

# **Eskarilaisten joukkoon kuulumisen kokemuksia Mukana Taikava-hankkeessa**

Helsingin yliopisto  
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Koulutusohjelma  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Syyskuu 2015  
Hannamari Halinen

Ohjaaja: Nina Sajaniemi

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Käyttäytymistieteellinen	Laitos – Institution – Department Opettajankoulutuslaitos
Tekijä – Författare – Author Hannamari Halinen	
Työn nimi – Arbetets titel – Title Eskarilaisten joukkoon kuulumisen kokemuksia - Mukana Taikava- hankkeessa	
Oppiaine – Läroämne – Subject Kasvatustiede	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Nina Sajaniemi	Vuosi – År – Year 2015
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p>Tavoitteet: Tämä tutkimus tarkastelee ja kuvaa 17 esikoululaisen joukkoon kuulumisen kokemuksia ryhmissä, joissa kasvun ja oppimisen tuki on taidepedagogisesti painottunutta. Lasten joukkoon kuulumisen kokemuksia haastateltiin esiopetusvuoden syksyllä ja keväällä. Esikouluryhmät olivat mukana vantaalaisessa Taikava-kehittämishankkeessa, ja niihin palkattiin ryhmäkohtaisten avustajien sijaan taidepedagogeja. Taidepedagogit työskentelivät 1-2 lapsiryhmässä osana ryhmän kasvatushenkilöstöä. Tutkimuksessa tarkastellaan taidekasvatuksen ja taidepedagogiikan mahdollisuuksia vahvistaa lasten joukkoon kuulumista ryhmässä sekä minkälaisia olivat lastentarhanopettajien lapsiryhmistä tekemät havainnot. Tutkimuksen teoreettinen osuus tarkastelee taidekasvatuksen ulottuvuuksia ja mahdollisuuksia kasvun ja oppimisen tukimuotona tehostettua tukea saaville lapsille. Vantaalla aiemmin toteutettu, viiden lukukauden mittainen TaikaVoima- hanke, lisäsi integroiduissa lapsiryhmissä olevien, tehostettua tukea saavien lasten itseilmaisun keinojen lisääntymistä, rohkaisi arkoja ja vetäytyviä lapsia ja lisäsi lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässä.</p> <p>Menetelmät: Tutkimuksessa haastateltiin 17 esikouluikäistä lasta syksyllä 2014 ja keväällä 2015. Näistä lapsista seitsemän sai tehostettua tukea. Lisäksi tutkimusaineistoon kuului lastentarhanopettajien ryhmistään tekemät havainnointilomakkeet, sekä taidepedagogien ja lastentarhanopettajien yhdessä tekemän ryhmätyön aineisto. Lasten kokemusten tarkastelu tapahtui triangulaationa, koska samaa asiaa tarkasteltiin kolmen erilaisen aineiston kautta. Tämä laadullinen tutkimus sisältää fenomenologisia hermeneuttisia piirteitä. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on elämismailma, joka tässä tutkimuksessa on esikouluikäisten lasten kokemukset suhteessa omaan esiopetusryhmäänsä sekä heidän kokemustensa merkityksellisyys.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Esikoululaisten tietoisuus omista taidoistaan ja kyvyistään, mutta myös haasteistaan oli vahvistunut haastattelujen välisenä aikana. Lapset olivat oppineet taidepedagogin kanssa työskennellessään uusia taitoja ryhmässä olemiseen ja itseilmaisuun. Lapset tarvitsevat vahvemmin aikuisen tukea kehittääkseen sosiaalisia taitojaan. Lapset tarvitsevat kasvattajan ohjausta ymmärtääkseen toisten lasten tarpeita ja näkemyksiä, ja oppiakseen auttamaan ja huomioimaan muita. Lapset olivat positiivisesti yllättyneitä uusista kavereista ja leikeistä, joihin he ”joutuivat”, jos kasvattaja päätti leikkikaverit. Samoin he olivat yllättyneitä ja ilahuneita toisten lasten antamasta avusta.</p>	
Avainsanat – Nyckelord – Keywords joukkoon kuuluminen, taidekasvatus, lastenkulttuuri, inklusio	
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <span style="float: right;">ethesis.helsinki.fi</span>	

HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET – UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Behavioural Sciences	Laitos – Institution – Department Teacher Education
Tekijä – Författare – Author Hannamari Halinen	
Työn nimi – Arbetets titel – Title Preschool children´s experiences of sense of belonging in Taikava-project	
Oppiaine – Läroämne – Subject Education	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Nina Sajaniemi	Vuosi – År – Year 2015
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p>This study examines and describes sense of belonging of seventeen preschoolers in groups where art education is the main support for children with special educational needs to support their learning and developing. Children were interviewed twice in autumn and in spring. Preschool groups were part of Taikava- project and in all groups art educators were working every weekday in early childhood education instead of group assistants. Art educators were working with other early childhood educators. This study examines possibilities to support children with art education and especially in sense of belonging. The theoretic part of this study is about the possibilities of art education to support children with special needs. In Vantaa there has been quite similar project before, TaikaVoima, but the art educators did not work fulltime in day care centers in that project. TaikaVoima- projects results proved to encourage children with special needs and affirm the sense of belonging in their groups.</p> <p>This study has both qualitative and quantitative data and results. In this study there were 17 preschoolers interviewed twice in a year. Seven of these children were having special educational needs. Additionally it was examined kindergarten teachers perceptions of children´s behavior and art educators and kindergarten teachers group work about the challenges and the targets for the first year of the project. Children´s experiences were scrutinized with three different material by method of triangulation. This qualitative research has phenomenological and hermeneutical features. It is researching the world in which preschoolers are living in, and their experiences in their groups and the meaning of their experiences.</p> <p>The awareness and knowledge of preschoolers about their own skills and abilities and challenges did deepen during the interviews. Children had learned new social skills and skills to express themselves with art educators. Children need more support from educators to understand the needs of other children and to learn to help and take others in to account. Children were positive surprised of the help that other children gave them. They were also surprised of the new friends and games that came out if educators decided playmates.</p>	
<p>Avainsanat – Nyckelord – Keywords</p> <p>art education, inclusion, sense of belonging, culture of children</p>	
<p>Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited</p> <p>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <span style="float: right;"><i>ethesis.helsinki.fi</i></span></p>	

# Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	TAIDEKASVATUS KASVUN JA OPPIMISEN TUEN MUOTONA.....	4
2.1	Taikava lastenkulttuurin ja varhaiskasvatuksen leikkauspisteessä .....	4
	Taikavan inklusiivinen näkemys.....	8
2.2	Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa .....	10
2.3	Taidekasvattajuuden vahvistaminen .....	12
2.4	Lastenkulttuuri .....	15
3	JOUKKOON KUULUMINEN .....	18
3.1	Hoivan ja huolenpidon merkitys .....	18
3.2	Arvostava vuorovaikutus.....	21
3.3	Sosiaalinen toiminta.....	24
3.4	Osallisuus .....	28
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	31
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	32
5.1	Tutkimusstrategia .....	32
5.2	Tutkimusasetelma.....	33
5.3	Tutkimuksen aineiston keruu .....	35
5.4	Aineiston analyysin menetelmät .....	40
	Taidepedagogien ja lastentarhanopettajien ryhmätyön analysointi....	40
	Havainnointilomakkeiden analyysi .....	44
	Lasten haastatteluaineiston analysointi .....	46
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	50
6.1	Minkälaisia ovat Taikava- hankkeessa olevien esiopetusikäisten joukkoon kuulumisen kokemukset syksyllä ja keväällä .....	50
	Joukkoon kuuluminen .....	50
	Sosiaaliset keinot.....	61
	Vastavuoroisuus toiminnassa .....	71
6.2	Minkälaisia ovat lastentarhanopettajien havainnot ryhmässä olevien lasten käyttäytymisestä havainnointilomakkeiden avulla tarkasteltuna? .....	80
6.3	Miten toiminnalle asetetut tavoitteet ovat toteutuneet vuoden aikana lasten kertomana ja kokemana? .....	83
	Lapsen emotionaalinen hyvinvointi .....	83

Lapsen sosiaalisten taitojen vahvistaminen .....	86
Lapsen itsesäätelytaitojen vahvistaminen.....	88
6.4 Tutkimustulosten yhteenveto .....	89
7 LUOTETTAVUUS .....	93
8 POHDINTAA .....	95
LÄHTEET .....	101
LIITTEET .....	107

## TAULUKOT

Taulukko 1. Lastentarhanopettajien ja taidepedagogien ryhmätyön analysointi. .....	43
Taulukko 2. Havainnointilomakkeen analyysi kaikista tutkimukseen kuuluvista esiopetusryhmistä. Esiin tuotu osa-alueet, joissa eniten harjaantumisen tarvetta syksyllä 2014.....	46
Taulukko 3. Haastatteluaineiston abstrahointi.....	49
Taulukko 4. Yksinjäämisen kokemukset lasten haastatteluvastauksissa syksyllä ja keväällä.....	51
Taulukko 5. Liittyminen lasten haastatteluvastauksissa syksyllä ja keväällä. ...	53
Taulukko 6. Rohkeus ja itsevarmuus lasten haastatteluvastauksissa syksyllä ja keväällä.....	56
Taulukko 7. Tietoisuus lasten haastatteluvastauksissa syksyllä ja keväällä. ...	57
Taulukko 8. Kyky ratkaista erimielisyydet lasten haastatteluvastauksissa syksyllä ja keväällä.....	61
Taulukko 9. Toisten huomioiminen lasten haastatteluvastauksissa syksyllä ja keväällä.....	64
Taulukko 10. Kiusaaminen lasten haastatteluvastauksissa syksyllä ja keväällä. .....	68
Taulukko 11. Kielteinen vuorovaikutus lasten haastatteluvastauksissa syksyllä ja keväällä.....	71
Taulukko 12. Leikki .....	76
Taulukko 13. Kahden päiväkodin havainnointilomakkeiden tarkastelu syksyn ja kevään osalta.....	80
Taulukko 14. Kahden ryhmän PK1 ja PK2 merkittävien vastusten koonti .....	82

# 1 Johdanto

Tämän työn tekeminen alkoi hahmottamalla Taikava- hankkeen ympärille liittyvät kokonaisuudet. Taidekasvatuksen ja taidepedagogiikan suhde varhaiskasvatukseen, varhaiserityiskasvatus ja tehostettu tuki, inkluusio, sekä taidepedagogiikka lastenkulttuurin itsenäisenä osa-alueena olivat tutkimustani rajaavat kokonaisuudet. Selvitin, mitä taidekasvatuksesta sanotaan esiopetuksen sekä varhaiskasvatuksen suunnitelmissa sekä lastentarhanopettajaksi opiskelevien tämän hetkessä opetuskokonaisuudessa. Lisäksi oli tarpeellista hahmottaa lapsiin kohdistuvia kulttuurin ilmentymiä eri instituutioissa, sekä lastenkulttuurin käsitettä. Lapsiin kohdistetaan myös taidepolitiikkaa, jossa korostuu taidekasvatuksen asema.

Taikava -kehittämishanke on kokonaisuudessaan laaja tutkimusmahdollisuuksia ajatellen. Ensimmäisenä hankevuonna siihen osallistui kymmenen vantaalaista päiväkotia kaikista varhaiskasvatuksen tulosyksiköistä. Jokaiseen päiväkotiin sijoittui taidepedagogi tehostetun tuen tukimuotona avustajaresurssin sijaan toimien 1-3 lapsiryhmässä tukea tarvitsevien lasten sijoittumisen mukaan.

Osallistuin tutkijana tiiviisti hankkeeseen alusta asti. Olin vuoden aikana mukana kaikissa taidepedagogien ja lastentarhanopettajien ammatillisissa vertaisryhmätapaamisissa, joissa kuulin sekä arjen haasteista ja onnistumisista. Toimin myös tutkimusavustajana kyseisessä hankkeessa neljä kuukautta. Osallistumiseni on tukenut tutkimukseni tekoa sekä auttanut hahmottamaan hankkeen laajuutta. Oikeiden, itselle relevanttien kysymysten asettaminen olikin todella haasteellista, kun toisaalta halusi tarkastella asiaa kasvattajien ja toisaalta lasten näkökulmasta käsin. Tutkimuskysymykset alkoivat muotoutua kasvatustiimiin kohdistuvien muutosten myötä; Mitä taidepedagogin tulo lapsiryhmään avustajan sijaan tuottaa työyhteisölle, lapsiryhmälle ja yksittäiselle lapselle? Miten taidepedagogin osallisuus kasvatustoiminnassa vaikuttaa erityisesti tehostettua tukea saaviin lapsiin? Mihin asioihin taidepedagogisella toiminnalla varhaiskasvatuksen arjessa voidaan vaikuttaa?

Taidepedagogien palkkaamisella avustajien sijaan on haluttu nostaa kasvattajatiimin pedagogista osaamista. Samalla on pyritty vastaamaan kasvun ja oppimisen tuen haasteisiin paremmin koko ryhmän näkökulmasta. Tiimien pedagogista osaamistasoa nostamalla voidaan vahvistaa tehostetun tuen monipuolisuutta ja laatua. Taidepedagogin liittyminen tiimiin vaatii perehdytystä, tiimin jäsenten tutustumista toisiinsa, sekä toimintatapojen uudistamista ryhmässä. Taidepedagogin osaamista omalta taiteen alueelta lähdetään yhdessä tiimin kanssa sovittamaan osaksi annettavaa tehostettua tukea sekä koko ryhmän toimintaan. Tehostetun tuen antamisessa on kysymys lapsen tasapainoisen kasvun ja kehityksen tukemisesta vahvistamalla samalla lapsen osallisuutta vertaisryhmässä. Yksi käynnissä olevan hankkeen tavoitteista on liittää tehostettua tukea saavat lapset vahvemmin ryhmään taidepedagogisten keinojen avulla ja vahvistaa heidän itsetuntoaan. Taidekasvatuksen avulla lapsi voi saavuttaa uusia taitoja ja tulla tiedostetuksi ja nähdyksi ryhmässä uudella tavalla. Taidekasvatuksen parissa asiat rakentuvat kontekstissa, suhteessa siihen osallistuviin lapsiin ja aikuisiin ja heidän esille tuomiin näkökulmiin. Taidekasvatus auttaa nimenomaan lasta itseään voimaantumaa myönteisten kokemusten kautta.

Tukea tarvitsevien lasten riski tulla syrjäytetyiksi ja torjutuiksi on suurempi kuin muilla lapsilla. Siksi riskiä tulla poissuljetuksi joukosta tulee erityisesti ennaltaehkäistä. Tehostettua tukea saavan lapsen tulee saada olla vertaisryhmänsä täysipainoinen jäsen sekä saada tukea myönteisen minäkuvansa vahvistumiselle. (Vantaan kasvun ja oppimisen tuen linjaukset varhaiskasvatuksessa, 2012, 6). Joukkoon kuulumisen on olennaista lapsen hyvinvoinnille. Joukkoon kuulumisen mahdollistaa osallistumisen ryhmän elämään ja toimintaan. Uuteen ympäristöön sopeutuminen ja uuden oppiminen ja omaksuminen helpottuu, kun lapsi kokee olevansa oikeassa paikassa, opettajilta ja vertaistovereilta tulevan hyväksynnän kautta. Joukkoon kuulumiseen liittyy osallisuuden kokeminen ja osallistuminen yhteiseen toimintaan. Joukkoon kuulumiseen liittyy myös poissulkemisen käsite. Jokaiseen liittymiseen sisältyy aina kriteerejä, joiden perusteella joukkoon kuullaan tai joukosta suljetaan pois. Samanaikaisesti voi kokea kuulumista yhteen joukkoon ja kuulumattomuutta toiseen joukkoon.



Taidepedagogiikka pyrkii löytämään jokaisen osallistujan vahvuuksia, ei niinkään osaamattomuutta. Myönteisen luonteensa vuoksi sen voi olettaa toiminnallisesti vahvistavan myös yhteisöllisyyttä lapsiryhmässä. Koska lasten keskinäiseenkin toimintaan vaikuttaa kasvattajien toiminta, teot, arvomaailma ja tapa olla vuorovaikutuksessa, voi taidekasvatuksesta ja taidepedagogiikasta tukimuotona ajatella olevan positiivista hyötyä joukkoon kuulumiselle lasten kanssa työskennellessä.

## **2 Taidekasvatus kasvun ja oppimisen tuen muotona**

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tarjota kaikille lapsille lähtökohtaisesti yhtäläistä ja laadukasta varhaiskasvatusta. Lasten kasvua ja kehitystä tuetaan toteuttamalla varhaiskasvatuksen arjessa laadukasta pedagogiikkaa sekä suunnitelmalla kasvu- ja oppimisympäristöä. Lapsen tarvitessa tukea, sen järjestämisen lähtökohtana ovat lapsen vahvuudet sekä oppimisen ja kehittymisen tarpeet. Tuen tavoitteena on tukea lasta osallistumaan toimintaan mahdollisimman täysipainoisesti joustavin pedagogisin järjestelyin. (Vantaan kasvun ja oppimisen tuen linjaukset, 2012, 4)

Lapsilla on erilaiset edellytykset tulla osallisiksi taiteesta ja kulttuurista heidän sosioekonomisista lähtökohdistaan riippuen. Taikava- hankkeessa taidekasvatus on haluttu tuoda vahvemmin osaksi lasten varhaiskasvatuksen arkea ja lisätä näin kaikkien lasten taidekasvatuksen saavutettavuutta. Taikava- hankkeessa taidekasvatusta toteutetaan lapsiryhmässä ensisijaisesti kasvun ja oppimisen tuen tehostettuna tukimuotona. Taidepedagogi työskentelee yhtenä lapsiryhmän kasvattajana ja lisää ryhmän arkeen ja pedagogiikkaan sekä taidepedagogista näkemystä että -toimintaa.

### **2.1 Taikava lastenkulttuurin ja varhaiskasvatuksen leikkauspisteessä**

Vantaalainen Taikava -hanke on varhaiskasvatuksen ja kulttuuritoimen yhteinen poikkihallinnollinen hanke, jossa taide- ja kulttuuripalveluita toteutetaan uudella tavalla lasten arjessa, päiväkodissa. Hankkeen tavoitteena on 1) tukea lasten tasapainoista kasvua ja kehitystä ja hyvinvointia taidekasvatuksen keinoin, 2) integroida taide lasten kasvuun ja kehitykseen osaksi varhaiskasvatusta, 3) toteuttaa lapsen oikeutta taiteeseen yhdenvertaisesti, 4) tarjota voimavaroja ja taidekeskeisiä ratkaisuja arjen tilanteisiin, 5) kehittää luovaa ajattelua ja toimintaa,

vahvistaa lapsen identiteettiä, tukea minäkuvaa ja itsetuntoa. Varhaiskasvatuksen henkilöstörakennetta on uudistettu hankkeessa palkkaamalla ryhmäkohtaisten avustajien tilalle taidekasvattajia. Hanke on kaksivuotinen ja onnistuessaan se aiotaan vakiinnuttaa käytännöksi hankekauden jälkeen. (Taidekasvattajat Vantaan varhaiskasvatuksessa (Taikava) –hankesuunnitelma, 2014.)

Aiemmin vuosina 2006-2008 Vantaalla toteutunut TaikaVoima –hanke toteutti projektimuotoista taidekasvatusta erityistä tukea tarvitseville lapsille, kolmessa eri varhaiskasvatuksen lapsiryhmässä. Lapsiryhmät kokoontuivat yhteensä 50 kertaa hankkeen aikana. Hankkeen todettiin vaikuttaneen lapsiryhmien yhteenkuuluvuuden tunteeseen positiivisesti, rohkaisseen arkoja lapsia, lisänneen lasten itseilmaisun keinoja, sekä vahvistaneen lasten itsetuntoa ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. (TaikaVoima, 2009, 35.)

Taidekasvatus jakautuu Suomessa hallinnollisesti kolmeen taidekasvatusta toteuttavaan instituutioon: yleissivistävään taideopetukseen varhaiskasvatuksessa ja peruskoulussa, taiteen perusopetukseen ja taiteen harrastamiseen ja sen ohjaukseen. Suomessa koulut ja päiväkodit ovat lastenkulttuurin ja taidekasvatuksen tasa-arvoisen saavutettavuuden näkökulmasta vertaansa vailla. Ne tavoittavat lapsia ja nuoria hyvin. Ehdotus lastenkulttuuripoliittiseksi ohjelmaksi toteaa kuitenkin olevan vielä paljon parannettavaa taidekasvatuksen sisällöissä, menetelmissä sekä oppimiseen ja harrastustoimintaan käytettävän ajan määrässä. (Ehdotus lastenkulttuuripoliittiseksi ohjelmaksi, 2014, 7-9.)

Lastenkulttuuripoliittikka, jonka alle taidekasvatus kuuluu, on osa kulttuuri- ja koululainsäädäntöä. Lasten mahdollisuudet harrastaa, ja se, miten lapsia ja nuoria tuetaan ja mitä palveluita heidän saatavillaan on, päätetään valtio- ja kuntatasolla. Lastenkulttuuripoliittinen ohjelmaehdotus tukee 2012 -15 vuosille suunniteltua Lapsi- ja nuorisopoliittista kehittämisohjelmaa, joka keskittyy erityisesti lasten ja nuorten kuulemiseen ja harrastustoiminnan saavutettavuuden lisäämiseen. Sen tavoitteena on muodostaa ehyempiä kokonaisuuksia ja lisätä eri hallinnonalojen välistä, ja moniammatillista yhteistyötä lasten ja nuorten parhaaksi. (Ehdotus lastenkulttuuripoliittiseksi ohjelmaksi, 2014, 7-9.) Taikava- hankkeessa hyödynnetään taidepedagogiikan ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhteistyötä

alle kouluikäisten lasten parissa työskenneltäessä ja pyritään saamaan näkyväksi niitä taidekasvatuksen keinoja, joilla voidaan tukea lasten tasapainoista kasvua ja kehitystä.

Kansallisessa lainsäädännössä lasten oikeus taiteeseen ja kulttuuriin on kirjattu perusopetuslakiin (1998) ja lakiin lasten päivähoidosta (1973). YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus (1989) velvoittaa meitä myös. Sen mukaan lapsella on oikeus kasvaa kulttuuriin, oikeus lepoon ja vapaa-aikaan, ikänsä mukaiseen leikki- ja viriketoimintaan sekä vapaaseen osallistumiseen kulttuurielämään ja taiteisiin. Lapsiin kohdistuva lastenkulttuuripolitiikka on osa kulttuuri- ja koulutuslainsäädäntöä. Yleiset kulttuuripoliittiset tavoitteet luovuuden, moninaisuuden, osallisuuden ja saavutettavuuden edistämisestä ovat myös lastenkulttuuripolitiikan tavoitteita. (Seirala, 2012, 7.)

Yleissivistävän koulutuksen taide- ja taitoaineiden ja taidekasvatuksen myönteinen merkitys ja vaikutukset on tuotu esiin useissa tutkimuksissa ja selvityksissä. Koulutus- ja kulttuuripalvelut ovat erityisessä roolissa kuntalaisten hyvinvoinnin edistäjinä. Taide- ja kulttuuriharrastukset ovat edullinen tapa ehkäistä lasten ja nuorten syrjäytymistä. (Seirala, 2012, 9-11.) Taidekasvatuksen myönteisten vaikutusten mittaaminen ja esille saaminen on kuitenkin haasteellista. Taiteellisen toiminnan vaikuttavuutta on pystytty aikuisten parissa arvioimaan silloin, kun taidetta on käytetty koulutuksellisenä välineenä, esimerkiksi pätevyyden kehittämiseen tai terapeuttisena, esimerkiksi työuupumuksen ehkäisyssä. (Brandenburg, 2007, 184). Lasten hyvinvoinnin arvioimiseen, määrittämiseen ja tukemiseen osallistuu Suomessa yhä suurempi joukko eri alojen ammattilaisia. Haasteena on, ettei meillä ole yhteneväisiä käsityksiä lasten hyvinvoinnin rakentumisesta ja siihen liittyvistä uhkista. Hyvinvoinnin käsite on yhteiskunta-, aika ja yksilösidonnaista. Se saa myös erilaisia sisällöllisiä ja teoreettisia painotuksia eri tieteenaloilta. Hyvinvointitietoa on myös paljon tuotettu keräämällä tietoa lapsilta, mutta aikuislähtöisten intressien pohjalta, lasten jäädessä tutkimuksessa objektin asemaan. Lapsuuteen on alettu liittää 1990-luvun alun jälkeen yhä enemmän riskejä, joita tulee ennakoida, kontrolloida ja valvoa. (Helavirta, 2011, 64.)

Lapsi- ja nuorisopolitiikkaa ja etenkin lasten syrjäytymisen ehkäisyä tutkineen työryhmän mielestä ”kansallinen politiikkaohjaus vaikuttaa merkittävästi kuntien strategiatyöhön, joka puolestaan antaa suuntaviivat institutionaalisille toimintasuunnitelmille”, kuten varhaiskasvatukseen. (Kallio & Stenvall & Bäcklund & Häkli, 2014, 87). Ongelmiin tai hyvinvoinnin puutteisiin keskittyvän tiedon kerääminen on tyypillistä pohjoismaiselle hyvinvointiajattelulle. Sen sijaan lapsiin ja nuoriin kohdistuvan ”hyvän” indikaattoreiden keräämistä hankaloittaa neljä seuraavaa asiaa: ”1) Hyvinvoinnin myönteisistä asioista on vähän valmiiksi kerättyä olemassa olevaa tietoa, 2) visio siitä, millaisia asioita pidetään tavoiteltavina ja hyvinä, puuttuu, 3) myönteisiä asioita pidetään usein pehmeinä ja tunteikkaina ja hankalammin mitattavaan muotoon asettuvina, 4) poliittinen taho ei ole kiinnostunut hyvinvoinnin myönteisistä puolista, vaan näkee olemassa olonsa oikeutuksen liittyvän ensisijaisesti ongelmien ehkäisyyn ja ongelmakäyttäytymisen rankaisemiseen.” (Helavirta, 2014, 64.)

Australialaisessa, taiteita ja 5-8-vuotiaita lapsia koskeneessa tutkimuksessa, saatiin selville, että lapset sitoutuvat taiteen tekemiseen, koska niiden parissa työskentely on kognitiivisesti, emotionaalisesti, sosiaalisesti, fyysisesti ja esteettisesti heille palkitsevaa. (Barret & Everett & Smigiel, 2012, 199.) Taide on yksi tietämisen tapa muiden tiedonalojen rinnalla. Sen avulla lapsi voi rakentaa omaa suhdettaan todellisuuteen. Taide on moniaistista ja kokemuksellista, ja se mahdollistaa henkilökohtaisten tulkintojen teon. (Ruokonen & Rusanen., 2011, 15.) Taidekasvatukselle tyypillistä on luovuus. Lasten luovuuden lisäämisen vahvistaminen on yksi taidekasvatuksen tavoitteista. (Bardy, 1998, 200). Luovuuden aktiivointi oppimisprosessissa tuo esiin useat eri mahdollisuudet lähestyä asioita. Luova ajattelu johtaa monipuolisuuteen missä tahansa kontekstissa. Luovuuden käyttäminen opetuksessa tarkoittaa yksilöiden välisten erojen huomioimista opetuksessa. Asioiden pohtiminen yhdessä oppimistilanteissa tuo esiin opittavasta asiasta useita eri näkökulmia ja mahdollistaa kyseenalaistamisen. (Ollieuz, 2011, 54.) Uuden mahdollisuuden löytäminen tai oivaltaminen vapauttaa aivoissa dopamiini –nimistä välittäjäainetta, joka aiheuttaa voimakkaita tyydytyksen kokemuksia. Siksi ihminen suuntautuu etsimään aina uudestaan jotakin uutta ja yllättävää. Dopamiini on välttämätöntä oppimiselle ja siihen liittyville aivotoinnoille.

Etsivästä käyttäytymisestä voidaan puhua, kun yksilö tarkoituksellisesti tutkii ympäristöään, sekä löytää mahdollisia uusia hyvää tuottavia yhteyksiä. (Sajaniemi & Suhonen & Nislin & Mäkelä, 2015, 17.)

Taidekasvatukseen liittyy positiivinen ilmapiiri, joka luo mahdollisuuksia emotionaalille hyvinvoinnille monilla tasoilla. Taidekasvatus tasoittaa mielen ja kehon tasapainoisuutta, joka lisää lapsessa iloa, hyvää oloa ja emotionaalista hyvinvointia. (Ollieuz, 2011, 46,55) Tietämisen ilo, ymmärtäminen ja oppiminen ovat perustavaa laatua olevia tarpeita. Lasten ja aikuisten jaettu ilo työskentelystä ja yhdessä ajattelusta on erittäin tärkeää. Reggiolaisuus painottaa ympäristön merkitystä lapsen haastamiseen, mielikuvituksen käyttöön ja oppimiseen. (Nevanen & Juvonen & Ruismäki, 2014, 11.) Lapsen kyky kuvitella ja luoda sisäisiä mielikuvia on tärkeää lapsen eettisen kehityksen kannalta. Mitä rikkaampi lapsen mielikuvi- tus on, sen paremmat mahdollisuudet lapsi omaa eläytyäkseen omiin ja toisten tunteisiin ja kuvitellakseen vaihtoehtoisia ratkaisuja ristiriitatilanteissa. (Ruokonen ym., 2009, 12.)

### *Taikavan inklusiivinen näkemys*

Suomen päivähoitojärjestelmä pyrkii tarjoamaan tukea tarvitseville lapsille vähiten luokittelevan päivähoitomuodon. Inklusiivinen kasvatusympäristö hyödyttää lasta, sillä se laajentaa lasten sosiaalista kontekstia ja sen myötä ystävyyssuh- teita, sekä kehittämis- ja oppimismahdollisuuksia. (Viitala, 2014, 25.) Kasvulleen ja oppimiselleen tukea tarvitseva lapsi hyötyy ryhmässä ja toiminnassa samoista pedagogisista asioista kuin lapset yleensäkin. Keskeistä on kohdata lapsi omana persoonanaan ja omine vahvuuksineen. Kasvattajan tehtävänä on mahdollistaa lapsen osallistuminen ryhmän toimintaan ja vahvistaa lasten keskinäistä vuoro- vaikutusta ryhmässä. (Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma, 2012, 15.) Tehos- tetun tuen saamisen tarkoituksena on antaa jokaiselle tukea tarvitsevalle lapselle mahdollisimman yhdenvertaisesti kokemuksia päiväkotiympäristöstä ja vertais- ryhmästä. Integroituminen muiden saman ikäisten joukkoon vahvistaa tukea saa-

van lapsen itsetuntoa ja itseluottamusta. Jo päiväkotikäytössä tapahtuneen integraation katsotaan tukevan lapsen käsitystä itsestään osana yhteiskuntaa. Lapsen kehitystarpeita tukevassa sosiaalisessa ympäristössä lapsi kokee oppimisen miellyttävänä. (Alijoki, 2006, 14-15, 41.) Ystävyyssuhteiden merkitys suhteessa oppimiseen nähdään tärkeänä. Vertaisena ryhmässä toimiminen vaatii lapsille tukea, joka auttaa heitä tulemaan näkyviksi ryhmässä myönteisellä ja lapsen itsetuntoa vahvistavalla tavalla. Kasvattajana on tärkeää tiedostaa miten muodostamme käsityksemme tuen tarpeesta ja miten arvioimme myös toteuttamamme toiminnan ja käytäntöjen merkityksiä ja vaikutuksia lapsen tuen tarpeeseen.

Taikava- hankkeen lähtökohtana on lapsilähtöisyys ja osallisuus. Lisäksi taustalla vaikuttaa inklusiivinen näkemys lasten kasvun ja oppimisen tukemisesta. (Taikava- hankesuunnitelma, 2014, 3.) Tuen tarpeet ovat vain osa lasta, ja toimenpiteet kohdistuvat ryhmän toimintoihin, hyvään vuorovaikutukseen, struktuuriin, lapsen oman toiminnan ohjaukseen ja ryhmätoimintaan. (Viittala, 2006, 43). Jotta inklusio käytännössä toisi positiivisia kokemuksia lapsille, tarvitaan toiminnan lisäsuunnittelua sekä tukea inklusiivisen kulttuurin kehittämiseen. Inklusiivisessa toimintakulttuurissa tulee huomioida, kuinka kaikkien lasten leikkiä, oppimista ja osallistumista kehitetään. Riskejä tukea saaville lapsille inklusiiossa voivat olla ryhmän pedagogien epäpätevyys tai kokemattomuus, lapsen haluttomuus ottaa annettua tukea tai pedagogin ohjeita vastaan sekä ryhmässä torjutuksi tuleminen ja vertaissuhteiden ulkopuolelle jääminen toisten lasten toimesta. Tukea saamattomien lasten näkökulmasta riskejä inklusiiossa voivat olla vahingoitetuksi tuleminen tukea saavien lasten käytöksen vuoksi, oppimisen hidastuminen tai järjestyksen ylläpitämisen vaikeutuminen inklusiivisen ryhmän vuoksi, sekä negatiivisten käyttäytymismallien omaksuminen tai oppiminen. (von der Assen & Kernan, 2011, 104.) Lapsen liittyminen ryhmään vaatii kasvattajalta sitoutumista inklusiivisen kasvatuksen arvoihin ja kasvatustoimintatapoihin, sekä tietoa, taitoa ja asiantuntemusta. Integraation ja inklusion välisen eron voi nähdä inklusiivisen oppimisympäristön kykyä ottaa lapsi osalliseksi kaikkeen toimintaan. Integraatiossa lapsi on määritelty yksilöllisten tuen tarpeidensa kautta ja mahdollisesti tulee sijoitetuksi tiettyyn ympäristöön niiden perusteella. (Viitala, 2014, s.25-26.)

