilön asemasta ryhmässä sekä ryhmän sisäiset jännitteet. Yhteisen päämäärän hyväksi työskenteleminen sekä huolenpidon jatkuva edistäminen auttavat yhteisön kehittymistä. (Rasku-Puttonen 2006: 111-112.) Myönteisessä yhteisöllisyydessä on helppo tuntea kuuluvansa joukkoon, ryhmään kuuluminen herättää ylpeyttä ja ryhmä hyväksyy erilaisuuden ja yksilöllisyyden (Paasivaara & Nikkilä 2010: 50).

Osallisuus on yhteisöllisyydestä puhuttaessa olennainen käsite. Yhteisön jäsenet tuntevat yhteisöllisyyttä vain, jos heillä on tunne omasta merkityksellisyydestään (Haapaniemi 2011: 81). Osallisuudella tarkoitetaan mahdollisuutta vaikuttaa omaan lähiympäristöönsä, itseään koskevien päätösten tekoon ja itseään koskeviin asioihin (Salovaara & Honkonen 2011: 69). Se ei kuitenkaan tarkoita yksilön osallistumista erilaisiin palveluihin tai tapahtumiin, vaan osallisuus on kuulluksi tulemistä, itseään koskeviin asioihin vaikuttamista sekä yhteisönsä asioiden suunnittelua, päätöksentekoa ja vastuuta asioiden toteutuksesta (Turja 2011: 46-47).

3.2 Päivähoidon yhteisöt

Varhaiskasvatuksessa puhutaan vakiintuneesti lapsiryhmistä, vaikka ryhmän käsitettä purkaessa voidaan havaita siinä olevan kyse yhteisöstä ja siihen kuuluvista ominaisuuksista (Koivula 2010: 17). Päivähoidossa voidaan Haapamäen mukaan nähdä kolmenlaisia yhteisöjä (2000:

23). Lasten ja työntekijöiden muodostama yksikkö, esimerkiksi päiväkotia, on kasvatuksellinen kokonaisuus eli kasvatusyhteisö. Aikuiset muodostavat työssään niin kutsutun kasvattajien yhteisön, jolla on joitain uusia tehtäviä kasvatusyhteisöön verrattuna, kun taas lasten yhteisö tai yhteisöt voivat poiketa normeissaan suuresti kasvattajien yhteisöstä. (Haapamäki 2000: 23.)

Yksilöllinen kehitys tapahtuu käyttäytymistä, persoonallisuutta ja yksilöllisyyttä muokkaavien vuorovaikutustilanteiden jatkumossa. Kasvatuksen onkin turvattava riittävät vuorovaikutustaidot ja laaja-alainen ymmärrys ympäristöstään. (Kaipio 1999: 17; 28.) Lapsilla on voimakas liittymisen tarve, jonka turvin yhteisöllisyyttä voidaan lähteä rakentamaan (Haapaniemi 2011: 83). Valitseminen ja yhdessä luotu toiminta ovat yhteisöllisyyden piirteitä, mutta lasten yhteisöissä tämä ei usein toteudu, sillä suurin osa niistä on aikuisten luomia, määrittelemiä ja ylläpitämiä. Lapset tarvitsevat yhteisöllisyyttä tietoisesti rakentavia aikuisia oppiakseen yhteisön pelisääntöjä, ryhmään pääsemisen sekä ystävyyssuhteiden muodostamisen taitoja.

Aikuisilla on merkittävä rooli lasten yhteisöjen rakentamisessa ja yhteisöllisyyden rakentaminen onkin kasvattajalta harjoittelua vaativa taito (Marjanen ym. 2013: 10-12). Yhteisöllisyyteen oppii vain kasvatuksen kautta ja harjoittelemalla käytännössä. Kasvattajan rooli on tässä merkityksellinen vaikuttaja myös oman esimerkinsä kautta. Haapaniemi toteaa, että vallankäytön seuraaminen on onnistuneen yhteisöllisyyteen kasvattamisen edellytys. (Haapaniemi 2011: 76-77). Lapsen kyky toimia sosiaalisissa suhteissa on keskeinen tavoite varhaiskasvatuksessa, sillä sosiaaliset vuorovaikutussuhteet nähdään ihmisen koko oppimisen ja kehittymisen perustana (Heikka ym. 2009: 23). Varhaisessa lapsuudessa opitaan ryhmäkäyttäytymisen perussäännöt, joten näiden taitojen harjoittaminen on tärkeää. (Marjanen ym. 2013: 9) Koivulan tutkimuksen mukaan päiväkotiryhmän yhteinen toiminta oli lapsille tärkeää ja se myös vahvisti lasten tunnetta ryhmään kuulumisesta (Koivula 2013: 32). Koivulan tutkimuksen mukaan yhteisöllisyyden tunteen syntymisessä keskeinen merkitys näyttää olevan lasten välillä ystävyyssuhteilla tai positiivisella suhtautumisella, onnistuneella yhteisellä toiminnalla, yhteenkuuluvuuden tunteella sekä palkitsevalla vuorovaikutuksella (Koivula 2013: 43).

Yhteisöihin osallistuminen tarjoaa lapsille mahdollisuuden rakentaa omaa identiteettiään, omaksua vertaiskulttuurin keskeisiä periaatteita sekä harjoitella sosiaalisia ja vuorovaikutustaitojaan (Koivula 2010: 11). Päiväkotia tarjoaakin tälle oivallisen pohjan. Yhteisöllisyys ei kuitenkaan synny itsestään, vaan uuden ryhmän aloittaessa se rakentuu vähitellen yhteisen toiminnan, rutiinien ja sääntöjen lomassa (Koivula 2010: 26-27). Erityisen tärkeänä voidaan pitää ryhmien alkuvaiheita (esim. Rasku-Puttonen 2006: 111). Turvallisuuden tunne on tärkeä yhteisöllisyyden rakentumisen kannalta. Aloittavan ryhmän ohjaajalla on suuri merkitys sillä, miten hän lähtee tietoisesti rakentamaan turvallista ilmapiiriä. (Salovaara & Honkonen 2011, 24; Rasku-Puttonen 2006: 112.) Turvallisuuden tunteen ja yhteisöllisyyden syntyminen vie ai-

kaa ja vaatii ryhmän vetäjältä taitoa rakentaa ja ylläpitää niitä (Salovaara & Honkonen 2011: 11). Kasvattajalta voidaankin edellyttää kykyä sekä ymmärtää että ohjata ryhmäprosesseja (Rasku-Puttonen 2006: 112).

Kaipio ja Murto (1988: 10-11) pitävät yhteistyötä ja yhteisökasvatusta demokratiaan kasvatamisena. Varhaiskasvatuksen kentällä voidaan puhua myös yhteisökasvatuksesta (esim. Kaipio & Murto 1988). Se on aikuisten johdolla tapahtuvaa kasvatusta, jossa aikuinen hankkii kasvatettavien tuen lapsiyhteisön sisällä ja päätökset perustuvat yhteiseen suunnitteluun sekä velvollisuuksien ja tehtävien hoitoon (Kaipio & Murto 1988: 10-13). Yhteisökasvatuksella pyritään itseensä luottavien, aktiivisten ja vastuuntuntoisten ihmisten kasvattamiseen (Kaipio & Murto 1988: 17). Yhteisöllisyys voidaan nähdä välineenä kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi. Lasten toimintaa suunnitellessa on huomattu, että lasten kuuleminen ja huomioon ottaminen auttaa tilanteiden toteuttamisessa. Tällä vaikutetaan myös lapsen kasvun edellytyksiin. (Haapamäki 2000: 26-27.) Yhteisöllisyyden ei kuitenkaan tulisi jäädä vain välineeksi, vaan sen tulisi olla luonteva osa päiväkodin jokapäiväistä arkea.

3.2.1 Lasten osallisuus

Lasten osallisuus on tärkeä osa yhteisöllisyyden tukemista (Rasku-Puttonen 2006: 112). Lasten osallisuuden vahvistamiseen liittyy Turjan mukaan näkemys lapsesta aktiivisena ja pätevänä toimijana yhteisössään (Turja 2011: 43). Jos lapsi nähdään puutteellisena olentona, jonka aikuisten tulee kasvattaa yhteiskuntaan kelpoiseksi, valtasuhde jää yksisuuntaiseksi eikä lasten aito osallisuus mahdollistu. Myös puheessa ”osallistamisesta” on arvovaltainen kaiku. ”Osallisuuden mahdollistaminen” tai ”osallisuuteen kutsuminen” sisältävät Turjan mukaan osallisuuden kuuluvien vapaaehtoisuuden ja aidon dialogisen suhteen mahdollisuudet. (Turja 2011: 42-48.)

Suomen perustuslain § 6 mukaan ”Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti” (Suomen perustuslaki 2013). Mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja oikeus tulla kuulluksi löytyvät myös Suomen ratifioimasta YK:n yleissopimuksesta lapsen oikeuksista (artikla 12). Osallisuus on tärkeä osa yhteisöllisyyden rakentumista. Kun lapsi saa olla mukana suunnittelemassa toimintakeinoja ja toteutustapoja, hänen motivaationsa on vahvempi ja toiminnan tulokset paranevat (Salovaara & Honkonen 2011: 69). Lasta tulee ohjata aktiiviseksi puhujaksi ja kuuntelijaksi erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Heikka ym. 2009: 88). Lasta kuunnellessa on tärkeää, että hänen mielipiteensä otetaan myös aidosti huomioon. Pelkkä kuunteleminen ei ole osallistamista (Salovaara & Honkonen 2011: 70). Nykyään oppiminen nähdään vastavuoroisena tapahtumana, jolloin vakavasti otetuksi, kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen vaikuttavat aktiiviseen ja kiinnostuneeseen oppimisasenteeseen (Karlsson 2006: 13). Lastenkin kanssa käytä-

vän keskustelun pohjana tulisi olla mahdollisuus ajatusten jakamiselle, yhteiselle ihmettelylle ja ymmärrykselle. Eriävistä mielipiteistä huolimatta vastavuoroiseen keskusteluun ei kuulu toisen arvosteleminen tai sellainen tilanne, jossa toisella on valta päättää, ovatko muiden ajatukset oikeita tai vääriä (Karlsson 2006: 13).

Varhaiskasvatussuunnitelman (Stakes 2005: 13) kasvatuspäämäärinä ovat henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen sekä itsenäisyyden asteittainen lisääminen. Toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistamisella tavoitellaan sitä, että lapsi oppii ottamaan muita huomioon ja välittämään toisista. Myönteinen suhtautuminen itseensä ja toisiin lapsiin sekä toimintatapoihin luo pohjaa hyvän yhteiskunnan ja yhteisen maailman muodostumiselle. (Stakes 2005: 13.) Kasvattajalta odotetaan myös sellaisen ilmapiirin luomista, jossa lapset voivat kokea yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta (Stakes 2005: 16). Vaikka sanaa yhteisöllisyys ei suoraan mainita, lapsen kasvatusta yhteiskunnan jäseneksi toisista välittävänä ja yhteenkuuluvuutta sekä osallisuutta kokevana yksilönä voidaan nähdä yhteisöllisyyttä kannattavana toimintana. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kannustetaan myös tilojen suunnittelulla luomaan mahdollisuuksia pienryhmätoiminnalle, joka edistää jokaisen mahdollisuutta osallistua keskusteluun ja vuorovaikutukseen (Stakes 2005: 18). Osallisuus ei kuitenkaan tarkoita vastuun sysäämistä lapselle kehitystasosta välittämättä, vaan se on lapsen kuuntelemista ja kunnioittamista (Ruokonen & Rusanen 2009: 11).

Lasten osallisuutta varhaiskasvatustyössä, voidaan tarkastella monen eri ulottuvuuden kautta. Ensinnäkin se voidaan nähdä aikuisten ja lasten välisenä valtasuhteena. Hartin esittämällä mallilla lasten valtaistumisen aste voidaan määritellä sen mukaan, kuinka paljon tietoa he saavat toiminnasta ja ympäristöstään, ja kuinka vahvasti he voivat vaikuttaa siihen. Lasten valtaistumisen taso voi vaihdella tilanteiden mukaan. Toinen osallisuuden ulottuvuus koskee osallisuuden aihetta ja vaikutuspiiriä. Lasten annetaan helpoiten vaikuttaa arkisiin, henkilökohtaisiin asioihin, kuten ruokailuun tai leikkimiseen. Lasten ja aikuisten yhteiset projektit ja vaikuttaminen laajemmassa mittakaavassa, kuten uusien lelujen hankkimiseen tai pihapiirin uudistamiseen ovat harvinaisempia. Osallisuuteen liittyy myös ajallinen ulottuvuus, sillä usein lasta kuullaan pienissä, arjen hetkissä sen sijaan, että he voisivat vaikuttaa pitkäkestoisiin projekteihin. Lasten osallisuus konkretisoituu neljännessä ulottuvuudessa toimintaprosessissa ja osallisuuden tunteessa. Lapset voidaan ottaa mukaan suunnittelun jokaiseen vaiheeseen - ideointiin, suunnitteluun, päätöksentekoon, toimintaan ja arviointiin. Tällöin aikuisten tehtävä on antaa riittävästi tietoa lapselle ymmärrettävässä muodossa, lapsen yksilöllinen ajattelu- ja kommunikointikyky huomioon ottaen. Osallisuuden mahdollistaminen lisää lapsen itsetuntoa ja luo parhaimmillaan voimaantumisen tunnetta. Lasten metakognitiiviset kyvyt, eli kyky ajatella omaa ajatteluaan lisääntyvät, käsitys itsestä selkiytyy ja sosiaaliset, yhteiseen toimintaan tarvittavat taidot kehittyvät. (Turja 2011: 48-52.)

Koska kasvatusyhteisön yksi keskeisistä tehtävistä on kasvattaa aktiivisia yhteiskunnan jäseniä, yhteisö tarvitsee jäsentensä palautetta ja osaamista. Luottamus ja vastuu voivat johtaa virheisiin, mutta jo pienille lapsille voi antaa osallisuuden kokemuksia ikätason mukaisesti. (Haapaniemi 2011: 81.) Kaipion mukaan (1999: 25-29) kasvatukseksi ei riitä kulttuurin sekä arvojen ja normien siirtäminen sukupolvelta toiselle, vaan uuden sukupolven tulisi aktiivisesti muuttaa yhteiskunnan arvoja ja normeja tarpeen mukaan.

Wilzin ja Kleinin vuonna 2001 tekemän tutkimuksen mukaan lähes kaikki lapset nimesivät vapaan leikin parhaaksi asiaksi päiväkodissa. Vapaaseen leikkiin kuuluvat vaihtoehdot, valinnat ja spontaanisuus olivat lapsille tärkeitä (Rusanen 2011: 236) josta voisi päätellä lasten haluavan tehdä päätöksiä aikuisten niihin vaikuttamatta. Lasten osallisuutta tutkittaessa on saatu selville, että aikuiset vastaavat arjen toiminnasta sekä pedagogisista oppimistilanteista ja lapsille jää mahdollisuus vaikuttaa vapaaseen leikkiin. Lasten ja aikuisten yhteiselle, tasa-arvoiselle osallistumiselle ei juuri löydy tilaa. (Heikka ym. 2009: 82.)

Osallisuuden taidot alkavat kehittyä jo varhain lapsen ja vanhempien välisessä suhteessa, mutta päiväkodin on myös luotava puitteet niiden oppimiselle (Rasku-Puttonen 2006: 113). Yksi keino yhteisöllisyyden rakentamiselle ovat yhteiset kokoukset. Perusrakenteissa tulisi olla riittävästi hetkiä, jolloin yhteisön jäsenet kokoontuvat yhteen keskustelemaan yhteisön toimintaan liittyvistä asioista. Päiväkodissa onkin hyviä mahdollisuuksia pitää erilaisia kokouksia, hetkiä, piirejä. Nämä tilanteet tulisi nähdä osana kasvatusta, perustehtävän kautta. Pelkkä lapsen kuunteleminen ei siis riitä, vaan lapselle tulisi antaa aito mahdollisuus vaikuttaa päivän kulkuun ehdotuksia tekemällä, luoda sellainen ilmapiiri, jossa jokainen uskaltaa tehdä ehdotuksia ja tulee kuulluksi, osoittaa, että lasten tekemä työ on yhtä arvokasta kuin aikuisenkin tekemä ja opetetaan lapsia kuuntelemaan sekä toisiaan että aikuisia. Tämän seurauksena lasten käytös usein rauhoittuu, mutta ulkoinen käytös ei ole lasten kokousten päämäärä, vaan lapsen oma vastuunotto ja vaikuttamaan oppiminen. (Haapamäki 2000: 33-41.)

Ryhmän yhteisten sääntöjen laatiminen ja niistä keskusteleminen auttaa lapsia sitoutumaan niihin paremmin (Rasku-Puttonen 112). Myös kokousten toimintaan liittyvistä säännöistä on sovittava, esimerkiksi puheenvuoron pyytäminen kättä nostamalla tai että kokouksissa istutaan paikallaan paikkoja vaihtamatta (Kaipio & Murto 1988:35). Yhdessä sovittujen sääntöjen ja tekojen vastaavuus on tärkeä osa vastuullisuuteen kasvattamisessa ja aikuisten tehtävänä onkin pitää huoli, että yhdessä sovituista säännöistä pidetään kiinni (Kaipio & Murto 1988: 30).

Lapselle olisi hyvä osoittaa pieniä vastuutehtäviä, jotka vahvistavat hänen kuulumistaan ryhmään. Yksinkertaiset tehtävät, kuten kukkien kastelu ja pöytien kattaminen lisäävät Rasku-

Puttosen mukaan lapsen ymmärrystä itsestä, vastuuntuntoa sekä itsearvostusta (Rasku-
Puttonen 2006: 113). Salovaara & Honkonen (2011: 78-79) ehdottavat erilaisten juhlien tai
teemapäivien järjestämistä, joka on yksi keino toteuttaa lasten osallisuutta, kun heidät ote-
taan mukaan suunnitteluun.

Kun osallisuudella voidaan nähdä näin monia hyviä puolia, miksi se ei kuitenkaan aina toteudu
varhaiskasvatuksessa? Osallisuutta on vastustettu esimerkiksi siitä syystä, ettei lasten uskota
kykenevän vielä vaikuttavan omiin asioihinsa. Lasten myös pelätään horjuttavan aikuisten
auktoriteettiasemaa ja olevan liikaa äänessä. Osallisuus nähdään usein vaivalloisena, resursse-
ja vaativana asiana, joka toteutetaan jos siihen riittää aikaa ja henkilökuntaa. Osallisuuden
vahvistaminen lähtee kasvattajan omista asenteista ja uskalluksesta heittäytyä uusiin asi-
oihin yhdessä lasten kanssa. (Turja 2011: 53.)

3.2.2 Pienryhmätoiminta

Yhteisöllisyys rakentuu paremmin pienissä ryhmissä, joissa on helpompi kokea yhteenkuulu-
vuuden tunnetta (Haapaniemi 2011: 78). Päiväkotien pienryhmätoiminta on yleistynyt Suo-
messä (Kalliala 2012: 160). Pienryhmät voidaan muodostaa joko pysyviksi tai tilanteiden mu-
kaan vaihtuviksi (Opas 2013: 160). Pienryhmätoimintaan kannustetaan myös valtakunnallisessa
varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa (Stakes 2005: 18).

Lasten määrän lisääntyminen ryhmässä lisää aina myös hallittavia vuorovaikutustilanteita ja
saattaa vaikeuttaa vuorovaikutusta (Keltikangas-Järvinen 2010: 215). Osaviikkoiset lapset voi-
vat muodostaa laskennallisesti yhden lapsen. Kallialan (2012: 157) mukaan tämän vuoksi las-
ten on vaikea hahmottaa ryhmää, jonka kanssa heidän odotetaan kokevan yhteenkuuluvuutta.
Rusanen sekä Haapaniemi esittävät, että lapsi ei voi tuntea kuuluvansa yhteisöön, jos se
muuttuu jatkuvasti (Rusanen 2011: 232-233; Haapaniemi 2011: 83). Rusanen mukaan lapsen
laadukas vuorovaikutus aikuisiin sekä toisiin vaarantuu suuressa ryhmässä, etenkin jos ryhmän
lapset ja aikuiset vaihtuvat ennakkoimattomasti. Suuressa ryhmässä kahdenvälisiä suhteita on
myös enemmän kuin pienissä ja vastuun jakautuminen useamman hoitajan kesken saattaa
johtaa riittämättömään vastuuseen lapsen suhteen. (Rusanen 2011: 232-239.)

Päiväkodeissa on perinteisesti toimittu suurryhmissä, joissa kaikki lapset toimivat samanaikai-
sesti saman toiminnon parissa aikuisen ohjaamana (Opas 2013: 158). Koska suuressa ryhmässä
häiritseväenä pidetty lapsi usein poistetaan ryhmästä, suurryhmässä toimiminen antaa lapselle
puutteellisesti keinoja sosiaalisen elämän valmiuksiin. Pienryhmätoiminta on pedagoginen
valinta, jolla tuetaan yhteisöllisten kasvatustavoitteiden saavuttamista. Sillä on mahdollista
edistää kasvattajan ja lapsen välistä sekä lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Pienryhmässä
kasvattaja pystyy antamaan enemmän yksilöllistä huomiota lapselle ja vastaamaan hänen tar-

peisiinsa. Pienryhmä tarjoaa lapselle helpommin omaksuttavan määrän hyviä vuorovaikutussuhteita. (Opas 2013: 158-159.) Kaipio & Murton mukaan (1988: 31) pienryhmä on osoittautunut hyväksi tavaksi toteuttaa arkipäivän demokratiaa koululuokissa. Pienryhmässä lapsi joutuu ottamaan aktiivisemmin kantaa käsiteltävään asiaan ja mielipiteiden esittäminen on turvallisempaa kuin suuressa ryhmässä (Kaipio & Murto 1988: 31-32).

4 Opinnäytetyön tavoitteet ja arviointikeinot

Opinnäytetyön tavoitteena oli tukea päiväkotiryhmän yhteisöllisyyttä. Tämä tapahtui sekä luovia menetelmiä sisältäneiden ohjaustuokioiden sekä päiväkodin henkilökunnan kanssa käytyjen keskustelujen kautta. Henkilökohtaisena tavoitteenani minulla oli kehittää ryhmänohjaustaitojani osallistavampaan suuntaan, pitäen samalla huolta myös ryhmän turvallisuudesta. Alla olevassa taulukossa on purettu tavoitteet osiin, esitelty arviointikeinot, arvioinnin tekijät ja arvioinnin ajankohdat.