Inklusiivisuuden katsotaan myös tukevan kaikkia lapsia. Tukea tarvitsevat lapset oppivat toimimaan vertaistensa kanssa ja parissa, vertaisryhmä antaa heille mahdollisuuden tarkkailla ja havainnoida muiden lasten toimintaa ja osallistumaan vertaisryhmän toimintaan ryhmän tasavertaisena jäsenenä. Tehostettua tukea saavat lapset edistävät omalla läsnäolollaan myös yhteisön hyväksyntää erilaisuutta kohtaan. Tukea tarvitsevien lasten eroavaisuuksien hyväksyminen ja heidän kohtaamisensa, auttaa muita ryhmän jäseniä hahmottamaan myös omia vahvuuksia ja heikkouksia sekä oppimaan sensitiivisyyttä toisia kohtaan. (von der Assen ym., 2011, 104.) Ryhmässä toimimisessa on voimaa. Ryhmä kehittyy sitä vahvemmaksi ja joustavammaksi, mitä useampi erilainen yksilö siinä toimii. Mitä heterogeenisempi ryhmä on, sitä monimuotoisempi ja moniulotteisempi se on myös toimintamahdollisuuksiltaan ja tavoitteiltaan. Homogeenisessä ryhmässä reunaehdot ovat tiukemmat, millainen saa olla, mikä on hyväksyttyä ja millaisin ehdoin kuulut joukkoon. Lapsuudessa saadut kokemukset vertaissuhteista vaikuttavat siihen miten opimme olemaan suhteessa muihin myöhemmin. Taidot olla yhdessä toisten kanssa ja tehdä toisille hyvää vahvistuvat vertaissuhteista saatujen positiivisten kokemusten myötä. (Sajaniemi, 2015, 79, 145.)

Tehostetun tuen päämääränä on antaa lapsille heidän tarvitsemaansa tukea ja lisätä lasten hyvinvointia ja laajemmassa mittakaavassa tasata sitä. Tavoite on taata kaikille lapsille yhtäläiset mahdollisuudet pärjätä tulevaisuudessa riippumatta lapsen tarvitsemasta tuesta tai perheen sosioekonomisesta taustasta. Tavoite on antaa lapselle myönteisiä ja vahvistavia kokemuksia itsestään, sekä kyvystään vaikuttaa kasvuympäristössään itseensä liittyviin asioihin.

## **2.2 Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa**

Valtakunnallisessa esiopetussuunnitelman perusteissa todetaan leikin ja mielikuvituksen käytöllä olevan tärkeä merkitys lasten myönteiselle kehitykselle, sekä myös uusien tietojen ja taitojen opettelun kannalta. Esiopetus pohjautuu opetuksen eheyttämiseen. Esiopetus muodostuu lapsen välittömään elämänpiiriin liittyvistä asioista sekä asioista ja sisällöistä, jotka laajentavat lapsen maailmankuvaa. Teemakokonaisuuksien valinnassa keskeistä on lapsille merkitykselliset asiat



sekä heidän ottaminen mukaan suunnitteluun. Opetuksen tavoitteet ja tarkoituksenmukaisuus määrittävät työtapoja. Keskeiset sisältöalueet esiopetuksessa ovat kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö- ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri. (EOPS, 2010, 12-17.)

Varhaiskasvatuksensuunnitelman perusteissa (Vasu) todetaan kasvatuksen olevan sidoksissa kulttuuriin ja yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen, jonka tulee vaikuttaa varhaiskasvatuksen toteuttamiseen, siihen kohdistuvaan arviointiin sekä sille asetettaviin tavoitteisiin ja käytännössä toteuttamiseen. (Vasu, 2005, 8). Toiminnan päiväkodeissa tulee siis osaltaan kuvastaa sitä aikaa, jota eletään, ja muotoutua toiminnaltaan ja tavoitteiltaan kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti aikaa peilaten. Uudenlaista toimintaa toteuttaessaan Taikava- kehittämishanke tarkastelee samalla, varhaiskasvatuksessa vakiintunutta käytäntöä, avustaja-tukimuotoa, jota tukea tarvitseville lapsille on pääsääntöisesti suunnattu. Vanhojen käytäntöjen ja niiden perusteiden ymmärtäminen voivat vapauttaa tilaa uuden oppimiselle ja muutoksille. (Viittala, 2006, 12).

Lastenkulttuurin linjaukset päivähoitolaissa tuovat useita kulttuurisia tehtäviä pedagogien tehtävänkuvaan. Päivähoidon taiteellinen, esteettinen ja kulttuurinen kasvatus toteutuu toiminnassa, jossa kuvataide, käsityö, liikunta, musiikki, lastenkirjallisuus, tanssi ja draama ovat lapsen koettavissa. Kasvattajan tiedostaessa taiteen roolin jokapäiväisen hoidon ja hoivaamisen välineenä sitä käytetään välineenä spontaaneissa jokapäiväisissä arkitilanteissa lorujen, laulujen säestäessä pukemista tai roolileikeissä lasten tai yhdessä kasvattajan kanssa. Lapsen rooli aktiivisena toimijana ja tutkijana vahvistuu, kun aikuinen kykenee ottamaan kopin lasten kiinnostuksen kohteista ja ideoista, tarttumaan niihin ja tarjoamaan ajatusta laajentamalla mahdollisuuden kokemuksiin ja elämyksiin koko ryhmälle. Kasvattajan tehtävänä on myös suunnitella ja ohjata toimintaa niin, että se innostaa lasta taiteelliseen ilmaisuun. (Ruokonen ym., 2009, 10-13.) Vantaan esiopetussuunnitelman tavoitteissa korostetaan lapsen myönteisen minäkuvan vahvistamista, oppimaan oppimisen taitojen kehittymistä, sekä leikin kautta oppimisen keskeisyyttä esiopetuksessa. Esiopetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtina

ovat kunkin lapsen vahvuudet ja oppimisen ja kehittymisen tarpeet. (Vantaan eops, 2010, 6).

Useimmiten tehostettua tukea saadaan kielellisen kehityksen vaikeuksiin, kehityksen viivästyneisyyteen tai tunne-elämän kehityksen vaikeuksiin. (Alijoki, 2006, 6). Sosioemotionaaliset syyt tuen tarpeen saamiseksi on erityispedagogiikan kentällä yksi kiistanalaisimmista käsitteistä. Kriitikki kohdistuu juuri käsitteen määrittelyyn jonka mukaan jokin lapsen käytöksessä ei ole ”normaalialia.” Tuen tarpeen syy nähdään lapsessa, vaikka ympäristöllä on merkitystä tarpeen syntyymiseen. (Viitala, 2014, 13.) Lapsen moninaisten oireiden tulkitseminen liian herkästi epänormaaliksi kehityskuluksi, voi johtaa tilanteeseen, jossa puuttuminen ainakin osittain vaikuttaa poikkeavuuden kehittymiseen. (Kallio ym., 2014, 75). Tarpeellista onkin aina arvioida oppimisympäristön vaikutukset lapsen tuen tarpeisiin nähden. Tehokkaassa ja laadukkaassa tukemisessa tulisi täytyä seuraavat kolme kriteeriä. Ne ovat opetuksen toteuttamisen kehittävyys, tehokkaan harjoittelun erityiset menetelmät ja tehokkaan harjoittelun erityisyys. Lapsen kehittymisen tuloksellisuutta vahvistaa lisäksi intensiivisyys ja ohjelman kesto. (Alijoki, 2006, 42.) Kokeakseen vahvuudekseen jonkin taidon tai kyvyn, lapsi tarvitsee siihen ulkopuolista positiivista tunnistamista ja palautetta. (Hotulainen & Lappalainen & Sointu, 2014, 266).

### **2.3 Taidekasvattajuuden vahvistaminen**

Vasussa todetaan ammattitaitoisen henkilöstön olevan olennainen voimavara varhaiskasvatuksessa. Kasvatusyhteisön sekä jokaisen yksittäisen työntekijän vahvalla ammatillisella osaamisella ja tietoisuudella on tärkeä merkitys varhaiskasvatuksen laatuun. Vasun mukaan laadukkaana hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kolminaisuudella edistetään lapsen myönteistä minäkäsitystä, lapsen ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja sekä ajattelun kehittymistä. (Vasu 2005, 11-16.)

Taiteen eri alueisiin liittyvä ilmaiseminen ja kokeminen ovat lapsille ominaisia tapoja toimia ja ajatella, leikkimisen, liikkumisen ja tutkimisen lisäksi. (Vasu, 2005,

20). Etenkin taiteen tekemisen ja kokemisen osalta lasta ohjaavien varhaiskasvattajien osaaminen ja pedagogiset taidot korostuvat. Lasta lähellä olevien ja ohjaavien aikuisten asenteet, ohjaaminen ja esimerkit ovat ratkaisevia, millaisena taidekasvatus lapsille näyttäytyy ja toteutuu. (Ruokonen ym., 2009, 3-4.) Taidekasvattajana toimiminen yksi varhaiskasvattajan keskeisistä työrooleista, jota jokaisen ammattilaisen tulisi omassa työssään käyttää päivittäin ja sen lisäksi kehittää ja arvioida. Uutta kohti suuntautuminen lisää läpi elämän aivojen muovautuvuutta niin aikuisilla kuin lapsillakin ja vahvistaa pohjaa avoimen mielenlaadun kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle. (Sajaniemi ym., 2015, 17). Sitoutessaan suunniteltuun ja ohjattuun taidekasvatustoimintaan, lasten on mahdollista saada uusia elämyksellisiä kokemuksia, jotka monipuolistavat lasten kykyä kuvitella ja luoda sisäisiä mielikuvia. (Ruokonen ym., 2009, 12). Taiteiden parissa työskentely oli australialaisista lapsista mielekästä, koska he kertoivat silloin keksivänsä uusia asioita, käyttävänsä mielikuvitustaan, ja kokevansa positiivista jännitystä aivoissaan. (Barret ym., 2012, 195).

Varhaiskasvatuksen kasvattajat ovat ainutlaatuisia opettajia siinä mielessä, että heidän vastuullaan on antaa lapsille kokemuksia kaikilta taiteen aloilta. Moni kasvattaja on suorittanut vain perustutkintoon kuuluvat vähimmäisopinnot taideaineista. Lasten tutustuttaminen eri aiheisiin, ja lasten kokemukset taidekasvatuksesta, jäävät pitkälti yksittäisen opettajan oman kiinnostuksen ja osaamisen varaan. Voimaannuttavia ja lapsen valmiuksia ja kehitystä tukevia taidepedagogisiakokemuksia tarjotakseen, opettajan tulee hallita riittävästi taidepedagogista osaamista ja pedagogista osaamista. (Eckhoff, 2011, 372.) Tavoiteltaessa laadukkuutta taidekasvatuksessa opettajien omakohtaiset kokemukset, valmiudet sekä tieto ja tuntemus lasten luovuuden ja kulttuurikompetenssin kehittymisestä on oleellista. Mikäli tietous puuttuu, se osaltaan estää kasvattajaa asettamasta lasten kasvulle ja kehitykselle tavoitteita ja odotuksia suhteessa taidekasvatukseen. Kuvataiteeseen liittyvät työt saattavat olla pitkälti mallista kopiointia tai ”teemitenhaluat”- ohjeistuksen varaisia. ( Ollieuz, 2011, 46.)

Lastentarhanopettajakoulutuksen tulee antaa riittävät ammatilliset valmiudet, mutta myös innostaa opiskelijat jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen valmistut-

tuaan. Koska ammatillinen identiteetti muotoutuu ja vahvistuu yksilön ja ympäristön jatkuvassa vuorovaikutuksessa, lastentarhanopettajan on tärkeää löytää oma ammatillinen perustehtävänsä muutosten keskellä. Tähän muuntautumiseen lastentarhanopettajakoulutus pyrkii antamaan valmiudet sekä ohjaamaan opiskelijat ottamaan vastuuta omasta ammatillisesta kehittämisestä jatkossakin. (Rusanen, 2007, 57.) Asiantuntemusta kasvattajien taiteellisessa kokemisessa ja ilmaisemisessa voidaan lisätä yhteistyössä lastenkulttuuria edistävien asiantuntijoiden ja paikallisen kulttuuritoimen kanssa. (Vasu, 2005, 24). Taikava –hankkeessa taidepedagogi työskentelee yhdessä lapsiryhmän muun kasvatusvastuullisen henkilöstön kanssa, jolloin joka päiväisessä ammatillisessa vuorovaikutuksessa taidekasvatus on esillä tukimuotona, sekä yhtenä kasvatuksellisena näkökulmana. Hankkeella on mahdollista osittain tukea myös varhaiskasvatuksen henkilöstön taiteellisia, eettisiä ja kulttuurisia toimintatapoja ja lisätä ammatillista sivistystä. (Ruokonen ym., 2009, 15).

Tehostettua tukea tarvitsevan lasten sijoittuminen tavallisiin esiopetusryhmiin luo ryhmän lastentarhanopettajille ammatillisen haasteen. Tietoisuus omista toimintatavoista, sen vahvuuksista ja perusteista, on tärkeää. Ryhmästä tulee hahmottaa niin tukea tarvitsevien kuin tavallistenkin lasten vahvuudet ja vaikeudet. Haasteena on luoda sellainen toiminta, joka haastaa sekä tavallisia lapsia, että tukee, haastaa ja osallistaa tukea tarvitsevia. Suunnittelun lähtökohtana tulee olla lasten erilaisuus, mutta oppimisen tukena ja motivoitina tulee käyttää myös lasten vahvuuksia. Vaarana on, ettei toiminta tarjoa oppimisen mahdollisuuksia kenellekään. (Alijoki, 2006, 19,34.) Koulutuksen saanut varhaiskasvatuksen kasvattaja pystyy koulutuksensa perusteella arvioimaan lapsiryhmänsä keskimääräisen lähikehityksen vyöhykkeen, jonka perusteella hän virittää toimintaympäristön ja muun pedagogisesti suunnitellun toiminnan lapsiryhmän tarpeita vastaavalle tasolle. Lisäksi opettajalla tulee olla yksilöllistä tietoa kustakin lapsesta, jotta hän osaa suunnitella lapselle mielekästä ja sitouttavaa toimintaa. Sitoutuneisuutta arvioimalla voidaan yksittäisistä lapsista saada näkyviä ja kyetä sen avulla vastaamaan lapsen tarpeisiin. (Kalliala, 2008, 65.)

Tämän päivän varhaiskasvatuksessa toiminnan ohjauksen päätösvalta on siirtynyt yhä lähemmäs työyksiköitä ja työntekijöitä. Jokainen päivähoito/varhaiskasvatusyksikkö tekee oman varhaiskasvatussuunnitelmansa, joka on kunnan suunnitelmaa yksityiskohtaisempi sisältäen yksikön omat lähtökohdat ja painopisteet toiminnalleen. Refleksiivisten ja pedagogisten päätösten teossa vaaditaan halua tarkastella omaa työtä kriittisesti ja kykyä tunnistaa lapsen hyvä. Varhaiskasvatuksessa toimivien yksilöiden ja yhteisöjen on kannettava itse vastuu henkilökohtaisesta ja työyhteisön ammatillisesti perustelusta toiminnasta ja kehittämisestä. (Tahkokallio, 2014, 4-11; Hujala & Puroila & Parrila-Haapakoski & Nivala, 1998, 126; Vasu 2005, 9-17.)

Ammatillinen kehittyminen ja reflektio ilmenee muutoksena toiminnassa. Tekijä kykenee muuttamaan ajatteluaan suhteessa toiminnan perusteisiin ja toimintatapoihin ja muuttamaan tapaansa toimia. Kaikissa yhteisöissä on omat käytäntönsä ja tapansa, jotka nojautuvat moraalisiin rakenteisiin, traditioihin, arvoihin, uskomuksiin ja toimintatapoihin. Jotta yksilö ja organisaatiotasolla voidaan saavuttaa muutos, tulee niiden päämäärien olla yhteneväiset. (Tahkokallio, 2014, 7.) Ihmisten kanssa työtä tekevät ovat mukana voimakkaasti myös omalla persoonallaan. Onkin syytä ymmärtää ammatillisuuden kehittymisen yhteys elämänkulun kokonaisuuteen. (Hujala ym., 1998, 119; Tahkokallio, 2014, 10). Esimerkiksi vanhempaksi tuleminen on todettu vaikuttavan lastentarhanopettajan ammatilliseen kehittymiseen merkittävästi. (Tahkokallio, 2014, 10).

## **2.4 Lastenkulttuuri**

Laajasti määriteltynä kulttuurin voidaan sanoa olevan yhteneväinen kokonaisuus, joka on muodostunut yhteisönsä jäsenten oppimista käyttäytymistavoista- ja piirteistä, sekä niihin liittyvistä totutuista käyttäytymismalleista ja kaavoista sekä niiden yhdistymisestä. Lapset elävät institutionalisoituneessa yhteiskunnassa, jossa he siirtyvät instituutiosta toiseen. Lasten liikkumatila on perheen, varhaiskasvatuksen ja myöhemmin peruskoulun rajaama kulttuurimaisema, jossa kulttuuri ja taidekasvatus on valtaosin ollut aikuislähtöistä. Rajatut instituutiot luovat

kukin omanlaista kulttuuriaan. Lastenkulttuurissa voidaan jaotella olevan *kulttuuria lapsille*, joka on aikuisten ohjaamaa, sekä *lasten omaa kulttuuria*, joka on lasten itsensä luomaa. Lasten omaan kulttuuriin vaikuttaa aikuisten maailma ja aikuisten lapsille suuntaama kulttuuri, kuten myös esimerkiksi päiväkodin sisällä pedagogien näkemyksistä muotoutunut päiväkotikulttuuri. (Anttila & Rensujeff, 2009, 15-16, 25).

Lasten taidekasvatus ja osallisuus lastenkulttuuriin käynnistyy lapsen synnyttyä hänen omassa kasvuyhteisössään tiedostamattakin. Vanhempien, perheen ja lasta lähellä olevien aikuisten oma suhde kulttuuriin ja omat kokemukset taidekasvatuksesta luovat alustavan perustan lapsen suhteelle taiteisiin. Lapsen ja vanhemman osallistumisen useus lastenkulttuurin tarjontaan, vanhempien suhtautuminen lapsen tuottamiin taideteoksiin ja esityksiin, sekä miten kulttuuriin ja taiteisiin liittyvistä asioista lapsen kasvaessa keskustellaan, vaikuttavat lapsen oman kulttuurikompetenssin rakentumiseen.

Taidekasvatuksessa ja laajemmin taide- ja kulttuuriopinnoissa ja -harrastuksissa on kyse yksilön kulttuurikompetenssin vahvistamisesta. Kulttuurikompetenssi tarkoittaa lapsen tai aikuisen kykyä omaksua, käyttää ja muuttaa kulttuuria. (Seirala, 2012, 4-5.) Lasten ympärillä olevien ihmisten tapa rohkaista tai olla rohkaisematta heitä, sekä lasten turvallinen tai turvaton olo uusien haasteiden edessä, vaikuttaa lasten biologisten taipumusten suuntautumiseen. (Sajaniemi ym. 2015, 16). Taidepedagogin työskentelyn avulla on mahdollista vahvistaa lasten kulttuurikompetenssia rohkaisemalla heitä turvallisessa ympäristössä uusien haasteiden parissa. Taidekasvatuksen monikanavaisuus auttaa lasta omaksumaan erilaisia taitoja ja tapoja toimia, ja se monipuolistaa ajattelukykyä.

Ylipäättään kykyä omaksua, käyttää ja soveltaa omaksumiaan tietoja ja taitoja, tarvitaan myös oppimaan oppimisessa. Oppimaan oppimisen määritelmille on yhteistä yrittää tavoittaa niitä asioita, joiden avulla yksilö pystyy hyödyntämään taitojaan ja valmiuksiaan uudenlaisen tehtävän kohdatessaan. (Hautamäki & Kupiainen & Airinen & Hautamäki & Niemivirta & Rantanen & Ruut & Scheinin, 2006,

9). Kulttuurikompetenssi vaikuttaa itsetuntoon, sosiaalisiin taitoihin, oppimismotiivaatioon ja –tuloksiin. Kulttuurikompetenssi alkaa rakentua oppimisen ja kokemuksen kautta aivan varhaislapsuudesta lähtien. Suurin osa kulttuurikompetenssista on yksilölle tiedostamatonta. Se koostuu neljästä tekijästä: tiedoista, taidoista, tietoisuudesta ja asenteista. Kutakin osatekijää voidaan harjoittelemalla parantaa. (Seirala, V. 2012, 4-9.) Oppimiseen sitoutuminen haastavassa tehtävässä vaatii oppijalta ajattelun, päättämisen ja oppimiskeinojen hallintaa. Niihin kaikkiin vaikuttavat myös oppijan osaaminen ja uskomukset itsestään sekä omasta oppimisestaan. (Hautamäki ym., 2006, 9.)

Mitä varhaisemmassa vaiheessa lasta on ohjattu käsillä tekemisen ja luovuuden, sekä sen kokemisen maailmaan, sitä varmemmin hänellä on tulevaisuudessakin mahdollisuuksia ja uskallusta hyödyntää saamiaan kokemuksia. Varhaislapsuudessa saadut kokemukset ja taidot muodostuvat vahvemmin osaksi lapsen minuutta kuin myöhemmin saadut. (Karppinen, 2009, 58.)

### 3 Joukkoon kuuluminen

Lapset tarvitsevat hyviä ihmissuhteita ja positiivista vuorovaikutusta voidakseen hyvin. Päiväkodin kasvattajien tehtävänä on auttaa lapsia luomaan vertaissuhteita toisiinsa ja saamaan positiivisia kokemuksia itsestään ryhmän jäsenenä. Toisilta saatu positiivinen palaute ja hyväksyntä auttavat lasta yltämään uusiin asioihin ja taitoihin ja kiinnostumaan niistä. Lapsen itseluottamuksen lisääntyminen mahdollistaa ajatella luovasti ja monipuolisesti. Itseluottamus lisää myös kykyä sitoutua, keskittyä ja liittyä vertaisryhmään. Toiset lapset sujahtavat mukaan vertaisryhmään mutkattomasti ja kykenevät heti vuorovaikutukseen niin lasten kuin aikuistenkin kanssa. Osa lapsista kokee turvattomuutta uudessa ryhmässä ja he tarvitsevat kasvattajan täyden tuen liittyäkseen ryhmään ja tullakseen osallisiksi. Joukkoon kuuluminen tai sen ulkopuolelle jääminen tai eristäminen on yksilön elämään ja emotionaaliseen hyvinvointiin oleellisesti vaikuttava tekijä.

#### 3.1 Hoivan ja huolenpidon merkitys

Pieni lapsi tarvitsee ehdottomasti muita ihmisiä selviytyäkseen ja saadakseen hoivaa, huolenpitoa ja ravintoa. Hoivajärjestelmä on yksi kolmesta sisäsyntyisestä palkitsemisjärjestelmästä, etsiväkäyttäytymisen ja leikin lisäksi. Tässä hoivallisessa vuorovaikutuksessa lapsen kasvaessa vuorovaikutustaidot kehittyvät ja lapsi tulee osaksi omaa perhettään. Hoivajärjestelmä vahvistaa lapsen kuulumista ryhmään ja tukee ryhmän yhteneväisyyttä. Se vahvistaa lapsen sosiaalisuutta. Lapsen kasvaessa kiinnostus, ja tarve saada olla muiden lasten seurassa lisääntyy. Lapsen halu kuulua joukkoon ja olla osallisena on luontainen tarve, jota kasvattajien tulee omalla toiminnallaan tukea. Monimutkaistuneessa ja muuttuvassa maailmassa on entistäkin tärkeämpää ehkäistä sosiaalista syrjäytymistä vahvistamalla ja tukemalla joukkoon kuulumisen kokemuksia. Sosiaalisessa syrjäytymisessä on kyse jonkun jättämisestä yhteydestä syrjään ja hänen mahdollisuutensa olla merkityksellinen estetään. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 137-139.) Sosiaalista torjumista voidaan pitää ryhmäilmiönä, jota päiväkodin kasvattajien ei tule hyväksyä sillä verukkeella, että lasten tulisi saada itse valita ystävänsä. Kotiympäristössä kavereiden valinta on mahdollista, mutta ryhmäkasvatuksessa ei.



(Harrist & Bradley, 187.) Torjutuksi tuleminen vaikuttaa lapsen kykyyn liittyä leikkiin. Torjutuilla lapsilla on huonompi minäkäsitys itsestään ryhmän jäsenenä sekä suhteessa ryhmän muihin lapsiin. (Junttila & Kaarakainen & Neitola & Salminen & Talo & Votkin, 2002, 52.) Tuen saaminen voi olla vertaisryhmässä myös muille lapsille leimaamisen syy. Erityistä tukea tarvitsevat ovat erittäin haavoittuvia kiusaamiselle ja uhriksi joutumiselle. (Repo & Sajaniemi, 2014, 7.) Jokaisella lapsella on oikeus kuulua joukkoon, olla osana ryhmää sosiaalisista vaikeuksistaan huolimatta. Yksi kasvatuksen ja opetuksen päätavoitteista tulisikin olla, ainutlaatuisesti erilaisista lapsista rakentuvan ryhmän yhteenkuuluvuuden vahvistaminen. (Sajaniemi ym., 2015, ).

Lapsen tullessa uutena ryhmään, hänellä on ensisijainen pyrkimys oppia toimimaan ryhmässä tavalla, josta saa positiivista ja myönteistä palautetta. Se edellyttää toisten myönteisten asenteiden ja ajatusten huomaamista. Ihmistä motivoi kokemus siitä, että on arvokas muille, etenkin niille ihmisille, jotka ovat hänen omaa joukkoaan. Lapsi kiintyy juuri niihin kasvattajiin tai isompiin lapsiin, jotka pitävät hänestä huolta ja huolehtivat hänen hyvinvoinnistaan. Myönteinen huomio, joka suunnataan lapseen, on lasta vahvistava tekijä. Se lisää lapsen kykyä etsiä tietoisesti yhteisön ja ympäristön herättämiin kysymyksiin vastauksia. Pienen lapsen oppimisen perusta on tutkiminen, kokeileminen, kysyminen ja vastausten etsiminen toisten avulla. (Mäkelä & Sajaniemi, 2014, 39,45,46.)

Kasvattajalta vaatii taitoa myös lapsen tavoitteellisen toiminnan havaitseminen. Lapsen aikomusten tunnistaminen kertoo samalla myös lapselle merkityksellisistä asioista, ja auttaa kasvattajaa kohtaamaan ja jakamaan lapsen mielenkiinnonkohteita lapsen tai lapsiryhmän kanssa. (Sajaniemi ym., 2015.) Taidekasvatuksen tavoitteena on auttaa lasta ja nuorta kehittämään luovuuttaan. Todellinen luovuus ja monipuolisuus oppimisprosessissa, stimuloi syvällistä oppimista (deep-level learning). Pinnallinen oppiminen on syvällisen oppimisen vastakohta, jolla tarkoitetaan, ettei opittava asia vaikuta tai muuta lapsen osaamisen perusteita. Sitoutuminen ja keskittyminen ovat edellytyksiä syvällisen oppimisen saavuttamiseksi. Syvällinen oppiminen lisää emotionaalista hyvinvointia. (Ollieuz, 2011, 55.) Uutta kohti kurottautuminen on mielihyvää vahvistava prosessi, joka liittyy erityisesti dopamiinituotantoon. (Sajaniemi ym., 2015, 17,42). Monipuoliset

lähestymistavat, luovuuteen vaikuttavat ärsykkeet, yksilöllinen ja reflektiivinen taiteiden luonne ja syvälinen oppiminen vaikuttavat yksilön identiteetin kehitykseen. Tietoinen tai tiedostamaton kokemus oman identiteetin vahvistumisesta ja voimaantumisen vaikuttaa emotionaalisen hyvinvoinnin saavuttamiseen. (Ollieuz, 2011, 55.) Parhaimmillaan oppimisympäristö voi tuottaa emotionaalisia kokemuksia, oppimisen iloa ja lisää hyvinvointia itse oppimisprosessiin. (Nevanen ym. 10.) Sisäisen motivaation syntyminen vaatii myönteisten merkitysten ympäristöä. Motivaatio kehittyy lukuisten myönteisten vuorovaikutuskokemusten ja ärsykkeiden myönteiseksi muodostuneiden merkitysten kautta. (Sajaniemi ym., 19, 2015.)

Päiväkotien varhaiskasvattajien ammatilliset taidot ovat sidoksissa yksilöiden ja työyhteisöiden tapoihin, käsityksiin, arvoihin ja asenteisiin. Taidossa kohdata lapsi vahvuuksineen ja tarpeineen, voidaan havaita heikkouksia ja vahvuuksia tukea lasta, niin ryhmään liittymisessä, kuin heidän yksilöllisissä tuen tarpeissaan. Ratkaisevaa on olla tietoinen pienen lapsen biologisista, psykologisista ja sosiaalisista valmiuksista ja oppimisen edellytyksistä. Pienten lasten sosiaalisista valmiuksista on saatu viime vuosina lisää tietoa, jonka mukaan aivan pienimmätkin lapset (3-6kk) pitävät hyvänä sitä, että toista autetaan hänen pyrkimyksissään ja pahana sitä, jos toista haitataan niissä. Tämä on tärkeä tieto mietittäessä päiväkodin sosiaalisuuskasvatusta ja suunniteltaessa varhaiskasvatuksen käytäntöjä yleisesti. Näin ollen, lasten prososiaalista käyttäytymistä on syytä vahvistaa kiitoksella ja kannustuksella itsekkästä toiminnasta moittimisen sijaan. (Mäkelä ym. 2014. 46-47.) Myös lapset ovat tuoneet esiin myönteisen käyttäytymisen huomaamisen tärkeyden ja sen puuttumisen merkityksen itsetunnolle. (Helavirta 2014, 63,69) Vahvistamalla ryhmään kuulumisen kokemuksia, vahvistetaan samalla ryhmän jäsenten mahdollisuuksia löytää omat vahvuutensa ja kykyä pitää erilaisuutta osana tavallista toimintakulttuuria. (Sajaniemi ym., 2015, 84).

Howes on havainnut tutkimuksessaan, lasten sosiaalisten suhteiden kehittymisestä, että lasten tulee tuntea riittävää turvallisuutta voidakseen lähestyä muita lapsiryhmän jäseniä. Toisten lasten lähestymistä edesauttaa tai ehkäisee oleellisesti seuraavat neljä asiaa; lapsen kiintymys suhteessa ryhmän kasvattajiin, kasvattajien apu ja tuki lapselle ryhmään liittymisessä, ryhmän sosiaalinen ja emotionaalinen ilmapiiri, sekä lasten leikkiajan määrä. (Howes, 2011, 21.)

## 3.2 Arvostava vuorovaikutus

Taidekasvatukseen luonteeseen kuuluu arvostavaa vuorovaikutusta sekä myönteistä tunnistamista. Taidekasvatuksen parissa lapset näkevät toisistaan uusia puolia ja oppivat samalla lisää myös itsestään. Lapset toimivat toisilleen vertailukohtana, kehityksen tukena ja kannustuksena. (Sajaniemi ym., 2015, 147). Ryhmä voi yhdessä harjoittaa kykyään nähdä toisissaan hyvää ja arvokasta taidekasvatuksen parissa, tai aivan arkisten asioiden äärellä. Lapset oppivat tasa-vertaisissa sosiaalisissa suhteissa toisiltaan kuuntelemisen, toisen huomioon ottamisen ja auttamisen taitoja. (Sajaniemi ym., 2015, 147). Myönteisen palautteen saaminen ja antaminen lisää hyvinvointia ja vahvistaa joukkoon kuulumisen siteitä. Jokainen voi tuntea olevansa merkityksellinen ja arvokas osa kokonaisuutta, hyvässä ja turvallisessa ryhmässä. (Sajaniemi ym., 2015). Päiväkotiryhmän hyvinvoinnin edistämiseen ja sen ylläpitämiseen tarvitaan jokaista siihen kuuluvaa lasta ja aikuista. Toimittaessa lasten kanssa ryhmässä, tulee samanaikaisesti havaita erilliset yksilöt ja ymmärtää, että heidän muodostamansa kokonaisuus tekee ryhmän systeemistä vahvan. (Sajaniemi ym., 2015, 79-80, Viitala, 2014, 28).

Tukea tarvitsevan lapsen ystävyssuhteiden tukeminen päiväkodin lapsiryhmän muiden lasten kanssa edellyttää lapsen kuulumista ryhmään tiiviisti, eriyttämisen sijaan. (von der Assen ym., 110, 2011). Parhaimmillaan lasta tukeva ja avustava työntekijä tukee lapsen osallistumista ja osallisuutta koko ryhmän toiminnassa. Pahimmillaan yksittäiselle avustajalle säilytetään yksin suurin vastuu tehostettua tukea saavasta lapsesta tai yksittäinen kasvattaja toimii lapsen kanssa kahden, erillään koko muun ryhmän toiminnasta. Koulujen ja päiväkotien toiminnassa on ollut yleistä käytäntö poistaa kovin eritavoin käyttäytyvät tai oppivat lapset keskenään enemmän samankaltaisten lasten joukosta. (Sajaniemi ym., 2015, 79, 85). Inklusion myötä lapsilla, joilla on tehostetun tuen päätös ja jotka osallistuvat toimintaan tavallisissa lapsiryhmissä, on suurempi riski tulla ryhmässä kiusatuiksi tai torjutuiksi. Tuen saaminen voi olla toisten lasten mielestä leimaavaa, ei-normaalialia. (Repo ym., 2014, 9.) Lapsen oireiden luokittelu tai tarkka diagnoosi ei

yksinään riitä avaamaan tarpeita lapsen tukemiseen. Avun tarpeen tai vammaisuuden luokittelua tärkeämpää on ymmärtää tuen tarve yksilön ominaispiirteiden ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen ilmentymänä (biopsychosocial). Luokittelu ei siis tuo esiin tietoa lasten kyvyistä toimia osallisina vertaisryhmissä tai omassa elinympäristössään. (von der Assen, 2011, 104). Viittala (2006) muistuttaa, että *”varhaiskasvatustoiminnan tulee perustua näkemykseen lapsista ennen kaikkea lapsina, jotka ovat yksilöllisiä persoonallisuuksia, ja joilla on myös vahvuuksia. Tuen tarve on vain osa lasta.”* Oleellista lapsiryhmässä on nähdä ja tehdä lapsi näkyväksi vahvuuksineen oireidensa takana.