Tavoite	Arviointikeinot	Kuka arvioi	Milloin arvioidaan
1. Mahdollistaa lasten tekemät valinnat toiminnassa	1. Havainnointilomake 2. Omat havainnot oppimispäiväkirjaan	1. Päiväkodin työntekijät 2. Opinnäytetyön tekijä	1. Havainnointilomake jokaisen kerran päätteeksi 2. Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen jokaisen kerran päätteeksi
2. Tukea ryhmän kykyä tehdä päätöksiä	1. Havainnointilomake 2. Omat havainnot oppimispäiväkirjaan	1. Päiväkodin työntekijät 2. Opinnäytetyön tekijä	1. Havainnointilomake jokaisen kerran päätteeksi 2. Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen jokaisen kerran päätteeksi
3. Tukea lasten välistä vuorovaikutusta	1. Havainnointilomake 2. Omat havainnot oppimispäiväkirjaan 3. Lasten sadut	1. Päiväkodin työntekijät 2. & 3. Opinnäytetyön tekijä	1. Havainnointilomake jokaisen kerran päätteeksi 2. & 3. Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen jokaisen kerran päätteeksi
4. Oppia osallistavaa ja ryhmän turvallisuudesta huolehtivaa ohjausta	1. Havainnointilomake 2. Omat havainnot oppimispäiväkirjaan	1. Päiväkodin työntekijät 2. Opinnäytetyön tekijä	1. Havainnointilomake jokaisen kerran päätteeksi 2. Oppimispäiväkirjan

	3. Lasten antama palaute	3. Lapset	kirjoittaminen jokaisen kerran päätteeksi 3. Lasten antama palaute jokaisen kerran päätteeksi
5. Tuoda ideoita yhteisöllisyyden tukemiseksi päiväkodin arjessa	1. Keskustelu lastentarhanopettajan kanssa	1. Lastentarhanopettaja	3. Keskustelu lastentarhanopettajan kanssa prosessin aikana

Taulukko 1: Tavoitteet ja arviointikeinot

Arvioin tavoitteiden toteutumista omien havaintojeni, työntekijöiden arvioiden, lastentarhanopettajan kanssa käydyn keskustelun sekä lasten antaman palautteen sekä heidän kertomiensa satujen perusteella. Jokaisen kerran päätteeksi kirjoitin toiminnasta mahdollisimman yksityiskohtaisesti oppimispäiväkirjaani ja arvioin tavoitteiden toteutumista. Työntekijät täyttivät jokaisen kerran päätteeksi havainnointilomakkeen (Liite 1). Lomake käsitti viisi väittämää, jotka työntekijät arvioivat asteikolla 1-5 (erittäin vähän - erittäin paljon), ja joihin oli mahdollisuus lisätä huomioita. Kuudenneksi olin koonnut erilaisia ilmapiiriä kuvaavia adjektiveja, joista henkilökunta ympyröi kutakin toimintakertaa vastaavat sanat. Lomakkeessa pyysin myös vapaasti kirjoitettua palautetta työskentelystäni. Ryhmän henkilökunnan kanssa käytyjen lyhyiden keskustelujen lisäksi pidimme tapaamisen lastentarhanopettajan kanssa, jolloin keskustelimme yhteisöllisyydestä ja osallisuudesta päiväkodin arjessa. Lapsilta keräsin palautetta jokaisen toimintakerran jälkeen pyytämällä heitä näyttämään käsillään, oliko heillä ollut kiivaa, tavallista vai ikävää/tylsää. Lapsilla oli myös mahdollisuus perustella valintojaan. Sadutin lapsia jokaisen toimintakerran päätteeksi, ja seurasin sitä, miten saduissa näkyi toisten kuunteleminen ja ideoiden jatkaminen.

Osallisuudella on suuri merkitys yhteisöllisyyden muodostumisessa (Haapaniemi 2011: 81), joten tavoitteenani oli vahvistaa osallisuutta ottamalla lapset mukaan toiminnan rakentamiseen. Osallisuuteen kuuluu yksilöiden mahdollisuus vaikuttaa itseensä ja ympäristöönsä (Salovaara & Honkonen 2011: 69). Tavoitteenani oli ensinnäkin mahdollistaa lasten tekemät valinnat toiminnassa ja tukea ryhmän kykyä tehdä päätöksiä. Näitä tavoitteita arvioitiin jokaisen toimintakerran päätteeksi. Arvioin tavoitteiden toteutumista oppimispäiväkirjassani ja työntekijät täyttivät havainnointilomakkeen, jossa he vastasivat väitteisiin ”lapset saivat tehdä valintoja” sekä ”ryhmä teki päätöksiä” asteikolla 1-5. Osallisuus voidaan kuitenkin nähdä vain yksilötasolla, ihmisen mahdollisuutena vaikuttaa omaan elämäänsä. Yhteisöllisyyden näkökulmasta tahdoin ottaa esiin lasten välisen vuorovaikutuksen, koska vuorovaikutus on yhteisöllisyyden syntymisen edellytys (Haapamäki 2000: 16). Kolmantena tavoitteenani oli tukea las-

ten välistä vuorovaikutusta. Tätä arvioitiin myös jokaisen toimintakerran päätteeksi. Itse arvioin toteutumista omien havaintojeni sekä lasten tuottamien satujen perusteella. Henkilökunta vastasi havainnointilomakkeeseen väitteisiin ”lapset pysähtyivät kuuntelemaan toisiaan” ja ”lapset jatkoivat toisten aloittamia ideoita” asteikolla 1-5. Neljättä tavoitettani, oppia osallistavaa ja ryhmän turvallisuudesta huolehtivaa ohjausta, tarkastelin myös jokaisen toimintakerran jälkeen oppimispäiväkirjan avulla. Lapset arvioivat toimintaa jokaisen toimintakerran päätteeksi kertomalla, mitä mieltä he olivat olleet toiminnasta. Jokaisen kerran päätteeksi työntekijöiden täyttämässä havainnointilomakkeissa ohjaajuuttani arvioitiin asteikolla 1-5 väittämällä ”ohjaaja otti lasten aloitteet ja päätökset huomioon” sekä ympäristöllä ilmapiiriä kuvaavia sanoja. Viidennen tavoitteeni, tuoda ideoita yhteisöllisyyden tukemiseksi päiväkodin arjessa, arviointi tapahtui keskustelussa lastentarhanopettajan kanssa.

5 Toimintaympäristö ja toteutus

Toimintaympäristönä toimivassa päiväkodissa on ryhmät 1-5 -vuotiaille lapsille. Kutsun opinäytetyössäni mukana olevaa ryhmää tunnettavuuden välttämiseksi nimellä Maalarit. Ryhmä koostui 3-5 -vuotiaista lapsista ja työntekijöinä oli kolme lastenhoitajaa sekä yksi lastentarhanopettaja. Maalarit oli jaettu neljään noin viiden lapsen kokoiseen pienryhmään, joita kutsun nimellä Siniset, Pinkit, Lilat ja Vihreät. Lapset olivat saaneet keksiä pienryhmien nimet itse annetun aihepiirin mukaan. Ryhmät olivat melko uusia ja pienryhmätoiminta tapahtui lähinnä jumppahetkissä, muussa arjessa koko Maalareiden ryhmän toimiessa yhdessä.

Opinäytetyöni koostui yhteensä 12 noin 45 minuutin pituisesta toimintakerrasta Maalareiden pienryhmien kanssa. Alkuperäisenä suunnitelmana oli ohjata jokaiselle pienryhmälle toimintahetki kerran viikossa neljän viikon ajan ja viidennellä kerralla yhdistää koko Maalareiden ryhmä ja koota pienryhmien toiminta yhteiseksi kokemukseksi. Tuokioiden tarkoituksena oli tarjota ryhmän yhteisöllisyyttä ja lasten osallisuutta tukevaa toimintaa luovien menetelmien keinoin. Joka tapaamisen lopussa sadutin pienryhmiä ja ajatuksena oli kehittää seuraavan kerran toimintaa sadun pohjalta siten, että toistaisimme lasten tarinoita ja hahmoja yhteisessä toiminnassa. Suunnitelma ei toteutunut täysin sellaisenaan, sillä lapsia oli usein syystä tai toisesta pois ja ryhmät jäivät niin pieneksi, että niitä piti toisinaan yhdistää mielekkään toiminnan mahdollistamiseksi. Jokainen pienryhmä yhdistettiin prosessin aikana ainakin kahdesti toiseen ryhmään, ja edellisillä kerroilla kerroituihin satuihin palaaminen tuntui sekavalta. Lasten kertomat sadut olivat hienoja ja hauskoja, mutta koin haastavaksi koota niistä seuraavan toimintakerran kaarta. Näistä syistä toiminta ei aina liittynyt suoraan lasten kertomiin satuihin vaan keskityin suunnittelussa lasten osallisuuteen sekä lasten väliseen vuorovaikutukseen.

Toiminta noudatti aina samaa kaavaa siten, että ensin kokoonnuimme piiriin ja esittelin itseäni. Melkein joka kerralla joku lapsista oli ensimmäistä kertaa mukana, joten esittely oli tärkeä. Kerroin myös kuinka monta kertaa olen jo ollut käymässä ja kuinka monta kertaa on jäljellä. Tämän jälkeen kävimme nimiä läpi joka kerralla mukana olevan lankakerän avulla, jota heiteltiin lapselta toiselle. Aloituksen jälkeen seurasi erilaista toimintaa leikin, draaman tai kuvan keinoin. Olin itsekin aina mukana toiminnassa, mutta innostin lapsia tekemään valintoja ja kannustin heitä keskinäiseen vuorovaikutukseen. Toiminnan jälkeen kokoonnuimme aina piiriin, jossa sadutin lapsia. Sadutuksen lopuksi luin sadun ääneen ja pyysin lapsia ilmaistamaan mielipiteensä yhteisestä toiminnasta ja näyttämään käsiään nostamalla tai laskemalla oliko heillä ollut kivaa, tavallista vai tylsää.

Pienryhmät oli jaettu iän mukaan siten, että vanhemmat ja nuoremmat lapset olivat omissa ryhmissään. Eron huomasi siten, että vanhemmat lapset hahmottivat haastavampia leikkejä ja heidän kertomansa sadut olivat johdonmukaisempia. Kun ryhmiä yhdisteltiin, lasten suurin ikäero saattoi olla lähes 3-vuotta. Tämä toi haastetta minulle ohjaajana, kun yritin suunnitella kaikille sopivaa toimintaa.

5.1 Yhteistyö päiväkodin ja vanhempien kanssa

Opinnäytetyöprosessin alussa olin yhteydessä päiväkodin johtajan kanssa. Yhdessä keskustelimme prosessin tavoitteista ja miten ryhmän ja koko päiväkodin toiminta voi hyötyä siitä. Suunnitelmavaiheessa tapasin myös Maalareiden lastentarhanopettajan, jolle esittelin idean ja sain tärkeää tietoa ryhmästä. Ennen toiminnan aloittamista esittelin suunnitelmani henkilökunnan yhteisessä palaverissa, jotta koko päiväkoti olisi tietoinen toiminnasta. Palaverin jälkeen keskustelimme vielä ryhmän lastentarhanopettajan kanssa toimintaan liittyvistä yksityiskohdista.

Koko Maalareiden ryhmän henkilökunta osallistui opinnäytetyöhöni, sillä jokaisella toimintakerralla yksi henkilökunnan jäsenistä oli paikalla ja täytti laatimani havainnointilomakkeen (Liite 1). Työntekijät saivat valita haluavatko he osallistua mukaan toimintaan vai havainnoida ulkopuolisena sivusta. Ensimmäisillä kerroilla monet osallistuivat mukaan, mutta viimeisillä kerroilla suurin osa koki havainnoinnin helpommaksi sivusta seuraten. Työntekijät eivät puuttuneet toimintaan muuten, mutta rauhoittelivat välillä riehakkaita lapsia ja lohduttivat tarvittaessa. Näin sain keskittyä pääasiassa koko ryhmän ohjaamiseen keskittymättä yhteen lapseen kerrallaan.

Päiväkodin johtajan kanssa olimme keskustelleet siitä, että olisi hienoa, jos yhteisöllisyyden teema jollain tapaa juurtuisi ryhmän toimintaan eikä opinnäytetyöni jäisi vain irralliseksi tapahtumaksi. Siksi sovimme Maalareiden työntekijöiden kanssa yhdestä yhteisestä tapaamisesta.

ta prosessin puolivälissä, jossa voimme puhua yhteisöllisyydestä ja siitä, miten se voisi näkyä Maalareiden arjessa. Sairastumiseni vuoksi jouduimme perumaan sovitun tapaamisen ja sovimme uuden ajan. Olin valmistellut hieman toiminnallisen ja keskusteluun virittävää tapaamisen, mutta toisella kerralla kolme neljästä työntekijästä oli pois ja ryhmässä oli sijaisia. Pidimme siis keskusteluhetken vain lastentarhanopettajan kanssa. Päiväkodissa oli edellisenä vuonna keskusteltu lasten osallisuudesta ja pohdimme yhdessä keinoja lisätä myös yhteisöllisyyttä lasten kesken. Lastentarhanopettajan kanssa tehdystä yhteisestä sopimuksesta kirjoitin ryhmän työntekijöille yhden sivun tiivistelmän yhteisöllisyyden ja osallisuuden käsitteistä yleisesti ja päiväkodin näkökulmasta. Loppuun annoin vinkiksi erilaisia teoriasta esiin nousseita keinoja yhteisöllisyyden tukemiseksi.

Tiedotin myös vanhempia opinnäytetyöstäni. Ennen toiminnan alkua olin lähettänyt päiväkodin henkilökunnalle kotiin lähetettävät kirjeet, joissa kerroin toiminnasta ja pyysin lapsille lupaa osallistua toimintaan sekä kuvata heidän tuotoksiaan (Liite 2). Maalareiden henkilökunta auttoi minua kirjeiden jakamisessa ja allekirjoitusten keräämisessä. Lupahakemuksissa kysyttiin lupaa paitsi vanhemmilta, myös lapsilta. Tällä halusin vahvistaa lasten osallisuutta. Osassa takaisin saamistani lapuista oli lapsen oma nimikirjoitus tai ruksi, toiset laput olivat vain vanhempien itsensä allekirjoittamia. Toiminnan aikana laitoin lasten satuja esille ilmoitustaululle ja loppuvaiheessa tiedotin kirjallisesti ilmoitustaululla toiminnasta. Esittelin myös lyhyesti sadutusta kannustaakseni vanhempia kokeilemaan sitä itse kotona. Tavatessani vanhempia heidän tuodessaan lapsia hoitoon, esittelin myös itseni luottamuksen parantamiseksi. Opinnäytetyön valmistuttua lähetän päiväkodin kautta perheille kirjeen asiasta, sekä linkin valmiiseen opinnäytetööhön.

5.2 Toiminta lasten kanssa

Seuraavaksi kuvaan lyhyesti, miten toimintakerrat etenivät. Ryhmiä ohjatesani pidin mielessäni yhteisöllisyyden rakentumista ja ylläpitämistä tukevat asiat, kuten yhteinen toiminta, osallisuus, lasten välinen vuorovaikutus sekä ryhmän turvallisuus. Näitä asioita seurasin myös havainnointilomakkeella ja toiminnan lyhyen kuvauksen jälkeen erittelen yksityiskohtaisemmin esimerkein sitä, miten edellä mainitut asiat ilmenivät ohjaamissani toimintahetkissä. Tekstissä esiintyvät sitaattit ovat joko työntekijöiden antamia kommentteja havainnointilomakkeesta tai pätkiä lasten kertomista saduista. Saduissa lauseiden välissä oleva / -merkki tarkoittaa sitä, että merkin kohdalla kertoja on vaihtunut. Kolme katkoviivaa (- - -) merkitsevät sitä, että niitä ennen satu on jo alkanut tai niiden jälkeen satu on vielä jatkunut.

Ensimmäisellä kerralla Sinisten ja Vihreiden ryhmät olivat erillään ja Lilojen ja Pinkkien ryhmät yhdistettyinä. Esittelin itseni ja tulevaa toimintaa sekä kävimme nimiä läpi lankakerän heittelyn lisäksi erilaisten leikkien keinoin. Lapset osallistuivat leikkeihin innostuneen oloises-

ti. Kysyin myös lapsilta, mitä leikkiä he haluaisivat leikkiä. Monet lapset eivät ehdottaneet mitään ja muutamien toiveet erosivat toisistaan, joten pyrin löytämään ryhmän kannalta parhaat ratkaisut. Kahden ryhmän kanssa kävimme leikkien jälkeen läpi ryhmäsääntöjä, joita lapset ehdottivat. Tämän jälkeen sadutin lapsia. Sinisistä vain yksi lapsi halusi kertoa satua, mutta Vihreissä sekä Lilojen ja Pinkkien yhdistetyssä ryhmässä kaikki lapset osallistuivat sadun kertomiseen.

Toinen kerta oli hiihtolomaviikko ja paikalla oli yhteensä vain seitsemän lasta, joten kaikki ryhmät yhdistyivät. Muutama lapsi oli mukana ensimmäistä kertaa, joten esittelin taas itseni ja kävimme nimiä läpi lankakerää heitellen ja leikkien kautta. Esittelin edellisten kertojen sadut ja kysyin saako satuja jatkossa laittaa ilmoitustaululle vanhempienkin nähtäväksi. Sain lapsilta luvan. Tämän jälkeen liikuimme tilassa lasten saduissa esiintyneinä hahmoina. Kerroin aina mistä hahmosta on kyse, ja lapset saivat näyttää miten se liikkuu. Tämän jälkeen jokainen lapsi esitti vuorotellen aiemmassa tarinassa lapsia johdattanutta hiirtä, jota muut seurasivat seuraa johtajaa - leikkinä. Lopuksi oli sadutuksen aika.

Kolmannella kerralla Pinkit ja Siniset olivat erillisinä ryhminä ja Vihreät ja Lilat yhdistettyinä. Sinisten ryhmän kaikki lapset olivat ennenkin olleet mukana toiminnassa, mutta muissa ryhmässä oli mukana uusia lapsia, joten käytin taas aikaa esittelyyn ja nimileikkeihin. Nimileikkeen jälkeen innostin lapsia keksimään erilaisia tapoja liikkua, jonka jälkeen lapset pomputtelivat ilmapalloa ilmassa yhdessä kankaan avulla sekä käsillään. Tämän jälkeen lapset istuutuivat siten, että he pystyivät piirtämään toistensa selkään, edellä istuvan koettaessa tunnustella toisen piirustusta ja piirtää se taas edessään istuvan selkään. Piirtämisen loputtua oli sadutuksen ja lopulta lopetuksen aika.

Neljännellä kerralla jokainen ohjasin jokaista ryhmää yksitellen. Uusia lapsia ei ollut paikalla, joten alkupiirissä kävimme paikalla olleiden nimet läpi ja kerroin, että neljännen kerran suunnitelmassa on maalata pienryhmälle yhteinen lippu ja lopuksi tuttuun tapaan kertoa satu. Siirryimme maalaushuoneeseen, jossa lapset saivat valita siveltimet ja istumapaikat suuren paperin ääreltä. Annoin lasten maalata rauhassa, opastin vain hieman siveltimien pesussa niitä, jotka eivät halunneet värien sekoittuvan. Lasten maalatessa vain omalta kohdaltaan, kannustin heitä yhteiseen maalaamiseen ja lähestymään toisten maalaamia kohtia. Sanoin lapsille, että he voivat kertoa, kun maalaus on valmis. Sadutus tapahtui taas loppupiirissä ja monen ryhmän kanssa tämän kerran sadut olivat todella humoristisia ja lapset nauroivat paljon niitä kertoessaan. Jokainen ryhmä päätti myös yksimielisesti seuraavalla kerralla kerrottavan sadun.

Viidennellä eli viimeisellä kerralla kaikki ryhmät olivat yhdessä eli paikalla oli 16 lasta ja kolme työntekijää. Ryhmän työntekijöiden mukaan kaikki lapset olivat tulleet innoissaan ulkoi-

lusta sisälle kuullessaan minun tulevan. Viimeisellä kerralla suunnitelmani oli keskittyä hauskaan, yhteiseen tekemiseen. Luin ensimmäiseksi Sinisen ryhmän sadun, jonka poliisi- ja rosvo-teeman mukaisesti heittelimme hernepusseja piirissä. Pinkkien sadussa Ariel teki pallon, jonka innoittamana pyysin ryhmää muodostamaan erilaisia kuvioita yhteistyönä, mutta tämä tuntui olevan liian haastava tehtävä pienemmille ja siirryimme pian seuraavaan satuun. Lilojen sadussa eksyneet lapset pääsivät kotiin ja kotiinpaluun ja Maalareiden viimeisen kerran kunniaksi ehdotin, että jaamme toisillemme mielikuvituslahjat. Piirissä lapset ojensivat vuorotellen vieruskaverilleen keksimänsä lahjan. Vihreän ryhmän sadussa mainittiin monta kertaa loppu, sanoin, että pian meidänkin tapaamisemme ovat loppu ja voisimme tehdä kunniakujan ja kiittää kaikkia osallistumisesta. Lapset siis asettuivat kahteen vastakkain seisovaan riviin ja vuoronperään jokainen sai kulkea kujan läpi muiden hurratessa. Lopuksi istuimme vielä piiriin ja esittelin lasten edellisellä kerralla tekemät maalaukset, joista lapset saivat yhteistyönä muodostaa lattialle yhden kokonaisen, Maalareiden yhteisen lipun. Kiitosten jälkeen sanoimme toisillemme hei hei.

Kuten aiemmassa luvussa totesin, Maalareiden ryhmien kokoonpanot vaihtelivat suuresti ja tämä vaikutti myös opinnäytetyön toteutukseen. Pienryhmistä puuttui usein lapsia ja ryhmiä yhdisteltiin moneen kertaan. Tämän takia minun oli vaikea hahmottaa kunkin pienryhmän ryhmätoimintaa ja uskon, että se vaikutti myös ryhmien prosesseihin. Koska ohjasin neljää pienryhmää samanaikaisesti, jokaisella ryhmällä oli vain viisi toimintakertaa, joka varmasti myös osaltaan vaikutti siihen, etten havainnut toiminnan aikana merkittäviä muutoksia ryhmässä. Kirjoitusprosessin aikana kävin läpi materiaalia eritellen ensin toiminnassa esiintyneitä yhteisöllisyyden elementtejä. Tämän jälkeen tarkastelin kunkin pienryhmän prosesseja aikajärjestyksessä. Tarkastelin ryhmien toimintakertoja myös rinnakkain, vertaillen yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Näin sain uusia oivalluksia siitä, mitä toiminnassa oli oikeastaan ryhmätsolla tapahtunut. Seuraavissa kappaleissa erittelen toimintaa ensin neljän yhteisöllisyyden elementin, lasten aloitteiden ja niiden huomioon ottamisen, ryhmän päätöstenteon, lasten välisen vuorovaikutuksen sekä ilmapiirin turvallisuuden ja yhteisen tekemisen suhteen. Jokaisen osa-alueen jälkeen kuvaan yhden pienryhmän prosessia tämän kriteerin suhteen ja tutkin löytyikö muista ryhmistä eroja tai samankaltaisuuksia.

5.3 Lasta kuunnellen

Osallisuudella on merkittävä rooli yhteisöllisyyden rakentumisessa, joten sen mahdollistaminen oli tärkeä osa opinnäytetyötäni. Osallisuus on kuulluksi tulemistä ja vaikuttamista, joten toimintaa suunnitellessani halusin antaa lapsille mahdollisuuksia tehdä valintoja. Valinnat olivat joko suunnittelemiani tilanteita tai lasten spontaaneja aloitteita. Toiminnan päätteeksi tarkastelin havainnointilomakkeita ja laskin eri väitteiden keskiarvot jokaiselta toimintakerralta. Havainnointilomakkeessa pyysin työntekijöitä arvioimaan väitettä ”lapset saivat tehdä

valintoja” 1-5 (erittäin vähän - erittäin paljon). Arviot olivat yhtä kolmesta lukuun ottamatta nelosia ja vitosia (keskiarvo 4,25). Väitteen ”ohjaaja otti lasten aloitteet ja päätökset huomioon” keskiarvo oli 4,4.

Ensimmäisellä kerralla kokeilin lähteä avoimesti lasten toiveista ja suunnittelemani toiminnan lisäksi kysyin, mitä he haluaisivat leikkiä. Sinisten ryhmässä ehdotettiin kuka pelkää pelimiestä -leikkiä. Kysyin lapsilta käykö tämä kaikille ja osa sanoi ei. Pyysin lapsilta ehdotusta muihin leikkeihin, mutta kukaan ei sanonut vaihtoehtoja. Kysyin siis leikkisimmekö kuitenkin ensiksi ehdotettua leikkiä, kun yksi lapsista toivoi sitä, ja kaikki suostuivat ja leikimme sitä koko ryhmänä. Vihreässä ryhmässä joku ehdotti ”lautaleikkiä”, mutta koska kukaan ei osannut kertoa, miten sitä leikitään, jouduin pyytämään toisen ehdotuksen. Ehdotukset olivat vapaaseen leikkiin viittaavia ”lepakkoja” ja ”keijuja”. Koska vapaa leikki ei tuntunut mielestäni toiminnalle siinä kohtaa mielekkäältä, sillä meillä oli käytössämme rajallinen aika, ehdotin hippaa, jossa nämä hahmot olisivat mukana. Kaikki osallistuivat peliin innostuneen oloisina. Lilojen ja pinkkien ryhmässä moni innostui, kun joku ehdotti että leikitään kissaa. Heillä oli mielessään vapaa leikki, mutta ehdotin taas kissahippaa. Toiset lapset innostuivat hipasta ja toiset eivät taas halunneet ollenkaan osallistua. Koska lapset eivät pystyneet keskenään päättämään leikkiä, tein kompromissin ja leikin halukkaiden kanssa hippaa hetken aikaa muiden seurattessa sivusta. Tällainen hajanaisuus ei kuitenkaan tuntunut hyvältä ryhmän kannalta.

Leikin valinnassa ryhmän mielipiteen jakautuivat helposti tai lapset ehdottivat roolileikkejä, ja ohjaajana tämä tuntui minusta hankalalta, sillä en tiennyt, miten yhdistää toiminnassa osallisuus ja kuitenkin mielekäs ryhmätoiminta. Ensimmäisen kerran jälkeen suunnittelemani valintatilanteet liittyivät yleensä toimintaan avoimien kysymysten sijaan. Jälkikäteen ajateltuna huomasin oman asenteeni siinä, että pidin suunnittelemani leikkejä keskimäärin ryhmälle yhteiseen toimintaan sopivampana kuin lasten ehdotuksia. Olisin voinut luopua siitä ajatuksesta ja kysellä esimerkiksi enemmän, mitä lepakkona, keijuna tai kissana leikkimiseen kuuluu. Idea vapaan leikin hetkestä olisi vaatinut suuria muutoksia suunnitelmaani yhteisistä, ohjatuista tuokioista. Olisin ehkä kokenut ajatuksen helpompana, jos olisin työskennellyt vakituisesti päiväkodissa sen sijaan, että tapasin jokaista ryhmää vain noin 45 minuuttia kerran viikossa.

Muilla kerroilla toimintaan liittyvät valintatilanteet olivat välillä aivan pieniä kuten oman paikan tai siveltimen valitseminen. Toisiin lapsiin liittyvä valinta oli esimerkiksi tutustumisen apuna käytetyn lankakerän heittäminen kaverille. Kävimme nimiä läpi lankakerää heittelemällä enkä ohjeistanut lapsia kuin kertomalla, että kun saa lankakerän, saa kertoa oman nimensä ja heittää kerän seuraavalle. Lapset heittivät lankakerää vapaasti toisilleen piirin poikki huomioiden heittonsa aina jollekin sellaiselle lapselle, joka ei ollut vielä saanut kerää. Toisessa nimien kertauksessa lapset saivat tervehtiä vapaasti toisia lapsia haluamallaan ruumiin-

osalla, kuten sormella, polvella tai kyynärpäällä. Tässä eri ryhmillä ja lapsilla oli eroja, sillä toisten lasten oli helppo mennä jonkun luokse ja keksiä tervehdys, kun taas eräällä ryhmällä tervehtiminen tyrehtyi kokonaan. En saanut selville oliko tilanteessa jännittävää kaverin, ruumiinosan vai molempien valitseminen, mutta suurin osa lapsista ei halunnut liikahtakaan. Silloin kysyin, haluaako joku vielä tervehtiä toista ja yksi lapsista kävi tervehtimässä minua ja toinen hyvin aran oloisesti toista lasta. Tämä tapahtui kolmannella kerralla, jossa moni oli ensimmäistä kertaa mukana. Toimintaan oli myös yhdistetty kaksi eri ryhmää ja lasten väliset ikäerot olivat suuret. Muita leikkeihin liittyviä valintatilanteita oli muun muassa liikkeen keksiminen omaa nimeä esiteltäessä, jonka kaikki muut toistivat, erilaisten tekemisten keksiminen pantomiimileikissä, omanlainen tyyli maalata yhteismaalausta ja mielikuvituslahjan antaminen vieressä istuvalle. Havainnoijat kommentoivat valintatilanteita seuraavasti:

*”Leikit olivat vapaamuotoisia ja lapset saivat aika vapaasti tehdä valintoja”
 ”Keksivät liikkeitä, tervehtimistapoja ja toimintaa.”*

Joskus lapset eivät halunneet itse tuottaa juuri mitään, vaikka yritin innostaa heitä esimerkiksi oman liikkeen keksimiseen tai liikkumistyylin ehdottamiseen. Tunsin välillä heidän odottavan, että kerron tarkasti, mitä tehdään sen sijaan, että he olisivat lähteneet ideoimaan toimintaa. Yritin ottaa tämän huomioon siten, että lapsilla oli mahdollisuuksia toimintaan vaikuttamiseen. Kuitenkin olin itse vastuussa siitä, että toiminta eteni vaikka lapset eivät haluaisi viedä sitä omien ideoidensa suuntaan. Havainnoija olikin kirjoittanut lomakkeeseen:

”lapset olisivat voineet tehdä enemmän valintoja, mutta tällä kertaa he jättivät valintojen tekemisen aikuiselle” (Vihreät ja Lilat, 3. kerta)

Pyrin tarttumaan lasten ideoihin aina kun se tuntui mahdolliselta ja ryhmän kannalta edulliselta. Olimme ensimmäisellä kerralla leikkineet paikanvaihtoleikkiä ja toisella kerralla, kun olimme nimien kertaamisen jälkeen siirtymässä toiseen leikkiin, yksi lapsista kysyi ”entä se nimileikki?”. Kyselyäni ymmärsin hänen tarkoittavan paikanvaihtoleikkiä ja kysyin ryhmältä leikkisimmekö sitä uudestaan ja ryhmän niin halutessa, leikimme sitä uudestaan. Olin myös lopettelemassa leikkiä, kun moni vielä halusi päästä piirin keskelle, joten leikki jatkuikin vielä hetken aikaa.

Eräällä kerralla pomputtelimme ilmapalloa liinan päällä, mutta huomattuani, miten lapset yrittivät koskettaa ilmapalloa myös käsillään, siirsimme liinan lopuksi sivuun. Yksi lapsista halusi näyttää temppuja pallon kanssa, mutta pyysin häntä odottamaan hetken kun muut halusivat vielä pomputella yhdessä. Yhteisen pomputtelun jälkeen varasin aikaa sille, että jokainen näytti jonkun ilmapallotempun. Maalaamisen aikana yksi lapsista huomasi, etten ollut annostellut heidän paletteihinsa valkoista väriä, joten annoin pyynnöstä myös sitä lapsille.

Toiseksi viimeisellä kerralla oli aika valita edellisiltä kerroilta yksi kerrotuista saduista muille viimeisellä kerralla kerrottavaksi. Lilalle ryhmälle arvelin ääneen, että kerron vain lyhyesti, mistä saduissa oli ollut kyse, koska he eivät jaksaisi kuunnella neljää satua. Lapset kuitenkin yksimielisesti halusivat kuulla kaikki sadut, joten luin kaikki neljä ääneen. Huomasin pelkääväni lasten kyllästymistä ja levottomuutta ja olin omien arvausteni varassa päätellyt, että neljä satua olisi liikaa. Olen iloinen siitä, miten lapset muistuttivat minulle, että he voivat tietää aikuista paremmin. Joskus kuitenkin jouduin rajoittamaan spontaaneja ideoita. En antanut mahdollisuutta vapaaseen leikkiin, vaikka ensimmäisellä kerralla kaksi ryhmää ehdotti sitä. Jotkut lasten aloitteista eivät myöskään toteutuneet ryhmän yhteisen toiminnan vuoksi, esimerkiksi kun muut olivat aloittamassa uutta leikkiä ja yksi halusi aloittaa jo sadutuksen. Silloin kerroin sadutusta haluavalle lapselle, että sadutuksen aika on leikkien jälkeen. Havainnoija olikin kommentoinut seuraavasti:

”Toiminta aika aikuisjohtoista, mutta ohjaaja antoi kuitenkin liikkumavaraa lapsille mahdollisuuksien mukaan.” (Lilat, 4. kerta)

Sadutus oli jokaisella kerralla itsessään valintatilanne. Puheenvuoro oli lapsilla, ja kirjasin sanasta sanaan heidän satunsa. Ainoa rajoittava tekijä oli se, että kyseessä oli ryhmäsadutus enkä aina voinut antaa puheenvuoroa sitä haluavalle, kun monet halusivat jatkaa tarinaa samaan aikaan. Lapset saivat kuitenkin puhua vapaasti ja kirjasin ylös niin ”veriset” ja jännätkin jutut, kuin toisten lauseiden matkimiset sekä sanat, joita en edes ymmärtänyt.

Välillä, etenkin silloin, kun lapset eivät olleet aloitteellisia, valinnat olivat hieman johdateltuja. Sinisten ryhmän ensimmäisessä sadutuksessa vain yksi lapsi halusi osallistua, mutta hän näytti miettelevältä ja oli todella pitkään hiljaa. Kysyin haluaako hän jonkun aiheen, ja hänen vastatessaan myöntävästi, sanoin satumetsän eläimet. Tämän jälkeen lapsi alkoi heti luetella tietämiään eläimiä. Toisella toimintakerralla liikuimme tilassa ja lapset valitsivat liikkumistyylin sitä mukaa, kun luettelin edellisissä saduissa olleita hahmoja. Kolmannella kerralla lämmittelimme jäseniä luettelemillani eri tyyeillä ja lapset näyttivät mallia toisilleen. Aiheet eivät siis tulleet lapsilta, vaan minulta, mutta lapset valitsivat liikkeit. Molemmilla kerroilla innostin lopuksi lapsia myös itse keksimään liikkeiden aiheita.

Tärkeä valinta oli myös oman osallistumisen määrittely. Olin lapsille uusi aikuinen, ja jotkut leikit saattoivat lasten mielestä olla myös jännittäviä tai ikäviä, joten vaikka kannustin kaikkia osallistumaan, kaikessa ei ollut pakko olla mukana. En käynyt alussa läpi osallistumisen pakollisuutta, mutta omalla toiminnallani osoitin, että jokainen voi osallistua sen mukaan, mikä tuntuu hyvältä. Pääasiassa lapset osallistuivat innokkaasti, mutta etenkin sadutuksessa kaikki eivät halunneet kertoa satua. Sanoin heille, että ei ole pakko kertoa, mutta mukaan voi tulla milloin vain. He saattoivat silti osallistua kuuntelemalla ja suurin osa halusi jo toisella tai kolmannella kerralla osallistua myös sadun kertomiseen.

Ensimmäisellä kerralla pari lasta sanoi, ettei halua tulla hippaleikkiin, ja he seurasivat toimintaa sivusta. Mietin silloin, miten ryhmän toiminta onnistuu jos osa lapsista haluaa aina syrjään? Kuitenkin nämäkin hetken sivusta seuranneet lapset osallistuivat kaikilla seuraavilla keroilla mukaan. Maalaamiskerralla osa lapsista oli mielestään muita ennen valmiita, joten he lopettivat maalaamisen ja jäivät seuraamaan muita.

Viimeisellä kerralla koko ryhmän toimiessa yhdessä, henkilökunta vaikutti toimintaan ottamalla ujusteleavan lapsen syliin ja kävellen muiden muodostaman kunniakujan läpi tai ohjaamalla lapsen käsistä pidellen ottamaan vieruskaverin antaman näkymättömän lahjan. Tämä kuitenkin johti parin lapsen itkuun. Ymmärsin työntekijöiden tarkoittaneen hyvää, sillä tietenkin olisi ollut mukavaa, jos kaikki olisivat halunneet osallistua. Lasten reaktiot kuitenkin osoittivat, miten tärkeää on kuunnella kaikkein omia toiveita.

Välillä osallistumattomuuden vastakohtana oli niin innokas osallistuminen, ettei muu ryhmä enää jaksanut olla mukana. Pariin kertaan jouduinkin pyytämään innokasta maalaria, sadun kertojaa tai ilmapallon pomputtelijaa vähitellen lopettamaan, kun muu ryhmä jo odotti. Näissä tilanteissa yritin tehdä kompromisseja eri toiveiden väliltä.

5.3.1 Vihreiden ryhmän valintatilanteita

Vihreiden ryhmästä oli paikalla ensimmäisellä kerralla kaikki viisi lasta. Ryhmä osallistui heti ensimmäisestä kerrasta alkaen aktiivisesti toimintaan. Yksi lapsista teki erityisen paljon aloitteita. Heittelimme lankakerää siten että jokainen, jolla lankakerä oli käynyt, piti langasta otteen heittäessään seuraavalle ja piirin keskelle muodostui lankaverkko. Kerän kierrettyä kaikilla, olin pysäyttämässä sitä, mutta tämä lapsi sanoi haluavansa tehdä vielä isomman verkon. Heitimme siis kerää vielä toisen kierroksen niin, että verkko tiheni. Kun pyysin lapsia ehdottamaan leikkiä, lapsilta tuli heti ideoita lepakoiden tai keijujen leikkimisestä ja leikimme yhdessä lepakko- ja keijuhippaa. Kaikki lapset osallistuivat sadutukseen. Yksi lapsista ei aluksi halunnut kertoa satua, mutta lisäsi lopuksi yhden lauseen tarinaan. Lopuksi kysyin lasten mielipidettä tästä kerrasta ja kolme nosti kätensä ilmaan kivan merkiksi ja yksi toimintaan aktiivisesti vaikuttanut lapsi laski kätensä tylsän merkiksi. Havainnoijan valitsemat ilmapiiriä kuvaavat sanat olivat innostunut, lämmin ja turvallinen. Ne kuvasivat minusta hyvin yleistä tunnelmaa.

Toisella kerralla kaikki Maalareiden lapset toimivat samassa ryhmässä ja Vihreiden ryhmästä oli paikalla vain yksi lapsi. Nimien kertaamisen jälkeen hän kysyi paikanvaihtoleikkiä, joten leikimme kaikki sitä yhdessä. Leikin jälkeen lapsi sanoi, ettei jaksakaan enää seistä ja mukaan innostamisesta huolimatta meni istumaan hetkeksi sivuun penkille. Myöhemmin lapsi osallistui

yhteiseen toimintaan, mutta ei seurannut muiden lasten aloitteita vaan halusi itse keksiä kaiken toiminnan. Vaikka halusin kannustaa lapsia valintoihin, puutuin tähän sanoen, että jokainen saa vuorollaan päättää, ja myös muita seurataan, jos haluaa itse ohjata. Lapsi yritti aloittaa sadutuksen heti, kun istuimme loppupiiriin, mutta silloinkin jouduin pyytämään häntä odottamaan, jotta saisin kerrottua sadutuksesta myös ensimmäistä kertaa mukana oleville lapsille. Sadun kertomiseen lapsi osallistui aktiivisesti.

Kolmannella kerralla Vihreiden lapsista puuttui yksi lapsi ja ryhmä oli yhdistetty Lilojen kanssa. Toiminnassa aktiivinen lapsi halusi heti kertoa satua, mutta pitääkseni toiminnan rakenteen pysyvänä, kerroin, että sadutuksen aika on lopuksi. Lapsi kuitenkin ilmaisi toiminnan aikana moneen kertaan ääneen haluavansa aloittaa sadutuksen aiemmin. Alun nimileikeissä kaikkilapset eivät tehneet omaan nimeen liittyviä liikkeitä tai muiden tervehtimistä. Monet lapset toistivat muiden liikkeet, mutta omalla vuorollaan istuivat paikoillaan katsellen syliinsä ja leikkivät esimerkiksi paidanhelmalla. Kysyin heiltä onko liikkeitä vaikea keksiä ja heidän vastatessaan myöntävästi, pyysin muilta lapsilta apua liikkeiden keksimiseen. Muut eivät antaneet ehdotuksia, joten autoin lapsia keksimällä niitä heidän puolestaan. Tunnelma oli jännittyneen oloinen, joten piirissä vuoron perään tekemisen sijaan sanoin, että ne, jotka haluavat, voivat vielä tehdä tervehdyksiä. Sadutuksen perään kysellyt lapsi tuli reippaasti tervehtimään minua humoristisesti tarjoten ensin pikkusormeaan, sitten jalkaansa ja lopulta tervehti kyynärpäällään. Toinen Vihreiden lapsi viittasi ujon näköisenä ja halusi käydä tervehtimässä toista ryhmän lasta ja kävi tämän luona hyvin hitaasti, pienesti etusormellaan tervehtien. Tämän jälkeen toiminnassa lapset osallistuivat riehakkaisiin leikkeihin innokkaan oloisesti ja aloitteellisesti, rauhallisemmissa hetkissä jännittyneisyys ja levottomuus näkyi hiljaisuutena, osallistumattomuutena ja muuhun kuin toimintaan liittyvänä elekielenä. Vihreän ryhmän lapset osallistuivat kaikki sadutukseen, jatkaen yhteistä tarinaa.

Neljännellä kerralla Vihreiden ryhmästä yksi edellisellä kerralla ollut lapsi puuttui paikalta ja yksi edellisellä kerralla puuttunut oli mukana toiminnassa. Lapset maalasivat yhteismaalasta, jonka alussa lapset olivat valinneet omat maalauspaikat ja siveltimet. Yksi lapsista maalaasi itsekseen erillistä kuvaa ja kolme muuta maalasivat yhdessä. Lapset valitsivat itse, mitä halusivat maalata. Yksi lapsista sanoi, että koko paperi tulisi maalata täyteen ja kaksi muuta oli samaa mieltä. Koska yksi lapsista ei kuitenkaan halunnut koko paperia täyteen, ehdotin, että kolmasosa maalataan täyteen ja osa jätetään tyhjäksi. Tässä tilanteessa yritin mahdollistaa kaikkien valinnat. Kolme lasta lopetti maalaamisen omaan tahtiinsa ollessaan mielestään valmiita. Viimeistä lasta jouduin lopulta pyytämään lopettelemaan, jotta kaikki olisivat suunnilleen samaan aikaan valmiita.

Sadutukseen osallistuivat kaikki lapset. Lapset myös valitsivat seuraavalla kerralla muille kerrottavan sadun. Lopuksi kaikki näyttivät käsillään ”kivaa”, mutta yksi lapsista vaihtoi tavalliseen.

Viimeisellä kerralla Vihreiden ryhmästä oli paikalla neljä lasta ja kaikki ryhmät oli yhdistetty yhteiseen lopetukseen. Valintojen sijaan toiminnassa korostui yhteinen tekeminen ja kaikki Vihreiden lapset osallistuivat innokkaan oloisesti. Yksi lapsista halusi heittää hernelpussileikissä hernelpussia kenelle tahansa sen sijaan, että olisi osallistunut yhteiseen leikkiin. Kertoessani hänelle pelin ideaa, hän sanoi etten voi määrätä häntä. Silloin toimintaa havainnoinut työntekijä puuttui tilanteeseen ja kertoi lapselle, että osallistuminen vaatii yhteisten sääntöjen mukaan toimimista. Lopuksi kaikki muut Vihreiden lapset näyttivät käsillään, että oli ollut kivaa. Yksi lapsista näytti tylsää ja sanoi syyksi sen, että on tylsää, kun en enää tule päiväkohtiin.

Vihreiden ryhmässä ryhmä osallistui aktiivisesti valintojen tekemiseen. Muissa ryhmissä tehtiin useita valintoja, mutta kaikki lapset eivät aina osallistuneet yhtä aktiivisesti kuin Vihreät. Toisaalta Vihreissä yksi lapsi oli selkeästi aktiivisempi ja halusi välillä määrittää tekemisiä, ja ohjaajana jouduin rajaamaan hänen tekemiään aloitteita, jotta koko ryhmän yhteinen toiminta onnistuisi. Vihreiden ryhmässä valintoja tehtiin alusta asti, kun taas toisissa ryhmissä valintojen tekeminen lisääntyi tapaamiskertojen myötä. Tähän saattoi vaikuttaa se, että Vihreiden lapset olivat Maalareiden vanhimpia.

5.4 Päätöksiä ryhmässä

Yksi yhteisöllisyyden ja osallisuuden rakennusaineista on neuvotteleva ilmapiiri ja yhteisten päätösten tekeminen. Seurasin tätä aihetta havainnointilomakkeessa kysymyksellä ”ryhmä teki päätöksiä” (1-5) sekä ilmapiiriä kuvaavalla sanoilla ”keskusteleva” ja ”aikuisjohtoinen”. Keskusteleva ilmapiiri voi olla keskustelua lasten ja aikuisen välillä tai lasten keskinäistä keskustelua, jolla suunnitellaan yhteisiä päätöksiä. Aikuisjohtoisuutta halusin välttää antamalla tilaa lasten aloitteille ja päätöksille. Tarkastelin lopuksi kaikista toimintakerroista saatuja havainnointilomakkeita. Päätösten tekeminen sai havainnointilomakkeessa monia eri arvioita kahden ja viiden välillä, keskiarvona 3,2 eli hieman enemmän kuin jonkin verran. Kolmannelle toimintakerralle kaikki havainnoijat antoivat kaksi eli hieman, viimeisellä kerralla havainnoija antoi vitosen eli erittäin paljon, ja muilla kerroilla arviot vaihtelivat kolmosen ja nelosen välillä. En aina ollut arvioista samaa mieltä, sillä minusta lapset tekivät välillä arvioitua vähemmän yhteisiä päätöksiä. Ilmapiiriä kuvaavista sanoista kohtaa ”keskusteleva” ei ollut ympeyriytäkään, sen sijaan sana ”aikuisjohtoinen” esiintyi neljä kertaa. Havainnoitsijoiden mukaan aikuisjohtoisuudella tarkoitettiin aikuisen olevan ohjaavassa roolissa toiminnassa eli aikuinen ei kontrolloi kaikkea toimintaa. Aikuinen toimi mahdollistajana ja toiminnan eteen-

päin viejänä, jos lapset eivät itse tähän kenneet. Yleisesti ottaen koko ryhmän osallistumista voi pitää merkittävimpänä päätöksenä, muut eniten tehdyt yhteiset päätökset liittyivät sadutuksen päättämiseen ja tarinan valmiina pitämiseen. En havainnut paljon yhteistä neuvottelua, vaan päätökset olivat usein yhden lapsen ehdotuksia, johon muut liittyivät.

Kuvasin edellisessä luvussa ensimmäistä toimintakertaa, jolloin pyysin lapsilta ehdotuksia seuraavaksi leikiksi. Yhdessäkään ryhmässä tämä ei aiheuttanut neuvottelua tai välitöntä yksimielistä päätöstä. Sinisten ryhmässä yksi lapsista ehdotti kuka pelkää pelimiestä -leikkiä ja koska lapset eivät antaneet vaihtoehtoista leikkiehdotusta, kysyin, että sopiiko heille ehdotettu leikki. Useimmat kohdat, jossa ryhmä teki päätöksiä, olivatkin sellaisia, joissa kysyin heidän mielipidettään. Kysymykset olivat usein johdateltuja, kuten ”sopiiko, että laitan kertomanne sadut ilmoitustaululle kaikkien nähtäväksi?”. Usein päätökset olivat jonkun toiminnassa reippaan ja äänekkään lapsen tekemiä, joihin muut suostuivat. Joskus päätökset tehtiin yhteen ääneen, joskus useimmat vastasivat myöntävästi ja toiset olivat hiljaa. Kysyin yleensä myös hiljaa olevilta erikseen vastauksen, mutta en halunnut painostaa ketään puhumaan. Erimielisyyksiä tuli oikeastaan vain ensimmäisellä kerralla leikkiehdotuksia kysyessäni. Yksittäisissä tapauksissa joku lapsi halusi esimerkiksi siirtyä sadutukseen kesken leikin, mutta muiden ryhmien päätökset olivat yhteneviä.

Sadutuksessa lapset päättivät itse, milloin satu on valmis. Sadutus päättyi usein yksimielisesti lasten lopettaessa sadun kertomisen. Lasten oltua hetken hiljaa, kysyin onko satu valmis, johon vastattiin myöntävästi. Kahdesti, luettuani sadun ääneen, joku lapsista halusi vielä korjata jonkun kohdan tai lisätä vielä yhden lauseen. Ensimmäisillä kerroilla kävi muutaman kerran niin, että joku tai jotkut halusivat jatkaa sadun kertomista pidempään kuin toiset. Koska satu oli lasten yhteinen, sanoin näissä hetkissä, että sadun jatkamista haluavat lapset saavat kertoa vielä viimeiset asiat niin, että satu saadaan loppuun. Tässä tilanteessa kuuntelin lasten mielipiteet ja yritin löytää ratkaisun, joka ottaa molemmat puolet huomioon. Olisin voinut myös kysyä ryhmän mielipidettä siitä, miten ongelma heidän mielestään olisi pitänyt ratkaista.