Myönteisen tunnistamisen idea lähtee liikkeelle varhaiselle puuttumiselle päinvastaisesta suunnasta. Myönteisen tunnistamisen menetelmä on kehitelty täydentämään varhaisen puuttumisen toimintatapoja. Myönteisellä tunnistamisella ei pyritä erottelemaan lapsia ”tuettaviin” ja ”muihin” vaan oletetaan, että jokainen ihminen kaipaa tunnistetuksi tulemistä ja tunnustuksen saamista. Myönteisen tunnistamisen ideassa niin instituutioiden kasvattajien ja arkiympäristön muiden kasvattajien lisäksi myös lapsia pidetään kykenevinä tekemään toisistaan positii-visia huomioita, ja antamaan toisilleen palautetta ja tunnustusta ryhmässä, sekä yksilöiden kesken. Näin arjen vuorovaikutuksessa saatu myönteisyys toimii yksilöä arvostavana ja yhteisöllisyyttä vahvistavana. (Kallio ym. 2014. 71-76.)

Varhaisen puuttumisen keskeinen toimintaperiaate on yksilön paikantaminen huolen kohteeksi ja nopea reagointi hänen ongelmiinsa. Sen ideologiassa keskeisellä sijalla on syrjäytymistä ennustavien riskien, ei-toivotun kehityksen, varhainen havaitseminen, siihen puuttuminen ja ratkaiseminen yksilötasolla. Pienten lasten kohdalla varhaisen puuttumisen tarpeen arvioinnissa kiinnitetään huomio pääasiassa kehitykseen. Sujuuko nukkuminen, syöminen, kasvaminen, leikkiminen tai oppiminen ”normaalisti”, jos ei, ryhdytään toimenpiteisiin. Isompien lasten osalta huolet liittyvät usein myös käyttäytymiseen. (Kallio ym. 2013. 72-73.)

Helavirran lapsinäkökulmaisesti tekemässä tutkimuksessa tuli esiin aikuisten taipumus tarkastella lapsia ongelmien ja riskien kautta. Tutkimukseen vastanneiden lasten mukaan aikuisten oli vaikeaa huomata arjessa ongelmien ja riskien sijaan onnistumisia, iloa ja hyvää. Huomaamatta jättäminen koski vanhempia, mutta

vielä suuremmassa mittakaavassa opettajia. Helavirta herättääkin miettimään, miten aikuisten katsetta, puhetta ja tietoa lapsista, käännettäisiin enemmän jo olemassa olevaan hyvään. (Helavirta, 2011, 59-63) Kuulluksi tuleminen suojaa lapsia liian suureksi kasvavalta stressiltä. Energiaa vapautuu kasvuun ja kehitykseen säädellyn stressin tilassa. Kasvattajat vahvistavat lapsen hyvän elämän lähtökohtia reagoimalla lasten toimintaan ja osoittamalla näkevänsä ja kuulevansa heidät. (Sajaniemi, 2015, 88.) Onnistumiseen, iloon ja hyvään liittyy vahvasti myös kiinnostus ja innostuneisuus. Aiheestaan ja työstään innostunut opettaja saa lasten kiinnostuksen ja tarkkaavaisuuden heräämään ja hänen opettamastaan asiasta tulee myönteisellä merkityksellä latautunut. (Sajaniemi ym. 2014, 149.)

Lasten tulee saada kerätä runsaasti tietoa ja erilaisia kokemuksia. Lasten aivot muovautuvat kokemusten, toiminnan ja ohjauksen kautta. Useiden erilaisten ja monipuolisten kokemusten karttuminen lapsille, lisää heidän tietojensa uudenlaisia yhdistämisen mahdollisuuksia. (Sajaniemi ym., 2015, 152.) Lasten ja nuorten taiteen tekemisestä välittyy usein positiivinen ja keskittynyt tunnelma, mutta pelkästään se ei ole taidekasvatuksen tavoite, kuten eivät valmistettavat teoksetkaan. Emotionaalinen hyvinvointi ja sitoutuminen ovat merkitykselliset kriteerit syvälliselle oppimiselle. Syvällinen oppiminen vaikuttaa tai muuttaa lapsen osaamisen perusteita. Taide- ja kulttuurikasvatus on erityisesti se tietämyksen alue, joka voi aktivoida syvälistä oppimista, muuttaa ja laajentaa lapsen kokemusmaailmaa ja oppimista, koska siihen liittyy oleellisesti luovuuden elementti. (Ollieuz, 2011, 52-53.) Kun tapahtuu oppimista ja tiedot ja taidot painuvat mieleen, aivoihin kasvaa uusia yhteyksiä ja myös täysin uusia hermosoluja. Uusia yhteyksiä toistuvasti aktivoitaessa hermojen välinen tiedonvälitys vauhdittuu ja jäsentyy. Samalla aivoihin piiryy erilaisia ja erillisiä hermosolupiirejä, jotka lisäävät muistamisen mahdollisuuksia, mutta myös erilaisten ajatusten juolahtaminen mieleen lisääntyy. (Sajaniemi ym., 2015, 153.)

Taidekokemusten on todettu laajentavan ja vahvistavan aivojen tiedonsiirto- ja käsittelykapasiteettia. Omakohtainen tekeminen, musiikin kuuntelu tai taideteoksen katselu vahvistavat kokemusten kautta kykyä siirtää asioita ajatusten tasolta ulkoisiksi esityksiksi, toiminnaksi tai teoiksi. (Seirala, 2012, 4.) Lapsen mieli on

luovassa toiminnassa esteettisesti virittynyt. Lapsen ajattelu ei ole tuolloin sidoksissa pelkästään nykyhetkeen, vaan hänen on mahdollista työstää niitäkin asioita, jotka eivät todellisuudessa ole mahdollisia. (Ruokonen ym., 2009, 13.)

Taidepedagogiikasta puhutaan, kun taide on läsnä kasvatus-, opetus- tai oppimistilanteessa oppimisen kohteena tai tukena. Tällöin taidepedagogiikka määrittyy oppimisen kontekstissa tapahtuvaksi ihmisten väliseksi vuorovaikutukseksi, jonka päämäärä ja sisältö ovat pohjimmiltaan avoimet ja täsmentyvät toiminnassa. (Anttila, 2011, 5-11.) Kasvatuksessa kriittinen lapsikeskeinen tiedostamisen prosessi liittyy yhteen edellä sanotun kanssa. Lapsella tulee olla toiminnassa tunne kuulluksi tulemisesta. Kun tarkastellaan lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta, on tärkeää pedagogisen prosessin avaaminen tilanteessa hämmästykselle ja kaikille mahdollisille muutoksille, joita lapsen ja aikuisen yhteinen toiminta voi siihen tuoda. Kasvattajan on tärkeää kuulla ja nähdä lapsen rinnalla sekä olla ohittamatta lasta, antaa hänelle prosessissa yhtä tasavertaisesti tilaa kuin mitä itse aikuisena pitää itsellään. (Krappala, 2004, 168-169.) Kuulluksi tulemisen myönteiset vaikutukset liittyvät hyväksytyksi tulemisen kokemuksiin, itsetuottamuksen lisääntymiseen, ja kykyyn olla vastavuoroinen, jolloin lapsen kyky kuulla muita lisääntyy. (Helavirta, 2011, 69). Reggiolaisessa pedagogiikassa hyvinvoinnin edellytyksenä on kokemus itsestä kokonaisuutena, joka tarkoittaa kuulumista niin kulttuuriseen kuin sosiaaliseenkin ympäristöön. (Nevanen ym., 2014, 11.)

### **3.3 Sosiaalinen toiminta**

Leikkiminen ikätovereiden kanssa on lapsille hauskinda ja tärkeintä toimintaa päiväkotiarjessa. (Sajaniemi ym., 2015, 143, Kernan & Singer & Swinnen, 2011, 1). Vertaissuhteissa toisten lasten kanssa lapsi kehittää kykyään toimia ja olla osallisena omassa yhteisössään. Lasten yhteistä sosiaalisuutta sisältävää leikkiä, pidetään hyvin oleellisina edistäjänä lapsen kehitykselle ja oppimiselle. (Sajaniemi ym., 2015, 143.) Lapset rakentavat vertaiskulttuureissaan yhteisöllisyyttä leikkien

ja pelaten, kielellisesti ja toiminnallisesti hullutellen, fyysisellä läheisyydellä toisiinsa, sekä ilmaisten keskinäistä ystävyyttään. Kasvattajan tehtävänä on varmistaa lapsille sellainen ympäristö, joka muodostaa, ylläpitää ja kehittää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ryhmätoiminnan ulkopuolelle voidaan jäädä eri syistä: kasvattajan päätöksen seurauksena, vapaaehtoisesti tai vertaisryhmän ulossulkemana. (Viitala, 2010, 74.)

Leikki on lasten aktiivista toimintaa, jossa lapsen toimijuus, taidot ja mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa kuvastuvat. Leikkiä tutkitaan yhtenä lapsuuden sosiaalisena ilmiönä. Leikeissä lapset rakentavat omaa identiteettiään ja paikkaansa omassa päiväkotiryhmässään. Leikin kautta myös osallistujat määrittelevät keskinäisiä suhteitaan ja arkipäivän sosiaalista järjestystä. (Vuorisalo, 2009, 156-159). Leikeissä lasten kesken muodostuvat roolit kulkeutuvat helposti myös ryhmän arkeen. Hallitsevassa asemassa olevalla leikkijällä on usein vaikutusvaltaa myös leikin ulkopuolisessa ryhmässä. Leikkien roolijaossa ryhmän aremmat ja puoliaan pitämättömät lapset saavat helposti avustajan tai vaikka lemmikin roolin leikeissä. Heidän saamansa roolit vahvistavat syrjään vetäytymistä myös muissa ryhmän tilanteissa ja toiminnassa. (Sajaniemi ym., 2015, 130-136.)

Leikki ei ole vain käytännön taitojen opettelua, vaan se on itsenäinen positiivinen tila, jossa aivot muovautuvat, ja jossa voi tapahtua oppimista. Toisten lasten kanssa leikkiminen tuo tähän oppimiseen kaikkein tärkeimmät elementit: miten toisten lasten kanssa ollaan, kuinka neuvotellaan yhdessä toimimisesta sekä erilaisten toiveiden ja tavoitteiden välisistä ristiriidoista. (Mäkelä ym. 2014, 44-45.) Leikin taakse voi kuitenkin piiloutua muuta toimintaa, jonka kasvattaja saattaa yksinkertaistaen kuvata vain leikiksi. Kulttuurissamme leikillä on vakiintunut normatiivinen asema, joka voi vaikeuttaa lasten tekemisten lähestymistä lähtökohdista, joissa vastausta ei ole jo olemassa. (Strandell, 2010, 106). Leikki on usein lasten keskinäistä toimintaa, jota aikuinen valvoo, muttei välttämättä ole siinä osallisena. Joukkoon kuulumista opitaan usein tilanteissa, jotka ovat näkyvän, yhteisen toiminnan ulkopuolella, esimerkiksi lasten keskinäisissä leikeissä, mutta joihin sisältyy paljon osallistujien arvoja ja asenteita. (Bath, 2009, 3). Leikin määrittely niin, että se sisältäisi vain kaiken sen, mitä leikkiin kuuluu, ja sulkisi pois sen mitä leikki ei ole, on lienee mahdoton tehtävä. (Kalliala, 2008, 40). Sen vuoksi

leikkiä tulee tarkastella siinä hetkessä ja kontekstissa tapahtuvana vuorovaikutuksena, jolla voi olla ulottuvuuksia ja vaikutuksia lasten joukkoon liittymiseen myöhemminkin.

Yksin vetäytyviä ja yksin jääviä lapsia tulee ohjata toimimaan myös toisten lasten kanssa, jotta heille kehittyy taitoja, joita tarvitaan olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kasvattajaa tarvitaan myös ristiriitatilanteissa, jolloin kasvattajan ohjaus ja tuki mahdollistavat leikin jatkumisen ja lasten yhteyden säilymisen toisiin lapsiin. (Sajaniemi ym., 2015, 130-136.) Opettajat, jotka sekä tuntevat lapset hyvin, että noteeraavat heidän leikkinsä, ovat kykeneviä rikastamaan lasten oppimiskokemuksia ja tukemaan oppimista. (David ym., 2011, 57). Leikkiin osallistuvat ja leikkiä havainnoivat kasvattajat, voivat tietoisesti vahvistaa ja sanoittaa lasten prososiaalisia aloitteita ja samoin torjua lasten negatiivisia aloitteita ja toimintamalleja. (Sajaniemi ym., 2015, 141).

Lapset ovat herkkiä aistimaan heihin kohdistuvia hyväksyviä tai paheksuvia asenteita niin institutionaalisissa konteksteissa, julkisessa tilassa, kotona tai verkkoympäristöissä. Heidän toimintansa on todettu suuntautuvan myös suhteessa heihin kohdistuvaan asenteeseen. Syrjäytymisen riskin näkökulmasta on oleellista mitä lapsista ajatellaan ja kuinka heihin suhtaudutaan arjen käytännöissä. (Kallio ym., 2014, 71). Lapsi saattaa käyttäytyä vetäytyvästi kokiessaan epävarmuutta tai turvattomuutta ympäristössään. Syitä yksinvetäytymiselle voivat olla harjaantumattomat vuorovaikutustaidot, vetäytyminen reagointitapana ryhmätilanteissa tai lasta houkutteleva oma sisäinen mielikuvitusmaailma. Toistuvasti vetäytyessään lapsi oppii tiedostamattaan sulkemaan itsensä ulos sosiaalisista tilanteista. Oppiakseen kontaktiin hakeutumista ja vuorovaikutuksen ylläpitämistä, lapset tarvitsevat kasvattajan opastusta. (Sajaniemi ym., 2015, 132). Vanhempien, kasvattajien, päiväkodin ja kavereiden suhtautuminen voi joko innostaa tai lannistaa lapsen suuntautumista oppimiseen, sekä oppimiseen liittyvään sinnikkyteen. Oppimiseen liittyvän oppijan motivaation voidaan ajatella rakentuvan vastavuoroisesti oppimisympäristöissä vaikuttavien eri osatekijöiden kanssa. (Järvelä ym., 2013, 113). Ryhmän jäsenyys antaa lapselle positiivisia kokemuk-



sia yhteydestä toisiin. Lapsen positiivinen itsetuntemus vahvistuu ja lapsen motivaatio yhteiseen toimintaan ja uuden oppimiseen vahvistuu. (Sajaniemi ym., 2015, 148.)

Pelkällä lapsen sosiaalisella kyvykkyydellä ei voida selittää, kun halutaan tulkita lasten toimintaa ryhmässä, tai sen ulkopuolella, sekä ryhmästä ulossulkemista. Onnistunut inkluusio tarkoittaa riittävän tuen saamista, ja kaikkien lasten oikeutta osallistua kaikkiin ryhmän toimintoihin ja saada siellä tarvitsemansa tuki. (Viitala 2014, 95, 25-26.) Ulkopuolelle jäämisen kokemus aiheuttaa merkityksettömyyden, huomaamattomuuden, väärinymmärryksen ja sosiaalisen uhan tunteita sekä vähentää itsekunnioitusta. Tehostettua tukea tarvitsevilla lapsilla on päiväkotiryhmissä vähemmän sosiaalista vuorovaikutusta toisten lasten kanssa. Nämä lapset ovat myös vähemmän hyväksytyjä ja tulevat ryhmässä torjutuiksi. (Viitala 2014, s.28, Assen ym., 2011, 105).

Ryhmän ulkopuolelle jääminen, ryhmästä poissulkeminen, eristäminen ja syrjäyttäminen tekevät kipeää kirjaimellisesti. Eristäminen aiheuttaa saman kokemuksellisen reaktion kuin fyysinen kipu, kumpikin tapahtuma aktivoi aivojen pihtipoimun etuosan alueita, jotka aktivoituvat ihmisen kokiessa asioiden merkityksiä. (Sajaniemi ym., 2014, s.137.) Torjutut lapset ovat tutkimusten mukaan sosiometrisesti alemmassa asemassa. He ovat myös usein vertaistovereiden aggressioiden, julkisen haukkumisen ja sanallisten uhkailujen kohteita. Lapset vieroksuvat toisia lapsia, joiden käyttäytymisestä he eivät pidä. Aggressiivisuuden lisäksi lapset eivät pitäneet sosiaalisesti vetäytyvästä, häiritsevästä, yhteistyöhön haluttomasta, hyperaktiivisesta ja vähäiset sosiaaliset taidot omaavasta käytöksestä. (Harrist ym., s.186, Harwood ym., s.36) Lapsen vertaisryhmältä saatu hyväksyntä näkyy kavereiden antamassa kohtelussa, annetaanko tukea, kiusataanko tai syrjitäänkö lasta. (Viitala, 2014, 28).

Kasvattajien tehtävänä on vahvistaa lasten sosiaalisia taitoja ja osaltaan varmistaa, että kaikkien lasten osallisuutta tuetaan, jotta heidän oikeutensa kuulua joukkoon toteutuisi. Tehostetun tuen tarkoituksena ja tavoitteena on tasoittaa lasten

keskimääräistä kehitystä positiivisella interventiolla. Tuen positiivisena tarkoituksena on lisätä tai edesauttaa lapsen hyvinvointia sekä kehitystä, ja minimoida syrjäytymisen riskit, joita voidaan ennakoida jo varhaislapsuudessa.

### 3.4 Osallisuus

Lasten yhteiset leikit, työskentely, oppiminen ja lasten vaikuttamismahdollisuudet kertovat osallisuuden toteutumisesta. Ryhmätasolla yhteenkuuluvuuden tunne ja yhteisöllisyys kuvaavat osallisuutta, yksilötasolla sitä kuvaa sosiaalinen osallisuus. Kasvattajan tehtävänä on turvata lapsille sellainen ympäristö, jossa yhteisöllisyyttä tehdään, pidetään yllä ja kehitetään yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Viitala, 2014, 29, 69) Ihanne olisi, ettei lapsi joutuisi kyseenalaistamaan missään vaiheessa sitä, että toinen kuuluu ottaa huomioon. Hyvän päivähoitoympäristön kuuluu tarjota sosiaalisen kanssakäymisen kokemuksia. Edellytykset tällaisen hyvän ympäristön luomiselle ja ympäristölle on, että aikuiset ovat kiinnostuneita lapsen prososiaalisista aloitteista ja teoista, ja että he suhtautuvat oikeudenmukaisesti lasten välisten ristiriitojen selvittämiseen, joita lapset eivät vielä kykene omilla neuvottelutaidoillaan selvittämään. (Mäkelä ym. 2014, 49.) Kun lapsia tuetaan heidän arkiympäristöissään aktiivisina toimijoina, heistä kehittyy itsetunnoltaan vahvoja yhteisönsä jäseniä. Samalla he tulevat hyväksytyiksi luonteenpiirteineen, heikkouksineen ja vahvuuksineen. On kaikkien asia pitää arjen yhteisöjä koossa, sillä kukaan ei selviä ilman toisten huolenpitoa. (Kallio ym. 2014, 82-83.)

Lapsen kokemus sosiaalisesta osallisuudesta rakentuu lapsen riittävästä myönteisistä vuorovaikutus- ja ystävyysuhteista ja riittävästä vertaisryhmässä saadusta hyväksynnästä. Riittävä määrä on jokaisen yksilön subjektiivinen kokemus. Osallisuudella tarkoitetaan, että yksilö voi vaikuttaa toimintaan, jonka piiriin kuuluu sekä toimintaympäristöihin. Lapsen osallisuus aina tapahdu parhaalla mahdollisella tavalla pedagogien kaikesta tietämyksestä huolimatta. On eri asia luulla tietävänsä mitä lapsi ajattelee kuin todella saada esiin lapsen oma näkökulma. Pedagogia haastaakin vaativa tehtävä tehdä lasten osallisuus mahdolliseksi ja todelliseksi. (Viitala, 2014, 26-27.)

Tavallisissa arjen tilanteissa, esimerkiksi ruokailutilanteissa, kasvattajan on hyvä tunnistaa suuntaako puheensa vain yhdelle lapselle, vai onko puhe suunnattu kaikille saman pöydän ääressä oleville, jolloin lapset voivat osallistua keskusteluun ja käsitellä asiaa aikuisen kanssa kaikki yhdessä. Myös riitojen selvittelyssä on oleellista tähtäkö aikuinen syyllisen etsimisen sijaan parantamaan lasten keskinäisiä suhteita ja tukeakseen osallisuutta. (Singer, 2011, 96.) Jos ryhmässä on riitoja paljon, se vähentää lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tukea antava ympäristö auttaa kiusatuksi tullutta lasta selviytymään kiusaamisesta. (Viitala, 2014, 95.)

Tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden varmistaminen voi vaatia kasvattajalta tavallistakin enemmän. Lapsi ei ole välttämättä tottunut siihen, että hänen mielipiteensä otetaan huomioon, ja että häntä kuunnellaan osallisena ryhmässä. Lisäksi, mikäli lapsella on hyviä ystäviä ryhmässään vain yksi, riski emotionaalisen hyvinvoinnin järkkymiseen lisääntyy. (Viitala, 2014, 91.) Lapsi, jolla on haasteita ryhmään sopeutumisessa ja jolla ei välttämättä ole kokemusta turvallisista aikuisista tai kokemusta turvallisista käyttäytymismalleista, ei edes etsi aikuisen tukea tuekseen ryhmässä. (Howes, 2011, 22). Lasta vahvistavat sekä älyllisesti että sosiaalisesti luotettavat ja turvalliset suhteet aikuisiin. Turvalliset suhteet antavat lapselle tukea stressin eli sisäisen kiihtymyksen säätelyssä. Sisäinen kiihtymys on lapselle kielteisen tunnetilan kokemus, jota lapsen on vaikea omin voimin säädellä ja vaimentaa. Säätölemätön kiihtymys voi ilmetä käytöksessä vetäytymisenä, uhmakkuutena, hyökkäävyytenä tai muina häiriöinä, koska se pakottaa lapsen suojautumaan ja puolustautumaan. Mahdolliset ylilyönnit käyttäytymisessä voivat aiheuttaa syrjäytymistä vertaisryhmässä ja altistaa sosiaaliselle syrjäytymiselle. (Mäkelä ym., 2014, 37-38.) Lämpimästi ja luottamusta herättävästi toimiva aikuinen voi auttaa lasta oppimaan myönteistä käyttäytymistä suhteessa muihin lapsiin ja löytämään paikkansa lapsiryhmässä. (Howes, 2011, 22).

Osallisuus inklusiivisessa kasvatuksessa voidaan nähdä yhteisenä leikkinä, työskentelynä ja toimintana, jossa jokainen saa olla mukana omien halujensa, taipumustensa ja mielenkiinnonkohteidensa mukaisesti. Siitä voidaan myös käyttää sosiaalisen osallisuuden käsitettä, jolloin osallisuuden syvempi merkitys näkyy

jokaisen arvostuksena ja hyväksyntänä. (Viitala, 2014, 27) Lapsille osallisuudessa on tärkeintä kuulluksi tulemisen kokeminen. Sen myönteiset vaikutukset ovat hyväksytyksi tulemisen kokemusten vahvistuminen, itseluottamuksen lisääntyminen. Lisäksi kuulluksi tulemisen kautta ihminen voi myös paremmin kuunnella ja kuulla muita. (Helavirta, 2014, 69.) Lähtökohta todellisen aktiivisen osallisuuden kehittymiselle on lapsen tekemät huomiot omasta vaikuttamisestaan ollessaan liittyneenä toisiin. Aktiivisen osallisuuden tukeminen ei voi toteutua varhaiskasvatuksessa ilman aitoa ymmärrystä sosiaalisessa yhteydessä olemisen tärkeydestä. (Sajaniemi ym., 2015, 99.)

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata, minkälaisia ovat esikouluikäisten lasten joukkoon kuulumisen kokemukset uudenlaista toimintatapaa toteuttavassa taidepedagogisessa hankkeessa, jossa koulutuksen saaneen taidepedagogin työ yhdistyy varhaiskasvatuksessa lapsiryhmän jokapäiväiseen toimintaan ryhmäkohtaisen avustajan sijaan kasvun ja oppimisen tukimuotona.

Tutkimuksellani haen vastausta seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Minkälaisia ovat Taikava-hankkeessa olevien esiopetusikäisten joukkoon kuulumisen kokemukset syksyllä ja keväällä?
- 2) Minkälaisia ovat lastentarhanopettajien havainnot ryhmässä olevien lasten käyttäytymisestä havainnointilomakkeiden avulla tarkasteltuna?
- 3) Miten toiminnalle asetetut tavoitteet ovat toteutuneet vuoden aikana lasten kertomana ja kokemana?

Tutkimuskysymyksiin on etsitty vastauksia kolmen erilaisen tutkimusaineiston kautta. Tutkimusaineistot ovat lastentarhanopettajien ja taidepedagogien tekemä ryhmätyö, syksyllä ja keväällä haastateltujen 17 esikouluikäisen lapsen litteroitu haastatteluaineisto sekä lastentarhanopettajien lapsiryhmistä tekemät havainnointilomakkeet.

## 5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin Taikava- kehittämishankkeen ensimmäisen hankevuoden aikana, viidessä vantaalaisessa esiopetusryhmässä, joissa taidepedagogi työskenteli ryhmäkohtaisen avustajan sijaan. Ryhmät sijoittuivat kaikille Vantaan varhaiskasvatuksen neljälle tulosalueelle. Esiopetusryhmät valikoituivat selkeänä tutkinnallisena kokonaisuutena tutkimukseni kohteeksi.

Tutkimuksessa on kolmen eri aineiston avulla tutkittu esikouluikäisten lasten joukkoon kuulumisen kokemuksia esiopetusryhmissä. Lapsia haastatteleamalla ja heidän kokemuksiaan analysoimalla on saatu näkyviin joukkoon kuulumisen ilmiöön liittyvää sosiaalista toimintaa ja käyttäytymistä päiväkotiryhmissä. Lastentarhanopettajien kahdesti tekemät havainnot omista lapsiryhmistään kertovat osaltaan, miten taidepedagogisesti painottunut tutkimus on vaikuttanut lasten käyttäytymiseen. Lasten joukkoon kuulumisen kokemuksia ja lastentarhanopettajien tekemiä havaintoja on verrattu Taikava- hankkeelle työntekijöiden (lastentarhanopettajien ja taidepedagogien) nimeämiin tavoitteisiin ja haasteisiin.

### 5.1 Tutkimusstrategia

Tässä tutkimuksessa on käytetty metodista triangulaatiota, jolloin ilmiötä, tutkimuksen kohdetta, on tarkasteltu eri metodein kerättyjen aineistojen kautta. Yksinkertaistettuna triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Triangulaation käyttötarkoitus on tutkittavan ilmiön hahmottaminen laajemmin eri näkökulmista. Triangulaatiota käyttämällä tutkija ei voi sitoutua ainoastaan yhteen näkökulmaan. Erilaiset, jopa keskenään ristiriitaiset tulokset voivat olla yhtä aikaa voimassa eri metodeista johtuen. Tässä tutkimuksessa triangulaatiota on käytetty tutkittavan ilmiön kokonaisuuden hahmottamiseksi erilaisten aineistojen avulla. (Tuomi ym.,2002, 140-142.)

Tutkimuksen aineistot ovat: lastentarhanopettajien ja taidepedagogien tekemän ryhmätyön aineisto, lastentarhanopettajien lapsiryhmistään täyttämät havainnointilomakkeet, eskot, ja esiopetusikäisten lasten litteroitu haastatteluaineistomateriaali.

Tutkimuksen viitekehys ja teoria muodostuvat tutkimukseen liittyvistä taidekasvatuksen, lastenkulttuurin, kasvun ja oppimisen tuen, varhaiskasvatuksen ja joukkoon kuulumisen käsitteistä ja niiden välisistä merkityssuhteista. Viitekehysten muodostumista ohjaa se, mitä jo aiheesta tiedetään ja tutkimusta ohjaava metodologia. (Tuomi ym. 2006. s.18.) Tutkimuksessa olen selvittänyt Taikava-hankkeen kontekstin, joka muodostuu taidekasvatuksen ja lastenkulttuurin, kasvun ja oppimisen tuen sekä varhaiskasvatuksen kokonaisuuksista. Tässä kontekstissa olen tutkinut lasten kokemuksia joukkoon kuulumisesta itsenäisenä kokonaisuutena, sekä suhteessa lastentarhanopettajien lapsista tekemiin havaintoihin, että lastentarhanopettajien ja taidepedagogien ensimmäiselle hankevuodelle nimämiin tavoitteisiin. Olen selvittänyt teoriassa myös miten taidekasvatuksen avulla voidaan vahvistaa lasten joukkoon kuulumisen tunnetta, ja tukea tehostettua tukea tarvitsevia lapsia. Taidekasvatuksen ja kasvun ja oppimisen tuen tavoitteissa on paljon samansuuntaisia elementtejä, jotka kummatkin tukevat lasten kuulumista joukkoon.

## **5.2 Tutkimusasetelma**

Tutkimus tapahtuu Taikava- kehittämishankkeen luomissa puitteissa. Taikava-hankkeen tehtävänä on tukea lapsen tasapainoista kasvua, kehitystä ja hyvinvointia taidekasvatuksen keinoin kasvun ja oppimisen tuen rakenteellisena tukitoimena. Hankkeen tavoitteena on myös tuottaa taide- ja kulttuuripalveluita lapsille varhaiskasvatuksen arjessa ja edistää kulttuurin käyttöä. Tuomalla kulttuuripalveluja lasten päiväkotiarkeen, vähennetään osallistumiseen liittyviä alueellisia, sosiaalisia ja taloudellisia esteitä. Varhaiskasvatuksen henkilöstörakennetta

on kehitetty siten, että avustajaresurssien sijaan päiväkoteihin on palkattu taidepedagogeja. Hankkeessa on mukana kymmenen vantaalaista päiväkotia, joissa kaikissa työskentelee taidepedagogi kasvun ja oppimisen tuen rakenteellisena tukitoimena tehostettua tukea saaville lapsille. Taidepedagogit työskentelevät 1-3 lapsiryhmässä tukea saavien lasten sijoittumisesta riippuen. Ensimmäisenä hankevuonna taidepedagogit työskentelivät yhteensä 17 lapsiryhmässä. Kaikkiin lapsia ryhmissä oli 365, joista 29 oli tehostettua tukea saavaa lasta. Monikielisiä lapsia ryhmissä oli yhteensä 66 lasta. Valmistavaa opetusta saavia oli lapsista 19. Hankkeeseen osallistuvaa henkilökuntaa oli yhteensä 57, joista lastentarhanopettajien osuus oli 23. (Taikava- hankesuunnitelma, 2014, 3.)

Tämä tutkimus kohdistuu viiteen hankkeessa mukana olevaan esiopetusryhmään. Yhteensä esikoululaisia tutkittavissa ryhmissä oli 92, joista tehostettua tukea saavia lapsia oli kymmenen. Haastattelin lapsista 17, joista tehostettua tukea saavia lapsia oli seitsemän. Ryhmissä toimineista viidestä taidepedagogista yhdellä oli taideaineopintojen tai tutkinnon lisäksi lastentarhanopettajan pohjatutkinto, kahdella oli ammattikorkeakoulututkinto ja kahdella taiteen maisterin tutkinto. Ryhmissä henkilökuntaa oli yhteensä 14, heistä yhdeksän oli lastentarhanopettajia.

Seitsemän haastatelluista lapsista oli tehostettua tukea saavaa, joista neljä suomea toisena kielenään puhuvia lapsia. Lopuista kymmenestä vastaajasta kaksi lasta opiskeli suomea toisena kielenä. Syksyn haastattelussa kuusi vuotta täyttäneitä oli vastaajista 14, kolme lapsista oli vastaushetkellä viisi. Keväällä lapsista seitsemän vuotta täyttäneitä oli seitsemän.

Tämä laadullinen tutkimus sisältää fenomenologis-hermeneuttisia piirteitä, koska tutkimuksen kohteena ja tutkijana on ihminen. Sekä fenomenologisessa, että hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet ovat tutkimuksen teon kannalta keskeisiä. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on elämismaailma, joka tässä tutkimuksessa on esikouluikäisten lasten kokemukset suhteessa omaan esiopetusryhmäänsä päiväkodissa, sekä näiden kokemusten merkityksellisyys. Fenomenologinen merkitysteoria perustuu siihen oletukseen, että ihmisten toiminta on tietoisesti suuntautunutta ja ihmisten



suhde todellisuuteen on merkityksillä ladattua. Merkitysteorian mukaan ihminen on perusteiltaan yhteisöllinen, jolloin yksilöiden antamat merkitykset ovat subjekteja yhdistäviä. Tällöin yksittäisen ilmiön oivaltavasta havainnosta edetään toisiaan seuraavien tutkimuksen vaiheiden kautta vaiheeseen, jossa on mahdollista nähdä ilmiöön liittyviä syvempiä yhtenäisiä merkityksiä. Hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan tutkimukseen merkitysten tulkinnan tarpeen myötä. Fenomenologisella ja hermeneuttisella tutkimuksella sanotaan olevan rakenteellisesti kaksitasoinen. Tutkimuksen ensimmäinen taso muodostuu lasten haastattelusta, joissa heijastuu heidän kokemuksensa joukkoon kuulumisesta. Toisella tasolla tässä tutkimuksessa tutkitaan, mitä lasten vastausten sisällön analyysi tarkoittaa. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa näkyväksi ja tietoiseksi halutaan tuoda se minkä tottumus on häivyttänyt huomaamattomaksi ja itsestään selväksi, tässä tutkimuksessa lasten erilaiset tavat, syyt ja niihin vaikuttavat kyvyt toimia sosiaalisissa tilanteissa. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on nostaa tietoiseksi ja näkyväksi se, mikä on koettu, mutta ei vielä tietoisesti ajateltu. (Tuomi ym., 2002, 33-35.)

### **5.3 Tutkimuksen aineiston keruu**

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty lukuvuoden 2014-2015 aikana. Tutkimusaineisto koostuu taidepedagogien ja lastentarhanopettajien tekemästä ryhmätyöstä, lastentarhanopettajien tekemistä koko ryhmää koskevista Esko-havainnointilomakkeista ja esiopetusikäisten lasten haastatteluvastauksista.

Ryhmätyö on tehty kehittämishankkeen rakenteeseen kuuluvassa ammatillisen vuoropuhelun foorumissa (FAV). FAV koostuu hankkeessa mukana olevien päiväkotiyksikköjen lastentarhanopettajista, taidepedagogeista, hankkeen koordinaattoreista ja tutkimushankkeen johtajasta. FAV mahdollistaa käydä yhdessä osallistujien kanssa läpi taidepedagogin tehtävään ja tutkimukseen liittyviä asioita. Foorumiin ovat voineet osallistua myös hankkeessa tutkimusta tekevät opiskelijat. Ryhmätyö tehtiin toisella kokoontumiskerralla hankkeen oltua käynnissä reilun kuukauden verran.

Vantaalla esiopetuksessa käytettävästä esiopetusikäisen lapsen havainnointilomakkeesta käytetään lyhennettä Esko- havainnointilomake. Lyhenne tulee sanoista **esiopetuksesta kouluun**. Esko- havainnointilomakkeen täyttäminen kuuluu Vantaan esiopetuksen toimintakäytäntöihin. Eskot täytetään jokaisessa esiopetusryhmässä Vantaalla kahdesti vuodessa. Eskot valikoituivat tutkimuksen materiaaliksi kahdesta syystä. Ensinnäkin siksi, koska ne täytetään muutoinkin jokaisessa esiopetusryhmässä, tutkimusaineiston saaminen ei näin kuormittanut ryhmien henkilökuntaa. Toisekseen Esko kertoo havainnot koko lapsiryhmästä ja sen toiminnan suuntaamisen tarpeista.

Lasten yksilöhaastattelut tehtiin tutkijan toimesta lasten omissa päiväkodeissa syksyllä ja keväällä etukäteen sovittujen aamupäivien aikana. Ryhmän henkilökunta valitsi haastateltavat lapset tutkimuslupien perusteella, kuitenkin niin, että tehostettua tukea saavia oli haastateltavissa myös. Yhdessä tutkimuspäiväkodissa taidepedagogi toimi tukemassa S2- opetusta tarvitsevia lapsia, ja kyseisessä ryhmässä ei ollut tehostettua tukea saavia lapsia.

#### *Taidepedagogien ja lastentarhanopettajien tekemä ryhmätyö*

Taikavan käynnistyttyä, syksyllä 2014, alkoivat kokoontua myös hankkeen rakenteeseen kuuluvat ammatillisen vuoropuhelun foorumit, lyhennettynä FAV. Hankkeen oltua käynnissä vasta kuukauden lastentarhanopettajat ja taidepedagogit tekivät tutkijan ohjeistamana ryhmätyön yhteisessä FAV- tapaamisessa. Ryhmätyöllä selvitettiin hankkeen perustavoitteet ja haasteet liittyen koko lapsiryhmään ja tehostettua tukea saavien lasten kanssa toimimiseen. Ryhmätyötä varten oli tehty valmis lomake, johon kunkin ryhmän taidepedagogi ja lastentarhanopettaja vastasivat yhdessä siihen mennessä omassa yksikössä saatujen kokemusten pohjalta. Ryhmätyö muodosti ensimmäisen aineistopohjan alkaneelle tutkimukselleni. Tässä tutkimuksessa Vasun ja EOPS:in tavoitteet poimittiin tarkasteltaviksi ryhmätyöstä saatujen tavoitteiden ja haasteiden kanssa.

### *Lasten haastattelut*

Haastattelukysymykset muotoutuivat lokakuussa tehdyn koehaastattelun myötä. Haastattelukysymyksiä tehdessä ja pohtiessa perehdyin lasten haastattelemisen periaatteisiin, sekä teemahaastattelun käytäntöihin ja perusteisiin. Laineen ja Neitolan kirjoittamasta teoksesta, koskien lasten syrjäytymistä vertaisryhmästä, löysin esimerkkejä lapsille tehtyjen haastattelujen kysymyksistä ja kokonaisuuksista. Hyödynsin kyseistä teosta tehdessäni haastattelurunkoa. (Laine & Neitola, 2002.)

Kaikki haastattelut tapahtuivat päiväkodeissa saman viikon aikana aamupäivisin. Lapset olivat haastateltavina tutkijan kanssa kahden. Haastatteluun osallistui yhteensä 17 lasta viidestä eri esiopetusryhmästä/päiväkodista, kolmelta Vantaan varhaiskasvatuksen alueelta (Tikkurila 2, Korso-Koivukylä ja Myyrmäki 2). Samat lapset haastateltiin esiopetusvuoden aikana kahdesti. Seitsemän lapsista oli tehostettua tukea saavaa, joista kolme opiskeli suomea toisena kielenään. Lopuista kymmenestä vastaajasta kaksi opiskeli suomea toisena kielenään. Syksyllä kuusi vuotta täyttäneitä oli vastaajista 15. Keväällä seitsemän vuotta täyttäneitä oli seitsemän.

Kaikille lapsille annettiin heti haastattelujen aluksi tarra kiitokseksi ja kannustukseksi haastatteluun osallistumisesta. Ennen haastattelun alkua näytin myös jokaiselle, miten äänentallennin toimii, ja kuuntelimme äänemme laitteesta. Kerroin myös, että lasten kertomat asiat ovat tärkeitä ja että kuuntelen ja kirjoitan haastattelun kotona paperille. Kaikki lapset pitivät haastattelukysymyksiä helpoina ja kivoina. Kehuin heitä haastattelun kuluessa hienoista vastauksista ja että he jaksoivat vastata.

Syksyllä haastatteluuni kuului myös lapsille tehtävät kysymykset taiteesta ja kulttuurista. (Mitä sun mielestä on taide? Mitä on kulttuuri?) Kulttuurin käsitettä avasin eskarilaisille tabletilla näytettävien kuvien avulla. Ensimmäisenä haastattelu-päivänä kanssa lasten kulttuuriin liittyviä kuvia oli enemmän, ja vähensin niitä

toista haastattelukertaa varten, koska ne veivät ajallisesti liian kauan, eivätkä olleet olennaisin osa haastattelua. Näiden kysymysten vastauksia en ole käsitellyt tutkimuksessani.

Keväällä otin jokaisesta lapsesta ennen haastattelua kuvan tabletilla, ja palasimme lapsen kuvaan useimmiten hetkellä, jolloin haastateltavaa alkoi jo haastattelu väsyttää. Sanoin: ”Katsotaan sun kuvaa! Miltä sinä näytät kuvassa?” Lisäksi kysyin ”Mitä olet oppinut eskarivuoden aikana?” Näitä vastauksia olen käsitellyt kevään haastatteluaineistoa analysoidessa.

Haastatteluja litteroidessa saattoi oikeastaan vasta kuulla, mitä kaikkea lapset olivatkaan vastanneet ja että he olivat vastanneet kysymykseen, vaikka haastattelutilanteessa oli saattanut jäädä käsitys, ettei kysymykseen tullut vastausta. Lapsen vastausten kokonaisymmärrykseni lisääntyi. Sillä lapset olivat saattaneet ymmärtää kysymykseni paljon konkreettisemmin, esim. ”missä päivänkulusta kerrotaan? No niinku tässä”, vastasi lapsi ja tarkoitti ryhmätilaa jossa olimme. Etenkin työskennellessäni kuulokkeilla saattoi varsinaisen vastauksen lopuksi kuulla lapsen sanovan vielä hennolla äänenpainolla jotakin lisää vastaukseensa. Pelkällä kirjaamisella nämä vastaukset olisivat varmasti jääneet kuulematta ja kirjaamatta.

Kaikilta lapsilta ei kysytty kaikkia kysymyksiä, sillä osittain lapset vastasivat myöhemmin tuleviin kysymyksiin jo jonkin toisen vastauksen yhteydessä. Osa kysymyksistä osoittautui suomena toisena kielenä puhuville lapsille liian vaikeiksi. Moni lapsista ilmaisikin, ettei voi ymmärtää, koska on kotoisin muusta maasta.

Haastatteluvastausten avulla on tavoitteena saada hankkeessa mukana olevien esiopetusikäisten lasten ääni kuuluviin. Haastattelujen avulla halutaan tietää lasten kokemuksia joukkoon kuulumisesta omassa ryhmässään. Lapsuudentutkimuksessa on pyrkimys lasten ymmärtämiseen ”yhteiskuntiansa ja yhteisöjensä jäsenenä ja toimijoina sekä lapsuuden ymmärtäminen osana yhteiskuntaa, sen rakenteita ja kulttuuria.” Lasten elämään, lapsuuteen ja kokemuksiin vaikuttavat samat maailmanlaajuiset, ja Suomen yhteiskuntaakin koskevat, taloudelliset, kulttuuriset, sosiaaliset ja rakenteelliset muutokset, kuten aikuistenkin elämään.

Lasten elämään vaikuttavat myös ne instituutiot, joiden kautta lapsen elämä ohjautuu. Hyvä lapsuus on normitettu aikuisen näkökulmasta. (Alanen & Karila, 2009, 9-11). Lapset ovat tässä tutkimuksessa suomalaisen päivähoitoinstituution jäseniä ja toimijoita. Kyseisissä vantaalaisissa päiväkodeissa tarkasteltiin taidepedagogin liittymisen vaikutuksia lapsiryhmään, tehostettua tukea saaviin lapsiin ja lasten joukkoon kuulumisen kokemuksiin.

### *Esko- havainnointilomakkeet*

Lastentarhanopettajat täyttävät vantaalaisissa esiopetusryhmissä syksyllä ja keväällä koko esiopetusryhmää koskeva esiopetusikäisen lapsen havainnointilomakeen, Eskon. Lomake valikoitui tutkimuksen yhdeksi aineistoksi, koska se muutoinkin täytetään lastentarhanopettajien toimesta. Esiopettajat käyttävät sitä esiopetusryhmissä työvälineenään koko ryhmän toiminnan suunnittelussa. Yhdelle lomakkeelle tulee näkyviin tieto koko ryhmän tilanteesta ja pedagogisista tarpeista. Lomake on jaoteltu otsikoilla työskentelytaidot ja omatoimisuus, sosiaaliset taidot ja tunneilmaisu, kielelliset valmiudet, matemaattiset valmiudet, ja motoriikka, visumotoriikka ja hahmotus. Lomakkeelle kootut havainnot antavat näkyviin ryhmän tarpeet kokonaisuutena värikoodauksella, liikennevalovärein (punainen-keltainen-vihreä). Punainen väri tarkoittaa, että lapsen taidot ovat alle samanikäisten tai asia ei vielä onnistu. Keltainen väri tarkoittaa, että lapsi harjoittelee kyseistä asiaa vielä, taito on kehittymässä ja onnistuu joskus. Vihreä väri tarkoittaa, että lapsi hallitsee taidon, lapsi on ikätasollaan havaintojen mukaan ja että asia onnistuu useimmiten. Tutkimus tarkastelee havainnointilomakkeista lasten työskentelytaitoja ja omatoimisuutta, sosiaalisia taitoja ja tunneilmaisu. Tämän tutkimusaineiston analyysi tuotti määrälliseen muotoon saatettua tutkimustietoa.

## 5.4 Aineiston analyysin menetelmät

Analyysimetodien selostaminen ja kuvailu on oleellista ja välttämätöntä tutkimuksen teossa. Selostaminen mahdollistaa lukijalle tutkimuksen arvioimisen ja tulosten luotettavuuden tarkastelun. (Tuomi ym. 2006. s.20.) Tämä tutkimus sisältää jonkin verran määrällisiä elementtejä monimuotoisen aineistonsa vuoksi. Aineistoja ja niihin liittyviä analyysejä on tässä tutkimuksessa kolme: ryhmätyö, havainnointilomakkeet ja lasten haastatteluaineisto.

Taidepedagogien ja lastentarhanopettajien kirjalliset ryhmätyöt (n=10) kokosin yhdeksi aineistoksi. Ryhmätyön sisällön analysoinnissa etenin informaatioltaan samankaltaisia vastauksia yhdistämällä. Tällä pyrin tekemään aineistosta selkeän ja informaatiota antavan kokonaisuuden. Ensin aineisto pelkistettiin eli redusoitiin kunkin kysymyksen osalta. Pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä ja sen tavoitteena on nostaa esiin tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset. Pelkistämisen jälkeen aineisto klusteroitiin, eli ryhmiteltiin ja lopuksi abstrahoiitiin eli luotiin teoreettiset käsitteet ryhmätyössä kirjatuista perustavoitteista ja haasteista. (Tuomi ym., 2002, 110.)

Tuon analyysissä lasten vastauksista esiin joukkoon kuulumisen kannalta keskeisiä havaintoja induktiivisesti, yleistäen niitä yksittäisestä vastauksesta yleisiksi kokonaisuuksiksi. Aineiston alkuperäisilmauksien samankaltaisuudet ja eroavaisuudet olen nimennyt niitä kuvaavilla käsitteillä. Tarkastelen vastausten suhdetta aiheeseen liittyvään teoreettiseen ja pedagogiseen tietoon, jota päiväkodeissa työskentelevien myös ajatellaan omaavan. (Tuomi ym. s.95, 112.)

### *Taidepedagogien ja lastentarhanopettajien ryhmätyön analysointi*

Ensimmäinen saamani konkreettinen aineisto oli ammatillisessa keskustelufoorumissa lokakuussa tehty ryhmätyö. Ryhmätyössä kysyttiin jokaiselta lastentarhanopettaja-taidepedagogi työparilta (n=10) heidän omassa ryhmässään havaitsemiaan haasteita, suhteessa koko lapsiryhmään, sekä suhteessa tehostettua

tukea saaviin lapsiin. Lisäksi ryhmätyössä kysyttiin työparin näkemystä toiminnan perustavoitteista Taikava- hankkeen alkaessa suhteessa koko lapsiryhmään ja tehostettua tukea saaviin lapsiin.

Tarkastellessani vain tutkimuskohteena olevien esiopetusryhmien (n=5) vastauksia painotus oli seuraava: Lapsiryhmän osalta painottuivat ryhmäytyminen, lasten yksilöllisten vahvuuksien ja osallistuvuuden merkitys sekä mielikuvituksen ja luovuuden (=taidepedagogiikan / taidekasvatuksen) vahvistaminen ryhmässä.

Tehostettua tukea saavien lasten osalta vastukset olivat samankaltaiset kaikkia kymmentä ryhmää tarkastellessa. Tehostettua tukea saavien lasten osalta esiin nousivat: ryhmässä toimimisen taidot, keskittymisen taito, kielellisten taitojen vahvistaminen ja itsetunnon kohentamiseen vaikuttaminen. Saadut vastaukset liittyivät osin yhteen koko ryhmää ja tehostettua tukea saavien lasten perustavoitteita ja haasteita tarkasteltaessa, mutta pohdin, mihin muihin kokonaisuuksiin ne tulisi liittää.

Vasua ja esiopetuksen suunnitelman perusteita tutkiessani kumpaankin on kirjattu kasvatusta koskevia päämääriä ja tehtäviä. Vasussa on varhaiskasvatukselle asetettu kolme kasvatuspäämäärää ihmisenä kasvamiselle. Ne ovat ”henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioonottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen sekä itsenäisyyden asteittainen lisääminen.”

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan esiopetuksen tehtävistä. Niitä ovat ihmisyyden kasvun edistäminen, vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ohjaaminen vastuuta kantaen, sääntöjä noudattaen ja toisia ihmisiä arvostaen. Toinen esiopetuksen keskeinen tehtävä on lapselle suotuisten kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen, samalla ennaltaehkäisten mahdollisia oppimisen haasteita. Esiopetussuunnitelma vielä korostaa sukupuolten erityistarpeiden huomioimista ja kaikkien lasten tasavertaisia mahdollisuuksia oppimiseen ja koulun aloittamiseen. Esiopetussuunnitelma toteaa varhaiskasvatuk-

sen, esiopetuksen ja perusopetuksen muodostavan yhteneväisen jatkumon lapsen elämässä, jolloin niiden tavoitteet ja sisällöt tulee huomioida keskenään. (EOPS, 2011.)

Seuraavaan taulukkoon on koottu yhteen edellä esitellyn ryhmätyön teoreettiset käsitteet. Niiden lisäksi taulukkoon on lisätty Vasun sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa olevat kasvatuspäämäärät ja tehtävät, jotta voidaan nähdä niiden suhteutuminen ryhmätyön kautta annettuihin kasvatustavoitteisiin. Taulukoinnin avulla voidaan nähdä esiopetuksen tehtävien, vasun kasvatuspäämäärien yhteneväisyydet Taikava- hankkeen tavoitteiden kanssa. Alimmalla rivillä olevat nimetyt luokat toimivat analyysivälineenä tutkimuksessa myöhemmin saatavan aineiston luokittelua varten.



Taulukko 1. Lastentarhanopettajien ja taidepedagogien ryhmätyön analysointi.

<b>Kasvatustavoitteet Taikava –hankkeen eo-ryhmille</b>				
<b>Taikava: perustavoitteet esiopetusryhmille</b>	<b>Yksilöllisten vahvuuksien merkitys</b>	<b>Ryhmäytymisen</b>	<b>Osallistuvuuden merkitys</b>	<b>Mielikuvituksen ja luovuuden vahvistaminen ryhmässä</b>
<b>Taikava: perustavoitteet tehostettua tukea saaville</b>	<b>Itsetunnon kohentamiseen vaikuttaminen</b>	<b>Ryhmässä toimimisen taidot</b>	<b>Keskittymisen taito</b>	<b>Kielellisten taitojen vahvistaminen</b>
Vasu	Lapsen henkilökohtaisen hyvinvoinnin lisääminen	Toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen	Itsenäisyyden asteittainen lisääminen	
EOPS	Ihmisyyden kasvun edistäminen	Vastuukykyiseen yhteiskunnanjäsenyyteen ohjaaminen vastuuta kantaen, sääntöjä noudattaen ja toisia ihmisiä arvostaen	vastuuta kantaen, sääntöjä noudattaen	Lapselle suotuisten kasvu, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen, samalla ehkäisten mahdollisia oppimisen haasteita
Taikavan, Vasun ja Eopsin yhteneväisyydet	Lapsen hyvinvoinnin tukeminen	Lapsen sosiaaliset taidot	Lapsen itsesääätelytaidot	Lapsen tarkkaavaisuus ja toiminnan ohjaus, oppimaan oppimisen valmiudet
<b>Nimetyt luokat</b>	<b>Lapsen emotionaalinen hyvinvointi</b>	<b>Lapsen sosiaaliset taidot</b>	<b>Lapsen itsesääätelytaitojen vahvistaminen</b>	

Lapsen emotionaaliseen hyvinvoinnin tukemiseen liittyy lapsen tarkastelu hänen yksilöllisten ominaisuuksien ja vahvuuksien kautta. Lapsen sosiaalisia taitoja vahvistamalla autamme häntä osallistumaan ja tulemaan osalliseksi ryhmän toiminnassa, mutta myös päiväkodin ulkopuolisissa vertaissuhteissa. Vahvistamalla lapsen emotionaalista hyvinvointia ja auttamalla häntä toimimaan vertaisryhmässä lapsen itsesäätelytaidot kehittyvät. Itsesäätelytaitoja tarvitaan lapsen itsenäistyessä, siirtyessä kohti koulumaailmaa ja vahvistaaksemme oppimisvalmiuksien kehittymistä.

Tehostettua tukea saavien lasten osalta nousseissa tavoitteissa ja haasteissa nousi esiin vielä lasten kyky keskittyä ja kielellisen kehityksen tukeminen. Yksi esiopetuksen tärkeimmistä tehtävistä on lapsen kehityksen ja oppimaan oppimisen tukeminen. Kieli on tärkeä avain oppimiseen, se on ajattelun ja ilmaisun väline, jonka avulla ollaan yhteydessä toisiin. Kieli- ja vuorovaikutus on yksi esiopetuksen keskeisistä sisältöalueista ja oleellinen väline oppimaan oppimista ajatellen. Lapsen kielellisen kehityksen tukeminen on rajattu pois tässä tutkimuksesta.

Kolme nimettyä luokkaa toimivat tässä tutkimuksessa luokittelun perusteena kolmannelle tutkimuskysymykselle: Miten toiminnalle asetetut tavoitteet ovat toteutuneet vuoden aikana lasten kertomana ja kokemana?

### *Havainnointilomakkeiden analyysi*

Esiopetusikäisen lapsen havainnointilomakkeelle eli eskolle, on koottu koko ryhmää koskevat tiedot lasten sosiaalisista, fyysisistä, psyykkisistä ja kognitiivisista valmiuksista. Havainnointilomakkeen värien avulla lastentarhanopettajat voivat havaita ryhmänsä kokonaistilanteen ja lasten keskeiset kehittymisen tarpeet. Voimakkaimmin syksyllä esiin tulevat haasteet ja tarpeet ovat aiheita, joihin tiimien tulisi toimintansa kautta vaikuttaa ja ottaa huomioon toiminnan suunnittelussa. Ne näkyvät koko ryhmää koskevalla lomakkeella punaisena ja keltaisena värinä. Lapsiryhmän vahvuudet näkyvät lomakkeella vihreänä värinä. Tästä havainnointilomakkeesta lastentarhanopettaja voi tarkastella yksittäisen lapsen tilannetta, mutta tekemässäni analyysissä yksittäiset lapset eivät nouse esiin.

Analysoin jokaisesta ryhmästä saamani lomakkeen ensin erikseen laskemalla yhteen riveittäin vihreät yhdeksi ryhmäksi ja punaiset keltaisten merkintojen kanssa toiseksi ryhmäksi. Yhdistämällä punaiset ja keltaiset, sain luokan, jolla tarkoitetaan, että tämä prosentuaalinen joukko lapsia ei vielä onnistu kyseisessä asiassa tai he vielä harjoittelevat kyseistä taitoa ja onnistuvat kyseisessä taidossa joskus. Vihreä merkintä tarkoittaa, että lapset osaavat jo taidon. Lopuksi yhdistin jokaisesta ryhmästä (n=5) saamani luvut yhdeksi kokonaisuudeksi. Havainnointilomakkeesta on tarkasteltu kahta osa-aluetta: työskentelytaitoja ja omatoimisuutta sekä sosiaalisia taitoja ja tunneilmaisua. Tarkastelun ulkopuolelle jäivät kielelliset valmiudet, matemaattiset valmiudet sekä motoriikka, visumotoriikka ja hahmotus.

Kevään 2015 (huhtikuu) havainnointilomakkeiden avulla oli tavoitteena kertoa, miten ryhmän tilanne esiopetusvuoden aikana on muuttunut ja mihin kaikkien tutkimukseen osallistuvien ryhmien kanssa kokonaisuutena saavuttu. Kevään osalta lomake palautui koko ryhmästä täytettynä vain kahdesta päiväkodista. Tuloksissa onkin tarkasteltu vain näiden kahden päiväkodin muutoksia peilaten niitä syksyllä (Taulukossa 2. näkyviin) saatuihin havaintoihin.

Seuraavaan taulukkoon on tuotu kaikkien ryhmien (n=5) havainnointilomakkeista esiin ne lasten toimintaan liittyvät haasteet, jotka olivat saaneet eniten keltaisia ja punaisia merkintöjä ja olivat näin prosentuaalisesti suurimmat. Eniten syksyn havainnoissa lapset tarvitsivat harjaantumista keskittyäkseen toimintaan ohjatussa ryhmätilanteessa, sekä harjaantumisessa itsenäiseen työskentelyyn. Havainnointiin kuuluu yhteensä 92 esiopetusikäistä lasta. Havainnointilomakkeen perusteella saadut vastaukset vastaavat ryhmätyöstä saatuja kasvatustavoitteita tulevalle kaudelle. Taulukkoon on merkitty Arvioitu osa-alue -sarakkeeseen sulkeissa ryhmätyöstä analysoidut kasvatustavoitteet.

Taulukko 2. Havainnointilomakkeen analyysi kaikista tutkimukseen kuuluvista esiopetusryhmistä. Esiin tuotu osa-alueet, joissa eniten harjaantumisen tarvetta syksyllä 2014.

Arvioitu osa-alue:	Näin monta% lapsista osaa kyseisen taidon: (Ryhmätyössä nimetty kasvatustavoite)
<b>Itsesäätely</b> Keskittyy toimintaan ohjatussa ryhmätilanteessa	65%
<b>Itsesäätely</b> Pystyy itsenäiseen työskentelyyn	65%
<b>Sosiaaliset taidot</b> Toimii leikissä vastavuoroisesti	66%
<b>Sosiaaliset taidot</b> Ratkaisee erimielisyydet myönteisin keinoin	70%
<b>Itsesäätely</b> Keskittyy toimintaan vapaassa ryhmätilanteessa	71%
<b>Sosiaaliset taidot</b> Toimii vastavuoroisesti leikissä	71%
<b>Lapsen emotionaalinen hyvinvointi</b> Käsitys omasta itsestä (liittyen tunteiden hallintaan)	72%
<b>Sosiaaliset taidot</b> Leikkii yhdessä muiden lasten kanssa	73%

### *Lasten haastatteluaineiston analysointi*

Haastatteluaineistoni on lapsia johdattelva ja tutkijan kysymyksillä ohjaama aineisto. Se on tuotettu tätä nimenomaista tutkimusta varten. (Karlsson, s.127.) Aineiston tulkinnassa tulisi tuoda esiin myös haastattelun vuorovaikutuksellisen tilanteen luonne ja sen merkitys haastattelussa saatuihin vastauksiin. Yhtenä näkemyksenä on, että haastatteluvastauksissa ja raporttiin liitettävissä esimerkeissä tulisi näkyä haastattelun ja haastattelijan välinen vuorovaikutus. (Suoninen & Partanen, 2010, 105.) On myös tärkeää pohtia, mitä haastatteluiden alkuperäiset ilmaukset kertovat. Empiirisessä tutkimuksessa tulee kuitenkin huolehtia siitä,

etteivät yksittäiset vastaajat ole tunnistettavissa. Alkuperäisten ilmauksien esittäminen ei paranna tutkimuksen luotettavuutta, vaan ovat pikemminkin esimerkkejä ja elävöittäjiä. (Tuomi ym. 2006, 21-22.)

Lasten vastauksia analysoidessa on tärkeää kyetä erottamaan lasten sanoma ja tutkijan oma mielipide ja näkemykset asiasta. Haasteellista onkin, miten kykenee tuomaan lasten esittämät ajatukset niin, ettei niihin sekoitu omat arvot, asenteet ja näkemykset. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa tutkijan tulee olla erityisen tarkka ja sensitiivinen niille käsitteille, jotka hän asettaa tutkimuksen lähtökohdiksi. Se on tärkeää lasten ja aikuisten epätasaisten valta-asemien takia. Tutkijat voivat omalla toiminnallaan vahvistaa tai välttää lapsuuden rakenteellisen haavoittuvuuden olemusta. (Strandell, s.106.)

Lasten toimintaan osallistuminen, ryhmäytyminen sekä ryhmässä toimiminen olivat tavoitteita, jotka taidepedagogit ja lastentarhanopettajat asettivat toimintakauden kasvatustavoitteiksi ryhmätyössään. Lapsen sosiaalisiin ja ryhmässä toimimisen taitoihin vaikuttavat osaltaan myös lapsen yksilölliset vahvuudet ja itsetunto, jotka myös ovat asetettuja kasvatustavoitteita. Päätin ryhtyä tutkimaan lasten haastatteluvastauksista heidän kokemuksiin ryhmään liittymisestä ja siihen kuulumisesta, sekä joukkoon liittymisen ilmiötä.

Litteroidusta haastatteluaineistosta tein ensin koosteen sekä syksyllä että keväällä. Koosteista näin montako lasta oli kysymyksiin vastannut sekä millaisia vastauksia he olivat niihin antaneet. Tarkastelin miten vastaukset eri kysymysten kohdalla olivat lasten kesken samanlaisia ja miltä osin ne poikkesivat toisistaan.

Aineistolähtöinen analyysi lähtee liikkeelle alkuperäisten ilmaisujen pelkistämisestä. Kokosin lasten (n=17) vastaukset yhteen kysymys kerrallaan, ja liitin samankaltaiset vastaukset yhteen. Jätin esiin tavallisia vastauksia sekä erikoisesimerkit lasten vastauksista jokaiseen kysymykseen. Kävin läpi lasten vastauksia kysymys kysymykseltä miettien mitä kunkin lapsen vastaus kertoo joukkoon kuulumisesta tai joukkoon kuulumattomuudesta ja siihen liittyvästä ilmiöstä. Tein ensin karkean kahtia jaon käsin kirjatun. Pohdin samalla tuoko lapsi vastauksessaan esiin aikuisen, toisen lapsen vaiko oman roolinsa joukkoon kuulumisessa

tai kuulumattomuudessa. Käsien kirjauksen jälkeen lähdin tekemään kahtia jaottelua, pohtien samalla mitä otsikoita lasten vastauksille voisi antaa.

Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta pyritään muokkaamaan teoreettinen kokonaisuus. Lähtöaineisto, litteroidut haastattelut, on yhdistetty ensin haastattelukysymyksittäin, samankaltaiset vastaukset on yhdistetty jolloin vastausten määrä supistui, sitten saadut vastaukset on teemoitettu kahteen ryhmään. Analyysiyksiköiden valitsemiseen liittyy tutkimuksen päämäärä ja tehtävän asettelu. Koska tutkimuksen kohteena on joukkoon kuulumisen ilmiö, muodostui aluksi kaksi kategoriaa: Joukkoon kuulumattomuuden kokemuksiin vaikuttavat tekijät ja joukkoon kuulumisen kokemusta vahvistava tekijät. Kummankin kategorian alle muodostui viisi alaluokkaa, kun samaa asiaa tarkoittavat vastaukset ryhmiteltiin luokiksi. Alaluokkien yhteenkuuluvuus löytyi sisäisen yhteenkuuluvuuden ja samanlaisuuden perusteella. Tätä kutsutaan klusteroinniksi. (Tuomi ym. 2002, 102-114.)

Koska kahtia jaon luonne oli myönteinen- kielteinen, tuli sitä tarkastella vielä uudelleen. Abstrahointi seuraa edellä selitettyä klusterointia. Abstrahoinnissa edetään alkuperäisistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Kyseistä aineistoa abstrahoidessa kahden alaluokan myönteiset ja kielteiset kokemukset sisälsivät kuitenkin keskenään yhdistettäviä vastauksia, jolloin vastaukset ryhmiteltiin yläluokkiin. Käsitteellistämistä jatketaan yhdistelemällä luokituksia niin kauan kuin se on mahdollista. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsitteitä yhdisteltäessä saadaan lopulta vastaus tutkimustehtävään. Aineiston abstrahoinnissa muodostui kolme pääluokkaa: Joukkoon kuuluminen, Sosiaaliset keinot ja Vastavuoroisuus toiminnassa. Pääluokkia yhdistävä luokka on: Esiopetusikäisten lasten joukkoon kuulumisen kokemukset. (Tuomi ym. 2002, 114-115.) Haastatteluvastausten tutkimustulokset on otsikoitu ja tulkittu seuraavassa taulukossa esiteltyjen pääluokkien mukaisesti.

Taulukko 3. Haastatteluaineiston abstrahointi.

Alaluokat (2)	Yläluokat (3)	Pääluokat (3)
<b>Vastauksista joukkoon kuulumattomuuden kokemuksiin vaikuttivat:</b> 1) <b>Yksinjäämisen kokemukset</b> 2) <b>Kiusaaminen</b> 3) <b>Syrjiminen, torjunta</b> 4) <b>Kielteinen vuorovaikutus</b> 5) <b>Liittymisen kokemukset</b>	Käsitys itsestä ryhmän jäsenenä: Yksin jäämisen kokemukset Liittymisen kokemukset Henkilökohtaiset joukkoon kuulumisen kokemukset Itsevarmuus	<b>Joukkoon kuuluminen</b> Yksin jäämisen kokemukset Liittyminen Itsevarmuus, rohkeus (syksy) / Tietoisuus (kevät)
	Huomioduksi tuleminen ryhmässä: Kiusaaminen Toisten huomioiminen Kyky ratkaista erimielisyydet	<b>Sosiaaliset keinot</b> Kiusaaminen Toisten huomioiminen Kyky ratkaista erimielisyydet
<b>Joukkoon kuulumisen kokemusta vahvistivat:</b> 1) <b>Kyky ratkaista erimielisyydet</b> 2) <b>Toisten huomioiminen</b> 3) <b>Leikki</b> 4) <b>Itsevarmuus, rohkeus</b> 5) <b>Henkilökohtaiset kokemukset joukkoon kuulumisessa</b>	Sosiaalisessa toiminnassa hyväksytyksi tulemisen kokemukset: Leikki Syrjiminen ja torjunta Kielteinen vuorovaikutus	<b>Vastavuoroisuus toiminnassa</b> Leikki Kielteinen vuorovaikutus

## 6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tutkimuksen tulokset esitetään tässä luvussa tutkimuskysymyksittäin. Esiope-  
tusikäisten lasten joukkoon kuulumisen kokemukset on esitetty saatujen pääluok-  
kien mukaisesti. Lastentarhanopettajien tekemät havainnot ryhmistä on esitelty  
kahdessa erillisessä taulukossa, taulukot 4. ja 5. Toiminnalle asetettuja kasva-  
tustavoitteita on tarkasteltu ryhmätyön perusteella nimettyjen luokkien mukaan.  
Nimetyt luokat ovat: lapsen emotionaalinen hyvinvointi, lapsen sosiaaliset taidot  
ja lapsen itsesäätelytaitojen vahvistaminen.

### 6.1 Minkälaisia ovat Taikava- hankkeessa olevien esiope- tusikäisten joukkoon kuulumisen kokemukset syksyllä ja keväällä

Lasten vastaukset on esitetty pääluokittain. Vastausten tulokset on esitelty ensin  
syksyllä ja keväällä saatujen oleellisten vastausten ja niiden erojen taulukoinnilla  
ja sen jälkeen lasten vastauksia on analysoitu niistä kertomalla ja tarpeellisia esi-  
merkkejä käyttämällä.