Viimeisellä saduttamiskerralla Siniset, Vihreät ja Lilat saivat tarinan loppuun yhtäaikaaisesti. Pinkkien ryhmällä sekä maalaus että sadutus oli kestänyt niin kauan, että aikataulusyistä jouduin pyytämään heitä lopettamaan pyytämällä jokaista sanomaan vielä viimeisen lauseen. Jos aika olisi riittänyt, olisi ollut mielenkiintoista nähdä miten heidän pitkä tarinansa olisi löytänyt lopun. Vihreiden ryhmän viimeinen satu loppui seuraavasti:

”- --Poliisit muuttui kolmevuotiaaks. Rosvot leikkasivat oman jalkansa pois. Minä en enää kerro. / Poliisit muuttui sellaseks viisvuotiaaks. / En enää kuuntele satua. / Minä en enää kerro. / Satu loppui. / Minä en kerro mitään. / Sen pituinen se. / Rosvot muuttuivat sydämeiksi. / Poliisit muuttuivat banaanihiuksiksi. / Satu on loppu.” (Vihreät, 4. satu)

Vihreät olivat kertoneet satua rosvoista ja poliiseista jo melko pitkään, kun yksi lapsista viittasi puheenvuoron pyytämisen merkiksi ja sanoi ”minä en enää kerro”. Kirjoitin lauseen ylös, vaikka en ollut varma, oliko lapsi ilmaissut mielipiteensä vai tarkoittanut sen satuun kuuluvaksi. Olisin voinut kysyä, kuuluiko lause satuun, mutta kokeilin kirjoittamista ja katsoin, miten lapsi reagoi. Hänen halutessaan, olisin poistanut lauseen. Koin, että lauseen kirjoittamisella liityin mukaan lasten leikilliseen tunnelmaan sadutuksen aikana. Yksi lapsista jatkoi seuraavalla lauseellaan tarinaa, mutta seuraavat lapsetkin sanoivat, etteivät enää ole mukana sen kertomisessa. Vaikka lapset kertoivat lauseita, kuten ”satu loppui” ja ”sen pituinen se”, he kuitenkin viittasivat vielä uudestaan lisätäkseen uusia lauseita tarinaan. Kaksi lasta jatkoi vielä satua kertomalla rosvoista ja poliiseista, mutta yhden lapsen lisättyä lauseen ”satu on loppu”, kaikki hiljenivät. Hetken kuluttua kysyin onko satu valmis, ja kaikki olivat samaa mieltä. Vaikka lapset eivät keskustelleet sadun lopettamisesta, he kuulostivat mielestäni neuvottelevan sadun kautta lopetuksesta. Kolme neljästä lapsesta tuntui suorastaan kisaavan siitä, kuka saa kertoa viimeisen lauseen, sillä sanottuaan painokkaasti oman lopettamiseen liittyvän lauseensa he katsoivat tarkasti muiden lasten reaktioita. Viimeisen lauseen jälkeen kaikki näyttivät tyytyväisiltä eikä kukaan enää halunnut lisätä mitään.

Sadutukseen liittyen ryhmät päättivät myös siitä, laitetaanko heidän kertomiaan satuja esille ilmoitustaululle sekä minkä sadun luen viimeisellä kerralla ääneen muille ryhmille. Kysyin satujen laittamista ilmoitustaululle toisella toimintakerralla, kun kaikki paikalla olevat lapset olivat yhdistyneet yhdeksi ryhmäksi. Silloin kysymykseeni vastasi myöntävästi muutama lapsi ja loput olivat hiljaa. Kysyin myös, onko joku eri mieltä, mutta kukaan ei vastannut. Silloin sanoin laittavani sadut myös muiden nähtäväksi. En voi tietää, oliko joku lapsista kenties eri mieltä toisten kanssa, mutta esimerkiksi liian ujo sanomaan asiasta. Olin kuitenkin kysynyt ryhmältä asiasta ja toimin heidän antamiensa ohjeiden mukaisesti. Viimeisellä pienryhmäkerralla pyysin ryhmiä valitsemaan sadun viimeisellä kerralla kerrottavaksi. Vihreiden ryhmä halusi heti yksimielisesti esitellä sillä kerralla kerrotun sadun, joka oli naurattanut kaikkia. Yksi Vihreiden lapsista ehdotti, että lukisin myös jonkun heidän vanhoista saduistaan, josta kaikki muut olivat samaa mieltä. Myös muissa ryhmissä seuraavalla kerralla esiteltävä satu valittiin yksimielisesti siten, että yksi lapsi ehdotti jotain saduista ja muut hyväksyivät ehdotuksen innostuneen kuuloisena. Jokaisessa ryhmässä jokainen lapsi sanoi mielipiteensä ääneen huolimatta siitä, kuinka aktiivisesti he olivat osallistuneet itse sadutukseen. Lilojen ryhmässä kaikki lapset halusivat yhdessä myös minun lukevan kaikki edellisten kertojen sadut ääneen.

Yhteismaalaus oli myös oivallinen kenttä tutkia ryhmän yhteisiä päätöksiä. Sekä sinisten että Vihreiden ryhmissä yksi lapsista ilmoitti, että paperi tulee maalata aivan täyteen. Molemmissa ryhmissä ehdotus sai kannatusta, mutta kummassakin ryhmässä yksi lapsi ei sanonut mitään. Kysyin hiljaisilta lapsilta haluavatko hekin maalata paperin täyteen eikä kumpikaan halunnut.

Kysyin ryhmiltä sopiiko sellainen ehdotus, että osa paperista maalataan täyteen, mutta jätetään tyhjää niiden kohdalle, jotka niin haluavat. Molemmissa ryhmissä kaikki suostuivat ehdotukseen, mutta paperin täyttämistä ehdottaneita täytyi pari kertaa muistuttaa yhteisestä päätöksestä, kun he ryhtyivät maalaamaan joka kohtia peittoon. Maalauksiin jäi lopulta hyvin vähän valkoista paperia esille. Pinkkien ryhmässä heräsi kysymys siitä, voiko maalauksen viedä kotiin. Neljästä paikalla olevasta lapsesta kolme kysyi minulta maalaamisen aikana saavatko he viedä maalauksen kotiin, kun se on valmis. Jokainen maalasi omaa kohtaansa paperista eikä reagoinut muiden kysymyksiin, vaan kysyi asiasta erikseen. Kahdelle ensimmäiselle vastasin, että maalaus on tarkoitettu yhteiseksi. Kolmannen kysyessä saman kysymyksen myöhemmin, ymmärsin, että kotiin viemiselle ei olisi estettä. Kerroin kaikille, että maalausta tarvitaan vielä seuraavalla kerralla, mutta ryhmä voi itse päättää, mitä tehdä sille sen jälkeen. Lapsi, joka ei ollut kysynyt maalauksen kotiin viemisestä sanoi, ettei hän tarvitse sitä. Toiset sanoivat haluavansa maalauksen kotiin, mutta eivät jääneet jatkamaan keskustelua aiheesta, vaan jatkoivat maalausta eikä kukaan kysynyt kotiin viemisestä uudelleen. Tässä tilanteessa huomioin sen, että en antanut valmista ehdotusta, vaan loin lapsille mahdollisuuden keksiä ratkaisu. Yksi lapsi ei ”tarvinnut” maalausta kotiin, joka saattoi olla merkki siitä, että hän halusi auttaa ratkaisun saavuttamisessa tai sitten hän ei vain ollut kiinnostunut siitä. Ohjaajana olisin voinut kannustaa lapsia neuvotteluun eli miettimään ratkaisua sille, mitä maalaukselle tapahtuu. Toisaalta ajatuksena oli käyttää sitä viimeisellä kerralla ja sen jälkeen yhdistää ryhmien maalaukset yhdeksi suureksi ”lipuksi” päiväkodin seinälle, enkä tiennyt kuinka pitkäksi aikaa, eli milloin kotiin vienti olisi mahdollinen. Ilman yhden ryhmän maalausta koko ryhmän yhteinen lippu olisi vajaa.

Viimeisellä kerralla lapset muodostivat pienryhmissä tehdyistä maalauksista yhteisen ”lipun” Maalareiden ryhmälle. Kerroin lapsille, että he saisivat yhdistää maalaukset haluamallaan tavalla ja asetin maalaukset piirin keskelle. Lapset liikkuvat maalausten äärelle tarttuen eri puolilta papereita. Monet alkoivat liikuttaa papereita eri suuntiin, ja tilanne näytti sekavalta, joten ohjeistin lapsia asettelemaan maalaukset yksi kerrallaan lattialle. Lapset eivät keskustelleet keskenään, mutta aina yhden paperin ympärillä olevat lapset siirsivät yhteistyössä maalaukset toisen viereen muodostaen neljästä maalauksesta yhden suuren taideteoksen. Maalauksia kootessaan lapset toiminnallaan päättivät, millainen lippu heidän ryhmälleen sopisi. Se oli vaikuttava lopetus yhteiselle matkallemme.

5.4.1 Pinkkien ryhmä tekemässä päätöksiä

Pinkkien ryhmästä oli ensimmäisellä kerralla paikalla kolme lasta viidestä ja ryhmä oli yhdistetty Lilojen ryhmän kanssa. Kun kysyin lapsilta ehdotuksia yhteisestä leikistä, sain pari ehdotusta, joista toista en ymmärtänyt ja toisesta ehdotin hippaversiota. Kaikki eivät halunneet olla hippaa, mutta osa oli jo innostunut ideasta, joten leikimme sitä halukkaiden kanssa. Hi-

pan aikana kaksi halusi lopettaa ja vain yksi oli jatkamassa, joten leikki loppui nopeasti, vaikka se ei ollut täysin yksimielinen päätös. Kaikki osallistuivat sadutukseen, mutta lopuksi vain yksi jäi kertomaan satua. Hänen pitäessään taukoa kysyin ryhmältä, onko satu valmis. Muut vastasivat kyllä, mutta yksi lapsista halusi vielä jatkaa. Sanoin, että hän voi jatkaa vielä parilla lauseella. Koska ryhmä ei tehnyt yhteistä päätöstä, yritin löytää ratkaisun, joka tyydyttäisi kaikkia. Havainnoija oli antanut väitteelle ”ryhmä teki päätöksiä” arvosanan 4/5 eli melko paljon.

Toisella kerralla kaikki ryhmät olivat yhdistyneet ja Pinkkien ryhmästä paikalla oli vain yksi lapsi. Lapset eivät tehneet paljon päätöksiä tällä kerralla. Kysyin lapsilta, voiko heidän kertomansa sadut laittaa ilmoitustaululle muiden nähtäväksi ja osa lapsista, Pinkkien ryhmän lapsi mukaan lukien, vastasi myöntävästi toisten lasten ollessa hiljaa. Lapsi osallistui myös yhteen ääneen päätökseen siitä, että sen kerran satu oli valmis, kun kysyin asiasta kaikilta. Havainnoija antoi päätöksen tekemiselle arvosanan 3/5 eli jonkin verran ja kommentoi, että lapsia joutui jonkin verran kannustamaan ja pyytämään tekemään päätöksiä.

Kolmannella kerralla Pinkkien ryhmässä oli paikalla neljä lasta, joista yksi oli ensimmäistä kertaa. Lapset olivat toiminnassa aktiivisesti mukana. Ilmapalloa pomputeltuaan kaksi lasta meni makaamaan maahan hengästyneenä kahden vielä jatkaessa. Toiminnallaan puolet ryhmästä osoittivat haluavansa lopettaa ja toiset jatkaa, joten jonkin ajan kuluttua pyysin ilmapalloa takaisin ja siirryimme eteenpäin.

Sadutuksessa kaksi lasta osallistui aktiivisesti kertomiseen, yksi lisäsi siihen yhden lauseen ja ensimmäistä kertaa mukana ollut lapsi vain kuunteli keskittyneenä näköisenä. Sadun tauotessa kysyin, onko se valmis, ja muut olivat sitä mieltä, mutta yksi halusi vielä jatkaa ja hän lisäsi vielä yhden lauseen. Ryhmän päätöksenteko sai havainnoijalta arvion 2/5 eli melko vähän ja kommentin, että ryhmä teki päätöksiä aikuisen johdolla. Ryhmä ei tehnyt yhteisiä päätöksiä vaan valinnat liittyivät lähinnä omaan osallistumiseen.

Neljännellä kerralla paikalla oli neljä lasta, samat lapset kuin edellisellä kerralla. Yhteisessä maalauksessa ja sadutuksessa lapset tekivät omia valintoja ja kävivät vuorovaikutusta hieman keskustellen sekä toiminnan kautta. Ryhmässä heräsi kysymys siitä, voiko maalauksen viedä kotiin, mutta yhteistä päätöstä asiasta ei tehty. Sekä maalaus että sadutus kestivät niin pitkään, että jouduin lopettelemaan molempia aikataulusyistä. En siis saanut selville, olisiko ryhmä voinut yhdessä päättää, milloin maalaus ja satu olisivat valmiit. Lapset päättivät yhdessä, minkä heidän edellisistä saduistaan kertoisin seuraavalla kerralla muille. Yksi lapsi ehdotti satua ja muut olivat samaa mieltä. Havainnoija oli antanut päätöksen tekemisestä 3/5 eli jonkin verran. Omasta mielestäni päätöksiä tehtiin melko vähän, mutta jos aikaa olisi ollut

enemmän, ryhmä olisi voinut tehdä niitä enemmän. Ryhmän yhteinen, sanaton päätös olikin maalata ja kertoa satua pitkään.

Viimeisellä, koko Maalareiden ryhmän yhteisellä kerralla koko Pinkkien ryhmä oli paikalla. Yksi ryhmän lapsista osallistui ensimmäistä kertaa toimintaan. Pienryhmät eivät tehneet yhteisiä päätöksiä. Koko Maalareiden ryhmä päätti yhdessä, millainen yhteinen lippu heidän pienryhmiensä maalauksista tulisi. Havainnoijan mukaan ryhmä teki päätöksiä 5/5 eli erittäin paljon ja hänen mukaansa ryhmä teki paremmin yhdessä päätöksiä. Itse en havainnut muita yhteisiä päätöksiä kuin lipun kokoaminen, mutta monessa kohtaa toiminnassa näkyi ryhmän yhteinen, innokas osallistuminen.

Pinkkien ryhmässä tehtiin päätöksiä samaan tapaan kuin muissakin ryhmissä. Toiset ryhmät päättivät viimeisen sadun lopetuksen yhteistuumin, toisin kuin Pinkit, joita jouduin pyytämään lopettamaan sadun kertomisen. Vertailu on kuitenkin vaikeaa, sillä Pinkkien ryhmältä loppui aika ja hekin olisivat saattaneet päättää sadun lopettamisesta yhdessä.

5.5 Toisten kuuntelu ja yhteiset ideat

Koska kuunteleminen, jakaminen ja hyvä vuorovaikutus ovat tärkeä osa yhteisöllisyyden rakentumisessa ja ylläpidossa, tarkastelen seuraavaksi sitä, miten ne esiintyivät lasten välisessä toiminnassa. Havainnointilomakkeessa näitä tutkivat kysymykset olivat ”lapset pysähtyivät kuuntelemaan toisiaan” ja ”lapset jatkoivat toisten aloittamia ideoita”. Havainnoijat antoivat ensimmäiselle väittämälle arvosanaksi keskimäärin 3,4 eli hieman enemmän kuin jonkin verran. Toisen väittämän keskiarvo oli 3,1 eli jonkin verran. Omat havaintoni poikkesivat toisinaan havainnoitsijoiden arvioista siitä, miten lapset jatkoivat toisten aloittamia ideoita, sillä ideoiden jatkamista tuntui tapahtuvan joskus enemmän, kuin mitä arvioksi oli annettu.

Sitä, kuuntelivatko lapset todella toisiaan, oli välillä vaikea arvioida. Arvioni perustuivat siihen, antoivatko lapset toisillensa puheenvuoroja ja liittyivätkö he toisten aloittamiin ideoihin. Kumpikaan kriteeri ei pelkästään kerro siitä, kuuntelivatko lapset toisiaan vai eivät. Esimerkiksi sadutuksen aikana kaikki lapset eivät halunneet osallistua sadun kertomiseen, mutta saattoivat kuunnella tarkasti muita, nauraa mukana ja ehkä lisätä yhden lauseen tarinaan. Toisaalta vaikka joku istui hiljaa paikallaan antaen muiden puhua rauhassa, hänen kehonkielensä saattoi viestiä siitä, että hän ei kuunnellut muita vaan oli omissa ajatuksissaan.

Monissa leikeissä lapset saivat antaa ideoita liikkeiden tai tekemisen suhteen ja silloin he yleensä toimivat toistensa ehdottamilla tavoilla. Kun piirissä jokainen esitteli itsensä ja näytti samalla jonkun liikkeen, muut seurasivat liikettä. Paikanvaihtoleikissä yksi lapsi oli keskellä ja kertoi jotain, mistä pitää, ja kaikki, jotka pitivät samasta asiasta, vaihtoivat paikkaa. Keskel-

lä olijaa seurattiin yleensä hyvin tarkasti, sillä hänen sanomiensa asioiden mukaan lapset päättivät lähteäkö liikkeelle vai pysyäkö paikoillaan. Muutaman kerran tässä leikissä sain sen kuvan, että lapset eivät kuunnelleet tarkasti keskellä olevaa, sillä he olivat niin innoissaan, että halusivat joka tapauksessa joka kierroksella liikkeelle. Esimerkiksi Pinkkien ryhmässä arvelin näin, koska kaikki lapset vaihtoivat joka kierroksella paikkaa, mutta yhdellä kierroksella yksi lapsi jäikin paikoilleen, koska sanoi, ettei pitänyt keskellä olleen sanomasta väristä. Joka kierroksella liikkeelle lähteneet saattoivat siis aivan hyvin pitää jokaisesta sanotusta asiasta.

Yleisesti toiminnassa pyrin kannustamaan lapsia keskinäiseen vuorovaikutukseen. Koin kuitenkin, että usein lapset suuntasivat huomionsa ensisijaisesti minuun ja odottivat minun aloitettani. Esimerkiksi paikanvaihtoleikissä, jossa piirin keskellä oleva kertoo jotain itsestään ja kaikki samaa mieltä olevat vaihtavat paikkaa, lapset eivät liikkuneet keskellä olevan lapsen puhuttua, mutta kun toistin innokkaasti tämän sanoman lauseen, lapset nousivat ylös ja lähtivät liikkeelle. Tuntui siltä, että lapset odottivat minulta vahvistusta toiminnalleen. Pohdin sitä, että olivatko lapset tottuneet ”saamaan luvan” aikuisilta vai loinko itse sellaisen ilmapiiirin, jossa lasten huomio keskittyy minuun sen sijaan, että he kuuntelisivat toisiaan tasavertaisina toiminnan luojina. Oma innostamiseni kumpusi kuitenkin lasten ehdotuksista, joten esimerkilläni näytin, miten jokaista osallistujaa kuunnellaan arvostavasti.

Kuuntelu on toisen huomioon ottamista ja pidin toisen kuuntelemisena myös sanattomaan viestintään perustuvia hetkiä. Tilan antaminen toiselle ryhmän pompotellessa ilmapalloa tai maalaamisessa toisen maalaaman kohdan varominen ovat esimerkkejä siitä, miten eleillään lapset saattoivat osoittaa huomioivansa toisen. Tästä esimerkkinä kolmannella kerralla lapset piirsivät toistensa selkään kuvioita, ja erityisesti Sinisten ryhmässä syntyi erittäin keskittynyt ja pitkä kuuntelemisen hetki, kun lapset odottivat rauhassa omaa vuoroaan ja näyttivät tarkasti tunnustelevan, miltä toisen piirustus selässä tuntuu. Myös Pinkit keskittyivät tarkkailemaan toisten piirtäessä selkään, mutta Lilojen ja Vihreiden yhdistyneessä ryhmässä tätä samaa ilmapiiriä ei syntynyt, vaan suurin osa lapsista liikehti paikoillaan ja vilkuilivat muualle piirtämisen aikana. Tämän uskon johtuneen ryhmän rakenteesta, joka vaikutti koko toimintakerran tunnelmaan. Yhdistetyssä ryhmässä seitsemästä lapsesta kolme oli mukana ensimmäistä kertaa ja ryhmän lapsilla oli paljon ikäeroa (enimmillään lähes neljä vuotta). Yksi lapsista halusi aloittaa sadutuksen heti toiminnan alussa ja teki toiminnallaan ja puheillaan selväksi kaikille, ettei ole kiinnostunut seuraamaan muiden lasten aloitteita ja ehdotuksia. Riehakkaisissa leikeissä toimimista lukuun ottamatta useimmat lapset olivat melko hiljaisia eivätkä tehneet paljon aloitteita. Havainnoijan lomakkeeseen ympyröimät sanat ”jännittynyt, riehakas, vaitelias, aikuisjohtoinen” kuvasivat toimintakertaa hyvin. Ilmapiiri ei siis ollut kovin otollinen yhteiselle jakamiselle.

Vaikka toiminnassa tuli hetkiä, jolloin joku lapsi ei vastannut toisten aloitteisiin, sama lapsi saattoi sadutuksen aikana jatkaa toisten ideoita tarinassa.

*”- - Rosvojen piti varoa kieltoputkeja ja merirosvokieltolaivoja./ Lumi alkoi tulla ja lapset ilostui./ Rosvot sammutti lumet pyssyllä.- -”
(Siniset ja vihreät, 3. satu)*

Edellisessä kappaleessa kuvasin tilannetta, jossa yksi lapsista halusi aloittaa sadutuksen heti toiminnan alussa eikä vastannut toisten lasten aloitteisiin. Sadutuksen aikana hän kertoi tarinaa rosvoista, vaikka toisten lasten tarinaan lisäämät lauseet, eivät liittyneet hänen kertomukseensa. Erään toisen lapsen kertoessa, kuinka lumi alkoi tulla ja lapset ilostuivat, rosvoista kertova lapsi liitti lauseet yhteen kertomalla, että rosvo sammuttivat lumet pyssyllä. Hän liitti usein taitavasti kaikkien kertomia lauseita yhteen, muiden lisätessä tarinaan irrallisia lauseita. Hän myös lisäsi matkoilla olevan pienryhmäkaverinsa samaan tarinaan.

”- - Rosvot menivät laivalla Edinburghiin hakemaan X Helsinkiin. - -”
(*toisen lapsen nimi) (Siniset ja Vihreät, 3. satu)*

Huomasin siis lapsilla eri tapoja liittyä ryhmään ja jatkaa toisten ideoita. Eräs lapsi ei kertonut sadutuksen aikana tarinaa eikä juurikaan tehnyt aloitteita muussa toiminnassa, mutta innokkaan oloisena seurasi toisten ideoita ja oli ensimmäisenä toistamassa niitä. Toiminta mahdollisti erilaisia tapoja osallistua ja olla vuorovaikutuksessa.

Sadutuksen aikana oli mielenkiintoista seurata, miten lapset jatkoivat toisten aloittamia ideoita. Jotkut tarinat olivat lukijan näkökulmasta hyvin seurattavissa olevia, yhtenäisiä kertomuksia. Lapset kuuntelivat toisiaan ja jatkoivat tarinaa loogisesti, tuoden jokainen jotain uutta yhteiseen tarinaan.

”Pieni elefantti käveli ja hän eksyi./ Pieni elefantti löysi kodin./ Sitten pieni elefantti sai luvan äidiltä, että hän sai mennä metsään./ Sitten hän taas eksyi./ Äiti ja isä ihmetteli, missä se pikku elefantti oli kadonnu./ Pieni elefantti sanoi, että pieni elefantti itki./ Sitten isi ja äiti kuuli elefantin äänen. Ne huusi ”missä sinä olet?/ Pieni elefantti jäi sinne metsään vaan./ Ja sateenkaari alkoi paistamaan./ Pieni elefantti sanoi, että hän löysi auringon taivaalta./ Sitten ne isi ja äiti meni sanomaan, sitten eläinten lääkäri meni autoon ja meni etsimään sitä pientä elefanttia./ Pieni elefantti kävi lääkärissä./ Ja sitten eläinten auto löysi pienen elefantin./ Sitten se eläinten lääkäri sanoi sille, että sen pitäisi mennä lääkäriin, kun se oli eksynyt./ Elefantti sanoi, että äiti ja isä oli kadoksissa. Kun ne meni etsimään niiden lasta, pikkuista elefanttia./ Sitnekin alkoi mennä perään.” (Siniset, 4. satu)

Joissain saduissa toisten ideoiden jatkaminen tapahtui yhden sanan tai aiheen kautta, kuten Pinkkien ja Lilojen yhdistetyn toimintakerran sadussa.

"Lumiukko hyppäsi sillan ylitse. Auton ylitse moottoripyörä. Auto törmäs moottoripyörään. Koira törmäsi kissaan. Koira juoksi kissaa pakoon. Sitten auto tuli. - - -" (Pinkit ja Lilat, 1. satu)

Pinkkien ja Lilojen satu oli tapahtumarikas ja lapset jatkoivat tarinaa liittäen yhden sanan tai aiheen edellisten lasten lauseista. Tämä osoitti toisten kuuntelua ja toisten ideoiden jatkamista. Aina toisten ideoiden jatkaminen ei tapahtunut sanojen kautta. Lilan ryhmän viimeisellä kerralla oli paikalla kolme lasta. Sadutuksen aikana kaksi lasta kertoivat eläimistä, toistaen toisensa keksimiä eläimiä ja he nauroivat paljon joka lauseen päätteeksi.

"- - - Pianoa soittaa orava. / Oravat kiipeilee puussa. - - - Hevonen oli tallissa. / Että kukkia hevonen oli kotona ja oli lamppuvalot ja äiti oli töissä. - - -" (Lilat, 4. satu)

Kolmas lapsi ei kertonut samasta aiheesta, vaan omasta leikkiponistaan, joka hänellä oli sylissä. Tämä oli ensimmäinen kerta, kun hän osallistui enemmän kuin yhdellä lauseella sadun kertomiseen ja hän nauroi kahden toisen lapsen mukana ja myös jokaisen oman lauseensa jälkeen. Tunsin, että vaikka lapset eivät kertoneet ulkopuoliselle lukijalle yhteistä ymmärrettävää tarinaa, he jakoivat saman tunnelman ja siinä hetkessä kertoivat yhteistä satua.

Maalaamisen aikana syntyi uudenlaisia kuuntelemisen hetkiä. Yhteisen maalaamisen aikana monet lapset tuntuivat keskittyvän aluksi vain omaan tekemiseen. Lapset kertoivat minulle maalauksestaan tai harrastuksistaan, mutta eivät juuri jutelleet toistensa kanssa. Vain Vihreiden ryhmässä kolme neljästä lapsesta alkoi heti jutella maalauksen aiheista heidän maalatessaan yhdessä valitsemaansa aihetta, yhden lapsen maalatessa hiljaa omaa kohtaansa. Monet lapset kommentoivat minulle maalausaiheitaan ja kertoivat esimerkiksi harrastuksistaan ja vastailin heille, mutta en ryhtynyt aktiiviseen keskusteluun, sillä halusin luoda tilaa lasten väliselle vuorovaikutukselle. Jonkin ajan päästä sanoin lapsille, että he voivat tehdä väreillä myös tutkimusmatkoja muiden maalaamia paikkoja kohti. Lilojen ryhmässä oli paikalla kolme lasta ja yksi lapsista alkoi siveltimellään maalaten lähestyä toisen maalaamaa kohta, mutta tämä kielsi häntä tulemasta siihen. Toista lasta kieltänyt lapsi maalasikin koko loppuajan omaa, muista irrallista kuvaansa. Toiset kaksi lasta alkoivat taas toistaa samaa aihetta vierekkäin. Toinen alkoi maalata yhtä kohta pyörivin liikkein ja sanoi maalaavansa tunnelia. Toinen alkoi toistaa liikettä ja sanoi myös maalaavansa tunnelia. Lapset jatkoivat pitkään tätä samaa aihetta kertoen tunnelista. Toinen heistä huomasi pöydällä valkoisen maalin, jota en ollut jakanut väripaletteihin, ja pyysi sitä käyttöön. Molemmat lapset halusivat valkoista ja alkoivat lisätä sitä tunnelikuviinsa. Erillistä kuvaa maalaava lapsi katsoi kahden muun yhteistä maalaamista ja halusi myös valkoista. Hän seurasi kahden muun sekoittavan valkoista muihin väreihin ja teki samaa sekoitusta omalla kohdallaan.

Lilojen lapset seurasivat ja jatkoivat toisten aloittamia ideoita, toiset tiiviissä vuorovaikutuksessa, yksi hieman sivusta seuraten, mutta kuitenkin mukaan osallistuen.

Pinkkien ryhmässä oli maalauskeralla paikalla neljä lasta, kaksi poikaa ja kaksi tyttöä. Ker- toessani mahdollisuudesta lähteä tutkimusmatkalle muiden maalaamia alueita kohti, toinen tytöistä alkoi tehdä siveltimellä leikkisän näköisiä jälkiä ”tassutellen” toisen pojan maalauksen luo. Poika ei kuitenkaan reagoinut tähän lähestymiseen mitenkään ja häntä lähestynyt tyttö palasi pian oman maalauksensa pariin. Hetken aikaa maalattuaan hän sanoi olevansa valmis ja lopetti maalaamisen. Poika, joka ei reagoinut äskeiseen aloitteeseen, innostui hetken kuluttua kommentoimaan värisekoituksiaan toisen pojan kanssa. He maalasivat omia, erilisiä kohtiaan, mutta seurasivat toistensa tapoja sekoittaa värejä ja naurahtelivat ja kommentoivat värejään ”hassuiksi”. Tytöt eivät toisen yhtä aloitetta lukuun ottamatta kommunikoineet keskenään maalauksen suhteen. Kun toinen tytöistä sanoi haluavansa säilyttää pienen paperinpalasen, jota hän oli käyttänyt värien sekoittelun apuna, toinen halusi myös säilyttää omansa.

Pinkkien yhteismaalaus oli ainoa, joka jäi taustaltaan valkoiseksi ja jokaisen maalaus oli erillään muista. Ryhmässä vaikutti siltä, että pojat kuuntelivat enemmän toisiaan ja jatkoivat yhteisiä ideoita. Sama jatkui maalauksen jälkeisessä sadutuksessa, jossa molemmat tytöt kertoivat omia tarinoitaan eri aiheista muiden kanssa. Pojat puolestaan kertoivat omia yksittäisiä tarinoitaan, joissa kuitenkin toistui yhteinen teema.

”- - Ukko herra lähti ja se ei huomannu et tuli auto ja nakaisi ja nakaisi ja koko ajan nakaisi ja sitten hän meni omaan kotiin ja poliisi nappasi. / Mulla on Hello Kitty kuumemittari kotona. / Se Ariel oli kotona yksin, mutta se näki linnun ja haki Eriä ja pussasi ja sit se Eric oli iloinen Arielille. / Olipa kerran lamppu. Se asui katolla. Se tippu autotielle ja jäi auton alle. Ja sitten tuli poliisiauto ja se nappasi sen ja se joutu vankilaan. / Yksi herra meni ja oli herraskainen taloinen, joka lähti pakoon poliisia ja juoksi suojatiellä ja meni ihmistielle ja meni ihmisten päälle ja koirien päälle ja kaikkien päälle. - - -” (Pinkit, 4. satu)

Maalaus ja satu olivat toistensa kuvia, ollen neljän lapsen erilliset tuotokset, poikien ottaessa toisiltaan vaikutteita. Pojat myös maalasivat ja kertoivat satua naurahdusten kera tyttöjen ollessa vakavampina. Pinkkien ryhmässä kuitenkin vallitsi usein innostunut ja keskittynyt ilmapiiri ja maalauskerallakin lapset olisivat jatkaneet sekä maalausta että sadutusta pidempään, kuin aikataulu salli.

5.5.1 Sinisen ryhmän vuorovaikutusta

Sinisten ryhmän ensimmäisellä toimintakerralla kaikki lapset olivat paikalla. Lapset osallistuvivat toimintaan reippaasti ja kuuntelivat toisiaan ja nauroivat yhteisissä leikeissä. Kysyessäni

lapsilta leikkiehdotuksia, yksi ehdotti kuka pelkää pelimiestä -leikkiä. Kysyin sopiiko tämä muille, eivätkä muut halunneet ehdotettua leikkiä. Kukaan ei kuitenkaan antanut vaihtoehtoa, joten kysyin hetken päästä uudestaan sopisiko ensiksi ehdotettu leikki. Lapset vastasivat myöntävästi ja kaikki osallistuivat leikkiin.

Kun kävimme läpi ryhmäsääntöjä, yksi lapsista keikkui paikoillaan ja kysyi, milloin lopetetaan. Lapset ehdottivat ryhmäsäännöksi aikuisten kuuntelemisen, mutta pyysin vielä lupaa lisätä sen, että myös lapsia kuunnellaan, sillä halusin tukea lasten välistä vuorovaikutusta ja osallisuutta. Kaikki liittyivät ehdotukseeni.

Vain yksi lapsi osallistui sadutukseen. Väittämä ”lapset kuuntelivat toisiaan” sai havainnoijalta 3/5 eli jonkin verran. Alussa lapset kuuntelivat toisiaan tarkemmin, mutta lopussa heidän elekielensä vaikutti siltä, etteivät he keskittyneet enää tarkasti. Väittämä ”lapset jatkoivat toistensa aloittamia ideoita” sai 2/5 eli melko vähän. Lapset eivät innostuneet yhden lapsen leikkiehdotuksesta ja sadutuksessa vain yksi lapsi kertoi tarinaa.

Toisella toimintakerralla kaikki ryhmät olivat yhdistyneet ja paikalla oli vain kaksi Sinisten lasta. Toinen lapsista osallistui toimintaan kuuntelemalla ja tekemällä aloitteita, mutta ei halunnut kertoa satua. Toinen lapsista osallistui myös aktiivisesti toimintaan ja jatkoi myös tarinaa sadutuksessa. Hän ei jatkanut yhtenäistä tarinaa, mutta hänen lisäämänsä lauseet tuntuivat liittyvän jollain tapaa edellisen kertomaan lauseeseen.

”- - - Rosvot veivät lapset mäkeen, jossa oli -14 astetta./ Olipa kerran pieni lumi.- - - HelloKitty kotona on uikkarit päällä./ Olipa kerran pieni patja. - - -”
(Maalarit, 2. satu)

Havainnoija antoi yleisesti toisen kerran lasten toisiaan kuuntelemiselle 3/5 eli jonkin verran ja ideoiden jatkamiselle 1/5 eli erittäin vähän. Sinisten ryhmän lapset kuitenkin kuuntelivat minusta melko paljon toisia lapsia ja satua kertova lapsi jatkoi jonkin verran toisten aloittamia ideoita.

Kolmannella kerralla Sinisten lapsista oli paikalla neljä. Yksi lapsista ei halunnut toistaa muiden liikkeitä nimipiirissä, mutta halusi keksiä oman liikkeen, jonka muut toistivat. Hän ei myöskään toisessa liikkumisleikissä halunnut toistaa muiden ehdotuksia. Kerroin lapselle, että jos haluaa muiden seuraavan, pitää myös itse seurata muita, ja hetken lapsi toisti muiden lasten ideoita ja näytti sitten oman ehdotuksensa. Kaikki muut Siniset seurasivat toistensa ideoita innokkaan oloisesti. Selkään sormella piirrettäessä kaikki lapset rauhoittuivat ja todella pitkään ja keskittyneesti seurasivat, mitä toinen heidän selkäänsä piirsi. Koska kuviot olivat monimutkaisia, oli vaikea sanoa, piirsivätkö he toisen piirtämän kuvan edellä istuvan selkään vai keksivätkö he omia kuvioita. Hiljeneminen ja keskittynyt tunnelma kertoivat kuitenkin

sanattomasta kuuntelemisesta. Sadutuksen aikana kaksi lasta kertoi tarinaa. Toinen lapsista, joka oli myös edellisellä kerralla kertonut tarinaa, aloitti aina uuden aiheen. Toinen, joka oli ensimmäisellä kerralla kertonut tarinaa yksin, satoi puolestaan ensimmäisen lapsen aloittamat aiheet yhtenäiseksi tarinaksi.

“ - - -Tuli kova myrsky ja pallolle kävi huonosti. / Pieni lorupussi käveli. / Sitten tuli ihminen ja ne käveli yhdessä. Sitten ne käveli yhdessä ja joku oli jättänyt tavaroita. / Lapset oli kadonnu/. Sitten ne sano niin, että missä meidän lapsemme on. - - -” (Siniset, 3. satu)

Kolmannella kerralla lapset kuuntelivat havainnojan mukaan toisiaan 2/5 eli melko vähän. Hänen arvionsa mukaan lapset jatkoivat toistensa aloittamia ideoita 4/5 eli melko paljon. Omasta havainnostani muut lapset kuuntelivat toisiaan melko paljon, mutta yhdellä lapsista oli välillä halu johtaa tilannetta. Selkään piirrettäessä ja sadutuksen aikana hänkin kuunteli toisia tarkasti. Toiminnassa lapset tarttuivat toistensa ehdotuksiin. Sadutuksen aikana toinen kertojista jatkoi toisen aloittamia ideoita, kun taas toinen aloitti omia aiheitaan.

Neljännellä kerralla Sinisten ryhmästä oli paikalla kolme lasta. Kaikki olivat olleet myös edellisellä kerralla mukana. Maalauksen aikana kaikki maalasivat aluksi vain edessään olevaa koh-
taa ja kohdistivat puheensa minulle toistensa sijaan. Kun sanoin, että lapset voisivat myös tehdä maalaten tutkimusmatkoja toisten maalaamia alueita kohti, lapset jatkoivat maalaamista omilla paikoillaan. Yksi lapsista sanoi, että koko paperi tulisi maalata täyteen ja toinen lapsi innostui tästä ideasta. Kolmas lapsi ei sanonut mitään ja kysyessäni hänen mielipidetään, hän sanoi ettei halunnut koko paperia täyteen. Hän keskittyi loppuajan oman maalauskohtansa tekemiseen, kun taas paperin täyttämistä halunneet lapset alkoivat kommentoida maalausta toisilleen ja sekoitella yhdessä värejä toisiltaan mallia katsellen. Lopuksi toinen lapsista sanoi olevansa valmis ja toinen oli samoin. Kysyin kolmannelta lapselta, onko maalaus hänen mielestään valmis ja hän vastasi myöntävästi. Kaikkien lasten mielestä maalaus oli ollut kivaa.

Sadutuksen aikana satua kertoivat kaksi samaa lasta kuin edellisellä kerralla. Yhdessä maallanneista lapsista toinen ei osallistunut sadun kertomiseen, kuten ei yhdelläkään edellisellä kerralla. Hän liikahteli paljon paikoillaan ja kuiskutteli välillä toisen lapsen korvaan. Kahden lapsen kertomasta sadusta tuli pitkä ja yhtenäinen (katso Sinisten 4. satu, sivulla 39). Molemmat lapset jatkoivat toistensa ideoita toisin kuin edellisellä kerralla. Havainnoijan mukaan lapset sekä kuuntelivat toisiaan että jatkoivat toistensa ideoita 5/5 eli erittäin paljon. Yksi lapsista oli aktiivisessa vuorovaikutuksessa sekä maalaamisen että sadutuksen ajan. Toinen lapsista oli mukana yhteisessä maalauksessa vuorovaikutteisesti, mutta ei osallistunut sadutukseen. Kolmas lapsi taas osallistui yhteiseen maalaukseen keskittyen vain omaan kohtaansa, mutta hän kuunteli ja jatkoi ideoita sadutuksessa.

Viimeisellä kerralla kaikki Sinisten lapset olivat paikalla. Yksi lapsista, joka oli ollut mukana vain ensimmäisellä kerralla, osallistui yhteiseen toimintaan lähinnä vain katselemalla. Muut olivat mukana ja esimerkiksi näkymättömien lahjojen ringissä ottivat vastaan toisten antamat lahjat ja antoivat myös lahjat eteenpäin. Kunniakujassa he hurrasivat kaikille kujan läpi kulkeville lapsille. Kaksi lasta kuitenkin välillä kuiski keskenään eivätkä he aina kuunnelleet toisia. Havainnoijan mukaan lapset sekä kuuntelivat toisiaan 4/5 että jatkoivat toistensa ideoita 4/5 eli melko hyvin.

Sinisten ryhmän prosessi oli havaintojeni mukaan kaikkein yhtenäisin verrattuna muihin ryhmiin, sillä ryhmä yhdistyi vain kahdesti muihin ryhmiin. Ensimmäisellä kerralla satua kertoi vain yksi lapsi ja viimeisessä sadutuksessa kaksi lasta kertoi pitkän ja yhtenäisen tarinan. Ensimmäistä kertaa havainnoija kuvasi sanoin jännittynyt, vaitelias, hyväksyvä ja aikuisjohtoinen. Viimeisellä pienryhmäkerralla ilmapiiriä kuvaavat sanat olivat innostunut, keskittynyt, hyväksyvä, lämmin ja turvallinen.

Viimeisellä, yhteisellä kerralla muut lapset olivat koko Maalareiden ryhmän kanssa innokkaasti mukana. Ainoastaan vain ensimmäisellä kerralla mukana ollut lapsi ei halunnut osallistua. Tämä saattoi johtua myös lapsen tavasta osallistua toimintaan, mutta uskon myös yhteisillä toimintakerroilla olleen vaikutusta siihen, miten helpoksi lapset kokivat toimintaan osallistumisen.

Myös muissa ryhmissä toisten kuunteleminen ja ideoiden jatkaminen lisääntyi hieman toiminnan aikana. Kaikki lasten kertomat sadut tulivat kerta kerralta yhtenäisemmiksi. Myös muissa ryhmissä tapahtui sitä, että jotkut lapset osallistuivat aktiivisemmin muuhun toimintaan ja hiljenivät sadutuksen aikana. Sekä Sinisten että Vihreiden lapsien ryhmässä oli lapsi, joka ei välttämättä halunnut seurata toisten tekemisiä vaan halusi itse määritellä tilanteita. Esimerkiksi leikissä, jossa oli tarkoitus jatkaa toisten ehdottamia ideoita, lapset eivät aina seuranneet muita, vaan esittivät omia ehdotuksiaan. Molemmat lapset olivat kuitenkin taitavia kertomaan yhteistä tarinaa ja ottivat toiset lapset niissä huomioon.

5.6 Innostunut ja turvallinen ilmapiiri yhteisöllisyyttä rakentamassa

Edellä olen eritellyt toiminnassa esiintyneitä osallisuuden ja lasten välisen vuorovaikutuksen tapahtumia. Ryhmän yhteinen, jaettu tekeminen, turvallisuuden tunne ja erilaisuuden hyväksyminen ovat myös tärkeä osa yhteisöllisyyden rakentumisessa. Seuraavaksi esitän, miten nämä asiat toteutuivat toiminnassa.

5.6.1 Innokasta ja humoristista osallistumista

Yhteinen toiminta oli kaikkien tapaamiskertojen kantava ajatus, jonka ympärille suunnitteluni perustui. Lapset tekivät toiminnassa yksilöllisiä valintoja, mutta nekin olivat aina ryhmän toimintaa eteenpäin vieviä. Omalle nimelle liikkeen keksiminen, erilaisten liikkumistapojen ehdottaminen ja toisten lasten seurattavana oleminen olivat kaikki asioita, joissa lapsi edisti ryhmän yhteistä toimintaa.

Havainnointilomakkeessa seurasin toiminnan ilmapiiriä kuvaavilla sanoilla innostunut, riehakas, keskittynyt, humoristinen, keskusteleva ja välinpitämätön. ”Innostunut” oli ympyröity kymmenellä toimintakerralla, eli lapset olivat useimmiten innostuneesti mukana toiminnassa. Ainoastaan Sinisten ensimmäisellä kerralla sekä Vihreiden ja Lilojen yhteisellä kolmannella kerralla innostunut-sanaa ei oltu ympyröity, vaan molemmilla kerroilla havainnoija oli ympyröinyt turvallisuutta mittaavat sanat ”jännittynyt” ja ”vaitelias”. Näillä kahdella kerralla aistinkin jännittyneisyyden, joka ei antanut tilaa yhteiselle innostukselle.

”Riehakas” oli mainittu viidesti. Innostunut osallistuminen oli positiivista yhdessä toimimista ja riehakas saattoi esiintyä yhdessä innokkuuden kanssa, ryhmän yhteisenä hauskanpitona. Kuitenkin myös vaiteliaaksi ja jännittyneeksi kuvatuilla kerroilla saattoi esiintyä riehakkuutta, jossa lapsi tai lapset osallistuivat omaehtoisesti, toisia huomioimatta.

Ilmapiiriä kuvattiin neljästi keskittyneeksi. Pinkkien ja Lilojen ryhmät olivat ensimmäisellä keralla yhdistetty ja lasten keskittyneisyys näkyi siinä, miten he kuuntelivat toisiaan ja osallistuivat yhteisiin leikkeihin ja sadutukseen. Sinisten ryhmän kolmatta ja neljättä toimintakertaa kuvattiin myös keskittyneeksi. Sinisten kolmannella kerralla yksi lapsista pyrki määrittelemään toimintaa olemalla liittymättä muiden lasten ehdotuksiin ja ehdottamalla itse muita asioita. Selkiin piirrettäessä kaikki kuitenkin osallistuivat keskittyneesti ja ryhmä jakoi kii-reettömän, toisia kuuntelevan, yhteisen hetken.

Havainnoijat pitivät kolmea kertaa humoristisena, mutta havaitsin humoristisuutta monilla muilla kerroilla esimerkiksi sadutuksen aikana tapahtuvan hassuttelun kautta. Kuten aiemmassa luvussa lasten neuvottelusta ja päätöksistä totesin, lasten välillä ei ollut paljon sanallista neuvottelua eikä sana ”keskusteleva” saanut havainnoijilta yhtään mainintaa. Keskustelut ja neuvottelut tapahtuivatkin lähinnä sanattomasti toiminnan kautta, kuten toisen maalaustapaan liittyen. Sanaa ”välinpitämätön” ei oltu merkitty havainnointilomakkeessa kertaakaan. Innostus ja keskittyneisyys näyttivät sen, että lapset osallistuivat yhteiseen toimintaan yleensä aktiivisesti. Pari lasta, jotka eivät osallistuneet kertaakaan sadutuksessa sadun kertomiseen, katseli muiden puhuessa muualle, leikki hihallaan tai keinui istuinalusellaan. Heidän elekielensä kertoi välinpitämättömyydestä, mutta he osallistuivat moniin leikkeihin

innolla, eikä heidän yksittäinen välinpitämättömän oloinen käytöksensä heijastunut koko ryhmän ilmapiiriin.

Jokaisen kerran päätteeksi pyysin lapsia kertomaan, mitä mieltä he olivat kuluneesta kerrasta. Kädet ylhäällä tarkoittivat kivaa, vaakatasossa tavallista ja kädet alhaalla tarkoitti tylsää tai tyhmää. Lähes jokaisella kerralla kaikki lapset nostivat kätensä korkealle ilmaan. Pari kertaa joku asetti kätensä vaakatasoon tai laski alas. Lapsilla oli mahdollisuus myös kommentoida vapaasti omaa valintaansa tai toimintaa ylipäänsä. Joskus pyysin lapsilta perusteluja heidän vastauksilleen. Useimmiten lapset kuitenkin nousivat seisomaan näytettyään käsillä mielipiteensä, lähteäkseen pois. Koska tapaamiskerrat loppuivat tähän kysymykseen, lapset eivät ehkä malttaneet jäädä puhumaan enempää. En myöskään ehkä varsinaisesti kannustanut heitä jäämään pohtimaan, mikä oli ollut kivaa. Jos kuitenkin kysyin heiltä mielipidettä, kivoimmiksi asioiksi lapset mainitsivat muun muassa ilmapallolla pomputtelun, ”kiipeämisen” (kun teimme pantomiimina lasten ehdottamia ideoita), maalaamisen ja sadutuksen. Kun joku näytti ”tylsää” huomioin tämänkin sanomalla asian ääneen, mutta kysyessäni syytä, en saanut vastausta. Viimeisellä kerralla kuitenkin yksi lapsista näytti ”tylsää”, jonka syyksi hän kertoi, että on tylsää, kun en enää tule päiväkotiin.