#### *Joukkoon kuuluminen*

Joukkoon kuulumisen pääluokkaan kuuluvat yksinjäämisen kokemukset, liittymi-  
nen, itsevarmuus ja rohkeus (syksy) / tietoisuus (kevät).



## Yksinjäämisen kokemukset

Taulukko 4. Yksinjäämisen kokemukset lasten haastatteluvastauksissa syksyllä ja keväällä.

Yksinjäämisen kokemukset	
syksyllä	kevällä
Lapset eivät halua olla yksin päiväkodissa	Yksin ei haluta olla, koska kavereiden kanssa on hauskeempaa.
Lapset sanovat yksinjäämisen tuntuvan hyvälle.	
Aikuiselle kertomisen sijaan lapset ottavat mielikuvituksen käyttöönsä ja päätyvät leikkimään yksin.	Joskus yksinolijaa ei huomata, silloin päättyy leikkimään yksin.
Lapsilla oli erilaisia tapoja toimia tilanteessa, sekä selityksiä niille.	Lapsilla oli keinoja toimia yksinjäädesään.
Yksinjäämisellä oli vaikutuksia esimerkiksi keskittymiseen.	

Lapset eivät pääsääntöisesti toivoneet olevansa yksin päiväkodissa. Yksin jääminen tuntui lapsista ärsyttävältä, pahalta ja tylsältä ja yksinäiseltä. Yksin jääminen tarkoitti lasten mielestä sitä, etteivät toiset halunneet leikkiä yhdessä kysyjän kanssa tai eivät ottaneet kysyjää mukaan leikkiin. Yksin saattoi myös jäädä, jos omat kaverit olivat poissa päiväkodista, eikä muita vaihtoehtoja leikkikavereiksi löytynyt. Yksin ei haluttu olla, koska lasten mielestä yhdessä on paljon hauskeempaa.

*H: Miltä susta tuntuu (yksinjääminen)?*

*V12: Hyvälle, koska mä haluan välillä leikkiä yksin.*

*V12: (Nyökkää, tuntuu, että jää usein yksin.)*

*H: Saatko aikuiselta apua?*

*V12:(nyökkää)*

Yksinjääminen saattoi tuntua ihan hyvälle, jos ei juuri sillä hetkellä kaivannut toisten lasten seuraa ja halusi leikkiä yksin. Lapsi saattoi myös sanoa sen tuntuvan hyvältä, koska ei halua kertoa aikuiselle sen tuntuvan pahalta. Haluan olla yksin voi liittyä jonkin taidon harjoittelu, tai sitten taidon harjoittelu tuntui mielekkäältä tekemiseltä, koska ei ollut ystävää, jonka kanssa leikkiä.

*V7: Mä harjoittelen semmosta, että mä kädellä pyöritän vannetta.*

Lapsilla oli myös keinonsa selviytyä yksinjäämisen tilanteista sekä selityksiä tilanteille. Lapsi saattoi pyytää itse kavereilta mukaan pääsyä leikkiin, pyytää aikuiselta apua leikkiin pääsemiseksi, päättää leikkiä yksin tai joutua leikkimään yksin. Lapsi saattoi mennä ja etsiä toisen kaverin, jos joku muu ei ollut halunnut leikkiä. Lapsi saattoi yksin jäätyään mennä värittämään tai leikkiä yksin itselle tärkeillä pehmoleluilla. Yksinjäävillä lapsilla oli omia leikkejä, joita he leikkivät silloin kun olivat yksin, sisällä esimerkkejä olivat barbeilla tai legoilla leikkiminen. Lasten haluun olla yksin saattaa vaikuttaa myös se, jos parhaat kaverit eivät ole paikalla, eikä muiden kanssa haluttu leikkiä.

Lapset saivat apua opettajilta, jos ei ollut kaveria. Aikuinen auttoi lasta kysymään pääseekö mukaan leikkiin. Myös kaverit saattoivat olla avuksi pyytämällä mukaan leikkiin. Joskus yksinolijaa ei huomattu, tai leikkiin kysyjää ei otettu mukaan, ja silloin jäi ulkopuolelle. Yksinjäämisellä oli vaikutusta lapsen yleiseen olemiseen. Sen kerrottiin vaikuttavan myös kykyyn keskittyä.

*V7: No välillä (on vaikeaa keskittyä).*

*H: Milloin?*

*V7: Silloin, kun ei kukaan leiki mun kanssa, tai sitte jos mua kiusataan.*

## Liittyminen

Taulukko 5. Liittyminen lasten haastatteluvastauksissa syksyllä ja keväällä.

Liittyminen	
syksyllä	kevällä
Kavereita on vaikeaa saada.	Lapset tunnistavat kaverin saamisen vaikeuden.
Päiväkodin aamut voivat tuntua odottamiselta.	
Kaikki eivät leiki kaikkien kanssa.	Kerrotaan syitä, miksi kaikkien kanssa ei leikitä.
Yhteisen leikin myötä voi oppia tuntemaan kavereita.	Leikeissä tehdään kavereiden kanssa kompromisseja.
Lapsen liittymiseen vaikuttavat myös aikuisten toimet.	
Aloitteen tekeminen ja aktiivisuus kavereita kohtaan.	Liittyminen vaatii rohkeutta.
Lasten kaverit voivat vaihdella sisällä ja ulkona.	

Joukkoon kuulumisen kannalta eskari tarjoaa vertaissuhteita ja yhteisiä leikkejä kavereiden kanssa. Eskariin oli lapsista kiva tulla, koska siellä oli eskarikavereita. Myös uusien tavaroiden näyttäminen kaverille, mainittiin tärkeäksi asiaksi, jonka vuoksi päiväkotiin oli kivaa tulla. Ryhmissä oli lasten kesken myös erimielisyyksiä, jotka voivat vaikuttivat yksittäisten lasten haluun tulla päiväkotiin.

*V4: Kivaa on se, kun pääsen leikkimään Martin kanssa ja näyttämään sille uusia juttuja. Vaikka, kun mulle on ostettu uudet kengät.*

*V2: Aika kivaa. Vähäsen ei oo kivaa, koska Jussi kiusaa mua.*

Leikkikaverit saatiin välillä itse valita ja välillä päätöksen leikkikavereista teki aikuinen. Kasvattajat joko jakoivat lapset leikkiporukoihin tai sitten kaverit saatettiin päättää arpomalla. Kavereiden saaminen oli toisille lapsille helpon oloista, kaverin sai, kun kysyi vaan. Kaverin saattoi saada myös menemällä vain mukaan leikkiin, keneltäkään lupaa kysymättä. Siihen tarvittiin rohkeutta ja päättävyyttä, sillä mahdollista oli, että tulikin torjutuksi. Lapsilla oli kokemuksia leikkiin mukaan pyytämisestä. Lapset tekivät huomioita, jos aikuiset eivät olleet tasapuolisesti avuksi. Sellainen tuntui epäreilulta, etenkin jos koki, että aikuiset auttavat muita.

*V4: Monta kertaa, oon pyytäny päästä leikkiin.*

*H: Saatko joksus apua aikuiselta?*

*V4: En ikinä. Mut Mikko ja muut saa, mut mä en. Se on epäreiluu mulle.*

Ystäviä sai lasten kokemusten mukaan ystävällisellä käytöksellä ja tutustumalla. Lasten vastausten mukaan, hyvä kaveri sai kaverin. Toisten lasten mielestä kaverin saaminen ei ollut niin helppoa, se oli vaikeaa. Yksi lapsista koki, että oli pyytänyt lapsia, myös uusia kavereita ryhmästään, leikkimään kanssaan, muttei ollut saanut pyynnöilleen vastakaikua. Hän kertoi tarvitsevänsä siihen aikuisen apua. Kaikilla lapsilla ei ollut käsitystä tai tietoa siitä, miten ystäviä saadaan, mitä tulee tehdä.

Liittyminen uuteen ryhmään ja tuleminen uuteen päiväkotiin, uutena lapsena ja ryhmän jäsenenä, jännitti. Jännitys liittyi aikuisten toimintaan tai toisten lasten kykyyn vastaanottaa uusia kavereita. Jännitystä liittyi myös siihen, kenen kanssa leikkii, jos aikuinen teki päätökset leikkikavereiden valinnasta.

*V10: Jos ei ole ketään leikkikaveria niin sitten aikuinen valitsee.*

*V2: ...Mua pelotti kun mä tulin tänne.*

*H: Pelottiko? Silloin syksyllä vai nyt tänään?*

*V2: Silloin kun mä tulin tänne.*

*H: Silloin kun sä oot alottanu?*

*V2: Joo, silloin mä olin täällä uusi.*

*H: Sä olit uusi. Se jännitti?*

Selkeä enemmistö lapsista ilmoitti, etteivät kaikki leiki kaikkien kanssa. Lapset saattoivat kokea oikeudekseen rajoittaa muiden joukkoon kuulumista. Tilanteet

kavereiden kanssa voivat vaihdella. Välillä kuului porukkaan ja välillä joutui kokemaan ulkopuoliseksi jäämistä. Ulkopuolelle jättämiseen liittyi myös vierauden tunne toista lasta kohtaan. Yhteisen leikin myötä lapset voivat oppivat tuntemaan toisiaan ja ulkopuolelle jättämisen halu väheni tutustumisen myötä.

*V15: No, joo. Joskus Miina ja Reetta leikkii kahdestaan, mutta kyllä ne joskus ottaa mukaan leikkiin. Mutta ei nyt niin usein. ...ennen mä en ottanut sitä leikkiin mun kanssa, mutta sitten kun mä yhden kerran menin leikkiin sen kanssa, niin sitten mä aloin tykätä siitä.*

*V13: No, joskus ja joskus ei (kaikki leikkivät kaikkien kanssa).  
H: Mikä vaikuttaa, että joskus ja joskus ei?  
V13: No, kaikki ei oo kavereita ja eikä oo pakko.*

Oli monenlaisia syitä miksi kaikkien kanssa ei leikitä. Lapset myös huomasivat, mikäli joku lapsista huoli kaverikseen vain tiettyjä lapsia. Tuli myös esiin, että ryhmässä saattoi olla joku kaveri, jonka kanssa ei ehdottomasti itse halunnut leikkiä, koska aiemmat leikit olivat aina päättyneet riitaan. Eräs vastaaja oli myös tehnyt huomion, että tytöt eivät huolineet leikkeihinsä muita tyttöjä.

*V14: Joo. Paitsi joskus Arttu vaan leikkii aina samojen kavereiden kanssa.*

*V4: Joo. Paitsi, minä en Ninan kanssa leiki. Koska mä en vaan leiki.  
H: Onko teille tullut riitaa.  
V4: Onhan se tullut just aina.*

*V11: No, kaikki paitsi tytöt(leikkii kaikkien kanssa). Kuin ne tytöt leikkivät kahdestaan, eikä ne päästä muita tyttöjä leikkimään.*

Leikeissä kavereiden kanssa pitää osata tehdä myös kompromisseja ja sovittelua esimerkiksi tavaroiden suhteen. Ystävystymistä edistäväksi koettiin mahdollisuus jutella kaverin kanssa, sekä mahdollisuus tutustua paremmin, että oppii hieman tuntemaan toista, ja että voi luottaa. Ystävystyminen vaati lasten mielestä myös rohkeutta, koska etukäteen ei voi tietää millainen toinen lapsi on.

*H: Miten ystäviä saadaan?*

*V1: Että, no ainakin rohkeus, koska ei tiedä minkälainen kaveri se on. Ja sitten ystävystyy, kun sitten se voi ollakin hauska.  
V10: Joo. Pitää tutustuu kunnolla. Ja sitten on rohkea, et voi leikkiä toisen kanssa*

Kasvattaja vaikutti lapsen toimintaan osallistumiseen omalla toiminnallaan ja valinnoillaan. Kasvattajan tekemät, ehkä koko ryhmän hallintaa ajatellen valitut,

teot saattoivat kohdistua yhteen lapseen niin, ettei hän päässyt ryhmälle suunnitellusta toiminnasta osalliseksi.

*V6: Taina esitti eilen nukketeatteeria.*

*H: Mitä siinä tapahtui?*

*V6: Mä en katsonut sitä kokonaan. Mä en tullut ihan alusta. Taina sanoi mulle, mä en mennyt.*

### Rohkeus, itsevarmuus (syksy)

Taulukko 6. Rohkeus ja itsevarmuus lasten haastatteluvastauksissa syksyllä ja keväällä.

Rohkeus, itsevarmuus	
Syksy	
Ennakkoluuloisuus uusia asioita kohtaan.	
Uskallus mennä mukaan uuteen.	
Aikuisen positiivinen palaute rohkeeseen.	
Turvallisuuden tunne tuo rohkeutta.	

Ennakkoluuloisuus voi estää lasta liittymästä mukaan uuteen toimintaan välittömästi. Kun saa ensin rauhassa katsoa toisten toimintaa ja todeta sen itselle sopivaksi, on mukaan lähteminen helpompaa. Mukanaolon kokemuksista voi kertyä uusia taitoja ja tietoa.

*V4: Niin monta, etten osaa oikein kertoa.*

*H: Niin monta kertaa (olet ollut mukana taidepedagogin toiminnassa), mutt oot sä tykänny siitä?*

*V4: Oon. Paitsi ekaa kertaa kun, leikittiin Hai-hippaa, niin mä en halunnut tulla mukaan, sitten kun mä näin miten hauskaa se oli, niin mä halusin tulla.*

Rohkeuden kokemuksia saa, kun uskaltaa mennä mukaan johonkin uuteen. Ryhmän vaihtaminen tai vaihtuminen voi tuoda mukanaan uusia käytäntöjä, joihin pitää sopeutua, esimerkiksi nukkua patjoilla sänkyjen sijaan. Taidepedagogin uusi toiminta ja tuokiot tuntuvat kivalta.

V1: No, kun mä meen johonkin miss mä en oo koskaan ollu.

H: ...niin sä tunnet itses rohkeeks kun sä olet uskaltanut mennä sinne mukaan?

V1: Mm.

H: Tunnetko itsesi rohkeaksi taidepedagogin kanssa?

V1: No, en oikeastaan missään, mutta se tuntuu aika kivalta ku on niitä tanssi-  
tuokioita ja muuta.

V15:...Se oli niin outoo mennä nukkariin, kun ei oo koskaan käyny patjalla, mut  
mä uskalsin mennä sinne.

Itsevarmuutta ja rohkeutta omiin toimiin saa, kun saa positiivista palautetta aikuiselta omasta toiminnasta. Myös uusiin ystäviin tutustuminen saa tuntemaan rohkeutta. Ystävyys voimaannuttaa ja antaa itseluottamusta lapselle. Ympäröivä turvallisuus vahvistaa lapsen omaa tunnetasapainoa. Turvallinen olo tuo itseluottamusta ja rohkeutta lapselle.

V4: No se kun mua kehutaan, kun mä oon tehnyt jotain hyvää(tuntuu rohkealta).  
Rohkeaa. Ja sit mä oon ite silti rohkee.

V4: Tunnen (rohkeaksi taidepedagogin kanssa). Mä tunnen myös silloin ...kun  
mä oon ystävystynyt just äsken, ni mä tunnen itseni rohkeaksi. Nii.

V7: Se kun on turvallinen olo(saa tuntemaan rohkeutta).

## Tietoisuus

Taulukko 7. Tietoisuus lasten haastatteluvastauksissa syksyllä ja keväällä.

Tietoisuus	
kevät	
	Lapset kertoivat oppineensa taidepedagogin kanssa uutta.
	"Olen oppinut puhumaan ryhmässä."
	Kyky ottaa toiset huomioon
	Tietoisuus sääntöjen noudattamisesta ja sen vaikeudesta.
	Itseluottamuksen lisääntyminen.

Tietoisuuden luokka syntyi kevään haastatteluvastausten pohjalta omaksi luokaksi ja se poikkeaa syksyn haastatteluiden luokittelusta. Syksyn vastauksissa luokkana on itsevarmuus ja rohkeus. Kevään haastatteluissa lasten vastauksissa tuli selkeästi esiin heidän oma tietoisuutensa omista taidoistaan ja oppimistaan asioista, joilla on yhteyksiä myös itsevarmuuteen ja rohkeuteen.

Lapset kertoivat oppineensa taidepedagogin kanssa uusia asioita ja taitoja. Oli opittu eläinten koosta vierailtaessa museossa ja oli opittu uusista välineistä ja niiden käytöstä. Oli opittu myös pysymään rytmissä ja aivan uudenlaisia välineenkäsittelytaitoja. Oli löydetty myös itselle uusi tapa ilmaista itseään piirtämällä, johon oli tutustuttu taidepedagogin myötä. Taidepedagogin kanssa oli opittu uusia yhteisleikkejä, joista haluttiin kertoa.

*V13: Osaan pysyä rytmissä. Ja myös uskallan esiintyä porukalle.*

*H: Okei, sehän on hieno taito.*

*V13: Mä ennen kato en uskaltanu esiintyä kenellekään, nyt mä osaan kun "taidepedagogi" opetti.*

*H: Huomaatko, että muutkin kaverit ois oppinut sitä samaa?*

*V13: Ne on jo aina osannu.*

*V10: Niitä et voi piirtää ja sitte vähäsen voi askarrella uusia asioita.*

*H: Ootko oppinu tykkäämään piirtämisestä?*

*V10: Joo.*

*H: Piirsitkö aiemmin ennen kuin tutustuit taidepedagogiin?*

*V10: En.*

*H: Mitä asioita nykyisin tykkäät piirtää?*

*V10: Taloja ja hevosia ja tyyppejä.*

Lapsista 14 arvioi omaa oppimistaan haastattelutilanteessa esikouluvuoden ajalta. Kymmenen lapsista kertoi oppineensa kirjaimiin tai numeroihin liittyvää esiopetuksessa, eli akateemisten taitojen oppiminen miellettiin tärkeäksi oppimiseksi. Piirtämisen mainitsi kaksi lasta vastauksissaan ja askartelun yksi. Yksi lapsi kertoi myös oppineensa olemaan kiltti muita kohtaan. Lapset olivat oppineet muutakin. Eräs haastateltavista kertoi oppineensa puhumaan rohkeammin toisille lapsille.

*H: Muistatko mitään mitä et osannut syksyllä, mutta osaat nyt?*

*V12: No, puhua.*

*H: Miten sä olet oppinut puhumaan täällä?*



*V12: No kaikille.*

*H: Oletko sä tullut rohkeammaksi?*

*V12: Joo.*

*H: Sä huomaat, että olet tullut rohkeammaksi, sehän on hienoa.*

Toinen lapsista kertoi kuinka esikoulussa oli hänen mielestään vaikeampaa kuin viisivuotiaana. Hän koki vaikeiksi etenkin esiopetustehtävät, joita kertoi kyllä myös oppineensa. Eskari voi tuntua myös haasteelliselta ja vaikealta, kun taas viisivuotiaana päiväkodissa oleminen oli erilaista, helpompaa.

*H: Mitä olet oppinut?*

*V14: Kun olin viskari, mulla oli helppo olla täällä. Olin Viskari.*

*H: Entäpä nyt?*

*V14: Vähän vaikeaa?*

*H: Mikä on vaikeaa?*

*V14: Tehdä sellaisia, eskaritehtäviä.*

*H: Nekö on vaikeita?*

*V14: Vähän.*

*H: Mutta oletko oppinut niitä?*

*V14: Joo.*

*H: Nii, sitä varten täällä eskarissa ollaan, että opitaan.*

Kyvvyssä ottaa toinen huomioon oli myös tapahtunut kehitystä, oli opittu tutustumaan muihin lapsiin ja leikkimään toisten kanssa sekä leikkimään pidempiä aikoja kuin aiemmin.

*V6: No, että pystyn leikkimään muiden kanssa niin paljon. Että pystyn leikkimään niitten kanssa.*

Lapset tunnustivat ja tunnustivat kevään haastatteluissa, että joitakin heidän itse kertomiaan sääntöjä oli vaikeaa noudattaa. Syksyllä lapset olivat sitä mieltä, että he kykenivät noudattamaan ryhmän sääntöjä. Keväällä muotoilin kysyttäessä, että onko joku lapsen kertomista säännöistä sellainen, jota oli vaikeaa noudattaa. Miltei poikkeuksetta lapset mainitsivat sellaisia sääntöjä, jonka kanssa heillä itsellään oli haasteita.

*H: Onko vaikeaa noudattaa niitä sääntöjä, joista kerroit?*

*V12: On. (Ei saa lyödä ja ei saa huutaa.)*

*H: Onko? Lähteekö sinusta joskus kova ääni?*

*V12: Joo.*

*V13: Ei, paitsi yksi sääntö, jonka mä kerran, yhden kerran vaan tein...mä kiipesin aidan yli. Se oli vaan yks kerta.*

*V5: En voi lyödä toisia. Mun äiti sanoi minulle, että kerro aikuiselle ja sitten et kiusaa toisia.*

*V4: No se kuunteleminen.*

*H: Mitä meinaat tehdä aina kun pitäisi kuunnella?*

*V4: No aina kun joku puhuu, niin mulla on asiaa toiselle.*

*H: Oletko yhtään oppinut omasta mielestä lisää siitä asiasta?*

*V4: No, mun mielestä vähäsen.*

Rohkeuden kokemuksia saatiin yhteisissä leikeissä, joissa pojat saattoivat tehdä kammokujia ja niiden läpi meneminen sai kokemaan rohkeutta. Rohkeutta antoi myös jos kaverit pyytäsivät leikkimään. Myös se, että totteli sääntöjä, antoi itsetuottamusta ja rohkeuden tuntoa. Asioihin tarttuminen ja niissä onnistuminen vaikutti aiemmin olisi tehnytään, saa myös rohkeaksi. Luottamus itseensä toi rohkeutta ja uskallusta.

*H: Mikä saa sinut tuntemaan itsesi rohkeaksi ryhmässä?*

*V4: En mä tiedä.*

*H: Mikä lisää uskallusta?*

*V4: No se vaan, että mä luotan itseeni.*

### Sosiaaliset keinot

Sosiaalisten keinojen pääluokkaan kuuluvat kiusaaminen, toisten huomioiminen ja kyky ratkaista erimielisyydet.

### Kyky ratkaista erimielisyydet

Taulukko 8. Kyky ratkaista erimielisyydet lasten haastatteluvastauksissa syksyllä ja keväällä.

Kyky ratkaista erimielisyydet	
syksy	kevät
Aikuiselle kertominen riitatilanteissa, mikäli ei itse onnistuta	Aikuiselle kertominen
"Riitaa ei tule mulle!"	"Ei mulle, mutta muille!"
Kompromissit, sopiminen.	Leikkien aiheet ja tavarat riidan aiheina.
	Väkivaltainen käytös, toisen kimppuun meneminen.
Lapset auttavat toisiaan ristiriitatilanteissa	Kasvattajat ja kaverit auttavat riitatilanteissa.

Lapsilla ei välttämättä ole keinoja kuinka riitoja voisi selvittää, tai mitä tilanteessa voisi itse tehdä. Riidan tullessa voi esittää itse pyynnön riidan lopettamisesta. Mikäli ei itse saa sopua aikaan voi kertoa tilanteesta aikuiselle. Riitaa voi sovittaa myös leikkiä jatkaen, ja vahvistaen yhteistä leikkiä esimerkiksi suurentaen tai muuttaen sitä yhteisesti sovitulla tavalla.

V8: *En tiedä (mitä voisi itse tehdä riidan ratkaisuksi).*

V7: *Niin kun voin sanoa, että lopetetaan.*

V6: *Noh. Pitää lopettaa.*

H: *Nii, pitää lopettaa, miten te saatte sen loppumaan?*

V6: *En tiedä, tai voi kertoa aikuiselle.*

Pääsääntöisesti lapset kertovat riidasta aikuiselle, jos eivät onnistu itse vaikuttamaan riidan loppumiseen tai riidan osapuoliin. Yksi haastateltava vastasi, ettei edes yritä puuttua riitaan, jos sellainen tulee. Aikuisen paikalle hälyttämiseksi voi alkaa myös tietoisesti itkeä, että saa aikuisen paikalle auttamaan selvittelyssä. Toisten lasten riita voi jäädä lapselta huomaamatta joko tiedostamatta tai tiedostaen.

*V15: Ekaks mä yritän itse(selvittää), sitten mä menen kertomaan opettajalle. Aikuinen auttaa.*

*V2: Ei ihan heti (mene kertomaan aikuiselle). No, jos Jussi ja Martti kiusaisivat, niin alkaisin tekemään heti itkua. Itken.*

*V2: No, kun aikuinen kuulee itkua ... se tulee tänne. Se on hätämerkki.*

*H: Mitä teet jos toisille tulee riita?*

*V1: En ole koskaan huomannut (muiden riitaa).*

Lapsilla oli myös kokemuksia, ettei joudu riitoihin tai kohtaa niitä. Mikäli riita tulisi, aikuiselta voi pyytää selvittämiseen apua. Riitoja saattoi tulla, mutta niiden selvittämisestä ei ollut selkeää muistikuvaa. Osa lapsista oli sitä mieltä, etteivät itse joudu riitoihin toisten kanssa. Riidat tulivat muille tai tytöille.

*V14: Ei mulle tule riitaa, vain kaverille tulee riita jonkun muun kanssa. Ei mun kanssa.*

Riitoja saattoi tulla leikkien aiheista, kesken leikin tai pelin suuttumisesta tai leluista. Riidat saatavat myös syntyä vahingoista siten, että toinen vahingossa rikkoo toisen tekemän jutun. Riita saattoi tulla myös odotustilanteessa, jossa ensimmäisenä jonossa oleva kokee tulevansa epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi. Epäoikeudenmukaisuutta koetaan myös, jos toinen riidan osapuoli ei myönnä vaikka lyöneensä, siitä saattaa kehkeytyä riita lasten välille.

*V10: Ei (usein tule riitaa). Sellaisesta, jos vahingossa vaikka lyö toista ja toinen sanoo en lyönyt, en lyönyt, niin siitä syntyy riita.*

Riita saattaa tulla myös toisen arvostelemisesta tyhmäksi. Lasten keskuudessa voi olla aikuisten tietämättä tavallista ja sallittua lausua ääneen toisiin lapsiin kohdistuvaa vertailua lasten kyvyistä, esimerkiksi rakentelukyvyyistä.

*V1: No, ei ainakaan mulle koskaan tuu, mutta noille joillekin muille tulee.*

*H: Millaisista asioista?*

*V1: Ne sanoo toisiaan tyhmiksi...*

*V11: Joo, koska aina kun tulen leikkimään, niin kaikki sanoo, sä olet tosi huono, sä olet tosi hyvä, sä olet tosi huono. Niin siitä tulee riita*

*H: Miksi ne sanoo niin?*

*V11: Aina kun me vaikka leikitään legoilla, niin poikien mielestä joku tyyppi on hyvä ja joku huono.*

Välien selvittelyä voi syntyä toiseen lapseen kohdistuvasta väkivallasta. Jotakin on tapahtunut ennen sitä, miksi lapsi menettää malttinsa. Riidan syntyessä lapset saattavat menettää malttinsa ja hyökätä toisen kimppuun, ennen kuin muistavat hakea apua opettajalta.

*V3: Tulee joskus. Että lyö, riitelee ja vielä potkii. Pitää mennä kertomaan aikuiselle.*

*V13: No, ei ne riidat tuu niin pahoista asioista, ihan tavallisista, että joku ei anna legopalikkaa, minkä mä olin löytänyt. Ja se sattuu varmaan aina olemaan harvinaisen.*

*H: Mitä sä sitten teet?*

*V13: Joskus mä ehdin kertoa aikuiselle, ennen kuin hermostun, ja joskus taas en. Silloin hyökkään kimppuun.*

Riitoja voi tulla myös tiettyjen lasten kanssa. Tilanne lasten välillä on saattanut kehkeytyä pidemmällä aikavälillä, ja riitatilanteiden toistuminen lasten välillä voi vahvistaa molemmin puolin ei-toivottua käyttäytymistä.

*V4: Tulee. Ninan kanssa.*

*H: Muitten kanssa?*

*V4: Sannan.*

Erimielisyyksiä voi tulla myös tavaroista ja välineistä. Lasten välistä riitatilannetta voi rauhoittaa, kun selvitetään kenellä jokin tavara oli ensin. Voidaan myös neuvotella mitä tavaroita kukin tarvitsee, jolloin niistä ei tarvitse riidellä, vaan tavarat jaetaan kaikkien tarvitsevien kesken. Tilanteessa lapsi voi myös itse myöntyä omasta halustaan ja luopua välineistään, tai lähteä tekemään sitä mitä toinen pyytää. Lapset myös auttavat toisiaan riitatilanteissa. He menevät paikalle katsomaan mitä kaverille on tapahtunut ja hakevat aikuista apuun. He pyrkivät myös sovitteluun toisten riitoja tai auttamaan kiusaamistapauksissa. Lapset kertoivat, että sekä aikuiset ja kaverit auttavat riitojen selvittelyssä.

V12: (Nyökkää, että auttaa muita lapsia.) No et jos joku lapsi kaatuu tai kaataa toisen niin menen katsomaan mitä on tapahtunut ja mä nään vaikka jonku lapsen ja sitte mä meen kertoo opelle.

V7: Välillä (auttaa kavereita). Jos niit kiusataan.

V15: Joskus. Joskus mä autan Miinaa ja Reettaa riidoissa.

### Toisten huomioiminen

Taulukko 9. Toisten huomioiminen lasten haastatteluvastauksissa syksyllä ja keväällä.

Toisten huomioiminen	
syksy	kevät
Lapset huomioivat toisiaan leikeissä ja tehtävien teossa.	Lapset huomioivat toisia ristiriitatilanteissa
Otetaan mukaan leikkeihin.	Kaikki tulee ottaa mukaan leikkeihin.
	Liian huomion saaminen voi olla ahdistavaa.
Auttaminen vastavuoroista	Vastavuoroisuus avun annossa
Yhdessä ymmärtäminen ” tää on vaan leikkiä.”	
	Hyvän käytöksen yhdessä ymmärtäminen ryhmässä.

Lasten vastauksissa tuli esiin paljon esimerkkejä, joista ilmenee lasten kyky ottaa muut lapset huomioon. Apua kaverille annettiin riitojen selvittelyyn ja arkisiin asioihin, kuten pelaamiseen, piirtämiseen, askarteluun. Apua annettiin myös eskaritehtäviin ja kiusaamistilanteissa. Apua tarjottiin myös sellaisissa asioissa, joissa itse koettiin olevan taitava, vaikka legojen rakentelu. Yksi lapsi myös ilmaisi, ettei anna kahdelle ryhmän lapsista apuaan. Lapset olivat samat, joiden kanssa hän ilmaisi, ettei myöskään leiki.

V12: ... Ja sitte Ella näytti paikkoja. Koska mä en vielä ollu täällä.

*V15: Noo, joo. No kun kerran tein vahingossa väärin päin sen tehtävän, niin Miina sano, jotain et sitten mä aloin tajuta, että mä tein sen jotenkin väärinpäin sen logigo-tehtävän.*

*V1: No, niin kun et...ne auttaa semmosissa, jos mä en osaa tehdä niin kun hiekkalinnaa, semmoista ihan oikealta näyttävää. Ja sitten muut tulee auttamaan mua.*

*V12: (Nyökkää, että muut lapset auttavat.) No jos joku kaataa mut, niin jotkut tytöt tai pojat tulee auttamaan mua ja sit ne menee kertoon(opettajalle).*

*V6: Joo. Ne auttaa, jos minua kiusataan.*

*V11: Joo. No vaikka jos tytöt jahtaavat minua, niin kaverit tulevat pelastamaan.*

Auttaminen nähtiin vastavuoroisena. Apua katsottiin saavan, jos itsekkin auttoi muita. Avun saaminen voidaan kokea myös pyyteettömäksi toiminnaksi, joka voi jopa ihmetyttää avun saajaa, koska ei koe itse auttaneensa vastaavassa määrin toisia.

*V7: No, joo. Jos mä oon jossakin. Jos mä oon auttanu niitä niin ne tulee auttaan mua.*

*V4: ...Mutta se on kyllä aika ihme, aika paljon kun mä olen auttanut vasta vähän, niin ne (toiset lapset) auttaa mua aika paljon. Se on kyllä aika ihme.*

Lapset voivat toimia toisiaan kohtaan huomaavaisesti ja esitellä kavereilleen uudet tilat tai paikat päiväkodissa. Lapset voivat myös auttaa toisiaan oppimisessa ja tehtävien oivaltamisessa. Yhdessä tekemällä kaikki voivat oppia ja leikki etenee sitä yhdessä rakentaen. Muut lapset huolehtivat apua tarvitsevasta, tulevat luo ja lähtevät hakemaan aikuista apuun. Huomaavaista on antaa ystävän vastata hänelle asetettuihin kysymyksiin ja keskittyä itse siihen omaan mikä on meillä.

*Vastaja 13: Sellasta että, jos joku huutaa, että Henkka, Henkka, ja mä puhun Henkan kanssa niin sitten mä en tee yhtään mitään vaan sitte se Henkka saa vastata ite siihen. Silleen käy.*

Lapset olivat oppineet toisten huomioimista. Leikkiin haluavaa kaveria kuultiin, ja hänet otettiin mukaan omaan leikkiin. Yhdessä leikkimisen periaate näkyi vastauksissa myös sovittuna sääntönä. Lapset olivat myös huomanneet, että leikkimällä tutustuu toisiin ja voi oppia pitämään niistäkin lapsista, joihin ei ole aiemmin tutustunut.

*V1: No, jos ni joku haluaa mun leikkiin mukaan, niin mä päästän sen. Niin ku sillai.*

*V15: ... ennen mä en ottanut muita leikkiin, mutta nyt mä olen oppinut, että mä otan yleensä muutkin leikkiin mukaan. Joo, ja sit mä oon saanu uusii kavereita mitkä asuu tosi lähellä mua.*

*V1: No, et pitää leikkiä yhdessä.*

Sen lisäksi, että oltiin opittu tutustumaan muihin ja antamaan heille huomiota, oltiin myös osin ylitetty huomionantamisen rajoja. Huomiota ei voi ottaa vastaan määrättömästi, vaan toisten antamalla huomiolla on myös rajansa, kuinka paljon sitä jaksaa ottaa vastaan.