5.6.2 Turvallista yhteistä toimintaa

Turvallisuus oli tärkeä osa lasten kanssa toimimista. Ensimmäisellä kerralla teimme Sinisten ja Vihreiden ryhmän kanssa ryhmäsäännöt, jotta kaikki voisivat toimia turvallisissa rajoissa. Vihreiden ryhmäsäännöt olivat seuraavat:

”Ei saa juosta. Ei saa töniä eikä lyödä. Ei saa läpsiä tai potkia. Aikuista kuunnellaan. Ja lapsia.” (Vihreiden ryhmäsäännöt)

Vihreän ryhmän lapset luettelivat ensin, mitä ei saa tehdä. Koska yksi lapsista yritti puhua muiden päälle, kysyin lapsilta, mitä kuuntelemiseen liittyvää voisi vielä lisätä ja yksi lapsista sanoi ”aikuista kuunnellaan”. Pidin tärkeänä luoda sellaista ilmapiiriä, jossa myös lasten ääni tulee kuuluville, joten kysyin pitääkö lapsia kuunnella. Lapset vastasivat että ei, mutta sain, että tässä toiminnassa myös lapsia kuunnellaan. Oma toimintani oli siis hieman ristiriidassa sen suhteen, mitä sanoin, sillä kerroin, että lapsia kuunnellaan, vaikka lapset olivat olleet eri mieltä. Kuuntelin kuitenkin heidän ehdotuksensa ja halusin mahdollistaa lasten kuulemisen myös jatkossa. Sinisten ryhmässä lapset eivät aluksi keksineet ryhmäsääntöjä. Yksi lapsi keikkui levottomasti piirissä istuessamme, joten kysyin, miten istutaan silloin, kun ollaan yhdessä piirissä juttelemassa. Yksi lapsista antoi ohjeet istumiseen, mutta tämän jälkeen lapset taas vaikenivat. Hetken päästä kysyin lapsilta, mitä mieltä he ovat kuuntelemisesta ja he neuvoivat kuuntelemaan aikuisia. Taas lasten äänen mahdollistamiseksi kysyin myös, voisiko lapsia kuunnella, ja ryhmä oli sitä mieltä, että se lisätään sääntöihin.

*”Istutaan kunnolla eikä keikuta. Kuunnellaan aikuisia ja lapsia.”
(Sinisten ryhmäsäännöt)*

Ensimmäisellä kerralla Lilojen ja Pinkkien ryhmä oli yhdistetty, emmekä käyneet läpi ryhmäsääntöjä, sillä sille ei mielestäni ollut sopivaa hetkeä. Päätökseeni vaikutti myös se, että hyväksymällä heidän aloitteensa tai sivuun vetäytymisensä olin osoittanut lapsille, että jokainen sai osallistua toimintaan omalla tavallaan ja vapaaehtoisesti. Lapsilla oli kuitenkin päiväkodissa toimimiseen liittyvät säännöt muiden huomioimisesta, joita ei lasten toiminnan perusteella näyttänyt olevan syytä kerrata.

Seurasin myös toimintakertojen turvallisuutta havainnointilomakkeen kautta. Havainnointilomakkeessa turvallisuutta kuvaavat sanat olivat turvallinen, huolehtiva, hyväksyvä ja lämmin. Turvallisuuden puutteesta kertovat sanat olivat jännittynyt, vihamielinen, vaitelias ja pelokas. Alla olevaan taulukkoon olen koonnut jokaisella toimintakerralla turvallisuutta tai sen puutetta kuvaavien adjektiivien esiintymisen.

Toimintakerta	Turvallisuutta kuvaavat sanat	Turvallisuuden puutetta kuvaavat sanat
Vihreät 1. kerta	Turvallinen, lämmin	
Siniset 1. kerta	Hyväksyvä	Jännittynyt, vaitelias
Pinkit ja Lilat 1. kerta	Lämmin, turvallinen	
Kaikki ryhmät 2. kerta	Turvallinen, hyväksyvä	Vaitelias* (*suluissa)
Vihreät ja Lilat 3. kerta		Jännittynyt, vaitelias
Siniset 3. kerta	Hyväksyvä, lämmin, turvallinen	
Pinkit 3. kerta	Hyväksyvä, lämmin, turvallinen	
Vihreät 4. kerta	Lämmin, turvallinen	
Siniset 4. kerta	Hyväksyvä, lämmin, turvallinen	
Pinkit 4. kerta	Hyväksyvä, lämmin, turvallinen, huolehtiva	
Lilat 4. kerta	Hyväksyvä, turvallinen	
Kaikki ryhmät 5. kerta	Lämmin, turvallinen	

Taulukko 2: Turvallisuutta ja turvallisuuden puutetta kuvaavat sanat toimintakerroilla

Kymmenellä tapaamiskerralla kahdestatoista ilmapiiriä kuvattiin turvalliseksi. Sanat lämmin ja hyväksyvä esiintyivät useaan kertaan toiminnassa ja huolehtiva yhden kerran. Turvallisuus jäi kahdella kerralla mainitsematta. Sinisten ensimmäinen tapaamiskerta oli havainnoijan mukaan ”jännittynyt, vaitelias, hyväksyvä ja aikuisjohtoinen”. Vihreiden ja lilojen yhdistettyä kolmatta kertaa havainnoija kuvaili sanoilla ”jännittynyt, riehakas, vaitelias ja aikuisjohtoinen”. Molemmilla kerroilla, kun sana turvallinen ei esiintynyt, ilmapiiriä kuvattiin jännittyneeksi, vaiteliaaksi ja aikuisjohtoiseksi. Sinisten ryhmällä mukana esiintyi sana ”hyväksyvä” ja oman arvioni mukaan ryhmä jännitti uutta tilannetta, mutta ei kokenut tilannetta täysin turvattomaksi. Vihreiden ja Lilojen kolmannella toimintakerralla suurin osa lapsista ei ollut osallistunut toimintaan montaa kertaa, ryhmä oli hieman tavallista suurempi ja lasten välillä oli suuret ikäerot. Ilmapiiri oli siis turvallisen sijaan jännittynyt ja vaitelias ja tästä syystä myös aikuisjohtoinen, sillä ryhmän aloitteet jäivät vähäisiksi. Vaitelias oli mainittu myös suluissa koko ryhmän yhteisen toimintakerran päätteeksi. Tällä ilmeisesti tarkoitettiin sitä, että pari ensimmäistä kertaa osallistuvaa lasta osallistui hieman muita passiivisemmin toimintaan. Vihamielisyyttä tai pelokkuutta ei havainnoitu kertaakaan toiminnassa. Toiminta oli siis suu- rimmaksi osaksi turvallista. Havainnoijat arvioivat ilmapiiriä muun muassa seuraavasti:

*”Ilmapiiri oli turvallinen ja jokainen sai osallistua sen verran kuin halusi”
(Vihreät, 1. kerta)*

*”Tunnelma oli hyvä. Lapset olivat joillekin ehdotuksille epäluuloisia, mutta lämpenivät ajatuksille nopeasti. Kaikilla oli hauskaa.”
(Lilat ja Pinkit, 1. kerta)*

”Kaikki lapset selvästi pitivät toiminnasta.” (Siniset, 3. kerta)

Turvallisuuden kannalta merkittävää oli, että esittelin itseni jokaisen kerran aluksi ja kertasin kuinka monta kertaa olemme tavanneet ja kuinka monta kertaa on vielä jäljellä. Etenkin, koska kaikki lapset eivät olleet aina paikalla ja lähes joka viikko joku lapsista osallistui ensimmäistä kertaa, pidin huolta, että kaikki tietävät mitä seuraavaksi tapahtuu. Myös toiminnan toistuva rakenne lisäsi ennakoitavuutta. Joka kerta aloitettiin alkupiirissä, jossa esittelin itseni ja toimintaa sekä kävimme nimet läpi lankakerää heitellen. Vain neljännellä kerralla lankakerää ei käytetty, koska ryhmät olivat pienet ja kävimme nimet läpi siten, että tervehdin jokaista nimeltä. Leikkien tai maalauksen jälkeen kokoonnuimme aina sadutuspiiriin ja sadutuksen idean mukaisesti kerroin omin sanoin sadutuksen alkusanat (”Kerro satu. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi ja voit muuttaa tai korjata sitä mikäli haluat”) ja tarinan valmistuttua luin sen lapsille ääneen. Lopuksi pyysin lapsilta palautetta kuluneesta kerrasta. Huomioin myös sen, kun joku piti toimintaa tylsänä. Näin jokainen sai äänensä kuuluviin.

Turvallisuutta lisäävänä asiana pidin myös sitä, että lapsilla oli mahdollisuus osallistua tai olla osallistumatta omalla tavallaan. Esimerkiksi sadutuksessa joku lapsista osallistui joskus vain

kuuntelemalla. Satua kertovien lasten lauseet kirjoitin sellaisenaan yrittämättä vaikuttaa tarinan kulkuun, hyväksyen kaikki lasten aiheet ja kertomistavat. Yhteisöllisyyden kannalta tärkeää on erilaisuuden hyväksyminen. Osoitin omalla toiminnallani sen, että on hyväksyttävää osallistua haluamallaan tavalla.

Toimintaan osallistui myös aina ryhmän oma työntekijä ja toiminta tapahtui päiväkodin tiloissa, jotka olivat lapsille tuttuja. Jokaisella pienryhmällä oli oma, kuukausittain vaihtuva työntekijä, mutta koska pienryhmätoiminta oli Maalareiden ryhmässä vasta aluillaan, kaikki aikuiset olivat lapsille tuttuja. Vaihtuvien tilanteiden vuoksi saman ryhmän mukaan saattoi tulla eri työntekijöitä eri kerroilla, mutta lapset eivät vaikuttaneet kiinnittävän tähän huomiota. Työntekijät osallistuivat toisinaan toimintaan ja toisinaan havainnoivat sivusta.

5.6.3 Lilojen ryhmä turvallisuutta rakentamassa

Lilojen ensimmäisellä toimintakerralla lapsia oli ryhmästä paikalla kaksi, joten ryhmä oli yhdistetty Pinkkien ryhmän kanssa ja lapsia oli paikalla yhteensä viisi. Kaikki lapset lähtivät reippaasti ja innokkaasti mukaan toimintaan. Kun alussa heittelimme lankakerää toisillemme nimiä kertoaksemme, lapset heittivät aina sellaisille lapsille, jotka eivät olleet vielä saaneet kerää. Ohjeistamatta lapset ottivat siis toisensa huomioon. Kuten olen edellä kuvannut, pyysin lapsilta ideoita yhteiseksi leikiksi, ja lasten ehdotuksesta ”kissa”, ehdotin puolestani kissahippaa. Kaksi lasta ei halunnut osallistua, joten he menivät tilan reunalle istumaan havainnoijan kanssa. Ottaessani lapsia kiinni ”kissana”, yksi lapsista alkoi itkeä ja havainnoija otti hänet syliinsä. Myös toinen leikkijä halusi seurata muita lapsia sivuun. Yksi lapsista olisi halunnut jatkaa hippaa, mutta keskeytin leikin. Kommentoin lapsille, että leikki oli ehkä hieman liian jännittävä ensimmäiselle yhteiselle kerralle ja että osallistua ei tarvitse, mutta yritämme jatkossa keksiä sellaista tekemistä, joka olisi kaikille mukavaa. Siirryimme hipan jälkeen sadutuspiiriin ja kaikki lapset osallistuivat sadutukseen. Havainnoijan mielestä ensimmäistä toimintakertaa kuvaavat sanat olivat innostunut, keskittynyt, epäluuloinen, humoristinen, lämmin ja turvallinen. Itse jäin miettimään paljon sitä, kuinka säikäytin yhden lapsista. Olin arvioinut väärin leikin jännittävyys ja minua harmitti, koska koin toimineeni väärin. Minua säikähtänyt lapsi osallistui kuitenkin heti hipan jälkeen sadun kertomiseen ja havainnoijan mielestä ilmapiiri oli ollut turvallinen. Lapsilla oli toiminnassa mahdollisuus määritellä oman osallistumisensa tasoa ja kaikki tunteet säikähdyksestä innostukseen olivat sallittuja.

Toisella kerralla koko Maalareiden ryhmä oli yhdistetty ja Lilojen ryhmästä paikalla oli kolme lasta, joista kaksi osallistui toimintaan ensimmäistä kertaa. Esittelin itseni ja toimintaa turvallisuuden luomiseksi. Kahdesta uudesta lapsesta olin kuullut, että he eivät juuri puhu ja toinen näistä lapsista osallistuikin toimintaan melko passiivisesti välillä muualle katsellen eikä lainkaan sanallisesti. Toinen lapsi esitteli nimensä ja puhui vain hieman, mutta osallistui in-

nokkaasti kaikkeen toimintaan. Sadutuksen aikana hän lisäsi yhden lauseen tarinaan, mutta en kuullut mitä hän sanoi, sillä hän puhui niin hiljaa. Pyysin häntä toistamaan lauseen, mutta hän ei enää sanonut mitään, joten en saanut hänen lausettaan kirjattua. Vaikutti siltä, ettei lapsi uskaltanut enää toistaa kertomaansa lausetta. Ensimmäiselläkin kerralla mukana ollut lapsi osallistui kaikkeen toimintaan ja teki aloitteita. Havainnoijan mukaan ilmapiiri oli innostunut, turvallinen ja hyväksyvä. Havainnoija oli ympyröinyt myös katkoviivoin sanat vaitelias ja riehakas. Toisten pienryhmien jotkut lapset käyttäytyivät riehakkaasti ja Lilojen kaksi ensimmäistä kertaa osallistuvaa lasta taas vaiteliaasti. Jokaisen oli kuitenkin mahdollista osallistua omalla tavallaan.

Kolmannella kerralla Lilojen ryhmä oli yhdistynyt Vihreiden ryhmän kanssa. Kuten aiemmin on esitetty, lapsia oli paikalla seitsemän ja ikäerot olivat suuret. Yksi Lilojen lapsista osallistui ensimmäistä kertaa ja hän oli myös uusi koko Maalareiden ryhmässä. Hän osallistui lähinnä muita seuraten, eikä puhunut mitään. Riehakkaammissa leikeissä hän kuitenkin toimi toisten kanssa ja erityisesti ilmapallon pomputtelussa hän näytti olevan innokkaasti mukana. Edellisellä kerralla ensimmäistä kertaa mukana ollut, melko hiljainen lapsi osallistui toimintaan melko reippaasti. Sadutuksen alussa hän nosti kätensä parin muun innokkaan joukossa ja kertoi sadun ensimmäisen lauseen. Hän ei lisännyt enää muita lauseita tarinaan. Kolmas Lilojen lapsi oli ollut mukana ensimmäisellä toimintakerralla ja hän osallistui kaikkeen toimintaan aloitteellisesti.

Ilmapallon pomputtelussa yksi lapsista satutti itsensä osuessaan tilassa olleeseen tuoliin ja havainnoija lohdutteli häntä. Osittain ruokasalina toiminut tila ei ollut paras mahdollinen fyysisen turvallisuuden kannalta. Havainnoijan mukaan ilmapiiri oli jännittynyt, riehakas, vaitelias ja aikuisjohtoinen. Minun oli vaikea löytää syytä siihen, miksi lapset olivat niin jännittyneen oloisia. Ryhmä oli hieman tavallista suurempi, sillä se koostui kahdesta pienryhmästä. Aamulla lapsia oli ollut vähemmän ja tein päätöksen yhdistää ryhmät, mutta lapsia tulikin lisää juuri kun olimme aloittamassa toiminnan. Ikäerot lasten välillä olivat suuret, joten lasten tiedot ja taidot olivat monentasoisia. Toisaalta lapset toimivat usein yhdessä Maalareiden ryhmänä. Yksi Vihreän ryhmän lapsista pyrki moneen otteeseen määrittelemään yhteistä tekemistä, joka saattoi vaikuttaa muihin arkuutena. Ilmapiirissä näkynyt aikuisjohtoisuus olikin keino pitää ryhmän turvallisuudesta huolta rajojen ja ennakoitavuuden kautta.

Lilojen neljännellä kerralla paikalla oli kolme lasta, joista kaikki olivat osallistuneet kahdesti aiemmin toimintaan. Yhteismaalauksen aikana jokainen maalasi aluksi omaa kohtaansa. Yksi lapsista yritti maalata toisen lapsen alueelta, mutta tämä kielsi häntä. Hän alkoikin seurata kolmannen lapsen maalausaihetta, luulaa, ja yhdessä lapset intoutuivat juttelemaan ja seuraamaan toisiaan. Ryhmä oli rentoutuneen tuntuinen, toisin kuin edellisellä kerralla. Lapset tekivät aloitteita toistensa suuntaan, mutta yksi lapsista uskalsi myös sanoa ”ei” toiselle.

Sadutuksen aikana tunnelma oli humoristinen. Kaksi lasta seurasi toistensa aiheita ja kolmas osallistui omalla tarinallaan toisten hassutteluun (katso sivu 41, Lilojen 4. satu). Lapset nauroivat paljon tarinaa kertoessaan. Yhtenäisempää tarinaa kertovat lapset olivat ennenkin kertoneet sadutuksessa useampia lauseita, mutta nyt he osallistuivat entistä aktiivisemmin. Kolmas lapsi oli aiemmin osallistunut vain yhdellä lauseella ja ollut toiminnassa melko hiljainen, mutta nyt hän viittaili ja kertoi tarinaa yhtä innokkaasti toisten kanssa. Havainnoijan mukaan ilmapiiri oli innostunut, riehakas, hyväksyvä, lämmin, turvallinen ja huolehtiva. Turvallinen, innostunut ja humoristinen ilmapiiri saattoi johtua siitä, että lapsia oli vain vähän, jolloin jokaisella oli tilaa olla turvallisesti oma itsensä. Lapset myös olivat oppineet tuntemaan minut ja toiminnan rakenteet paremmin, joka saattoi lisätä turvallisuuden tunnetta.

Muiden ryhmien turvallisuus näkyi samankaltaisena kuin Lilojen, kolmatta kertaa lukuunottamatta. Pinkit ja Siniset toimivat kolmannella kerralla pienryhmiensä kesken ja ryhmässä oli vain neljä lasta paikalla, joka ehkä vaikutti turvallisempaan ilmapiiriin. Sinisten ryhmän ensimmäistä kertaa ei kuvailtu turvallisiksi, ja silloin yksi lapsi oli eniten äänessä. Myöhemmillä Sinisten kerroilla lasten välinen vuorovaikutus lisääntyi ja sekä minä että havainnoijat kokivat ilmapiirin turvallisiksi. Lämpimin ja humoristisin toimintakerta tuntui jokaisella ryhmällä olevan neljäs kerta, eli viimeinen pienryhmittäin vietetty kerta.

Viimeisellä kerralla koko Maalarien ryhmä oli kokoontunut yhteen ja Lilojen ryhmästä oli paikalla neljä lasta. Yksi lapsista oli ollut vain toisella toimintakerralla mukana, eikä silloin osallistunut kovin paljon yhteiseen toimintaan. Hän ei nytkään halunnut osallistua mihinkään, vaan seurasi hiljaisena muita. Muut Lilojen lapset osallistuivat reippaasti toimintaan. Lasten antaessa toisilleen mielikuvituslahjoja, yksi Lilan ryhmän tytöistä kieltäytyi ottamasta vastaan toisen lapsen tarjoamia ”tossuja”. Hän sanoi, ettei pidä tossuista. Hänen vieressään istuva ryhmän työntekijä yritti kannustaa lasta ottamaan lahjan vastaan ja lopulta ohjasi käsillään hänet ottamaan kuvitteellisen lahjan. Lapsi alkoi itkeä eikä halunnut antaa lahjaa seuraavalle lapselle. Tämän sijaan työntekijä olisi voinut esimerkiksi ottaa itse toisen lapsen tarjoaman lahjan vastaan, jotta lahjan saajan ei olisi ollut pakko ottaa lahjaa vastaan ja toisaalta lahjan antaja ei olisi tullut täysin torjutuksi.

Toiminnan lopussa lapset kävelivät yksitellen toistensa muodostaman kunniakujan läpi muiden hurratessa. Toiset lapset kulkivat kujan läpi innokkaan oloisina, toiset hieman ujosti. Pari lasta ei halunnut kulkea kujan läpi, jolloin ryhmän työntekijät ottivat heidät syliinsä ja kulkivat kujan läpi yhdessä. Tämä aiheutti lapsissa itkua. Aiemmillä kerroilla havainnoijat olivat vaikuttaneet toimintaan vain innostaen ja tarvittaessa lohduttaen tai rauhoitellen. Tästä syystä en ollut käynyt tarkemmin läpi heidän rooliaan toiminnassa ja ohjeistanut, ettei lasten ole pakko osallistua. Mukaan painostaminen tuntui heikentävän lasten turvallisuuden tunnetta.

Työntekijöiden mukaan itkuun purskahtaneilla lapsilla oli tosin ollut jo aamulla ”huono päivä” eli he olivat valmiiksi itkuherkällä tuulella. Havainnoijan mukaan ilmapiiri viimeisellä kerralla oli innostunut, keskittynyt, lämmin ja turvallinen. Hän oli myös kommentoinut seuraavasti:

”Lapset olivat rennompia, rauhallisempia ja jaksoivat paremmin kuunnella toisiaan” (Maalarit, 5. kerta)

Omasta mielestäni ilmapiiri oli viimeisellä kerralla hieman jähmeä ja lapset eivät osallistuneet kaikkeen kovin innokkaasti. Tämä saattoi johtua siitä, että olimme toimineet aiemmin pienemmissä ryhmissä ja nyt paikalla oli 16 lasta. Yhteiset leikit saattoivat myös olla pienemmille lapsille hieman haastavia ja vaativat jonkin verran odottelua. Työntekijöiden mukaan lapset olivat tulleet ulkoilusta sisälle innoissaan, kun olivat kuulleet minun tulevan, ja toiminnan lopuksi miltei kaikki olivat sitä mieltä, että oli ollut kivaa. Moni lapsi myös harmiteli sitä, etten enää tulisi takaisin. Tästä päättelin, että lapset olivat pääasiassa tunteneet olonsa hyväksi toimintakerroilla ja nauttineet yhteisestä toiminnasta.

6 Johtopäätökset

Opinnäytetyöni tavoitteena oli yhteisöllisyyden tukeminen päiväkotiryhmässä. Yhteisöllisyys on määritteenä moniulotteinen, eikä sitä voida määritellä tiukasti. Marjanen ym. (2013: 10) esittävät, että yhteisöllisyys rakentuu tilassa, ajassa ja vuorovaikutuksessa. Päiväkotia käyville lapsille ryhmän yhteisöllisyys rakentuu päiväkotipäivän aikana tapahtuvassa hoidossa ja toiminnassa. Opinnäytetyölläni halusin tuoda tälle erityisen tilan, jossa yhteisöllisyydellä olisi arkipäivien toiminnan lisäksi mahdollisuus puhjeta kukkaan.

Yhteisöllisyyden edellytyksiä ovat muun muassa keskusteleva, neuvotteleva ja erilaisuuden hyväksyvä ilmapiiri, sekä yksilön tunne ryhmään kuulumisesta, omasta tarpeellisuudestaan ja ryhmän hyväksynnästä (Salovaara & Honkonen 2011: 42). Ilmapiiri toimintahetkissä ei aina ollut kovin keskusteleva ja neuvotteleva. Lapset osallistuivat innokkaasti leikkeihin ja seurasivat niissä toisiaan, mutta varsinaisia keskusteluja ei syntynyt kovin paljon. Yhteiset päätökset syntyivät usein siten, että joku lapsista ehdotti jotain, joka sopi kaikille muille. Ilmapiiri oli erilaisuuden hyväksyvä, sillä jokainen lapsi liittyi ryhmään omalla tavallaan. En havainnut lasten puuttuvan negatiivisella tavalla toisten ideoihin tai tekemisiin, ja ilmapiiriä kuvattiin miltei joka kerralla turvalliseksi.

Lasten yksilöllistä tunnetta ryhmään kuulumisesta, omasta tarpeellisuudestaan tai ryhmän hyväksynnästä on vaikea arvioida. Kaikki lapset eivät aina muistaneet, mihin pienryhmään he kuuluivat, tai ketkä muut kuuluvat heidän ryhmäänsä. Tämä johtui varmaan osittain siitä, että pienryhmätoiminta oli uusi asia Maalareiden ryhmässä. Kannustin lapsia tiedostamaan pienryhmiensä jäseniä käymällä toiminnan aluksi läpi paikalla olevien sekä usein myös puut-

tuvien lasten nimet. Toimintakertojen alussa ja lopussa tervehdin ryhmää nimeltä (esimerkiksi ”Hei Siniset, kiva nähdä teitä tänään!”). Kiitin myös kaikkia lapsia osallistumisesta toimintaan ja heidän antamistaan ideoista ja aloitteista. Viimeisellä toimintakerralla innostin lapsia antamaan toisilleen näkymättömät, mielikuvituslahjat, sekä hurraamaan toisilleen kunniakujassa. Tällä halusin lisätä toisten huomioimista sekä vahvistaa lasten tunnetta omasta tarpeellisuudestaan ja hyväksytyksi tulemisesta.