*V11: Tulee, tyttöjen kanssa vähän riitoja. Kun en halua, että ne pussaa mua, silti ne pussaavat, ja siitä tulee riita. Juoksen karkuun, turvaan.*

Yksi lapsi kuvaa, ettei ole esikoulussa oppinut kavereiden kanssa olemisesta uutta, vaan on oppinut asiat jo kotona. Hän toteaisi saavansa yksin hyväkäytöksestä palkintopurkin äkkiä täyteen. Koko ryhmää hyvään käytökseen kannustava toiminta tuottaa tulosta hitaammin.

*V1: Kotoa päin mä olen oppinut sen (olemaan kavereiden kanssa). Mä oon täällä eskarissa ollu aika kiltti. Ja tottelen aika hyvin sääntöiki. Mulla olis varmaan kuudes purkki menossa (koko ryhmää koskeva hyvään käytökseen kannustava järjestelmä), jos mä keräisin niitä vaan itse.*

Ryhmässä toimimiseen kuului sääntöjä, joita tuli noudattaa. Lasten mainitsemat säännöt koskivat enimmäkseen toisen fyysistä koskemattomuuden turvaamista, mutta myös muita asioita mainittiin. Niitä olivat toisten lasten ja aikuisen huomiointi työskenneltäessä, ruokailtaessa ja levätessä. Kielletyiksi mainittiin huutaminen ja kiljuminen, rumien puhuminen. Toivottavaa ryhmissä oli hyvät käytötavat ruokailussa ja ryhmätilanteissa, joissa puheenvuoroa tulee pyytää ja kuunnella aikuista sekä myös muita lapsia. Päiväkodin rajoja, aitojen sisäpuolella ja omalla alueella pysymistä, tuli myös noudattaa, sekä kunnioittaa toisten oikeutta levätä ja nukkua lepohetkellä.

*Vastaaja 7: ...Pitää antaa työskentelyrauha. Ja vielä ruokarauha.*

*Vastaaja 14: Pitää kuunnella. Joo. Pitää katsoa. Pitää katsoa mallia...*

*Vastaaja 15: No, kai sellaisii ettei saa mölytä nukkarissa...*



Kaveria voi auttaa myös ymmärtämään, että leikissä voi sattuaakin hieman, mutta se ei ole välttämättä vakavaa.

*V2: Kyllä. Mä autoin Onnia, kun Martti löi sitä vahingossa.*

*H: No sillonhan sä olit siinä selvittämässä riitaa, etkö ollutkin?*

*V2: En. Ei se ollut riita.*

*H: Eikö se ollut riita?*

*V2: Ei, vaan me juostiin Mikkoa pakoon, kun Martti vahingossa osui tähän näin johonkin. Niin mun piti rauhoittaa Jussia olemaan itkemättä. Mä sanoin, että rauhoitu nytte, ei nytte itkua. Tää on vaan leikkii. Nii, ja sitten sen mieli taas alkoi jahtaukseen.*

Ryhmässä saattaa olla myös projekteja hyvää käytöstä ja sääntöjen noudattamista tukemassa. Ryhmää palkitaan kollektiivisesti hyvästä käytöksestä, jolloin lapset voivat asettaa toiveita ja paineita myös toisten suotavalle käytökselle, jotta koko ryhmä saa palkinnon onnistumisesta.

*V1: Ei saa kiljuu ja juosta tossa käytävällä. Ja sitten pitää olla kiltti, että saa noita sydämiä tonne purkkiin. Niin sitten tulee jotain hauskaa. Nii, meillä on(ryhmässä) jo kolmas purkki menossa. Mä oon nähny yhden yllätyksen, mutta yhden yllätyksen kohdalla mä oon ollu kipeenä. Vähän huonosti.*

*H: Mikä se oli minkä näit?*

*V1:Pieni keksitarjoilu.*

## Kiusaaminen

Taulukko 10. Kiusaaminen lasten haastatteluvastauksissa syksyllä ja keväällä.

Kiusaaminen	
syksy	kevät
Tytöt vastaan pojat. Tilanne nimetään kiusaamiseksi.	Tilanne jatkunut koko vuoden.
Samat, tietyt lapset kiusaavat.	Samat lapset kiusaavat.
Sivuun vetäytyminen, jos on kiusattu.	
Kiusaaminen aiheuttaa pelkoa, siitä ei pidetä.	Kiusaamisesta tulee turvaton olo.
	Opettajille kertominen, jos on turvaton olo.
Ryhmässä sijoittuminen (esim. nukku- minen) voi mahdollistaa häiritsevän käytöksen jatkumisen.	

Lapset kokivat olonsa päiväkodissa pääosin turvalliseksi. Lapset kertoivat kiusaamisen ja satuttamisen pelon vaikuttavan turvallisuuden tunteeseen. Kaikkien lasten olo ei aina ole turvallinen, sillä he kokivat satuttamista tai kiusaamista päiväkodissa tai pelkäsivät niin käyvän.

Tyttöjen ja poikien välillä oli toimintaa, joka nimettiin kiusaamiseksi, mutta josta toisaalta pidettiin ja toisaalta ei. Kiusaamisen tyyppinen toiminta tyttöjen ja poikien välillä koettiin huomion saamiseksi, ja siksi siitä ei haluttu aina kertoa aikuisille. Sitä saattoi jatkua koko toimintavuoden ajan, kuten alla olevissa esimerkeistä voi huomata. Joskus kiusaajat olivat lasten mielestä samat lapset, jotka kiusasivat useita lapsia ryhmässä. Aikuisten puuttuminen ja toimet eivät välttämättä saaneet kiusaamista loppumaan. Kiusaaminen saattoi olla satunnaista ja tapahtua aina välillä. Kiusaaminen ei välttämättä ole pelottavaa, mutta jos se vaikuttaa keskittymiseen, sillä on vaikutuksia esimerkiksi oppimiseen ja huomion

keskittämiseen. Kiusaaminen nousi esiin lasten vastauksissa erilaisten kysymysten yhteydessä.

*V2: No, Jussin kanssa(tulee riitoja). No, kun pojat kiusaavat tyttöjä, niin ne vähän pitää tytöistä. (Syksy-14)*

*V2: ... no ei ihan(ole turvallinen olo).*

*H: Mistä se johtuu?*

*V2: No, Jussi ja Martti kiusaa mua. Niin mä annan niille vähän takasin. On pakko.*

*H: Ootko kertonut aikuiselle, että ne kiusaa?*

*V2: En oo. ... ku mä tykkään vähän siitä.*

*H: Tykkät siitä kun ne kiusaa.*

*V2: Mä niin paljon rakastan sitä. Toivotaan, että ne pojat ei joudu kotiarestiin.*

*H: Kenelle kerrot, jos ei ole turvallinen olo?*

*V2: En kenellekään, kun mä en halua. (Kevät-15)*

*H: Tuntuuko sinusta, että sinua kiusataan täällä?*

*V7: Joo. Pojat kiusaa mua.*

*H: Just sinua? Kiusaako ne muitakin?*

*V7: Joo.*

*H: Kiusaa. Mitäs sä teet silloin jos kiusataan?*

*V7: Menen kertoon aikuiselle.*

*H: Auttaako ne aikuiset?*

*V7: Joo.*

*H: Loppuuko se kiusaaminen sitten?*

*V7: No ei jossain vaiheessa, mutta jossain vaiheessa voi loppua. Ja jossain vaiheessa ei.*

*H: Tapahtuuko sitä usein?*

*V7: Ei, välillä.*

*H: Pelkäätkö tai jännitätkö sitä kiusaamista.*

*V7: En.*

*H: Entä muuta asiaa täällä?*

*V7: En.*

Kiusatuksi tulemisen jälkeen lapsi voi haluta vetäytyä ryhmästä sivuun ja olla yksin. Yksinoleminen voi olla myös riidan jälkeen rauhoittumista ja asian käsittelyä itsekseen. Yksinoleminen voi olla myös torjutuksi tulemisen surun käsittelyä yksin ja yksinjäämisen kestämistä.

*V15: Joo, joskus kun mua on kiusattu ni sen jälkeen mä haluan olla vähän aikaa yksin. Ettei taas mua kiusata. Joo. Vähäks aikaa. Sit mä meen jossain vaiheessa pyytään kaverii.*

Kiusaaminen saattaa olla asia, jota myös hieman pelätään päiväkodissa. Se on jo ajatuksena epämiellyttävä ja tulee mieleen kysyttäessä mistä asioista ei pidä päiväkodissa tai turvalliseen oloon liittyen.

*V4: ...mä en tykkää ainakaan kun kaverit kiusaa...*

*H: Onko teillä paljon riitoja?*

*V4: Ei, Marttihan on mun paras kaveri.*

V12: *On (turvallinen olo (epäröi) ).*  
 H: *On, vai ei ole?*  
 V12: *Ei (ole turvallinen olo).*  
 H: *Mistä se johtuu?*  
 V12: *Siitä kun toiset voi satuttaa, se ei ole kivaa.*  
 H: *Satuttaako joku toinen sinua?*  
 V12: *No välillä.*  
 H: *Välillä. Sua pelottaa, niinkö? Onko ne toiset lapset, jotka sua satuttaa?*  
 V12: *Joo.*  
 H: *Mitä silloin tapahtuu?*  
 V12: *Mä meen kertoon opettajalle.*  
 H: *Okei, saatko sä apua?*  
 V12: *Saan, sitten se sanoo, no, ettei saa kaataa eikä lyödä, eikä satuttaa.*  
 H: *Tapahtuuko sitä usein?*  
 V12: *No ei ihan?*  
 H: *Onko se joku tietty lapsi joka satuttaa?*  
 V12: *On.*  
 H: *Kuka?*  
 V12: *En mä muista sitä.*  
 H: *Et muista. Muista sit aina kertoo aikuiselle. Se on tärkeää.*

Sijoittuminen esimerkiksi nukkarissa tietyn kaverin kanssa aina lähemmäksi voi antaa toiselle mahdollisuuden jatkuvaan häiriökäyttäytymiseen. Voi olla, että häiritäjälle ei ole merkittävää se, kuka yläsängyssä on, mutta toistuva häirintä hetkellä jolloin pitäisi rauhoittua on varmasti epämiellyttävää.

H: *Ootteko te kavereita?*  
 V14: *En minä oo Matin kanssa, koska se aina koputtaa, minä nukun yläsängyssä ja Matti nukkuu alasängyssä ja Matti koputtaa aina. Minä en jaksa.*

Lapset kertoisivat opettajille, jos heidän olonsa olisi turvaton. Myös kavereille ja vanhemmille kerrotaisiin asiasta.

V13: *Tietysti on (turvallinen olo). Kertoisin äitille ja isälle ja veljelle... Mun perheenjäsenille. Vielä mun koiralle.(Jos ei olisi turvallinen olo).*  
 H: *Entä päiväkodissa?*  
 V13: *No, Opeille.*

### Vastavuoroisuus toiminnassa

Vastavuoroisen toiminnan pääluokkaan kuuluvat kielteinen vuorovaikutus ja leikki.

### Kielteinen vuorovaikutus

Taulukko 11. Kielteinen vuorovaikutus lasten haastatteluvastauksissa syksyllä ja keväällä.

Kielteinen vuorovaikutus	
syksy	kevät
Saadaan aikuisen antamaa apua	Aikuinen auttaa
Väkivallan kokemuksia aineistossa 2.	Väkivallan kokemuksia aineistossa 5. Omat kokemukset, teot, nähdyt teot.
Säännöt koskivat paljon fyysistä satuttamista.	Säännöissä paljon toisen satuttamiseen liittyviä kieltoja.
Toiminnan vuorovaikutus.	Keskittyminen ja siirtymätilanteet.
	Oman oikeutetun huomion saaminen ryhmässä.

Lapset eivät pidä toisten lasten epäsosiaalisesta käytöksestä. Häiritseminen tilanteissa, joissa tulisi rauhoittua, tuntui lapsista epämiellyttävältä. Myös sanallinen loukkaaminen ja kiusaaminen olivat asioita, joista ei pidetty. Lapset kertovat huonosta käytöksestä aikuisille saadakseensa apua. Aikuisilla on erilaisia tapoja puuttua ei-toivottuun käytökseen.

*H: Mistä toiminnasta et pidä eskarissa?*

*V17: Ei saa nukkua nukkarissa. Pojat meluaa.*

*V14: Jos joku kiusaa ja haukkuu. Ja sanoo kirosanoja. Ja se lyö.*

*V2: Mä en pidä semmosesta kun aina pojat kiusaa. Mut mua ei haittaa.*

*H: Mitä teet?*

*V2: Kerron aikuiselle?*

*H: Tapahtuuko usein?*

*V2: No ei niin paljon tapahdu.*

*H: Miten itse autat selvittelyä.*

*V2: Mä niin ku sanon kuka sen teki, ja sitten mennään sen luo ja se pyytää anteeksi.*

*V9: Mä en tykkää tappelusta. En kiusaamisesta. Enkä sylkemisestä enkä lyömisestä.*

*H: Onks sitä täällä eskarissa?*

*V9: On välillä lyömistä.*

*H: Kenelle sä kerrot, jos on lyömistä?*

*V9: Aikuiselle.*

*H: Mitäs aikuinen sitten tekee.*

*V9: No pistää pöytään istumaan tai sitte sanoo, että täällä ei saa lyödä. Tai jotain sellasta.*

*H: Joo, tulee auttamaan ja selvittämään.*

Pihalla saattoi olla vaikeaa keskittyä omiin leikkeihin. Jos leikit eivät tahdo sujua, ja alkaa hermostuttaa, voi siitä syntyä syy kiusata vaikka pienempiä, purkaa pahaa oloa muihin. Aikuisen apu oli siinä kohdassa tärkeää tilanteen selvittämiseksi. Joskus kavereiden uhkaavaa käytöstä saattoi joutua pakenemaan vaikka kiipeilytelineeseen. Kasvattajat saattoivat huomata lasten välisen väkivaltilanteen vasta kun tappelu on käynnissä. Väkivallan kokemuksia tuli esiin koko syksyn haastatteluaineistosta kaksi, joista toinen oli tapahtunut päiväkodin ulkopuolella. Kevään aineistossa tilanteita oli viisi, joissa lapset kertoivat joko nähdystä, koetusta tai itse tehdystä väkivallan teosta toisiin lapsiin.

*V13: No, nukkarissa aina joskus(vaikeaa keskittyä) ja sitten tuolla pihalla on joskus...*

*H: Miten siellä pihalla on vaikeaa keskittyä?*

*V13: Kun rupeaa hermostuttamaan, yks kerta kiusattiin noita pienempiä.*

*H: Oi, mitäs sitten tapahtui?*

*V13: Sitten vähän sattui niitä ja... Se sovittiin sinä päivänä...*

*H: Kukas tuli auttamaan?*

*V13: Se sovittiin se asia, ja sitten vaan jatkettiin.*

*H: Jatkoitte omia leikkejä.*

*V13: Mm.*

*H: Opitko sä siitä jotakin?*

*V13: Opin. Että ei saa kiusata pienempiä.(Kevät-15)*

*V9: Välillä(tulee riitoja). Kerron aikuiselle. Tai sitten yritän keskeyttää sen riidan.*

*H: Joo, miten sä yrität keskeyttää sen riidan.*

*V9: Menen siihen väliin ja...*

*H: Puhutko sä niille kavereille sitten? Mitä sä sanot?*

*V9: En muista, kun ei ole ollut pitkään aikaan tappelua. Paitsi kerran vanhassa eskarissa, vanhassa päiväkodissa oli. Aika kovakin. Sami ja Aaro, Juhani, ne kiusasivat mua. Ja sitten mä menin kiipeilytelineeseen. Ja kun mä tulin kiipeilytelineestä alas, niin heti tuli kauhea nyrkkitappelu.*

*H: Oijoi, ja miten se sitten selvitettiin?*

V9: *Aikuinen näki ja niin.*(Syksy -14)

Toisen lapsen toiminta saattoi aiheuttaa vaaran kokemisen tunteita ja säikähtämisen. Säikähtäminen saattoi johtaa negatiivisiin tunteisiin säikähdysten aiheuttajaa kohtaan. Esimerkissa toiminta oli voinut olla vauhtia antavan lapsen mielestä positiivinen, hän halusi auttaa ja antoi vauhtia, tai sitten hän halusikin säikäyttää ja antoi pienemmilleen liian kovat vauhdit.

V2: *Odotas hetki, toi tyttö kenellä on toi reppu, niin mä vähän vihaan sitä. (Haastateltava kertoo ulkona näkyvästä lapsesta.)*

H: *Minkä takia?*

V2: *Se takia, kun se laitto meille vauhtia tuolla pyörimisjutussa, mä olisin kaatunut.*

H: *Meinasit kaatua?*

V2: *Mä olisin oikeasti kaatunut, mä valmistuin oikein sen takia alas laskuun, kun se oli tulossa meidän lähelle. Tiedätkö mitä? Siltä tippui yks kukka kukkakimpusta, niin mä otin sen (maasta) omaksi. (Kevät -15)*

Lapsilla on myös kokemuksia sellaisista lasten välisistä tilanteista, joissa toista on satutettu tai sattunut. Tilanteessa herää huolestuminen ystävän puolesta, sekä jatkossa varmasti epäluottamus sitä kohtaan, joka on satuttanut.

V2: *... pitää antaa anteeksi, jos tönäsee. Ja tämä on paha juttu, uskallankohan kertoa. Katerina työnsi Millan asfaltille. Tuossa keinun lähellä on, tuossa missä odotetaan. Kävi silleen, et se kaato tuosta tiililtä. Katerina työnsi sen, törkkäs sen suoraan.*

H: *Mitä kävi?*

V2: *Tuli aikuinen auttamaan.*(Kevät -15)

Syksyllä, kysyttäessä millaisia sääntöjä päiväkodissa on, tuli lasten epäsosiaalinen käytös ryhmässä näkyviin. Kaverin toiminta saattoi olla keskittymistä häiritsevää. Säännöillä saatetaan määritellä, millaiset leikit ovat ryhmässä sallittuja. Säännöissä tuli esiin paljon toisen lapsen vahingoittamista kieltäviä sääntöjä.

V12: *No, et pitää keskittyä, kun jotkut metelöi, ja mä yritän keskittyä.*

V15: *ja sitten ei saa tönä eikä lyödä ketään. Eikä saa leikkii mitään leikkejä, joissa tönitään ja sellaisia mitä yleensä pojat niin kun leikkii.*

V13: *Ettei vaan saa purra ja sellasta. Sellasia sääntöjä vaan.*

V10: *Ei saa lyödä, ei saa sylkee, ei saa potkii, eikä saa hyppää toisen päälle, eikä saa sylkee.*

V11: *Säännöt, ... oikeasti ei saa lyödä ketään.*

V8: *Ei saa lyödä eikä saa tönä.*

V2: *Ei saa tönä. Ei saa tuuppia. ... ei saa sanoa mitään tuhmia sanoja.*

Kysyttäessä ryhmän säännöistä keväällä, lasten vastaukset kertoivat edelleen, että ryhmissä toisen satuttaminen oli kiellettyä, ja että siitä oli sovittu ryhmissä säännöillä. (V15: *No, ei saa töniä, eikä lyödä eikä satuttaa. V17: Ei saa purra... V13: Ei saa kiusata toista. V5: ...ei saa potkia ja ei saa heittää toisten leluja.*) Koska säännöt toisen satuttamisen ehkäisemiseksi oli tehty, sitä varmasti myös tapahtui ryhmissä. Lapset saattoivat kokea myös toisen vahingoittamisessa olevan astereroja, jolloin toisen vahingoittaminen ei ollut niin paha asia.

*V14: Ei saa kiusata... Ei saa lyödä kaveria pahasti.*

*H: Saako ollenkaan?*

*V14: Ei... Pahasti ei saa.*

*H: Saako ollenkaan?*

*V14: Ei. (Kevät -15)*

Keskittyminen oli vaikeaa, jos kaikki eivät keskittyneet yhtä aikaa tai häiritsivät keskittymistä. Toisen lapsen nauruun yhtyminen ei lapsesta tuntunut välttämättä omalta syyltä, vaan sen kaverin syyltä, joka nauruun yllytti. Aamupiirissä saattoi olla vaikeaa keskittyä, jos toiset häiritsivät tietoisesti omalla käytöksellään.

*H: Milloin on vaikeaa keskittyä tai rauhoittua?*

*V15: No, on vaikeaa keskittyä, kun kaikki joskus pelleilee...*

*V16: Jos on jonkun kaveri vieressä(on vaikeaa keskittyä). Yks on se, kun joku toinen nauraa, niin se saa mutkin nauramaan. Nii, sitten jää viimeiseksi nukku-  
maan. Ei se oo mun syy, mut se on jonkun toisen syy.*

*V11: No vaikka aamupiirissä(ei jaksaisi keskittyä).*

*H: Et jaksaisi niinkö? Miksi et jaksaisi? Mikä on tylsää?*

*V11: Tylsää on se, että tytöt alkaa vähän häiritä siellä.*

Keskittyminen ja siirtyminen toiseen asiaan tai tilaan, voi olla vaikeaa myös intensiivisen ja hyvän leikin jälkeen.

*V4: No, silloin kun ollaan ulkona leikkimässä Martin kanssa. No, kun on niin hyvät leikit menossa, ne loppukohtaukset. Aina kun mennään sisälle, niin just kun se paras kohta alkaa. Ei haluaisi mennä sisälle.*

Yksi lapsista koki, etteivät toiset lapset auttaneet häntä. Hän koki, etteivät toiset lapset pitäneet hänestä, koska hän välillä huusi päiväkodissa. Vaikka oman käytöksen haasteet ovat lapsella itsellä tiedossa, oli niihin vaikeaa saada muutosta aikaan.



*V2: Ei kyllä (kaverit) auta. Sen takia, kun ne varmaan vähän vihaa mua, varmaan.*

*H: Onko sulla sellainen olo?*

*V2: On.*

*H: Mistä semmonen olo tulee?*

*V2: Ne vihaa mua varmaan sen takia kun mä huudan.*

*H: Sä huudat aina välillä, niinkö?*

*V2: Mm.*

*H: Sulle tulee sellainen olo, ettei ne tykkää siitä.*

Leikki

Taulukko 12. Leikki

Leikki	
syksy	kevät
Oman paikan saaminen leikissä.	
Oman toiminnan merkitys, että pääsee leikkiin mukaan.	Ennen leikkiä tulee tehdä aloite, ehdotus.
<b>Leikin kehittäminen</b>	Ensin leikkiä kehitellään.
Juoni muotoutuu leikin aikana yksilön tai yhteisistä päätöksistä.	Joku joukosta määrää leikin kulun etukäteen.
	Leikin pohjana vanhat, sovitut leikit.
Taidepedagogin toiminnasta pidettiin.	Taidepedagogin toiminnasta pidettiin.
Leikkiminen, ulkoilu ja futis pidetyimpiä.	Leikkiminen, ulkoilu, futis sekä yhteisleikit pidetyimpiä.
Ei saa leikkiä riittävästi.	Ei saa leikkiä riittävästi.
Leikillä omia paikkoja päivärytmissä.	
Kasvattajat vaihtelevasti mukaan leikkiin.	Kasvattajien rooli on vahtia.
	Kasvattajat osallistuvat etenkin pelaamiseen ja ryhmäleikkeihin.
Taidepedagogit osallistuivat leikkeihin, joita ohjasivat.	Vain tytöt haluaa leikkiä taidepedagogin kanssa. Se ei ymmärrä meidän leikkejä.
	Ei tiedetä olisiko mukavaa leikkiä kasvattajien kanssa.

Lapset kertoivat kokemuksiinsa leikkiin pääsemisestä ja ystävän saamisesta. Jos leikkiin ei pyydetty, menttiin itse pyytämään leikkiin mukaan tai pyydettiin kaveria leikkimään, koska oltiin yksin. Myös aikuiselta pyydettiin apua leikkiin pääsemiseksi ja kaverin saamiseksi. Yksi vastaaja kertoi ystävän saamisen tapahtuvan menemällä reilusti oma-aloitteisesti mukaan leikkiin.

*V10: Yritän itse päästä jos mua ei tulla pyytään. Menen kaverin luokse ja mä niin kun pyydän.*

*V15: No, joskus mua pyydetään (mukaan leikkiin) joskus mä pyydän itse.*

*V15: Oon mä saanut ainakin yhden kerran (apua), kun mä oon mennyt sano-  
maan, tai kaks tai kolme tai neljä kertaa.*

*V8: No niin ku kysymällä (pääsee mukaan leikkiin).*

*V12: No, et tulee vaikka pyytää, tai sanoo, et voitko sä tulla mun kanssa leikkiin,  
koska mulla ei oo ketään kaveria.*

Ystävän saamiseksi tuli olla aktiivinen ja tehdä aloite, olla kontaktissa toiseen. Nimen kysyminen tai tervehtiminen toimi aloitteena, jonka avulla tehtiin lähempää tuttavuutta.

*H: Osaatsä kertoo miten ystäviä saadaan?*

*V1: Osaan. Että niin kun näkee sen ystävän ja sitten kysyy mikä sen nimi on.*

*H: Mm. Jotakin siinä sit tapahtuu. Aletaanko siinä juttelemaan toiselle vai?*

*V4: Mä muistan, et mä sanoin hei! Ja sanoin että saanko tulla leikkiin!*

*V12: No, kun aikuinen sanoo, että Sofia, päätä joku kaveri, sit se päättää Katen  
tai Mimin tai minut.*

*H: Entä sä itse, saatko sä valita välillä?*

*V12: Mm. Kun jos ope sanoo. Et valitse kaveri.*

Myös aikuisten toiminta vaikutti lasten kaverikokoonpanojen muodostumiseen. Jos aikuisen mielestä lasten tuli leikkiä kahdestaan, saattoi lapsen mahdollisuus tulla valituksi olla yksi kolmesta. Lapsi saattoi myös kokea, että pääsee valitsemaan itse vain silloin kun aikuinen sanoi niin. Lasten leikkikaverit vaihtelivat riipuen oltiinko ulkona vaiko sisällä. Uuden kaverin seuraan liittyminen saattoi olla helpompaa ulkona kuin sisätiloissa. Aikuiset auttoivat lapsia tutustumaan toisiinsa ja muodostivat arpomalla uusia leikkipareja. Lapset saivat omasta mielestään apua aikuiselta kaverin löytämiseksi.

*V15: Itseasiassa on Miika ( kaveri, jota ei ole aiemmin pyytänyt ja haluaisi pyytää  
leikkimään.) Koska Miika yleensä leikkii mun kanssa ulkona, mut sit se ei ikinä  
sano sitä, että se tykkää musta. Kun se on kerta poika. Mutta mä tiedän sen jo,  
koska se leikkii melkein joka ulkoilussa mun kanssa. Ja sama Timo. Me asutaan  
Timon kanssa tosi lähellä...*

*V4: Sellaisissa lapuissa niin kun, lukee nimi ja siinä ei katota, siinä lukee nimi.*

*H: Onko aina niin?*

*V4: Ei ole. Yhden kerran on ollut ja mä päädyin aika kivaan leikkiin, mut mä en halunnut eka sinne ja se oli kiva sittenkin. Ja mä sain uuden kaverin.*

*V10: Jos ei ole ketään leikkikaveria niin sitten aikuinen valitsee.*

Lapsilla oli erilaiset lähtökohdat päiväkodissa ystävien suhteen. Toisilla saattoi olla ryhmässä sama paras kaveri, jonka kanssa leikki myös kotona. Syntynyt side oli niin vahva, että se kesti myös isomassa ryhmässä tai tuntui turvalliselta. Ryhmän muiden lasten näkökulmasta vahva side saattoi haitata ryhmän yhteisöllisyyttä, jolloin kaikkien tuli päästä mukaan leikkiin ja olla hyväksytyjä. Epäreiluiden kokemiselta ei voitu välttyä, vaikka ymmärsikin syyn, miksi toisten välit ovat niin kiinteät, jos tuli jätetyksi yksin.

*V15: No siitä (ei pidä eskarissa), koska Miina ja Reetta on asuu vierekkäin. Ne leikkii yleensä niin paljon kahdestaan, ja joskus mut jätetään leikistä pois. Mulle tulee siitä paha mieli, ja joskus mä olen Reetan kanssa jopa riidoissa. Koska mä en ole tottunut leikkimään Reetan kanssa. Miina on.*

Miten lapset kertoivat leikkiensä alkavan? Ennen leikkiä kaverille täytyi ehdottaa yhdessä leikkimistä. Kun suostumus saatiin, leikin kehittäminen alkoi. Ensin pohdittiin, mitä leikitään. Leikkiä ensin suunniteltiin, miten se alkaa ja siitä leikki käynnistyy. Joskus leikin pohjana oli jo aiemmin rakennetut esimerkiksi legorakennukset, joita uudistamalla aloitettiin uusi leikki. Joillakin kaveruksilla oli jo sovitut leikit, joita aina leikittiin yhdessä. Leikit saattoivat pohjautua esimerkiksi peleihin, joita kaverukset pelasivat yhdessä ja erikseen. Joskus kaveri oli se, jolla oli valmiit vastaukset leikin etenemiseen. Mikäli leikkijöiden kokoonpano vaihteli leikin alun ja lopun välillä, jokainen leikkiin osallistuja toi mukanaan leikkiin uusia aineksia, jotka muoivasivat leikin kulkua.

*V3: Ensin me suunnitellaan mitä me tehdään ja sitte aloitetaan.*

*V2: Ensin me mietitään leikkiä ja Nella aina tietää miten me heti aloitetaan leikki.*

*H: Nella tietää. Eka te vähän neuvottelette niinkö?*

*V2: Ei me neuvotella, Nella keksii ne heti.*

*V15: ... Yleensä (leikki alkaa), että jos me mennään kotileikkiin, se leikki koko ajan muuttuu siinä, kun sinne tulee lisää porukkaa... Ja joskus jopa täytyy tehdä käännös, jos ei enää jaksa olla vaikka koira, ja sitten sanoo, että nyt se koira on karannut, ja sitten niille syntyy vauva, jos tahtoo vaikka olla vauva.*

Lapsista yli puolet koki, ettei eskarissa saanut leikkiä tarpeeksi. Enemmän olisi haluttu leikkiä sisällä, ja oman hyvän kaverin kanssa. Leikille oli oma aikansa ja paikkansa viikko-ohjelmissa tai päivän aikana. Lapset kokivat, etteivät aikuiset osallistuneet heidän leikkeihinsä. Päiväkodin aikuisten osallistumista tapahtui lasten mielestä aina välillä. Eniten lapset kokivat aikuisten osallistuvan pelaamiseen. (*V8: Jos pelaa jotain peliä ja sit sinne ei tule ketään, niin aikuinen tulee.*) Lapsilla oli käsitys, että aikuiset olivat leikkiaikoina paikalla vahtimassa lapsia ja leikin sujumista. Yksi vastaaja huomautti, etteivät lapset olleet pyytäneetkään aikuisia leikkeihinsä. Lapset eivät myös oikein tienneet haluaisivatko he aikuisia kanssaan leikkimään.

*V6: Aikuiset vahtii meitä.*

*V9: Ei me olla pyydetty (aikuisia mukaan).*

*V15: ...en mä tiedä itse asiassa, tuleeko opettajat leikkiin sillee. Mut tulee ne kaikkiin ryhmäleikkeihin ja niin.*

*H: Olisiko sinusta kiva, jos aikuinen tulisi välillä leikkimään teidän kanssa?*

*V15: En mä tiedä.*

Aikuisten mukana olo leikeissä oli tuntunut lapsesta todella mukavalta ja siitä oli jäänyt mukavia muistoja.

*H: Mistä pidät päiväkodissa?*

*V5: Että me voitettiin aikuiset hura-hura-häiden loppuvedossa.*

Lapsilla oli erilaisia kokemuksia siitä, tuleeko taidepedagogi mukaan leikkiin. Neljän taidepedagogin kerrottiin tulleen leikkeihin ainakin välillä ja viidennenkin sanottiin pelaavan lasten kanssa aina välillä. Lapset saattoivat myös kokea, ettei kasvattajat aina ymmärtäneet heidän leikkejään, heidän maailmaansa, ja sen vuoksi aikuisen olisi vaikeaa tulla heidän leikkiinsä mukaan.

*H: Tuleeko taidepedagogi leikkiin teidän kanssa?*

*V14: Lelupäivänä (aikuiset tulee mukaan ja taidepedagogi).*

*V15: Noh, välillä.*

*V4: No, se tulee (taidepedagogi) tyttöjen kanssa, mut ei kukaan muu kuin tytöt halua leikkiä sen kanssa.*

*H: Ettekö ole ottaneet taidepedagogia teidän leikkeihin?*

*V4: No ei, kun ne on sellaisia (ne leikit), ne on bionikleja, änkäritränssiä ja änkäriritaria ja niin. Ei se ymmärrä niistä mitään.*

*H: Tehän voisitte kertoa niistä leikeistä?*

## 6.2 Minkälaisia ovat lastentarhanopettajien havainnot ryhmässä olevien lasten käyttäytymisestä havainnointilomakkeiden avulla tarkasteltuna?

Vastaan toiseen tutkimuskysymykseen kahdesta päiväkodista sekä syksyllä että keväällä saatujen havainnointilomakkeiden perusteella. Havainnointien pohjalta on muodostettu taulukot 13. ja 14. joihin tulokset perustuvat. Päiväkodissa 1. lapsia oli ryhmässä yhteensä 21 (PK1, n= 21) ja päiväkodissa 2. lapsia oli 14 (PK2, n=14).

Taulukko 13. Kahden päiväkodin havainnointilomakkeiden tarkastelu syksyn ja kevään osalta.