Rasku-Puttosen mukaan yhteisen päämäärän hyväksi työskenteleminen auttaa yhteisön kehittymistä (Rasku-Puttonen 2006: 112). Toiminnassa oli runsaasti tapahtumia, joissa yksilön tai ryhmän valinnat edistivät yhteistä toimintaa. Esimerkiksi yhteisen sadun kertominen ja maalauksen tekeminen muodostuivat yksilöiden panoksesta yhteisen päämäärän hyväksi. Huolenpidon jatkuva edistäminen on yhteisöä kehittävä (Rasku-Puttonen 2006: 112). Ohjaajana pidin huolta ryhmästä ja sen yksilöistä pitämällä kiinni turvallisista rajoista, osoittamalla hyväksyntää erilaisille tavoille liittyä ryhmään sekä olemalla kiinnostunut ja iloitsevani lapsista. Pyrin myös edistämään lasten huolenpitoa toisiaan kohtaan kannustamalla heitä huomioimaan toisiaan ja olemaan kiinnostuneita toistensa ehdotuksista ja ajatuksista.

Yksi opinnäytetyön aikana esiin noussut kysymys oli, miten lasten osallisuus mahdollistui toiminnassa. Leikkeihin ei ollut pakko osallistua, joten oli mahdollisuus vaikuttaa oman osallistumisensa määrään. Osallisuus ei kuitenkaan ole vain osallistumista, vaan se on kuulluksi tulemistä, omiin sekä yhteisönsä asioihin vaikuttamista sekä vastuuta asioiden toteuttamisesta (Turja 2011: 46-47). Lapsilla oli mahdollisuus vaikuttaa toimintaan tekemällä valintoja ja päätöksiä. Etenkin sadutus mahdollisti kuulluksi tulemisen, mutta pyrin koko toiminnan ajan olemaan herkkänä lasten viesteille.

Lasten osallisuutta voidaan tarkastella monen eri ulottuvuuden kautta. Ensinnäkin lasten ja aikuisten välisessä valtasuhteessa lasten valtaistumisen asteeseen vaikuttaa se, kuinka paljon he saavat tietoa toiminnasta ja ympäristöstään, ja kuinka vahvasti he voivat vaikuttaa siihen. (Turja 2011: 48-50.) Toiminnan aikana pidin huolta siitä, että lapsille oli selkeää mitä ja miten toimitaan. Lapsilla oli mahdollisuus vaikuttaa toimintaan, mutta pääasiassa vaikuttaminen tapahtui ennalta suunnitelluissa tilanteissa, kuten leikin valinnassa tai liikkeen keksimisessä. Pyrin myös ottamaan lasten spontaanit ideat ja aloitteet huomioon osallisuuden lisäämiseksi. Toinen osallisuuden ulottuvuus koskee sitä, onko lapsilla mahdollisuus vaikuttaa vain arkisiin, henkilökohtaisiin asioihin, vai ovatko he aikuisten mukana suunnittelemassa yhteisiä asioita (Turja 2011: 50). Toimintakerroilla lapset tekivät omaan toimintaan liittyviä valintoja, kuten sadun kertominen sadutuksessa. Monet valinnat vaikuttivat myös koko ryhmän toimintaan. Esimerkiksi leikkiehdotukset ja toisten johtaminen seuraa johtajaa -leikissä olivat tilanteita, joissa yhden lapsen toiminta vaikutti koko ryhmään.

Lapset myös muodostivat yhteiset ryhmäsäännöt. Turjan (2011: 50) mainitsema ajallinen ulottuvuus jäi toiminnassa vähäiseksi. Yhdessä laaditut ryhmäsäännöt laativat rajat seuraaville toimintakerroille, mutta muuten lasten vaikuttaminen tapahtui yleensä hetkessä. Osallisuuden neljäs ulottuvuus ottaa huomioon lasten osallistumisen koko toimintaprosessiin suunnittelu-, toteutus- ja arviointivaiheiden kautta (Turja 2011:51). Prosessin joka vaiheeseen osallistuminen synnyttää tunteen osallisuudesta, yhteenkuuluvuudesta, hyväksytyksi tulemisesta ja vaikuttamisesta yhteisöön (Turja 2011:52). Alkuperäinen suunnitelmani oli kuljettaa toimintaa ennalta valitsemani sadun kaaren mukaan. Saduttamalla halusin kuitenkin ottaa lapset mukaan toiminnan suunnitteluun, toteuttaakseni toiminnan edellisellä kerralla kerrotun sadun pohjalta. Suunnittelin toiminnan itse, mutta toiminnassa näkyivät lasten saduissa esiintyvät henkilöt ja tapahtumat.

Toiminnan aikana lapset tekivät valintoja ja lopuksi pyysin heitä arvioimaan, mitä mieltä he olivat olleet toiminnasta. Edelliset neljä kriteeriä huomioon ottaen lasten osallisuus toteutui tietyiltä osilta. Jos opinnäytetyöni aiheena olisi ollut jokin yhdessä tehtävä projekti, ajallinen ulottuvuus sekä yhteinen suunnittelu olisivat korostuneet enemmän. Täytyy myös pitää mielessä, että osallisuus ei ole sitä, että vastuu toiminnasta siirtyy täysin lapselle, vaan se tarkoittaa aikuisen kuuntelevaa ja kunnioittavaa asennetta lasta kohtaan (Ruokonen & Rusanen 2009: 11).

Yhteisöllisyyden vahvimpia piirteitä ovat johonkin kuuluminen ja ihmisten väliset positiiviset tunnesiteet (Rasku-Puttonen 2006: 112). Toiminnassa lasten välinen vuorovaikutus oli aina keskeisessä asemassa. Mitä tästä vuorovaikutussuhteesta sitten voi saada? Yhteisö voidaan nähdä sosiaalisten suhteiden summana, johon liittyy usein odotuksia vastavuoroisuudesta, sosiaalisesta tuesta ja luottamuksesta. Yhteisön ja yhteisöllisyyden tavoitteen tai resurssin ollessa yhteenkuuluvuuden tunne, voidaan puhua sosiaalisesta pääomasta. (Ellonen 2008: 44.) Sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan ihmisten välisen kanssakäymisen tuottamaa voimavaraa. Viime vuosikymmeninä sitä on pyritty nostamaan hyvinvoinnin yhdeksi osatekijäksi fyysisen, taloudellisen ja inhimillisen pääoman rinnalle. Sosiaalisen pääoman käsite on saanut kritiikkiä siitä, ettei se ota huomioon yhteiskunnan jakautumista erilaisiin ryhmiin. Perinteisissä sosiaalisen pääoman teorioissa lasten ja nuorten näkökulma jää heikoksi. Lapset ja nuoret eivät myöskään ole yhtenäinen joukko, vaan sukupuoli, ikä ja kulttuurinen tausta vaikuttavat lapsen tapaan hahmottaa maailma. Lasten ja nuoren kokemus yhteenkuuluvuuden tunteesta on erilainen kuin aikuisilla, sillä se perustuu oman yhteisön muodostamiseen, kanssakäymisen muotoihin sekä läheisten sosiaalisten suhteiden luomaan turvallisuuteen kansalaisidentiteetin tai julkisen järjestelmän sijaan. Teorioissa lapset ja nuoret nähdään helposti vanhemman antaman resurssin vastaanottajana, vaikka lapset muodostavat ja käyttävät omaa sosiaalista pääomaa. (Ellonen 2008: 31; 36-38.)

Opinnäytetyössäni lapsen oikeus sosiaaliseen pääomaan tulee esiin. Ohjaajana pyrin siihen, että lapset voisivat jakaa sosiaalista pääomaa toisilleen. Lapsinäkökulmainen toiminta perustuu yhteisölähtöiseen ajatteluun yksilökeskeisyyden sijaan. Aikuisen osaamista ei ole tarkoitus unohtaa, mutta sen on tarkoitus olla vain yksi näkökulma. Yhteisölähtöinen näkökulma luo kaikille mahdollisuuden tuoda esiin omia ajatuksiaan ja se mahdollistaa myös uutta, vuorovaikutuksessa syntyvää tietoa. (Karlsson 2012: 48.)

Opinnäytetyöni toiminnallisessa osassa on samankaltaisuutta yhteisökasvatuksen sekä sosiaalipedagogisen kasvatuksen kanssa. Yhteisökasvatus perustuu vastuulliseen yhteistoimintaan ja demokratiaan ja sen tavoitteena on lasten tai nuorten yhteistyökyvyn, vastuuntunnon, itenäisyyden ja omatoimisuuden kehittäminen (Kaipio & Murto 1988: 24-32). Opinnäytetyössäni yhteisöllisyys on kuitenkin arvo itsessään, ei vain menetelmä lasten toiminnan kehittämiseksi.

Sosiaalipedagogisessa toiminnassa on yhteisökasvatuksen kaltaiset tavoitteet, mutta tärkeänä käsitteenä esiin nousee osallistaminen. Sosiaalipedagogisessa työssä korostuu yhteistoiminnallisuuden, elämyksellisyyden ja luovuuden kautta tapahtuva yhteisöllisyyden vahvistaminen. Ohjaaja antaa tilaa ryhmän omalle toiminnalle ja ryhmän jäsenten toiminta synnyttää turvallisuutta. Sosiaalipedagogisessa toiminnassa taiteen tekemisellä on merkittävä rooli yhteisöllisyyden rakentamisessa ja tukemisessa. Sosiaalipedagoginen toiminta tähtää yhteisön päätöksentekoon ja vaikuttamiseen. (Rautiainen 2005: 96-98.)

Sosiaalipedagoginen ajattelu liittyy vahvasti syrjäytymisen kysymyksiin, ja millaisella toiminnalla ihmisiä voidaan auttaa saavuttamaan elämänhallintaa ja osallisuutta yhteiskunnan jäsenenä (Hämäläinen 1999: 31). Opinnäytetyössäni oli paljon samaa sosiaalipedagogisen toiminnan kanssa. Parhaimmillaan yhteisöllisyyden tuottama sosiaalinen pääoma voi ehkäistä syrjäytymistä, mutta yhteisöllisyys on tärkeää myös sellaisenaan. Jokaiselle mahdollisena, iloa ja turvallisuutta antavana, johonkin kuulumisen tunteena.

7 Pohdinta

Aloittaessani kevättalvella 2013 opinnäytetyön prosessia listasin asioita, jotka olivat minulle tärkeitä, ja joihin halusin syventyä opinnäytetyössäni. Näitä asioita olivat muun muassa leikki, taiteellinen ilmaisu, yksilöllisyys, lapsilähtöisyys, ryhmäytyminen ja yhteisöllisyys. Yhteisöllisyys tuntui kokoavan nämä aiheet yhteen minua kiinnostavalla tavalla ja päätin ottaa sen pääteemakseni. Olen itse havahtunut aikuisiällä ajattelemaan, mikä vaikutus yhteisöllisyydellä on omaan elämään ja halusin tutkia aihetta lisää. Aluksi yhteisöllisyys oli käsitteenä minulle kuitenkin hyvin avoin. Se edusti jotain positiivista, yhteenkuuluvuuden tunteen ja ryhmähengen kaltaista tilaa, jota en osannut määritellä sen tarkemmin. Aiheesta lukiessani minulle avau-

tui, miten saumattomasti yhteisöllisyys liittyy osallisuuteen, ja kuinka yhteiskunnallinen käsite se on.

Opinnäytetyöprosessin alussa otin yhteyttä monien päiväkotien johtajiin, olisiko heillä kiinnostusta yhteisöllisyyden tukemiseen opinnäytetyöni puitteissa. Erään päiväkodin johtaja kiinnostui aiheesta ja ehdotti yhteistyötä Maalareiden ryhmän kanssa. Maalareiden kanssa käyty prosessi mahdollisti minulle luontevan ja innostavan tavan tehdä opinnäytetyötä. Minulle oli alusta asti selvää, että haluan tehdä toiminnallisen opinnäytetyön, sillä sen kautta minulla olisi mahdollisuus yhdistää teoriaa käytännön työhön ja kehittää omia ryhmänohjaustaitojani. Prosessin eri vaiheet osoittivat minulle, miten teorian ja käytännön toteutuksen vuoropuhelu tuovat toisilleen lisää syvyyttä. Tiedonhankinta ennen toiminnan aloittamista antoi minulle ymmärrystä siitä, mihin keskittyä suunnittelussa ja lasten kanssa toimimisessa. Teorian avulla ymmärsin toiminnasta nousseita tapahtumia uudella tavalla ja omat kokemukseni lisäsivät tietämystäni.

Tulevana lastentarhanopettajana pidin tärkeänä huomiota siitä, miten lapsilla on eri tapoja liittyä ryhmään. Pyrin mahdollistamaan monipuolista toimintaa ja monia osallistumisen tapoja. Toiset lapset olivat innokkaita antamaan ehdotuksia, toiset taas jatkamaan muiden ideoita. Jotkut seurasivat toimintaa hieman sivusta, mutta osallistuivat esimerkiksi sadun kertomiseen aktiivisesti. Jokaisella lapsella oli erilaisia vahvuuksia, joilla rakentaa yhteisöllistä ryhmää, ja juuri näiden kaikkien puolien avulla ryhmä sai erilaisia kokemuksia.

Osallistuin opinnäytetyössäni ensimmäistä kertaa pienryhmätoimintaan ja se oli opettavainen kokemus. Kolmesta viiteen lasta oli hyvä koko etenkin yhteismaalauksen ja sadutuksen kannalta. Pienryhmässä lapsilla oli enemmän tilaa ja aikaa osallistua yhteiseen tekemiseen. Pienessä ryhmässä rauhalliset leikit ja harjoitukset toimivat paremmin, mutta toisaalta toiminta vaati myös lasten aktiivisuutta. Jos kaikki eivät halunneet osallistua, muiden innostaminen oli vaikeaa eikä kaikkia teemaan sopivia leikkejä voitu toteuttaa pienellä osallistujamäärällä. Suurempia ryhmiä ohjatesani lasten väliset erot tuntuivat korostuvan siten, että äänekkäät lapset tarvitsivat enemmän huomiota ja hiljaisemmat jäivät helpommin huomiotta. Tästä syystä viimeisellä kerralla lasten osallisuus ei ollut yhtä suuressa roolissa kuin aikaisemmilla kerroilla, vaan keskityin suunnitelmassa lasten yhteiseen toimintaan.

Sain toiminnasta monipuolisesti materiaalia arviointia varten. Omat muistiinpanoni, työntekijöiden täyttämät arviointilomakkeet, lasten kertomat sadut ja arviot toiminnasta sekä henkilökunnan kanssa käydyt keskustelut toimivat pohjana toiminnan tutkimiselle. En käyttänyt videointia mutta jälkikäteen ajateltuna se olisi voinut olla hyvä ajatus, sillä se olisi voinut auttaa yksityiskohtien havainnoinnissa sekä muistamisessa. Koska tein opinnäytetyön yksin, videointi olisi voinut olla keino havaita tapahtumia, jotka minulta jäivät toiminnan aikana

huomaamatta. Toiminta tapahtui pääasiassa pienryhmissä, jolloin pystyin tekemään melko yksityiskohtaisia havaintoja, mutta etenkin suuressa ryhmässä toimiessani havainnoin lapsia enemmän ryhmänä kuin yksilöinä. Tein tarkkoja muistiinpanoja, mutta toisinaan minun oli vaikea palauttaa mieleen tarkasti, kuka lapsista oli tehnyt mitään. Tämän takia osa havainnoista oli käyttökelvottomia, jos havainto piti liittää yhteen tiettyyn lapseen ja hänen toimintaansa prosessin aikana.

Minun oli tarkoitus myös valokuvata toimintaa, mutta otin lopulta kuvia vain lasten yhteismaalauksista. Oma keskittyminen suuntautui täysin ohjaamiseen ja valokuvien ottaminen olisi häirinnyt työskentelyäni. Olisin voinut pyytää ryhmän työntekijöitä kuvaamaan toimintaa, mutta halusin mahdollistaa heidän osallistumisensa toimintaan, ja siksi en myöskään pyytänyt heitä kuvaamaan. Valokuvaus ei ollut toiminnan kannalta oleellista, joten päätin jättää sen pois ja keskittyä työssäni lapsiin kuvaamisen sijaan.

Toteutin opinnäytetyön aikataulusyistä yksin. Jos olisin löytänyt työparin, joka olisi edennyt opinnoissaan samanaikaisesti, olisin tehnyt mielelläni opinnäytetyön yhteistyönä. Kaksin tai kolmin työskentely tuo enemmän uusia ideoita ja näkökulmia. Päiväkodin henkilökunnalla oli omat aikataulunsa, enkä halunnut asettaa heille painetta käydä pitkiä keskusteluja jokaisen toimintakerran jälkeen. Toiminnan reflektointi ja yhteinen suunnittelu olisi kuitenkin voinut tehdä prosessista syvemmän. Yksin toimiminen oli kuitenkin todella opettavaista. Minun tuli luottaa omiin ratkaisuihini ja toisaalta opetella sietämään niihin liittyvää epävarmuutta.

7.1 Tavoitteiden toteutuminen

Opinnäytetyön tavoitteena oli tukea päiväkotiryhmän yhteisöllisyyttä luovien menetelmien sekä päiväkodin kanssa tehdyn yhteistyön keinoin. Tuokioissa oli lasten osallisuutta ja vuorovaikutusta tukevaa toimintaa, jolla on vaikutusta yhteisöllisyyden rakentumiseen ja säilymiseen. Toimintahetket olivat palautteen mukaan turvallisia. Lasten kanssa toimimisessa näkyi siis paljon yhteisöllisyyden tukemisen kannalta merkittäviä piirteitä, mutta yhteisöllisyys on ryhmän oma kokemus (esimerkiksi Salovaara & Honkonen 2011: 42) ja on vaikeaa, ellei mahdollonta arvioida, kokivatko lapset yhteisöllisyyden tunnetta toiminnassa tai päiväkodin arjessa. Oma toimintani ohjaajana loi monia yhteisöllisyyttä tukevia tilanteita, mutta olisin voinut mahdollistaa ja kannustaa enemmän keskustelua lasten kesken. Toisaalta luovat menetelmät ovat keino sanattomalle vuorovaikutukselle ja neuvottelulle. Sadutuksessa, yhteismaalauksessa ja leikeissä lapset toimivat havaintojeni mukaan yhteisen päämäärän hyväksi, ottivat toisia huomioon ja olivat tärkeitä yksilöitä osana ryhmän toimintaa.

Lasten toiminnassa näkyi pieniä eroja prosessin edetessä. Koska toiminta oli lyhytkestoista ja välillä melko hajanaista, muutoksista ei voi vetää suoria johtopäätöksiä siitä, miten toiminta

tuki yhteisöllisyyttä päiväkotiryhmässä. Lapsiryhmien muutokset saattoivat vaikuttaa lasten osallistumiseen, sillä ryhmädynamiikka muodostui erilaiseksi eri kerroilla. Esimerkiksi Vihreiden ja Lilojen ryhmän yhdistyessä suurin osa lapsista oli vaiteliaita, mutta Lilojen seuraavalla kerralla, vain oman ryhmän kesken, ilmapiiri oli selkeästi vapautuneempi ja humoristisempi. Lapset olivat tottuneet toimimaan yhdessä, mutta minä olin ohjaajana heille uusi. Jotkut muutokset lasten osallistumisessa saattoivatkin johtua myös siitä, että he tutustuivat ja alkoivat luottaa minuun enemmän.

Henkilökohtaisena tavoitteenani oli oman ohjaajuuteni kehittäminen lapsilähtöisempään suuntaan. Osallisuuden huomioon ottaminen mahdollisti lapsilähtöisen toiminnan mahdollistamalla lasten vaikuttamisen toimintaan. Tarkastellessani toimintaa jälkikäteen, huomasin, miten paljon ennakoasenteita ja oletuksia minulla oli suhteessa lapsiin ja heidän toimintaansa. Olen pitänyt toimintatapojani lapsilähtöisinä, mutta oman toimintani tarkastelu osoitti, miten tiukasti yritän pitää ohjia käsissäni.

Ensimmäisellä toimintakerralla kysyin lasten toiveita toimintaan ja koin hankalaksi sen, että lapset eivät oikein keksineet yhteistä leikkiä. Seuraavilla kerroilla toiminta oli tarkemmin suunniteltua ja valinta- ja päätöstilanteet olivat suurimmaksi osaksi valmiiksi suunnitelmaan sidottuja, kuitenkin lasten aloitteet huomioon ottaen. Olisin kuitenkin voinut luottaa enemmän lasten neuvottelukykyyneen. Keskustelemaa ilmapiiriä ei voi syntyä, ellen ohjaajana uskalla antaa sille tilaa. Minulla oli kuitenkin huoli siitä, että epävarmuus johtaisi sekasortoiseen tunnelmaan eikä yhteisiä päätöksiä ja yhteistä tekemistä löytyisi. Nämä oivallukset olivat tärkeitä pysähtymisen paikkoja, sillä niiden reflektointi on antanut minulle paljon uusia ajatuksia tulevaisuutta varten. Tunnistan nyt paremmin omat ennakoajatukseni ja asenteeni, ja jatkossa osaan ehkä toimia tiedostaen niiden vaikutuksen paremmin. Tulevaisuudessa pyrin antamaan enemmän tilaa yhteiselle pohdiskelulle sen sijaan, että kokisin tarvetta ratkaista tilanteet nopeasti. Koen kuitenkin lasten luottamuksen saavuttamisen tärkeänä osana pohdiskellevan ilmapiirin luomisessa, ja uskon, että sen rakentumiselle pitää antaa paljon aikaa. Vastuuta toiminnasta ei myöskään voi antaa kokonaan lapsille, vaan aikuisena minun on huolehdittava rajoista turvallisuudesta. Lapsilähtöisyyden edellytyksenä on se, että lapsi saa olla lapsi, aikuisen määrittäessä turvalliset rajat (Jantunen 2011: 6).

Lasten aloitteisiin vastaamisen lisäksi, olisin voinut itse myös aktiivisemmin rakentaa lasten osallistumista tukevaa toimintaa. Esimerkiksi sadutuksessa lapset pyysivät minulta puheenvuoroja viittaamalla, jos moni halusi kertoa satua samaan aikaan. Olisin voinut käyttää alkupiiristä tuttua lankakerää, jolla lapset olisivat voineet jakaa vuoroja keskenään. Nautin itse toiminnassa eniten yhteismaalauksesta ja sadutushetkestä, joissa lapset toimivat tiettyjen raamien sisällä kaikista vapaemmin. Yhteismaalauksen aikana istuin lasten kanssa pöydän ääressä osallistuen välillä keskusteluihin ja auttaen tarvittaessa lasten yhteisissä päätöksissä.

Lähinnä kuitenkin seurasin vierestä lapsia ja ihailin heidän tapojaan käydä vuorovaikutusta värien, liikkeiden ja puheen kautta. Sadutuksen aikana toimin lasten kirjurina eli lapsilla oli täysi puhevalta. Huomasin itsessäni motivaation innostaa lapsia aktiiviseen osallistumiseen ja toiminnan tuottamiseen, mutta se tuntui helpoimmalta selkeässä toiminnassa. Tulevaisuudessa haluan haastaa itseäni sietämään epävarmuutta entistä enemmän ja luottamaan lasten kykyyn ratkaista ongelmia ja viedä toimintaa eteenpäin.

Tavoitteenani oli myös turvallisen ilmapiirin luominen, ja tämä tavoite toteutui toiminnassa. Vain kahdesti kohtaa ”turvallinen” ei ollut ympyröity havainnointilomakkeesta. Miltei jokaisella kerralla ilmapiiriä kuvattiin turvalliseksi ja työntekijöiden mukaan lapset tulivat toimintaan mukaan innostuneesti. Vaikka halusin mahdollistaa lasten osallisuuden toiminnassa, pidin myös huolta rajoista ja toisten huomioimisesta. Pitämällä toimintakertojen kaaren toistuvana ja toimimalla johdonmukaisesti ja samalla lapsia arvostavasti loin turvallisen ilmapiirin yhteiselle toiminnalle. Koen, että on helpompaa kannustaa yhtä tai kahta lasta kerrallaan aloitteisiin ja osallisuuteen, koska silloin heidän aloitteisiinsa on helpompi vastata. Ryhmän koossa pitäminen, etenkin kun lapset eivät olleet minulle entuudestaan tuttuja, tuntui vaativan määrätietoisempaa ohjausta. Jos en vastannut jonkun lapsen aloitteeseen, kuten leikin keskeyttämiseen tai vaihtamiseen, perustelin sen siten, että se ei olisi ollut rakentavaa koko ryhmän yhteisen toiminnan kannalta. Toimintakertoja ennen ja niiden päätteeksi vietin usein aikaa päiväkotiryhmän tiloissa. Esimerkiksi odottaessani aamulla lisää lapsia tai toiminnan päätteeksi havainnoijan täyttäessä lomaketta, leikin tai keskustelin ryhmän lasten kanssa. Uskon tämän lisänneen tuttuuden tunnetta ja sitä kautta myös turvallisuutta minun ja lasten välillä.

Yhteistyö päiväkodin kanssa sujui hyvin. Kannustin työntekijöitä osallistumaan, sillä aikuisten osallistuessa leikkiin, aikuisten ja lasten suhde tasavertaistuu (Webster-Stratton 2011: 44-45). Ensimmäisellä kerralla jokainen työntekijä osallistui pienryhmänsä toimintaan, joka oli varmasti hyvä ratkaisu turvallisuuden kannalta. Kaikki työntekijät eivät kuitenkaan halunneet aina osallistua, vaan havainnoivat toimintaa sivusta. Tämä saattoi olla takeena tarkemmille huomioille. En havainnoinut lasten reaktioissa eroja sen mukaan, osallistuivatko työntekijät vai eivät. Lasten huomio oli enimmäkseen minussa, mutta he ottivat ryhmänsä työntekijät myös luontevasti huomioon esimerkiksi heittämällä alkupiirissä lankakerän myös heille.

Yksi tavoitteistani oli tuoda ryhmän työntekijöille ideoita yhteisöllisyyden lisäämiseksi päiväkodin arjessa. Valitettavasti yhteinen keskustelu Maalareiden työntekijöiden muodostaman tiimin kanssa peruuntui. Keskustelimme kuitenkin ryhmän lastentarhanopettajan kanssa yhteisöllisyyden merkityksestä päiväkodin toiminnassa. Lastentarhanopettajan mukaan osallisuus oli ollut päiväkodissa edellisen vuoden teema. Itsekin havaitsin ryhmän rakenteissa viitteitä osallisuudesta, kuten lasten kanssa sovitut ryhmäsäännöt, jotka lapset olivat omilla sormenjäljillään vahvistaneet. Lastentarhanopettajan mukaan osallistumiseni ryhmän toimintaan oli

positiivinen muistutus henkilökunnalle yhteisöllisyyden ja osallisuuden merkityksestä. Kävimme yhdessä läpi erilaisia keinoja, joilla yhteisöllisyyttä voisi lisätä päiväkodin arjessa, kuten yhteiset projektit, lastenkokoukset sekä ryhmässä jo aloitettu pienryhmätoiminta.

Lastentarhanopettajan mukaan opinnäytetyöni puitteissa tapahtunut toiminta hyödytti erityisesti niitä lapsia, jotka eivät yleensä huomioineet ryhmän muita lapsia ja jotka tarvitsivat vuorovaikutustaitojen harjoittelua. Yhteinen keskustelu koko ryhmän henkilökunnan kanssa olisi tarjonnut mahdollisuuden avata jokaisen mahdollisesti erilaisia käsityksiä yhteisöllisyydestä. Kirjoitinkin tiimille yksisivuisen tiivistelmän lastentarhanopettajan kanssa käydystä keskustelusta, jossa herättelin ajatuksia kysymyksillä yhteisöllisyydestä ja sen henkilökohtaisesta merkityksestä työntekijöille. Koin kuitenkin, että tiimin yhteinen keskustelu olisi ollut tehokkaampi ja sitoutumista lisäävä keino löytää juuri Maalareiden ryhmälle sopivia tapoja yhteisöllisyyden tukemiseksi. Saamani palautteen mukaan henkilökunta piti ohjaamiani tuokioita antoisina. Toivon, että osallistumalla prosessiin he saivat kipinän pohdiskeluun, miten yhteisöllisyyttä voisi lisätä päiväkodin toiminnassa.

7.2 Eettisyys

Erityisesti lasten kanssa toimiessaan tutkijan on pohdittava eettisiä kysymyksiä tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Tutkimuksen alussa lapselle on kerrottava, miten hänelle kerrotaan tutkimuksesta, ja missä muodossa tutkimukseen suostumista pyydetään vanhemmilta ja lapsilta (Karlsson 2012: 47). Tiedotin perheitä opinnäytetyöstä kotiin lähetettävällä kirjeellä ennen toimintaa. Kirjeessä pyysin lupaa sille, että lapset voivat osallistua toimintaan. Vanhempien allekirjoituksen lisäksi keräsin lapsilta allekirjoituksen tai muun puumerkin, jotta vanhemmat keskustelisivat osallistumisesta myös lastensa kanssa, ja lapset voisivat vaikuttaa päätökseen. Kaikki vanhemmat palauttivat lapun, mutta vain muutamassa oli lapsen oma kuittaus.

Toiminnan alussa kerroin lapsille lyhyesti, mitä ja millä aikataululla tulemme yhdessä tekemään. En maininnut sanaa yhteisöllisyys, vaan kerroin, että tarkoituksena on leikkiä, maalata ja kertoa satuja niin, että toimitaan yhdessä ryhmänä. Lapsella on oikeus kieltäytyä tutkimuksesta, ja tätä tutkijan on kunnioitettava paitsi sanallisen, niin myös sanattoman viestinnän, kuten itkun kautta (Karlsson 2012: 47). Vaikka suurimmaksi osaksi lapset vaikuttivat osallistuvan innokkaana toimintaan, välillä innostin haluttomampia lapsia osallistumaan. Innostamisella tahdoin luoda jokaiselle lapselle osallistumisen mahdollisimman helpoksi, eikä kenenkään ollut pakko osallistua.

Tutkimuksen julkaisuvaiheessa tutkijan tulee ratkaista, mihin asioihin liittyy salassapitovelvollisuus ja miten anonymiteetti säilytetään (Karlsson 2012: 48). Ryhmän lapsia ei voi tunnistaa tekstistä. Myös ryhmän nimi on muutettu anonymiteetin säilyttämiseksi. Tutkimuksen lopussa

tutkija arvioi, voivatko lapset tarkistaa tutkijan tekemiä tulkintoja sekä miten ja milloin osallistujille kerrotaan tuloksista ja valmistuneesta raportista (Karlsson 2012: 48). Opinnäytetyössäni lapset eivät tarkistaneet tehtyjä tulkintoja, jotka perustuvat havainnointiini sekä ryhmän työntekijöiden arvioihin. Opinnäytetyön valmistuttua lähetän viestit sekä perheille, että päiväkodin henkilökunnalle. Perheille lähtevässä viestissä kerron opinnäytetyöstäni tiivistetysti, sekä lapsille että vanhemmille sopivassa muodossa.

7.3 Lopuksi

Päiväkodin yhteisöllisyydestä puhuttaessa esiin nousee usein päiväkotihenkilökunnan yhteisöllisyys. Työntekijöiden hyvä tiimihenki ja yhteistyö ovat varmasti merkityksellisiä lapsen kannalta, sillä lapset voivat aistia aikuisten välisen ilmapiirin niin hyvässä kuin pahassakin. Päiväkodin yhteisöllisyydellä voidaan tarkoittaa myös vanhempien osallisuutta päiväkodin toimintaan esimerkiksi kasvatuskumppanuuden tai vanhempaintoimikuntatoiminnan kautta. Kasvatuskumppanuus on viime vuosina erityisesti esiin nostettu aihe, ja hyvin tärkeä hyvän kasvatuksen edellytys.

Opinnäytetyössäni halusin keskittyä kuitenkin juuri lapsiryhmän yhteisöllisyyteen, sillä se on vähemmän tunnettu aihe. Tutustuessani siihen, miten yhteisöllisyys on otettu huomioon varhaiskasvatuksessa, huomasin, että lasten osallisuudesta kirjoitetaan paljon. Lasten osallisuuden tukemiseksi on myös käynnistetty paljon hankkeita. Hankkeet liittyvät usein yhteisöllisyyteen, kuten lasten mahdollisuuksiin vaikuttaa lähiympäristönsä kehittämiseen suunnitteleamalla erilaisia paikkoja lapsille (esimerkiksi Taavinkylän koulun pihan suunnittelu, Espoon kaupunki 2013). Suuri osa osallisuutta tukevista hankkeista on suunnattu nuorille tai kouluikäisille, mutta myös varhaiskasvatukselle on suunnattu hankkeita, kuten VVK-Metron kehittämistyö (Mäkitalo, Nevanen, Ojala, Tast, Venninen, Vilpas 2011).

Ryhmäperhepäiväkotit Aitolassa on pyritty monin eri tavoin lisäämään lapsen näkökulman huomioivia menetelmiä. Sadutus, merirosvonäytelmä, kasvunkansio ja leikkihavainnointi ovat esimerkkejä ryhmäperhepäiväkodin toiminnasta, jossa lapsen ääni tulee kuuluvaksi. Kehitystyö on tapahtunut päiväkodin arjessa eikä se ole vaatinut erillistä rahoitusta tai lisäresursseja. Toiminta on lisännyt myös henkilökunnan oman työn arvostusta ja tyytyväisyyttä sen lisäksi, että se on antanut uusia oivalluksia ja mahdollistanut oman ammattitaidon kehittymistä. (Lindqvist 2012: 345.) Ryhmäperhepäiväkotit Aitolan toiminta osoittaa, ettei lasten osallisuuden lisääminen vaadi kalliita, ylimääräisiä resursseja, vaan se lähtee aidosta kiinnostuksesta lasta kohtaan. Osallisuutta voi vahvistaa monin eri tavoin, ja kuten esimerkit osoittavat, jokainen lasten kanssa työskentelevä voi lähteä omista kiinnostuksen kohteistaan ja vahvuuksistaan rakentamaan kunnioittavaa yhteyttä lapsen kanssa.

Kuten ryhmäperhepäiväkoti Aitolan esimerkissä, osallisuus voi olla joko yhteisöllisyyttä tai vain yksilöllisyyttä tukevaa toimintaa. Yksilösadutus ja kasvun kansio ovat keinoja saada lapsen yksilöllinen ääni kuuluville. Yhteisen näytelmän tekeminen lähti Aitolassa lasten kiinnostuksesta merirosvoihin, ja se oli ryhmän yhteinen projekti. Sosiaalipedagogisessa ajattelussa yhteisöllisyys korostuu, mutta tämä ei kuitenkaan tarkoita yksilön väheksymistä. Yhteisöihin kuulumisella sen sijaan nähdään vaikutus ihmisen identiteetin ja persoonallisuuden kehittymiselle, sillä ne rakentuvat vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja yhteisöjen kanssa. Toisten palautteen ja itsensä vertailun toisiin kautta yksilö muodostaa käsityksen itsestään. (Hämäläinen 1999: 62-63). Yhteisöllisyys ei siis tarkoita yksilöllisyyden piilottamista, vaan yhteisöllisyydessä yksilö pääsee kukoistamaan omana itsenään, yhteisön ollessa tukena ja voimavarana.

Opinnäytetyöni aikana ajatukseni yhteisöllisyyden merkityksestä on kirkastunut. Tunne siitä, että ihmisen on hyvä kuulua johonkin, on saanut vakuuttavia perusteita. Sosiaalipedagogiikassa yhteisöjen kehittäminen ja yhteisöön kuuluminen nähdään tärkeäksi osaksi yksilön henkisen kehityksen ja elämänhallinnan saavuttamisen kannalta (Hämäläinen 1999: 63). Yhteisöllisyydellä voidaan nähdä myönteisiä vaikutuksia terveyteen, hyvinvointiin, oppimiseen ja tuloksellisuuteen (Paasivaara & Nikkilä 2010: 5). Näin ollen yhteisöllisyys kuuluu myös lapsille.

Suurten lapsiryhmien ja mahdollisten henkilökunnan muutosten aiheuttaman kiireen keskellä aikuisjohtoisuus korostuu helposti. Opinnäytetyön toiminnan aikana huomasin, että lapset tuntuivat seuraavan paljon enemmän minua kuin toisiaan silloinkin, kun kannustin heitä keskinäiseen vuorovaikutukseen. Esimerkiksi vaikka lapset tarttuivat toistensa ideoihin, he usein kääntyivät katsomaan ensin minua ja odottivat, että toistin lasten idean ääneen, ennen kuin alkoivat toimia sen mukaisesti. Molemmissa ryhmissä, jossa pohdittiin ryhmäsääntöjä, lapset sanoivat, että aikuista täytyy kuunnella. Kun ehdotin ryhmille, että myös lapsia pitää kuunnella, toinen ryhmä vastasi heti myöntävästi ja toinen ryhmä taas kieltävästi. Jäin miettimään, että mitä tämä kertoo lasten odotuksista vuorovaikutukselle. Tuntui siltä, että lapset olivat tottuneet toimimaan aikuisten ohjeiden mukaisesti eivätkä esittämään toisilleen ideoita. Välillä lapset tekivät spontaaneja ehdotuksia, mutta he esittivät ne minulle toistensa sijaan. Lapset kasvatetaan usein toimintakulttuuriin, jossa he oppivat kuuntelemaan aikuisia sen sijaan, että voisivat itse vaikuttaa asioihinsa. Aikuisen ohjeiden kuunteleminen on ymmärrettävästi tärkeää etenkin suuressa päiväkotiryhmässä. Kuitenkin, jos tavoitteena on yhteisöllinen ja osallisuuden mahdollistava varhaiskasvatustoiminta, lapsen äänen pitäisi kuulua kasvattajan äänen rinnalla.

Viime aikoina, etenkin varhaiskasvatustlain uudistusta valmisteltaessa, on puhuttu paljon varhaiskasvatushenkilöstön kelpoisuuksista. Sosionomilla (AMK) on yhteisöosaamista, jolla tukea sekä lasten että perheiden yhteisöllisyyttä varhaiskasvatuksessa. Tätä tietoa ja taitoa tarvitaan päiväkodeissa pedagogisen osaamisen rinnalla. Huomatessaan pystyvänsä vaikuttamaan

yhteiseen toimintaan, lapsi oppii olevansa tärkeä osa yhteisöään. Tällä voi olla kauaskantoisia vaikutuksia tulevaisuuteen, kun aikuiseksi kasvava lapsi ei koe juurettomuutta, vaan voi olla osa jotain yhteisöä, oli se työ- harrastus- asumis- tai muu yhteisö. Panostamalla yhteisöllisyyden tukemiseen jo lapsuudessa, yhteiskunta saa aktiivisia ja hyvinvoivia kansalaisia. Yhteisöllisyys ei kuitenkaan ole vain yhteiskunnan rakennusväline, vaan yksilön kannalta merkittävä kokemus. Kasvattajien olisikin tärkeää pysähtyä miettimään miten lasten osallisuus toteutuu varhaiskasvatuksessa. Osallisuus ei tarkoita varhaiskasvatustyön vaikeutumista. Sen äärelle pysähtyminen voi olla kasvattajalle haastavaa, mutta toimiva osallisuus ja sitä myötä myös yhteisöllisyys palkitsee kaikki osapuolet. Lapsuus on tässä ja nyt, niin on oltava siis myös yhteisöllisyyden.

Lähteet

- Anttila E. 2009. Tanssii tätien kanssa - luova liikunta ja tanssi varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruokonen I., Rusanen S. & Välimäki A. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 16-21.
- Bruce T. 2011. Early Childhood Education. Lontoo: Hodder Education.
- Haapamäki J., Kaipio K., Keskinen S., Uusitalo I. & Kuoksa M. 2000. Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi.
- Haapaniemi R. 2011. Yhteisöllisyys ja kasvatusyhteisöt. Teoksessa Jantunen T. & Ojanen E. (toim.) 2011. Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 75-84.
- Hakkola K., Laitinen S. & Ovaska-Airasmaa M. 1991. Lasten taidekasvatus. Hämeenlinna: Kirjayhtymä Oy.
- Heikka J., Hujala L. & Turja L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy.
- Hämäläinen J. 1999. Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Jantunen M. 2011. Lapsilähtöinen kasvatus. Teoksessa Lapsilähtöinen esiopetus Jantunen t. & Lautela R. (toim.) 2011. Helsinki: Tammi, 6-11.
- Kaipio K. & Murto K. 1988. Toimiva yhteisö. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Karlsson L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson L. & Karimäki R. 2012. Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17-66.
- Keenan T. & Evans S. 2009. An Introduction to Child Development. Sage.
- Keltikangas-Järvinen L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset suhteet. Helsinki: WSOY.
- Koivula M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Koivula M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 19-46.
- Laki lasten päivähoidosta. 19.1.1973/36
- Lindqvist H. 2012. Lapsinäkökulmaista toimintaa soveltamassa. Teoksessa Karlsson L. & Karimäki R. 2012. Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 325-346.
- Marjanen P., Marttila M. & Varsa M. 2013. Johdanto. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-16.
- Neitola M. 2013. Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa Marjanen P., Marttila M. & Varsa M. (toim.) 2013. Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 99-140.

- Opas M. 2013. Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa Marjanen P., Marttila M. & Varsa M. (toim.) 2013. Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 141-166.
- Paasivaara L. & Nikkilä J. 2010. Yhteisöllisyydestä työhyvinvointia. Helsinki: Kirjapaja.
- Pääjoki T. 2011. Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa Hujala E. & Turja L. (toim.) 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 109-121.
- Rasku-Puttonen H. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila K., Alasuutari M., Hännikäinen M., Nummenmaa A. & Rasku-Puttonen H. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111-125.
- Ruokonen I. & Rusanen S. 2009. Eettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Teoksessa Ruokonen I., Rusanen S. & Välimäki A. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 10-15.
- Rusanen E. 2011. Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys. Porvoo: Oy Finn Lectura Ab.
- Salmivalli C. 2000. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salovaara R. & Honkola T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sinkkonen J. 2012. Lapsen puolesta. Helsinki: WSOY.
- Sinkkonen J. (toim.) 2002. Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY.
- Sinkkonen J. & Kalland M. (toim.) 2001. Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY.
- Suomen perustuslaki. 11.6.1999/731
- Takala A. & Takala M. 1992. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Helsinki: WSOY.
- Turja L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala E. & Turja L. (toim.) 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41-53.
- Mäkitalo A., Nevanen S., Ojala M., Tast S., Venninen T. & Vilpas B. (toim.) 2011. Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa. Helsinki: Socca.
- Webster-Stratton C. 2011. Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Helsinki: Profami
- Espoon kaupunki 2013. Taavinkylän koululle oppilaiden suunnittelema metsäaiheinen pienten piha. Viitattu 9.4.2014.
[http://www.espoo.fi/text/fi-FI/Paivahoito_ja_koulutus/Taavinkylan_koululle_oppilaiden_suunnitt\(39855\)](http://www.espoo.fi/text/fi-FI/Paivahoito_ja_koulutus/Taavinkylan_koululle_oppilaiden_suunnitt(39855))
- Lapset kertovat ja toimivat ry 2013. Sadutus. Viitattu 4.1.2014.
http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Sadutus/sadutus_paa.htm
- Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Viitattu 29.12.2013.
<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>

Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Viitattu 10.7.2013.

<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013. Lasten päivähoidon perusteet 2012. Viitattu 4.1.2014.

http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110844/Tr34_13.pdf?sequence=1

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen keskeinen lainsäädäntö. Viitattu 5.1.2014.

http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/lait/varhaiskasvatus/lainsaadanto/varhaiskasvatuksen_ja_esiopetuksen_keskeinen_lainsaadanto

Unicef 2013. Yleissopimus lapsen oikeuksista. Viitattu 4.1.2014.

http://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko

Taulukoiden luettelo:

Taulukko 1: Tavoitteet ja arviointikeinot	22
Taulukko 2: Turvallisuutta ja turvallisuuden puutetta kuvaavat sanat toimintakerroilla	48

Liitteet

Liite 1: Havainnointilomake

Päivämäärä: _____

Ryhmän nimi: _____

Vastaa kysymyksiin asteikolla 1-5 (1: erittäin vähän, 2: hieman, 3: jonkin verran, 4: melko paljon, 5: erittäin paljon) sekä kirjoita huomioita, esimerkkejä tai vapaa kommentti.

Lapset saivat tehdä valintoja:

1 2 3 4 5

Huomioita:

Ryhmä teki päätöksiä

1 2 3 4 5

Huomioita:

Ohjaaja otti lasten aloitteet ja päätökset huomioon:

1 2 3 4 5

Huomioita:

Lapset pysähtyivät kuuntelemaan toisiaan

1 2 3 4 5

Huomioita:

Lapset jatkoivat toisten aloittamia ideoita

1 2 3 4 5

Huomioita:

Ilmapiiri toiminnan aikana oli (ympyröi seuraavista):

jännittynyt		innostunut		vihamielinen
	riehakas		vaitelias	humoristinen
tynyt		epäluuloinen		keskit-
	välinpitämätön		lämmin	hyväksyvä
turvallinen		huolehtiva		keskusteleva
			pelokas	aikuisjohtoinen

Huomioita:

Näkyikö lasten toiminnassa muutosta edellisiin kertoihin verrattuna? Jos näkyi, niin mitä?

Muuta kommentoitavaa (esimerkiksi ohjaajan työskentely, ajan käyttö):

Kiitos vastauksistanne!

Liite 2: Lupakirje vanhemmille



Hei Maalareiden (nimi muutettu) lapset ja vanhemmat!

Olen Sallamari Katainen, Laurea ammattikorkeakoulusta keväällä 2014 valmistuva sosionomiopiskelija. Tulen tekemään opinnäytetyötäni X päiväkotiin Maalareiden ryhmään helmi-maaliskuussa 2014.

Opinnäytetyöni tarkoituksena on tukea päiväkotiryhmän yhteisöllisyyttä sadutuksen, leikin, draaman ja kuvallisen ilmaisun keinoin. Tuokioilla toivon mahdollistavani lapsille tilan, jossa ryhmähenki vahvistuu, kaikki ottavat toisensa huomioon ja lasten osallisuus ja oma aktiivisuus tulevat toiminnassa näkyviksi. Viisi noin 45 minuutin mittaista toimintatuokiota järjestetään pääasiassa pienryhmissä ja toiminta tapahtuu viikoittain tavallisten päiväkotipäivien aikana. Ohjaamaani toimintaan osallistuvat Tuulispäiden ryhmän lapset ja aikuiset.

Tarkoitukseni on myös valokuvata toimintaa raportoinnin ja toiminnan esittelyn helpottamiseksi. Kuvaan sekä lasten tuotoksia, että lapsia siten, että heitä ei voi tunnistaa, eli kasvoja ei näy kuvissa. Kuvia käytetään vain opinnäytetyön raportissa ja kaikki kuvallinen materiaali tuhotaan raportoinnin jälkeen. Raportissa kirjoitetaan toiminnasta siten, että yksittäiset lapset eivät ole tunnistettavissa. Valmis opinnäytetyöni raportti julkaistaan internetissä ammattikorkeakoulujen Theseus-tietokannassa (www.theseus.fi) ja on siellä kaikkien luettavissa. Prosessia voitte seurata päiväkodin ilmoitustaululta, josta voitte mm. lukea lasten toiminnan aikana kertomia satuja. Pyydänkin teiltä lupaa lapsenne osallistumiselle tuokioihin sekä sen aikana tapahtuvaan valokuvaamiseen. Palautathan alla olevan osan mahdollisimman pian, viimeistään maanantaina 3.2.2014.

☐ Lapsi saa osallistua tuokioihin

☐ Lapsi ei saa osallistua tuokioihin

☐ Lasta saa valokuvata tuokioiden aikana

☐ Lasta ei saa valokuvata tuokioiden aikana

Lapsen nimi: _____

Lapsen kuittaus (nimi, ruksi): _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Terveisin Sallamari Katainen

sallamari.katainen@laurea.fi

Vastaan mielelläni mahdollisiin kysymyksiin!