Arvioitu osa-alue:	Kaikki lapset	PK1 (n=21) syksy	PK1 kevät	PK2 (n=14) syksy	PK2 kevät
<b>Itsesäätely</b> Keskittyy toimintaan ohjatussa ryhmätilanteessa	65%	66%	72%	58%	58%
<b>Itsesäätely</b> Pystyy itsenäiseen työskentelyyn	65%	77%	77%	58%	72%
<b>Sosiaaliset taidot</b> Toimii leikissä vastavuoroisesti	66%	86%	91%	43%	65%
<b>Sosiaaliset taidot</b> Ratkaisee erimielisyydet myönteisin keinoin	70%	77%	91%	43%	65%
<b>Itsesäätely</b> Keskittyy toimintaan vapaassa ryhmätilanteessa	71%	81%	95%	58%	58%
<b>Sosiaaliset taidot</b> Toimii vastavuoroisesti leikissä (Omatoimisuus)	71%	81%	91%	50%	72%
<b>Emotionaalinen hyvinvointi</b> Käsitys omasta itsestä (liittyen tunteiden hallintaan)	72%	77%	77%	50%	65%
<b>Sosiaaliset taidot</b> Leikkii yhdessä muiden lasten kanssa	73%	95%	100%	72%	79%

Taulukko 13. kertoo ensimmäisessä sarakkeessa eniten harjaantumista tarvitsevat osa-alueet kaikista viidestä päiväkodista syksyn osalta, joihin myös kahdesta päiväkodista saatuja kevään havainnoiteja on verrattu. Osa-alue on otsikoitu kasvatustavoitteille nimettyjen luokkien perusteella. Toisessa sarakkeessa näkyy kaikista lapsiryhmistä yhteenlasketut prosentuaaliset tulokset syksyn osalta (n=92). Prosentuaalisilla osuuksilla tarkoitetaan sitä osuutta lapsista jotka jo osaavat kyseisen taidon. Sarakkeissa 3-6 näkyy PK1 ja PK2 prosentuaaliset osuudet syksyllä ja keväällä.

Koska tarkastelussa yhdistettiin luokat ”ei onnistu vielä, alle ikätason”(=PUNAISET) ja ”harjoittelee vielä, onnistuu joskus”(=KELTAISET), yhdeksi luokaksi, eivät muutokset ole välttämättä tällä tulkintatavalla nähtävissä tai huomattavia. Keväällä punaisia merkintöjä oli lomakkeissa kuitenkin huomattavasti vähemmän. Sen mukaan lapset, joilla osaaminen oli syksyllä alle oman ikätason, olivat harjaantumassa ja onnistuivat jo havainnoituissa osa-alueissa toisinaan. Esimerkiksi toisessa päiväkodeista oli syksyllä ohjattuun ryhmätoimintaan keskittymisessä yhteenlasketuista merkinnöistä puolet punaisia, kun keväällä alle ikätasoista keskittymistä ryhmätoimintaan oli merkitty vain yhdelle lapselle.

Taulukon vastauksia tulkitsemalla lasten voidaan olettaa oppineen lisää ryhmässä toimimiseen tarvittavia sosiaalisia taitoja. Lastentaidot olivat vahvistuneet kyvyissä toimia leikissä vastavuoroisesti ja leikkiä yhdessä toisten kanssa. Etenkin PK2 oli onnistunut lasten leikkitaitojen vastavuoroisuuden tukemisessa. PK1 tuloksissa voidaan tulkita kaikkien lasten kykenevän yhteisiin leikkeihin keväällä. Jo syksyllä lasten taidot leikkiä yhdessä olivat hyvät (PK1). Lasten kyvyt myönteisessä erimielisyyksien selvittämisessä olivat lisääntyneet kummassakin ryhmässä. Keskittyminen toimintaan vapaassa ja ohjatussa ryhmätilanteessa oli ennallaan toisessa päiväkodissa (PK2), kun taas toisessa niissä oli edistytty. Kyky itsenäiseen työskentelyyn ei tämän tulkinnan mukaan ollut muuttunut PK1:ssä. Tuloksissa tulee huomioida kuitenkin se, että punaisten merkintöjen vaihtuminen keltaisiksi(=taito kehittymässä), ei tule näkyviin. Kumpikin päiväkoditi oli vahvistanut eniten lasten erimielisyyksien ratkaisukykyä.

Taulukko 14. Kahden ryhmän PK1 ja PK2 merkittävien vastusten koonti

Kahden ryhmän havaintojen merkittävät osa-alueet	Kaikki lapset (n=92)	PK1 syksy (n=21)	PK1 kevät	PK2 syksy (n=14)	PK2 kevät
<b>Emotionaalinen hyvinvointi</b> Luottavainen (suhteessa aikuisiin, kertoo asioista, kontaktit)	77%	86%	100%	58%	86%
<b>Emotionaalinen hyvinvointi</b> Sietää pettymyksiä	77%	81%	66%	79%	79%
<b>Sosiaaliset taidot</b> Leikkii yhdessä muiden lasten kanssa	74%	95%	100%	72%	79%
<b>Itsesäätely</b> Sääntöjen noudattaminen	80%	72%	77%	58%	79%
<b>Itsesäätely</b> Motivoituu annetuista tehtävistä	78%	86%	91%	79%	93%
<b>Itsesäätely</b> Suorittaa tehtävät loppuun	80%	81%	81%	72%	100%
<b>Itsesäätely</b> Siirtyy joustavasti toiminnasta toiseen	86%	77%	77%	93%	93%
<b>Itsesäätely</b> Osallistuu mielellään toimintaan	85%	95%	91%	86%	100%

Taulukkoon 14. on nostettu havainnointilomakkeesta uusia osa-alueita esiin. Siihen on koottu ne osa-alueet, joissa havainnointien perusteella PK1 ja PK2 ryhmän lasten käyttäytymisessä oli tapahtunut selkeää muutosta prosenttiluvun perusteella tai joiden osalta tilanne oli pysynyt ennallaan.

Huomattavaa on, että erityisesti lasten luottavaisuus suhteessa kasvattajiin oli vahvistunut kummassakin ryhmässä. Sen sijaan lasten kyky sietää pettymyksiä oli toisessa ryhmässä heikentynyt (PK1) ja toisessa ryhmässä pysynyt ennallaan



(PK2). Kummassakin ryhmässä oli vuoden aikana edistytty sääntöjen noudattamisessa ja annettuihin tehtäviin motivoitumisessa. Sen sijaan lasten kyky siirtyä joustavasti toiminnasta toiseen oli ennallaan kummassakin ryhmässä. Toisessa ryhmässä innostus toimintaa kohtaan oli laskenut (PK1) ja toisessa ryhmässä kaikki osallistuivat havaintojen mukaan mielellään toimintaan.

### **6.3 Miten toiminnalle asetetut tavoitteet ovat toteutuneet vuoden aikana lasten kertomana ja kokemana?**

Lastentarhanopettajat ja taidepedagogit tekivät ryhmätyön toiminnan oltua käynnissä kuukauden verran. Ryhmätyön analyysin perusteella nähtiin toiminnan kasvatustavoitteiksi ensimmäiselle hankevuodelle lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin, lapsen sosiaalisten taitojen ja lapsen itsesäätelytaitojen vahvistaminen. Seuraavassa tarkastellaan lasten vastauksia ja lastentarhanopettajien tekemiä havaintoja edellä kerrottujen tavoitteiden mukaisesti.

#### *Lapsen emotionaalinen hyvinvointi*

Lastentarhanopettajien tekemien havaintojen mukaan lasten käsitys itsestä oli pysynyt joko samana tai kohentunut hieman. Lasten kyvyt toimia leikeissä vastavuoroisesti olivat lisääntyneet. Luottamus suhteessa kasvattajiin oli kohentunut huomattavasti kummassakin ryhmässä, kun taas lasten kyky sietää pettymyksiä oli laskenut toisessa ryhmässä ja pysynyt toisessa ennallaan.

Lasten vastausten mukaan päiväkotiin ja eskariin oli mukavaa tulla, koska siellä oli kavereita. Kasvattajalta saatu kannustava palaute rohkaisi toiminnassa ja antoi itsevarmuutta. Kasvattajan huomiotta ja tuetta jääminen huomioitiin. Se harmitti ja tuntui epäreilulta.

*V4: No se kun mua kehutaan, kun mä oon tehny jotain hyvää. Rohkeaa. Ja sit mä oon ite silti rohkee.*

Lasten vastauksista kävi ilmi, etteivät he halua olla yksin päiväkodissa. Yksin jääminen oli usein lapsen omasta halusta riippumatonta. Lapsi jäi leikkien ulkopuolelle tahtomattaan. Osa lapsista kertoi, että kavereita oli vaikeaa saada. Kavereiden saamiseen vaikuttivat lasten kyvyt solmia suhteita sekä rohkeus mennä mukaan, lapsen käsitys itsestään.

Lapset kokivat, etteivät saaneet leikkiä tarpeeksi. Kasvattajat eivät lasten mielestä osallistuneet usein lasten leikkeihin. Taidepedagogit osallistuivat enemmän kuin muut päiväkodin kasvattajat. Lasten mielestä kasvattajien tehtävä oli vahtia lapsia. Ryhmissä kaikki lapset eivät leikkineet kaikkien kanssa, vaikka siitä oli säännöissä sovittu. Toisaalta lapset myös kertoivat toistensa huomioimisesta leikeissä ja auttamisen vastavuoroisuudesta. Myös tehdyt havainnot tukevat lasten kehitystä vastavuoroisuudessa ja yhdessä leikkimisessä.

Uusia kavereita saatiin esimerkiksi, jos kasvattajat jakoivat lapset leikkimään arpomalla leikkikaverit. Yksinoleminen vaikuttaa lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin. Yksinjääminen vaikuttaa keskittymiseen, kykyyn vastaanottaa uutta tietoa ja oppia uusia taitoja. Yksinjääminen ja oleminen vaikuttaa myös lapsen käsitykseen itsestään kielteisesti.

*V7: No välillä (on vaikeaa keskittyä).*

*H: Milloin?*

*V7: Silloin kun ei kukaan leiki mun kanssa, tai sitten jos mua kiusataan.*

Lapsilla on haastattelujen mukaan päiväkodissa pääsääntöisesti turvallinen olo. Turvallisuus lisäsi myös lasten rohkeutta. Lapset sanoivat kertovansa aikuisille, mikäli he kokisivat olonsa turvattomiksi. Kaksi lasta kertoi keväällä, etteivät koe oloaan päiväkodissa täysin turvalliseksi. Toinen koki, että häntä kiusattiin ja toinen kertoi, että pelkää toisten lasten satuttavan häntä. Kiusaaminen aiheuttaa lasten mukaan turvaton oloa. Lapset kertoivat, ettei kiusaaminen aina loppunut vaikka aikuinen puuttui siihen. Vastauksista selvisi myös, että ryhmässä oli lapsia, jotka kiusasivat koko toimintavuoden läpi. Myös lasten sijoittuminen ja sijoittaminen, kasvattajan toimesta, esimerkiksi ruokapaikoille tai nukkumapaikoille, saattoi mahdollistaa toisen lapsen häirinnän jatkumisen.

Vaikka ryhmä olisikin jo entuudestaan tuttu, voi jännitystä aiheuttaa ryhmään tulevat uudet opettajat tai vaihtuvat sijaiset. Myös uusien kavereiden tuleminen ryhmään voi jännittää jo ryhmässä olleita lapsia.

*V7: Se kun on turvallinen olo(saa tuntemaan rohkeutta).*

*V12: No et tulee uusia opettajia tai uusia lapsia (jännittää).*

Haastatteluissa selvisi, että lapset menivät kertomaan kasvattajille riitatilanteista, mikäli eivät itse onnistuneet riidan sovittamisessa tai kompromissin teossa. Lastentarhanopettajien havainnoissa lasten luottamus aikuisiin oli kasvanut. Näkemykset tukevat toisiaan. Lapset kertoivat tilanteista, jolloin aikuinen oli tullut auttamaan haasteellisissa vuorovaikutustilanteissa. Lapsilla oli myös vuorovaikutuskokemuksia, joissa toiset lapset eivät olleet huomioineet hänen tarvettaan tulla autetuksi. Hänestä koki olevansa ei-pidetty, koska hän välillä huusi päiväkodissa. Ilman apua jääminen, kertoo lapsen syrjäytymisestä muiden toimesta. Se vaikuttaa myös lapsen käsitykseen itsestään. Jokainen lapsi on oikeutettu tulemaan positiivisesti nähdyksi omassa vertaisryhmässään.

Säännöt tuovat ryhmään turvaa ja turvallisuutta. Turvallisuus lisää lasten emotionaalista hyvinvointia. Turvallisuus ja luottamus kasvattajiin voi myös lisätä lasten avoimuutta tunteiden näyttämässä. Lastentarhanopettajien tekemien havaintojen mukaan lasten pettymysten sietokyky oli toisessa ryhmässä samalla tasolla keväällä kuin syksyllä ja toisessa se oli laskenut. Päiväkodin sääntöihin sisältyi lasten mukaan paljon toisen fyysistä vahingoittamista kieltäviä sääntöjä. Lapsilla oli myös kokemuksia väkivallasta ryhmässä, joko tekijänä, näkijänä tai teon uhriina. Väkivallan kokemuksia oli lapsilla enemmän keväällä, jolloin pettymysten sietäminenkin oli lastentarhanopettajien mukaan vähäisempää.

Syksyn haastatteluissa lapset kertoivat helposti noudattavansa ryhmän sääntöjä ilman niihin liittyviä hankaluuksia. Kevään haastatteluissa lapset osasivat ja myös uskalsivat kerta, millaisia sääntöjä heidän oli ryhmässä haasteellista noudattaa. Lasten kyky noudattaa sääntöjä oli havainnointien mukaan lisääntynyt kummasakin ryhmässä.

### *Lapsen sosiaalisten taitojen vahvistaminen*

Lastentarhanopettajien tekemien havaintojen mukaan lasten kyvyt toimia vastavuoroisesti leikissä ja kyky leikkiä yhdessä olivat vahvistuneet. Myös lasten kyky ratkaista erimielisyyksiä myönteisesti oli kohentunut erityisesti. Silti kyky sietää pettymyksiä oli etenkin toisessa ryhmässä laskenut.

Lapset kertoivat haastatteluissa myös, että kaverin saaminen ei aina ollut ihan helppoa. Lapset kertoivat edelleen keväällä, etteivät kaikki leiki ryhmässä kaikkien kanssa. Lapset valikoivat kavereitaan ja jättivät leikeissä ulkopuolelle.

*V15: Joskus Miina ja Reetta leikkii kahdestaan, mutta kyllä ne joskus mut leikkiin mukaan ottaa. Mutta ei nyt niin usein ota. ...ennen mä ottanu sitä leikkiin mun kanssa, mutta sitten kun mä yhden kerran menin leikkiin sen kanssa, niin mä aloin tykkää siitä.*

*V3: Olen pyytänyt aika paljon(kavereita leikkimään). Olen mä pyytänyt, mutta ei ne halua (tulla leikkimään).*

*H. Eikö ne aina halua tulla? Tarvitsisitko sä siihen apua aikuiselta?*

*V3: Joo.*

Lapset tiedostivat, että kaverin saamiseksi tulee tehdä aloitteita ja olla aktiivinen. Havaintojen mukaan lasten kyky toimia vastavuoroisesti leikissä oli lisääntynyt. Aloitteet ja aktiivisuus vaativat myös lapselta rohkeutta, koska toista lasta ei voi tuntea etukäteen. Lapset myös kertoivat saaneensa uusia kavereita esiopetusvuoden aikana, sekä rohkaistuneensa esimerkiksi kaikille puhumisessa ja ryhmässä esillä olemisessa. Ystävystymisessä ja kaverin saamisessa auttoi lasten mielestä ystävällinen käytös ja kaveriksi pyytäminen.

*V12: No halii. Ja leikkii kaikkien kanssa ja siten saa ystävän.*

*V13: Kun se sanoo, että voisiko sä olla mun kaveri.*

*V6: Jos on niin ku kiltti.*

*V13: Se, että kysyy, että voisinko mä tulla mukaan tähän leikkiin?*

Lasten mielestä päiväkodissa ei ollut tarpeeksi leikkiaikaa, ei syksyllä, eikä keväällä. Leikkiä olisi haluttu enemmän esimerkiksi metsässä. Lapset kertoivat pitävänsä eniten eskarissa leikkimisestä, ulkoilusta ja futiksesta.

*H: Saaks sun mielestä leikkiä tarpeeks kauan?*

*V4: No, ei ainakaan metsässä. Mä haluisin olla siellä koko päivän.*

Lapset kertoivat auttavansa toisiaan leikeissä, leikkien rakentamisessa, mutta myös ristiriitatilanteiden selvittämisessä. Leikkitalanteissa selviteltiin myös riitoja ja tehtiin kompromisseja. Lastentarhanopettajien tekemät havainnot kertovat myös lasten kykyjen ratakaista erimielisyyksiä vahvistuneen. Lasten vastauksista selvisi, ettei kaikilla lapsilla ollut kokemusta tai kykyä toisten auttamiseen automaattisesti. Lapset kokivat auttamisen olevan myös vastavuoroista, jos apuaan antoi, saattoi sitä olettaa saavan myös itse. Vastauksissa tuli esiin, että toista saatettiin auttaa vasta apua pyydettyäessä, ei avun tarpeen huomattaessa.

*V13: Tulee. Arvaa mitä, jos mä näen, et jotkut riitelee, niin en mä puutu siihen väliin, mä kävelen vaan niitten riitelevien ohi ja...*

*H: Entä jos se on oma riita?*

*V13: Sitten mä käyn kertoo aikuiselle. Jos mä en muista kertoo aikuiselle, niin se toinen käy kertomassa.*

*V8: En tee mitään, jos tulee riita.*

Lasten vastauksissa tuli esiin, että kaikki lapset tulisi ottaa mukaan leikkiin. Se oli ryhmien sääntönäkin. Se ei kuitenkaan lasten mielestä toteutunut. Kuitenkin lasten kyvyt leikkiä yhdessä toisten kanssa olivat havaintojen mukaan lisääntyneet.

*V16: Leikkii joskus (kaikki kaikkien kanssa).*

*H: Jääkö joskus joku ilman kaveria?*

*V16: Jää.*

*H: No, mikä siihen sitten avuksi?*

*V16: No, jos kahdelle ei tule leikkikaveria, niin sitten niistä voi tulla ystävät.*

*V11: No, kaikki paitsi tytöt(leikkii kaikkien kanssa). Kuin ne tytöt leikkivät kahdestaan, eikä ne päästä muita tyttöjä leikkimään.*

Kasvattajien osallistuminen leikkiin oli vaihtelevaa. Kasvattajat koettiin valvojiksi, tai sitten he tulivat pelaamaan lasten kanssa, jos pelikaveria ei löytynyt. Lasten luottamus suhteessa aikuisiin oli kohentunut huomattavasti havaintojen mukaan syksyn ja kevään välisenä aikana.

*V1: Aikuinen on kerran tullut Jaakon, Onnin ja Jussin leikkiin, koska niillä menee joskus vähän huonosti.*

*V10: Ei (aikuinen) tule leikkiin mukaan, mutta tulee auttamaan. Tulee neuvoamaan, mitä vois rakentaa tai semmosta.*

*H: Tuleeko aikuinen välillä auttamaan tai mukaan?*

*V16: Ei, ne menee katsomaan, ettei riidellä.*

Taidepedagogien koettiin leikkivän enemmän kuin kasvattajien. Erityisesti taidepedagogit osallistuvat leikkiin oman toimintansa puitteissa. Yhdessä vastauksessa lapsi epäili, ettei taidepedagogilla olisi ollut riittävää tietämystä poikien leikistä, jotta hän olisi voinut liittyä siihen mukaan. Syksyn aineistossa yksi kasvattaja mainittiin sellaiseksi, joka tuli mukaan lasten kotileikkiin.

*H: Tuleeko taidepedagogi (mukaan leikkiin)?*

*V9: Ei vaan Tiina.*

*H: Mitäs Tiina tekee leikissä?*

*V9: Tulee vaan kotileikkiin.*

*H: Onko se äiti tai mummo?*

*V9: Tai aikuinen.*

*H: Juoko se kahvia teidän kanssa?*

*V9: Joo.*

### *Lapsen itsesääätelytaitojen vahvistaminen*

Haastatteluaineiston perusteella vahvistui käsitys, että lasten tietoisuus omista kyvyistä, ja haasteista on vahvistunut haastattelujen välisenä aikana. Syksyn ja kevään aineistojen erona on, että kevään aineistosta muodostui lapsia itseään koskeva tietoisuuden luokka. Lapset osasivat kertoa millaisia asioita olivat esiopetusvuoden aikana oppineet, millaisia sääntöjä heidän on ryhmässä vaikeaa noudattaa. Esiin tuli myös itseluottamuksen vahvistuminen vuoden aikana. Esimerkiksi kaksi lapsista kertoi, että oli rohkaistunut puhumaan ja olemaan esillä muiden lasten edessä. Lastentarhanopettajien tekemissä havainnoissa lasten käsitykset itsestään eivät olleet kuitenkaan oleellisesti kohentuneet. Lasten kyvyt leikkiä yhdessä ja vastavuoroisesti sen sijaan olivat kohentuneet. Kohentuneet olivat myös sääntöjen noudattaminen ja motivoituminen tehtäviin.

Keskittymiseen liittyvät kysymykset sekä syksyllä, että keväällä näyttivät, että keskittyminen vaikeutui, jos toiset lapset häiritsevät ryhmässä tai toiminnassa. Vastauksissa tuli myös esiin, miten ryhmässä yhdessä keskittymisestä myös pidettiin ja se tuntui hyvältä. Keskittyminen vaatii kykyä hillitä itseä ja suunnata huomio olennaisiin asioihin toiminnassa. Ohjatussa ryhmätilanteessa tapahtuva keskittyminen ei ollut juurikaan kahden ryhmän lastentarhanopettajien havainnoissa muuttunut.

Syksyn aineistossa tuli esiin kaksi lasten kokemaa väkivaltatilannetta, joista toinen oli tapahtunut päiväkodin ulkopuolella. Kevään aineistossa väkivaltakokemuksia on viisi. Osa niistä oli sivullisena nähtyjä, osa itse tehtyjä ja osa itse koettuja. Aineiston perusteella itsesääätelytaitojen ei voi ajatella vahvistuneen ristiriitailanteiden itsehillinnässä, mutta taas kyvyn tunnistaa ja kertoa fyysistä väkivaltaa sisältävistä tilanteista, voi ajatella kasvaneen tai mahdollisen kynnyksen kertoa niistä, madaltuneen, ainakin haastattelutilanteessa. Tätä näkemystä tukee havainnoissa myös lasten luottamuksen lisääntyminen suhteessa aikuisiin, sääntöjen noudattamisen lisääntyminen sekä vastapainoksi pettymysten sietämisen lisääntyminen.

#### 6.4 Tutkimustulosten yhteenveto

Tämä tutkimustulosten yhteenveto kokoaa kaikkien kolmen tutkimuskysymyksen tulokset. Taikava- kehittämishankkeen toiminnan kasvatustavoitteiksi esiopetusryhmille nimettiin: lapsen emotionaalinen hyvinvointi, lapsen sosiaaliset taidot ja lapsen itsesääätelytaitojen vahvistaminen. Tuloksia tarkastellaan näiden nimettyjen luokkien mukaan. Tutkimuksessa esiopetusikäisten lasten joukkoon kuulumisen kokemukset jakaantuivat haastatteluvastauksista kolmen pääluokan alle, joukkoon kuulumiseen, sosiaalisiin keinoihin ja vastavuoroisuuteen toiminnassa. Lasten taidot kehittyivät lastentarhanopettajien tekemien havaintojen mukaan eniten itsesääätelytaitojen vahvistumisessa, myös lasten sosiaaliset taidot kehittyivät etenkin vastavuoroisuutena leikissä. Lapsen emotionaalinen hyvinvointi vahvistui lasten kyvyissä luottaa aikuisiin, mutta lasten käsitykset omasta itsestä vahvistuivat vain vähän.

Lastentarhanopettajien tekemien havaintojen mukaan eniten oli edistytty **itsesääätelytaitojen vahvistumisessa**. Siitä kertoivat havainnot sääntöjen noudattamisessa, tehtäviin motivoitumisessa ja tehtävien loppuun suorittamisessa edistyminen. Lasten joukkoon kuulumisen kokemuksista muodostunut tietoisuudenluokka vahvistaa tätä käsitystä. Lapset kertoivat oppineensa uusia taitoja taide-

pedagogien kanssa toimiessaan, heidän kykynsä ottaa toiset huomioon oli lisääntynyt ja heidän tietoisuutensa sääntöjen noudattamisesta ja niihin itselle liittyvistä haasteista tuli vastauksista esiin. Lapsiryhmien sääntöjen mukaan toisia tuli huomioida työskenneltäessä, ruokailtaessa ja levättäessä.

Lapset kertoivat haastatteluissa oppineensa esiopetusvuoden aikana myös akateemisten taitojen valmiuksia, kirjaimia, laskemista, lukemista. Taidepedagogien kanssa olivat olleet toiminnassa mieluisia yhteisleikit, joista useampi lapsi kertoi haastatteluissa. Yhteisleikit ovat ryhmää yhdistävää ja merkityksellistä toimintaa, jonka avulla lapset ovat kontaktissa toisiinsa ohjatussa tilanteessa. Lapset mainitsivat hai-hipan, polttopallon ja islantilaisen piiloleikin, sekä leikkikerhon ja reppuleikin. Yksi lapsista mainitsi oppineensa nimenomaan leikkimään toisten lasten kanssa enemmän.

Toisaalta lapset kertoivat myös, että toisten lasten häiritsevä käyttäytyminen vaikeutti lasten keskittymistä syksyllä ja keväällä. Keskittyminen toimintaan oja- tuissa ryhmätilanteissa ei ollut ryhmähavainnointienkaan mukaan juurikaan muuttunut syksyä paremmaksi. Lapset kertoivat toisten lasten häiritsevistä käytöksestä kasvattajille. Häiritsevä käyttäytyminen, keskittymistä vaativissa tilanteissa, tuntui lapsista epämiellyttävältä. Joskus toisen lapsen häiritsevä käytös sai häiritynkin käyttäytymään ei-toivotulla tavalla. Lapset eivät pitäneet keskittymistä häiritsevistä käytöksistä. Kevään haastatteluissa lapset kertoivat väkivalta- tilanteista enemmän kuin syksyllä.

**Lasten sosiaaliset taidot:** leikkitaidot ja erimielisyyksien ratkaiseminen myönteisesti olivat vahvistuneet lastentarhanopettajien tekemien havaintojen mukaan. Haastatteluvastauksissa lapset kertoivat auttavansa toisiaan riitatilanteissa sovittelemalla, menemällä riitapaikalle katsomaan ja hakemalla kasvattajan tarvittaessa apuun. Lasten keinot onnistua erimielisyyksien ratkaisemisessa, sosiaalisissa tilanteissa, vaihtelivat. Esiopetusikäiset lapset yrittivät pääsääntöisesti ensin itse ratkaista keskinäisiä erimielisyyksiä, ja pyysivät sitten apua, jos eivät itse selvittämisessä onnistuneet. Kaikki lapset eivät tieneet tai tunteneet keinoja, joiden avulla olisi voinut toimia omissa tai kavereiden riitatilanteissa. Muutama lapsi



kertoi lähtevänsä pois riitatilanteista tai kertoi, ettei edes huomaa sellaisia päiväkodissa.

Haastatteluvastauksista ilmeni, että lapsilla oli paljon erilaisia auttamisen muotoja toisia lapsia kohtaan. Apua annettiin arkisissa asioissa, mutta myös tehtävien teossa ja kiusaamistilanteissa. Lapset kertoivat auttavansa muita lapsia myös sellaisissa asioissa, joissa kokivat itse olevansa taitavia. Lapset olivat myös yllättyneitä toisilta lapsilta saamastaan avusta. Vaikka lapsi oli antanut omasta mielestään apua muille vain vähän, koki saaneensa sitä yllätyksekseen muilta paljon. Avun antaminen koettiin vastavuoroiseksi toiminnaksi, kun auttoi toisia, sai myös apua heiltä.

Lapset kertoivat, että ryhmissä on kollektiivista hyvän käytöksen palkitsemista kasvattajien toimesta. Palkitseminen tapahtui, kun koko ryhmä onnistui hyvällä käytöksellään, yksilöiden toimintaan vaikutettiin ryhmän paineella ja kannustamisella.

Ystävän saamiseksi tuli olla aloitteellinen ja aktiivinen. Omaa kaveria ei saanut aina päättää itse. Lasten kertoman mukaan kasvattajat päättivät välillä lapsille leikkikaverit, esimerkiksi arpomalla. Uuteen leikkiin joutuminen uusien kavereiden kanssa yllätti lapsia positiivisesti. Lapset olisivat halunneet leikkiä esiopetuksessa enemmän. Heidän mielestään leikkiaikaa ei ollut riittävästi. Kasvattajat olivat vain vähän mukana leikeissä. Lasten mukaan kasvattajat osallistuivat eniten peleihin ja ryhmien yhteisleikkeihin. Lapset kokivat aikuisten valvovan heitä ja vahtivan, ettei lasten välille synny riitatilanteita. Taidepedagogit osallistuivat lasten mielestä kasvattajia useammin lasten leikkeihin.

**Lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin** oli lastentarhanopettajien tekemissä havainnoissa kyetty vaikuttamaan tulosten mukaan vain vähän. Lasten käsitys omasta itsestä ja pettymysten sietäminen olivat miltei ennallaan. Kuitenkin lasten luottamus suhteessa kasvattajiin oli vahvistunut kummassakin ryhmässä.

Esiopetusikäisten joukkoon kuulumiseen liittyi kokemuksia yksinjäämisestä ja kiusatuksi tulemisesta. Lapset kertoivat myös haasteistaan saada kavereita ja

etteivät kaikki lapset leikkineet kaikkien kanssa, vaikka siitä oli ryhmissä säännöillä sovittu. Yksinjääminen ei ollut lapsille mieluisaa, hauskempaa oli yhdessä toisten lasten kanssa. Kiusatuksi tuleminen aiheutti halua vetäytyä ryhmästä. Se vaikutti myös kykyyn keskittyä. Kiusaamisen tai satuttamisen pelkääminen vaikutti turvallisuuden tunteeseen ja haluun tulla päiväkotiin. Kaikilla lapsilla ei ollut valmiuksia ja taitoa liittyä mukaan leikkeihin, etenkin yksin jäätyään, vaan he tarvitsivat siihen kasvattajan apua. Kasvattajan puuttuminen kiusaamiseen ei aina saanut ei-toivottua vuorovaikutusta loppumaan. Kiusaamista tapahtui myös tyttöjen ja poikien välillä. Esiin tulleiden kiusaamis- ja yksinjäämiskertomusten perusteella ryhmissä on edelleen tarvetta kehittää lasten sosiaalisia taitoja. Havainnointilomakkeiden avulla esiin tuli, että juuri sillä alueella lapset olivat kuitenkin kehittyneet taidoissaan.

Kaikissa ryhmissä lapset kokivat olonsa pääosin turvalliseksi. Kasvattajilta saatu palaute ja kaverin saaminen saivat lapset tuntemaan itsensä rohkeiksi. Myös taidepedagogisen toiminnan myötä lapset kertoivat rohkaistuneensa olemaan esillä ryhmässä ja puhumaan toisten läsnä ollessa. Lasten kertoman mukaan toisten kanssa liittymiseen tarvitaan myös rohkeutta sekä kokemuksia onnistuneista leikkiin tai toimintaan liittymisistä. Lapsilla oli kokemuksia aikuisten antamasta avusta kiusaamisen lopettamiseksi, sekä kaverin saamiseksi.

## 7 Luotettavuus

Tutkijana toimin koko vuoden tiivisti mukana Taikava- kehittämishankkeessa. Osallistuin vuoden aikana pidettyihin FAV- vertaisryhmätapaamisiin, sekä Taikava- hanketta koskeviin arviointipalavereihin, joita oli kolme. Alkuvuoden arviointipalaverissa kerroin Taikava- hankkeessa mukana oleville gradussani siihen mennessä ilmenneistä keskeisistä asioista. Karlsson painottaa tutkijan omien lähtökohtien tiedostamisen tärkeyttä, jotta voidaan tavoittaa aidosti lasten näkökulmia. Tutkimusstrategiset valinnat vaikuttavat tuloksiin, joita kyetään arvioimaan vain, jos on tarkasti kuvattu, miten tutkimuksen tulokset on saatu. (Karlsson, s.126.) Tutkijan roolin lisäksi olen tarkastellut hanketta päiväkodinjohtajan roolin kautta, joka on perustyöni. Näissä rooleissa olen ollut mukana ymmärtämässä koko hankkeen laajuutta sekä arjessa ilmenneitä haasteita ja onnistumisia oman tutkimusaineistoni lisäksi. Laajemman näkökulman avulla olen tavoittanut hankkeen monimuotoista olemusta kokonaisvaltaisemmin.

Ryhmätyön tekeminen toteutettiin taidepedagogien ja lastentarhanopettajien yhteisessä tapaamisessa. Ryhmätyöhön annettu aika oli lyhyt ja siihen annettujen vastausten pituus ja täsmällisyys vaihteli. Ryhmistä saadut vastaukset olivat samansuuntaisia. Näistä vastauksista muodostuivat tutkimukselliset kasvatustavoitteet ensimmäiseksi toimintakaudeksi esiopetusryhmille.

Haastattelun avulla tutkija haluaa syventyä haastateltavan näkemyksiin, kokemuksiin sekä tapaan hahmottaa tutkijan tutkimaailmiötä. Lasten haastattelemisessa toimivan haastattelutekniikan haltuunotto ja tilan antaminen lapselle ja hänen näkemyksilleen on vaativaa. (Karlsson, 2010, 129). Tämän tutkimuksen kysymyksen asettelu oli tutkijan toimesta laadittu. Tekemäni koehaastattelun avulla muotoilin varsinaisia tutkimuskysymyksiäni, jotta lapset vastaisivat laajemmin ja kuvailevammin kysymyksiin, sillä lapset usein pyrkivät vastaamaan kirjaimellisesti vain siihen kysymykseen joka hänelle esitetään.(Karlsson, 2010, 128). Tutkimuksessa painottuivat lasten joukkoon kuulumisen kokemukset ryhmässä. Kiinnostus kohdistui lasten tuomiin näkökulmiin.

Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa kuunnellaan lasten viestejä, nostetaan esiin ja analysoidaan lasten kokemuksia, tapoja toimia ja ilmaista asioita niiden sosiaalisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa. Aihetta tulee lähestyä aikuisen näkökulmien lisäksi myös lasten näkökulmasta. (Karlsson, 2010, 123.) Tässä tutkimuksessa lasten näkökulma on pyritty tuomaan mahdollisimman tarkasti näkyviin lasten haastatteluvastausten kautta.

Lasten haastattelut litteroitiin ja litteroitu aineistoa toimi tutkimuksen lähteenä. Lasten haastatteluvastauksia yhdistämällä saatiin esiin vastausten samankaltaisuudet ja eroavaisuudet vastauksissa. Haastateltujen esikoululaisten määrä, 17, alkoi tuomaan vastauksista esiin kylläntymistä, jolla tarkoitetaan sitä, että vastaukset vahvistavat toisiaan, ovat keskenään samankaltaisia ja samansuuntaisia.

Esko- havainnointilomakkeiden perusteella saatu tieto kattaa syksyn osalta kaikki viisi esiopetusryhmää, joissa haastattelut lapsille toteutettiin. Lomakkeiden täyttämisen ajankohta vaihteli lokakuusta tammikuuhun, jolloin lomakkeista saatu tieto ei kuvaa tarkasti hetkeä hankkeeseen lähdeettäessä. Keväällä esko- lomakkeita palautettiin kokonaisuudessaan vain kahdesta ryhmästä, joihin tutkimuksen tulokset nyt siis peilautuvat. Kahden ryhmän havaintojen tarkastelu on suuntaa antavaa. Kaikkien viiden ryhmän tilanteen tarkasteleminen olisi tuonut tarkempaa kuvaa kokonaisuudesta. Myös tarkastelussa olevat kaksi lapsiryhmää ovat toisistaan poikkeavia lähtökohdiltaan ja lapsimääriltään. Kumpikin kuvaa lasten käyttäytymisen muutoksia oman esiopetusryhmän toiminnan kontekstissa. Kuitenkin esiopetusryhmien toiminnan määrittelevät samat säädökset ja lait sekä kaupunkikohtaiset ohjeistukset, jolloin ne kumpikin toteuttavat samojen ohjeistusten rajaamaa esiopetusta.

On merkityksellistä selvittää lasten näkemyksiä, kokemuksia ja ideoita, ja sitä edellyttää myös Suomen lainsäädäntö. Myös lapsen elämässä aktiivinen toimijuus ja osallisuus ovat tärkeitä. Lapset ovat kykeneviä tuomaan esiin omat näkökulmansa tutkimuksessa. Tärkeä kysymys onkin millaisen tilan tutkija antaa lapselle tutkimusprosessissa. Lapsilähtöisyydessä korostetaan lapsen tarpeiden, kiinnostuksen kohteiden ja aktiivisuuden huomioon ottamista. (Karlsson, 121.)

## 8 Pohdintaa

Esikoululaisten tietoisuus omista kyvyistä ja taidoista vahvistui Taikava- hankkeessa esiopetusvuoden aikana. Lisäksi lapset kertoivat oppineensa taidepedagogin kanssa työskentelystä uusia taitoja ryhmässä olemiseen, mutta myös itseilmaisuuksiin. Tutkimustulosten mukaan lasten kyky olla vuorovaikutuksessa kavereiden kanssa oli myös kehittynyt taidepedagogisesti painottuneen tukimuodon toiminnassa ryhmässä.

Lapsilla oli haastattelujen mukaan paljon taitoja ottaa toiset lapset huomioon ja auttaa heitä päiväkodin arjessa. Lapset olivat ilahtuneita jopa yllättyneitä toisten lasten tarjoamasta ja antamasta avusta. Lapset tarvitsevat kasvattajilta vahvaa tukea ja yhteisöllisyyttä vaalivaa kasvatusarvomaailmaa, oppiakseen olemaan myönteisesti toisten lasten kanssa ja oppiakseen prososiaalisia taitoja. Lapset tarvitsevat kasvattajaa huomataksensa ja ymmärtääksensä toisten lasten tarpeita ja oppiakseen auttamaan muita. Vahvistaessaan lapsen kykyä auttaa muita kasvattaja auttaa samalla lasta tulemaan myönteisellä tavalla näkyväksi ryhmässä. Vahvistaessaan lapsen kykyä esimerkiksi esiintyä tai puhua toisten lasten läsnä ollessa kasvattajat mahdollistavat lapsen näkyväksi ja kuulluksi tulemisen ryhmässä ja lisäävät hänen toimintamahdollisuuksiaan. Lasten luottamus suhteessa kasvattajiin oli tutkimusaineiston mukaan vuodessa vahvistunut. Lapsen turvallinen suhde kasvattajaan rohkaisee häntä myös liittymään toisten lasten seuraan. Miksi sitten esikouluvuoden alussa suhde kasvattajiin oli heikompi? Esikouluryhmiä muodostettaessa tapahtuu usein muutoksia lapsiryhmän kokoonpanoissa, mutta myös kasvattajatiimien kokoonpanoissa. Onko siitä esiopetusikäisille hyötyä vaiko haittaa?

Kasvattajan asennoituminen syrjäytymisriskissä oleviin lapsiin vaikuttaa myös lasten kaveripiiriin asennoitumiseen ja mielipiteisiin. Kasvattajan toistuva kielteinen huomio saattaa nostaa torjuttujen lasten ongelmat vertaisryhmälle liiankin havaittaviksi, mikä voi johtaa negatiiviseen leimaamiseen. (Laine ym., 2002, 102.) Sen sijaan lapsen voimavaroja ja vahvuuksia tunnistamalla sekä niitä käyttämällä voidaan nostaa esiin lasta suojaavia tekijöitä ja pienentää niiden avulla lapseen kohdistuvia riskejä. Akateemisten vahvuuksien lisäksi tulee huomata

myös sosioemotionaalaisia vahvuuksia. Taidot voivat tulla vahvuuksiksi vasta siten kun itselle tärkeät ihmiset huomaavat ne ja sanoittavat ne ääneen. Kokemukset vahvuudesta linkittyvät jokaisen itsearvostukseen ja siksi olisikin tärkeää, että jokainen lapsi tunnistaisi vahvuuksia itsessään ja osaisi nimetä niitä. (Hotulainen ym., 2014, 273, 277.)

Sosiaalisten taitojen vahvistuminen ei kuitenkaan ainakaan tällä aika välillä vahvistanut lasten myönteistä käsitystä itsestään tai lisännyt lasten kykyä käsitellä pettymyksiä lastentarhanopettajien havainnointien mukaan. Lasten heikosta pettymysten sietokyvystä kertoivat fyysistä satuttamista kieltävät ryhmän säännöt, joita lapset mainitsivat haastatteluissa niin syksyllä kuin keväälläkin. Miten ryhmän sääntöihin saataisiin enemmän myönteisiä sääntöjä mukaan? Voisiko sääntöjen myönteisyyttä lisäämällä vahvistaa toivotun käytöksen leviämistä lasten keskuudessa?

Kevään haastatteluissa myös väkivallan kokemuksia oli enemmän kuin syksyllä. Lapset kertoivat myös toisten lasten häiritsevästä käyttäytymisestä, joka vaikeutti asioihin keskittymistä ryhmätilanteissa. Vaikka itsesäätelytaidot olivat havaintojen mukaan kehittyneet, lasten kyky keskittyä ohjatuissa ja vapaissa ryhmätilanteissa ei juuri ollut edennyt. Etenkin syksyllä lapset vastasivat keskittymiseen liittyviin kysymyksiin laajemmin. He kertoivat miten keskittyessä tapahtuu kivoja ja hyviä asioita ja miten hyvälle tuntuu se, kun kaikki keskittyvät yhdessä ja yhtä aikaa. Lapset kaipaavat rauhoittumista keskittymistä vaativia tehtäviä tehdesään. Ryhmän yhteishenkeä ja lasten keskittymiskykyä voidaan vahvistaa taidepedagogiikan monipuolisilla työskentelytavoilla. Vahva tunne joukkoon kuulumisesta vähentää lasten tarvetta tulla näkyväksi kyseenalaisin tai kielteisillä tavoilla. Keskittymiskyvyn vahvistuminen vaikuttaa myönteisesti oppimiseen yleisemmin. Keskittyminen tuntui lapsista hyvältä, keskittyminen oli rauhoittumista ja syventymistä annettuun tehtävään. Lapset kertoivat nauttivansa siitä, kun koko ryhmä keskittyi yhdessä meneillään olevaan ja kärsivät siitä, jos muut lapset häiritsivät heitä. Häiritsemistä saattoi aiheuttaa liian vaikeiksi koetut tehtävät, sadun kuuntelu ei ollut kiinnostavaa, hiljaa olemisen vaatimus, kaverin välitön läsnäolo tai neuvottomuus ohjata omaa toimintaa. Taidepedagogin toimintaan oli lasten mielestä helppo keskittyä, koska se oli kiinnostavaa.

Lasten haastatteluvastauksista itsetuntoon kielteisesti vaikuttavia asioita olivat kiusaaminen, yksinjäätminen, vaikeudet saada kavereita, kielteinen vuorovaikutus ja toisten syrjittäminen ryhmässä eli kaikki eivät leikkineet kaikkien kanssa. Torjuttuksi tuleminen ja muista erillään oleminen tarkoittavat myös vähemmän vuorovaikutuksessa oloa ja vähemmän harjaantumista sosiaalisissa taidoissa toisten lasten kanssa. (Lainen ym., 2002, 36). Tutkimuksen mukaan itsetuntoon myönteisesti vaikuttavia asioita olivat luottamuksen vahvistuminen suhteessa kasvattajiin ja taidepedagogin toiminnasta saadut uudet taidot: rohkaistuminen esimerkiksi puhumaan ja ilmaisemaan itseä toisten lasten läsnä ollessa sekä kasvattajilta saatu myönteinen palaute ja kannustus, joka sai kokemaan rohkeutta. Myös uuden kaverin saaminen teki rohkeaksi.

Jotta lapset voivat ryhmässä lähteä turvallisesti tutustumaan kavereihin ja luomaan heihin suhteita, tulee heidän voida luottaa kasvattajiinsa. Lasten suhde kasvattajiin, kasvattajien toiminta joukkoon kuulumisen vahvistamiseksi, ryhmän sosioemotionaalinen ilmapiiri ja leikkiajan määrä vaikuttavat kaikki lapsen kykyihin liittyä toisten lasten seuraan. (Howes, 2011, 21.)

Lapset kertoivat ennakkoluuloistaan uutta toimintaa kohtaan, mutta nähdessään miten hauskaa se oli, he liittyivät mukaan. Lapset kertoivat myös saaneensa uusia kavereita, kun kasvattajat arpomalla muodostivat uusia leikkiporukoita tai leikkipareja. Lapset olivat positiivisesti yllättyneitä uusista kavereista ja leikeistä, joihin he saattoivat ”joutua” aikuisten valitessa tai päättäessä leikkikavereista. Kasvattajien suunnittelemat leikit toimivat siis oppimisen välineenä suhteessa uuteen toimintaan, mutta myös uusiin kavereihin ja laajemmin sosiaalisiin suhteisiin. Kasvattajan ohjaamat leikit tarjoavat lapsille mahdollisuuden rikkoa totuttuja rajoja ja avartaa näkökulmia. Lasten haastatteluissa mainittiin useamman kerran etenkin taidepedagogien vetämät yhteisleikit pidettynä toimintana esiopetuksessa. Haastattelujen mukaan lapset olisivat halunneet leikkiä esikouluvuoteen enemmän.

Leikkiajan väheneminen johtaa helposti akateemisten taitojen korostumiseen. Leikkiä kunnioittavan ja arvostavan oppimisympäristön luominen on lapsille tärkeää, jotta he voivat vahvistaa sosiaalisia taitojaan. Emotionaalisesti turvallinen ilmapiiri on merkityksellinen vertaissuhteiden syntymiselle. (Howes, 2011, 23-24.) Yhteisleikkien kautta lasten on mahdollista tutustua toisiin lapsiin, havainnoida erilaisia tapoja toimia tilanteissa, myös omia toimintatapoja. Leikkien kautta voi lähestyä vieraampiakin asioita sekä ryhmän jäseniä. Myös futis ja ulkoilu olivat toimintaa, josta lapset erityisesti kertoivat pitävänsä. Miten futiksen ja ulkoilun pedagogiikkaa voisi kehittää vahvistamaan lasten välisiä suhteita sekä heidän itsetuntoaan? Pedagogisesti kasvattajille olisi etua liittyä ja kiinnittää huomiota ulkoilussa tapahtuvaan toimintaan ja peleihin, joissa yhdessäoloa ja yhdessä toimimista voidaan vahvistaa. Lapset kokivat, että kasvattajat toimivat lasten valvojina, kun lapset leikkivät. Miten valvojan roolista ohjataan lapsia sosiaalisissa suhteissa, miten valvojana voi ennakoida leikissä tapahtuvia käännteitä, jos ei tunne leikin juonta? Valvojan roolissa toimiessaan kasvattaja ei ehdi toimia pedagogisessa mielessä leikkiä rikastuttavasti tai lasten sosiaalisia taitoja vahvistavasti, jos paikalle tullaan vasta erimielisyyksien ilmetessä. Kasvattajilla on aikuisina paljon paremmat edellytykset tunnistaa itsessään vaaran merkit käyttäytymisessään, sen sijaan lapset vasta harjaannuttavat niitä ja tarvitsevat kasvattajaa tukseen. (Sajaniemi ym., 2015, 116).

Taidepedagogit osallistuivat leikkeihin lasten mielestä enemmän kuin päiväkodin muut kasvattajat. Muut kasvattajat osallistuvat lasten mukaan eniten sisällä pelaamiseen. Lapset eivät osanneet sanoa haluaisivatko he kasvattajia enemmän mukaan leikkiin. Esiopetusikäisten lasten lisääntyvä kiinnostus sääntöleikkejä kohtaan edellyttää kielellisten käsitteiden hallintaa ja kykyä tehdä sopimuksia leikissä. Sääntöleikit mahdollistavat sisäisen säätelyn taitojen harjoittelun entistä monimutkaisemmin tavoin. (Sajaniemi ym., 2015, 131.)

Lasten haastattelujen mukaan uusien ystävyysuhteiden luominen vaati lapselta rohkeutta, mutta myös keinojen tuntemista ja osaamista, miten lähestyä kavereita. Kasvattajan ohjaus ja kannustus olivat lasten haastatteluiden mukaan itsetuntoa kohottavia ja rohkeutta antavia. Lapset kertoivat haastatteluissa myös uu-



sien kaverisuhteiden solmimisen antavan rohkeutta, tunnetta kykenemisestä. Positiivisen leiman ryhmässä saanut lapsi käyttäytyy yhä positiivisemmin jatkossakin. Hyvä status tarjoaa hänelle ryhmässä paljon sosiaalisia tilanteita, joissa hän saa muilta hyväksyntää. (Laine ym., 2002, 35.)

Tutkimuksessa tarkasteltava tehostettu taidepedagoginen tuki, tapahtuu joka päivä arjessa, on intensiivistä ja pitkäkestoista, lisäksi siihen liittyy oleellisesti lapsen vahvuuksien tunnistaminen ja kannustaminen. Taikava- kehittämishankkeessa on tavoitteena lisätä taidepedagogiikan avulla inklusiota lapsiryhmissä. Tasavertaisten sosiaalisten suhteiden avulla lapset kykenevät oppimaan toisiltaan kuuntelemista, taitoja ottaa toiset huomioon ja auttaa muita. (Sajaniemi ym., 2015, 147). Inklusion vahvistumisen myötä, kaikkien lasten yhteen kuulumisen ja yhdessä tekeminen voimistuu, samoin lasten joukkoon kuulumisen tunne.

Tämän tutkimuksen aineistoa olisi vaihtoehtoisesti voinut tutkia lapsikohtaisesti ja nostaa esiin ne lapset, joiden vastauksissa on suurimmat muutokset syksyn ja kevään haastatteluvastauksissa, ja pohtia syitä muutoksiin. Ongelmaksi olisi voinut muodostua miten muutosta vastauksissa olisi mitattu. Olisi voinut myös ainoastaan tutkia tehostettua tukea saavia lapsia ja verrata heidän vastauksiaan tukea saamattomiin. Tukea saavista seitsemästä lapsesta kuudella oli kokemuksia yksinjäamisestä. Hyväksytyksi tuleminen on tukea tarvitsevilla lapsilla vaikeampaa. (von der Assen, 2011, 105; Repo ym., 2014, 7).

Tutkimuksen tulokset tuovat esiin sellaista, mitä jo lasten kanssa työskentelystä tiedetään entuudestaan. Jokaisen lapsen tulee tulla ryhmässä myönteisellä tavalla huomatuksi, kaikki lapset tarvitsevat ystävyyssuhteita ja että kaikki lapset tarvitsevat myönteistä palautetta. Lapset sanallistivat sen, että hyvä palaute rohkaisi heitä. Mahdollisesti uutta oli se, että lapset selvästi sanoivat, etteivät halua olla päiväkodissa yksin. He kertoivat keinoista, joita heillä oli yksinjäamisen tilanteista selviytymiseksi. He torjuivat myös yksinjäamisen ikävyyttä sanomalla, ettei se haitannut, etenkin syksyllä. Kevään vastauksissa kukaan lapsista ei sanonut haluavansa olla enää edes välillä yksin.

Lasten vastauksista tuli esiin lasten keskinäistä, lasten omaa päiväkotikulttuuria ryhmien sisällä. Päiväkotien kulttuureihin kuuluivat säännöt kaikkien mukaan ottamisesta leikkiin sekä ettei saa kiusata. Lasten keskinäisiin vuorovaikutustilanteisiin säännöt eivät kuitenkaan olleet juurtuneet. Lapset valikoivat leikkikaveriinsa, kiusaamista tapahtui ja lapset vertailivat leikeissä julkisesti ääneen toisten leikkitaitoja. Kasvattajan vastuu ei pääty sääntöjen asettamiseen ja niiden noudattamisen seuraamiseen. Kasvattajan tulee aktiivisesti työskennellä sääntöjen vahvistumisen eteen toimiessaan lasten kanssa sekä avata niiden merkitystä lapsille ja nostaa ryhmässä vahvasti esiin lasten myönteistä käyttäytymistä. Jokainen lapsi haluaa kuulla tehneensä oikein, toisen lapsen myönteinen esimerkki kannustaa toimimaan itsekin myönteistä palautetta hakevalla tavalla. Taidekasvatus tarjoaa monia mahdollisuuksia eläytyä toisen asemaan ja keskustella tunteista. Taidekasvatus mahdollistaa myös tavallisessa ryhmän toiminnassa vetäytyvien lasten kuulluksi ja nähdyksi tulemistä.

Taidekasvatuksen tuottamaa hyvinvointia lapselle on vaikeaa mitata. Sen vaikutukset lapsen itsetuntoon ja kykyyn nähdä maailmaa monipuolisemmin ovat henkilökohtaisia ja tulevat näkyviin vähitellen. Taidepedagogiikka ei tarjoa nopeita ratkaisuja lasten pulmiin, mutta rikastuttaa ja monipuolistaa tapoja toimia ryhmässä ja antaa lapsille mahdollisuuden käyttää mielikuvitusta, joka vaikuttaa lasten luovuuteen. Luova lapsi suhtautuu erilaisiin tilanteisiin ehkä ennakkoluulottomammin ja joustavammin. Uusissa asioissa voi nähdä mahdollisuuksia ennakkoluuloisuudesta huolimatta tai sen kanssa. Taidekasvatuksen avulla lapsi voi löytää uusia tapoja ilmaista itseään esimerkiksi kuvien kautta tai esiintymällä. Uusien taitojen oppiminen ja hallitseminen vahvistaa itsetuntoa ja rohkaisee toimimaan niin yksilönä kuin sosiaalisissakin tilanteissa. Kasvattajan kannustava ja rohkaiseva palaute sekä lapsen vahvuuksista ääneen puhuminen ovat ammattikasvattajalle perustavaa laatua olevia toimintatapoja, joiden voimaan ja käyttöön tulisi syventyä ja sitoutua pysyvästi. Myönteinen ilmapiiri lisää hyvinvointia ympäristöön ja auttaa jokaista voimaan paremmin.

## Lähteet

- Alijoki, A. (2006). Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 270. Helsinki: Yliopistopaino.
- Anttila A. & Rensujeff K. (2009) *Taiteen taskurahat. Lastenkulttuurin käsite, linjaukset ja edistäminen*. Taiteen keskustoimikunta. Tutkimusyksikön julkaisuja n:o 35. Helsinki: Lönnberg Print.
- Anttila, E., toim. (2011). Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki:Edita Prima Oy.
- Asetus lasten päivähoidosta. (16.3.1973/239). <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239>
- Barret, M. S., Everett, M. C. & Smigiel, H. M. (2012). Meaning, Value and Engagement in the Arts: Findings from a Participatory Investigation of Young Australian Children's Perceptions of the Arts. *International Journal of Early Childhood*, 2012(44), 185-201.
- Bath, C. (2009) *Learning to belong. Exploring young children's participation at the start of school*. Oxon: Routledge.
- David, T., Gouch, K. & Powell, S. (2011). Play and prescription: the impact of national developments in England. In M. Kernan & E. Singer (Eds.) *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care*(49-60). Oxon: Routledge.
- Eckhoff, A. (2011). Art experiments: introducing an artist-in-residence programme in early childhood education. *Early Child Development and Care*. 2011(3)
- Ehdotus lastenkulttuuripoliittiseksi ohjelmaksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:6.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr6.pdf?lang=fi>
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010 ja Vantaan esioptuksen opetussuunnitelma. Luettu 26.9.14.  
[http://www.vantaa.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/71180\\_Esiopetuksen\\_ops\\_netti.pdf](http://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/71180_Esiopetuksen_ops_netti.pdf)

- Halenius, O. & Suhonen, E. (2006) Toimintaan sitoutuneisuuden arviointi leikkikäisellä lapsella. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. (73-93) Helsinki: Yliopistopaino.
- Harrist, A.W. & Bradley K.D. (2003). "You can't say you can't play": intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 2003(18), 185-205.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Airinen, P., Hautamäki, A., Niemivirta, M., Rantanen, P., Ruut, M., Scheinin, P. (2005). *Oppimaan oppiminen ala-asteella 2. Tilanne vuonna 2003 ja muutokset vuodesta 1996*. OPH. Oppimistulosten arviointi 1/2005. Helsinki: Yliopistopaino.
- Helavirta, S. (2014). Lasten hyvinvointitieto – tavallista, erityistä ja moralista. Teoksessa M. Zehner (toim.) *Hyvinvointitieto kokemuksellista, hallinnollista ja päätöksentekoa tukevaa?* (59-80). Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K., Sointu, E. (2014). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (264-280). Juva: Bookwell Oy.
- Howes, C. (2011). A model for studying socialization in early childhood education and care settings. In M. Kernan & E. Singer (Eds.) *Peer Relationships in Early Childhoods Education and Care*. Oxon: Routledge.
- Huhtanen, K. (2004). *Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S., Nivala, V. (1998). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Junttila, N., Kaarakainen, M-T., Neitola, M., Salminen, T., Talo, H. & Votkin, H. (2002). Lasten minä-käsitys ja käyttäytymispiirteet. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (51-94). Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku: Painosalama Oy.
- Kalliiala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.

- Kallio, K., Stenvall, E., Bäcklund, L. & Häkli, J. 2013. Arjen osallisuuden tukeminen syrjäytymisen ehkäisemisen välineenä. Teoksessa Reivinen, J. & Vähäkylä, L. (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. (69-87). Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Karppinen, S. (2009). Kädentaidot ja käsityökasvatus. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L. Välimäki (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä* (56-65). Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. 2009/3. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Kernan, M., Singer, E. & Swinnen, R. (2011). Introduction. In M. Kernan & E. Singer (Eds.) *Peer Relationships in Early Childhoods Education and Care* (1-14). Oxon: Routledge.
- Krappala, M. (2004). Avoin tila aikuisen ja lapsen välillä. Teoksessa I. Sava & V. Vesänen-Laukkanen (toim.) *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. (167-179). Juva: Bookwell Oy.
- Laine, K., Neitola, M. (2002). *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku: Painosalama Oy.
- Laki lasten päivähoidosta. (19.1.1973/36). Luettu 10.10.14.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036#L4>
- Mäkelä, J. & Sajaniemi, N. (2014). Vertaissuhteet muovaavat lasten aivoja. Teoksessa Reivinen, J. & Vähäkylä, L. (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. (37-49). Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Nevanen, S., Juvonen, A., Ruismäki, H., (2014). Kindergarten and school as a learning environment for art. *International Journal of Education through Art*, 10(1), 7-22.
- Ollieuz, T. (2010). Arts education as a strong tool to create well-being through identity development. In H. Ruismäki & I. Ruokonen (Eds.) *Arts and Skills-Source of Well-Being. Third International Journal of Intercultural Arts Education*. (45-56). Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Repo, L. & Sajaniemi, N. (2014). Bystanders' roles and children with special educational needs in bullying situations among preschool-aged children. *Early Years: An international Research Journal*, 35(1), 5-21.

- Ruokonen, I. & Rusanen, S.(2009) Eettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L. Välimäki. *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa ihmettelyä ja tekemistä* (10-15). Terveyden ja hyvinvointilaitoksen julkaisuja 2009/3. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P., Ojala, M., (1999). *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Rusanen, S. (2007) Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen. Kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja 77.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä J. (2014). Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (136-159). Juva: Bookwell Oy.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J.E., (2015). *Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Juva: Bookwell Oy.
- Seirala, V. (2012). *Eläköön taidekasvatus*. Kuntaliiton verkkojulkaisu. Luettu 30.10.14. [http://shop.kunnat.net/product\\_details.php?p=2678](http://shop.kunnat.net/product_details.php?p=2678)
- Singer, E. & De Haan D. (2011).Fostering a sense of belonging in multicultural childcare settings. In M. Kernan & E. Singer (Eds.) *Peer Relationships in Early Childhoos Education and Care* (88-101). Oxon: Routledge.
- Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (103-121). Nuorisotutkimusseuran julkaisuja, 105. Helsinki: Yliopistopaino.
- Suhonen, E. (2006) Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) *Erytyspedagogiikka ja varhaislapsuus*. (47-56) Helsinki: Yliopistopaino.
- Tahkokallio, L., (2014). *Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla*. Tutkimuksia / Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos 351. Helsinki: Unigrafia.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Vantaan esiopetuksen opetussuunnitelma. Opetushallitus. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Määräykset ja ohjeet 2010:27 ja Vantaan esiopetuksen opetussuunnitelma osauudistus Opetuslautakunta 14.3.2011. Luettu 11.8.2015. [http://www.vantaa.fi/instance-data/prime\\_product\\_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwstructure/101202\\_esiopetuksen\\_ops.pdf](http://www.vantaa.fi/instance-data/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwstructure/101202_esiopetuksen_ops.pdf)
- Vantaa, TaikaVoima. Kulttuuri- ja varhaiskasvatuspalveluiden taidekasvatushanke 2006-2008. (2009). Luettu 16.6.2015. [http://www.vantaa.fi/custom\\_search?q=TaikaVoima](http://www.vantaa.fi/custom_search?q=TaikaVoima)
- Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma. (2012). Luettu 11.8.2015. [http://www.vantaa.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwstructure/84881\\_www\\_Vantaan\\_varhaiskasvatussuunnitelma.pdf](http://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwstructure/84881_www_Vantaan_varhaiskasvatussuunnitelma.pdf)
- Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet. (2005). Luettu 10.10.14 <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>
- Viitala, R. (2014). *Jotenki häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Viittala, K. (2006). *Lasten yhteinen varhaiskasvatus*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Viittala, K. (2006) Lapsuus ja erityinen tuki päivähoidossa. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) *Erytyspedagogiikka ja varhaislapsuus*. (9-33) Helsinki: Yliopistopaino.
- von Brandenburg, C. (2007). Taide ja työhyvinvoinnin edistäminen – tehokkuusajattelua vai elämänlaadun parantamista? Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen (toim.) *Taide keskellä elämää*. (179-187) Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- von der Assen, N. & Kernan, M. (2011). Including children with disabilities. In M. Kernan & E. Singer (Eds.) *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care*(102-112). Oxon: Routledge.

Vuorisalo, M. (2009). Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (156-181). Tampere: Vastapaino.



## **Liitteet**

Liite 1. FAV- tapaamisessa tehdyn ryhmätyön lomake

Liite 2. Lasten haastattelulomake

Liite 3. Esiopetusikäisen lapsen havainnointilomake

## LIITE 1

Taikava-hanke: Lyhyt ryhmätyö 6.10.14.

Vastatkaa kysymyksiin lyhyesti tämän hetkisen tilanteen perusteella.

Päiväkoti \_\_\_\_\_

Ryhmän nimi ja ikäjakauma: \_\_\_\_\_

Taidepedagogin erityisosaamisalue/alueet: \_\_\_\_\_

Mukana täyttämässä: Ito/ lh/ taidepedagogi/ pk.joht/ muu,kuka?

1. Mikä on mielestänne kuluvan syyskauden perustavoite tai haaste  
 a) koskien koko lapsiryhmää,  
 b) koskien tehostettua tukea saavia lapsia?  
 (apukysymyksiä: Millaisten asioiden, haasteiden parissa olette lähteneet uuteen kauteen, mitkä asiat ovat ensisijaisesti huomioitava ryhmän toimintaa suunniteltaessa ja toteutettaessa?)

2. Mitä taidepedagogisia keinoja ryhmässä on käytetty tukemaan koko ryhmän toimintaa?  
 Mitä tp-keinoja ryhmässä on käytetty tukemaan yksittäisen lapsen kasvua?  
 (apukysymyksiä: Mikä on uutta mitä olette tehneet tai minkälaisia uusia keinoja olette käyttäneet taidepedagogin työskentelyn alettua ryhmässänne?)

## LIITE 2

Esiopetusikäisen lapsen haastattelu Taikava-hankkeeseen liittyen. Marraskuu 2014 ja toukokuu 2015.

1. Montako vuotta sinä olet?
2. Mikä on esiopetusryhmäsi nimi? Kuulutko vielä johonkin toiseen pienempään ryhmään? Mikä sen ryhmän nimi on?
3. Onko aamulla mukavaa tulla esikouluun? Miksi?
4. Kun sä aamulla tulet päiväkotiin, niin mistä sä tiedät mitä päiväkodissa tulee päivän aikana tapahtumaan? Kerrotaanko päivänkulusta jossakin? Missä siitä kerrotaan?
5. Kertoisitko tavallisesta eskaripäivästä teidän ryhmässä?
6. Minkälaisessa toiminnassa olet ollut mukana Nimi (taidepedagogin) kanssa?
7. Onko ryhmässä tuolloin ollut paljon vaiko vähän lapsia? Osaatko sanoa montako? Oliko se mielestäsi sopivasti?
8. Oletko tykännyt taidepedagogin kanssa työskentelystä? Miksi?
9. Mistä toiminnasta pidät eskarissa? Mikä tekee sinut iloiseksi? Mistä innostut? Onko tapahtunut yhdessä jotakin hassua?
10. Mistä toiminnasta et pidä eskarissa? Miksi?
11. Mihin asioihin tykkäät keskittyä esikoulussa?
12. Milloin on vaikeaa keskittyä tai rauhoittua?
13. Mikä auttaa sinua keskittymään ryhmässä?
14. Mitä sinun mielestäsi on keskittyminen?
15. Millaisia sääntöjä ryhmässänne on? Miksi säännöt on sovittu?
16. Onko joku sääntö, jota on vaikeaa noudattaa? Miksiköhän sellainen sääntö on sovittu?
17. Mitä uutta olet oppinut kavereiden kanssa olemisesta täällä eskarissa?
18. Onko sinulla ryhmässä turvallinen olo? Kenelle kerrot, jos ei ole? Mitä on turvallinen olo?

19. Oletteko ryhmässä kaikki ystäviä keskenänne?
20. Tuleeko riitoja? Tuleeko usein? Millaisista asioista? Mitä silloin teet?
21. Kuka auttaa riitojen selvittelyssä?
22. Miten sinä autat riitojen selvittelyssä?
23. Mikä saa sinut tuntemaan itsesi rohkeaksi ryhmässä?
24. Pelkäätkö tai jännitätkö jotakin täällä eskarissa?
25. Autatko toisia lapsia? Millaisissa asioissa?
26. Auttaako toiset lapset sinua? Millaisissa asioissa?
27. Milloin täällä saa leikkiä? Saako leikkiä riittävän kauan?
28. Kertoisitko minulle miten teidän leikit alkavat?
29. Saatko itse valita leikkikaverit, vai jakaako aikuinen teidät leikkimään?
30. Onko sinun helppo saada ystäviä? Miten ystäviä saadaan? Ketkä on sun parhaita kavereita?
31. Keitä haluaisit pyytää ystäviksesi tai leikkimään, mutta et ole pyytänyt? Miksi et?
32. Jäätkö joskus yksin ilman kaveria vaikka et haluaisi? Miltä susta silloin tuntuu? Tuntuuko susta, että niin käy usein? Mistä johtuu, että jäät yksin?
33. Haluatko välillä olla päiväkodissa yksin?
34. Onko sinusta helppoa ryhtyä leikkimään? Tuleeko aikuinen välillä auttamaan tai mukaan?
35. Pyydetäänkö sinua leikkeihin vai pyydätkö itse päästä mukaan?
36. Kerro kivoimmasta leikistä? Onko aikuinen siinä mukana?
37. Mitä sun mielestä on taide?
38. Mitä taide on täällä päiväkodissa?
39. Mitä sun mielestä on kulttuuri?
40. Tässä on kuvia erilaisista lasten kulttuuriin liittyvistä asioista. Mitkä niistä on sinulle tuttuja?





