



Haapala Outi ja Kolehmainen Pauliina

Pienryhmätoiminta alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä
Varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien näkemyksiä

Pro Gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus
17.2.2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Pienryhmätoiminta alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä – *Varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien näkemyksiä* (Outi Haapala ja Pauliina Kolehmainen)

Pro Gradu -tutkielma, 88 sivua, 1 liitesivu

Helmikuu 2020

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista pienryhmätoiminta on alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä ja millainen merkitys sillä on varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien näkökulmasta. Lisäksi tavoitteena on tutkia, mitkä asiat pienryhmätoiminnassa koetaan haasteina. Lopuksi tarkastelemme, eroavatko varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien näkemykset toisistaan. Tuomme tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esille alle 3-vuotiaan lapsen kehityksen pääpiirteet, pienryhmätoiminnan periaatteet päiväkodissa sekä pienryhmätoiminnan merkityksen lapselle ja varhaiskasvattajalle. Esittelemme teoriaosuudessa aikaisemmin tehtyjä tutkimustuloksia mahdollisimman laajasti.

Tämä laadullinen tutkimus toteutettiin avoimella kyselylomakkeella sosiaalisen median kautta. Tutkimukseen osallistui 34 varhaiskasvatuksen opettajaa ja lastenhoitajaa. Verkossa julkaistu kyselylomake mahdollisti, että saimme kerättyä tutkimusaineistoa ympäri Suomea. Analysoimme tutkimusaineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin, sillä pyrimme selvittämään kyselyyn osallistuneiden näkemyksiä pienryhmätoiminnasta.

Analyysin perusteella pienryhmätoiminnan käytänteet voidaan jakaa suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyviin toimintatapoihin. Pienryhmätoimintaan liittyvät käytänteet ovat moniulotteisia, eikä tässä tutkimuksessa löytynyt yhtä ainoaa oikeaa tapaa toteuttaa sitä alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Tutkimuksen mukaan pienryhmätoimintaa toteutetaan päivittäin, mutta käytänteet vaihtelevat päiväkotijä ryhmäkohtaisesti. Tutkimuksen perusteella pienryhmätoiminnalla nähdään olevan merkitystä niin lapsille kuin varhaiskasvattajillekin. Pienryhmätoimintaa pidetään merkittävänä, sillä tällöin varhaiskasvattaja on intensiivisemmin läsnä lapselle ja lasten yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen helpottuu. Pienryhmätoiminta koetaan rauhoittavana toimintatapana, mikä on tärkeää sekä lapsen että varhaiskasvattajan hyvinvoinnin kannalta.

Tutkimuksen mukaan suurimpina haasteina pienryhmätoiminnassa pidetään tiimityön tuomia haasteita sekä tarvittavien resurssien puutetta. Jos kaikki tiimin varhaiskasvattajat eivät ole sitoutuneita pienryhmätoimintaan tai kun varhaiskasvattajat eivät saa eriävistä näkemyksistään johtuen sovittua yhteisiä pelisääntöjä, tulee pienryhmätoiminnan toteuttamisesta haastavaa. Tila- ja henkilökuntaresurssien puutteiden koetaan rajoittavan pienryhmätoiminnan toteuttamista. Kun pienryhmille ei ole tilaa tai henkilökuntaa ei ole riittävästi, pienryhmätoiminta vaatii henkilökunnalta ennen kaikkea suunnitelmallisuutta ja joustavuutta. Tutkimuksemme osoittaa, että varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien näkemysten tulokselliset eroavaisuudet eivät olleet merkittäviä, sillä nämä varhaiskasvatuksen ammattiryhmät näkevät pienryhmätoiminnan miltei yhteneväisesti.

Avainsanat: Alle 3-vuotias, pienryhmä, pienryhmätoiminta, päiväkotij, varhaiskasvatus

Sisältö

1	Johdanto	6
2	Alle 3-vuotiaan lapsen kehitys	9
2.1	Fyysinen kehitys	10
2.2	Psyykinen kehitys	11
2.3	Sosiaalinen kehitys	14
3	Pienryhmätoiminta päiväkodissa	19
3.1	Pienryhmien muodostaminen	19
3.2	Pienryhmätoiminta toimintatapana	21
3.3	Toimiva tiimityö pienryhmätoiminnan perustana	24
4	Pienryhmätoiminnan merkitys	27
4.1	Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus	27
4.2	Lasten vertaissuhteet.....	30
4.3	Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö.....	31
5	Tutkimuksen toteutus	36
5.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	36
5.2	Aineiston keruu avoimella kyselylomakkeella	37
5.3	Aineiston analyysin toteutus	39
5.4	Tutkimuksen luotettavuus aineiston keruussa sekä analyysissa	41
6	Tutkimustulokset	43
6.1	Pienryhmätoiminnan käytänteet.....	43
6.1.1	<i>Suunnittelu</i>	44
6.1.2	<i>Toteutus</i>	48
6.1.3	<i>Arviointi</i>	49
6.2	Pienryhmätoiminnan merkitys.....	50
6.2.1	<i>Lapsen yksilöllinen huomioiminen</i>	52
6.2.2	<i>Lasten väliset vertaissuhteet</i>	53
6.2.3	<i>Varhaiskasvattajan läsnäolo</i>	54
6.2.4	<i>Turvallisen ja rauhallisen ympäristön toteutuminen</i>	56
6.2.5	<i>Toiminnan helpottaminen</i>	57
6.3	Pienryhmätoiminnan haasteet	58
6.3.1	<i>Tiimityön tuomat haasteet</i>	59
6.3.2	<i>Yllättävät tekijät</i>	61
6.3.3	<i>Tarvittavien resurssien puute</i>	62
6.3.4	<i>Suuret ryhmät ja lasten haastava käyttäytyminen</i>	65

6.3.5	<i>Liian kiinteät pienryhmät ja keskustelut huoltajien kanssa</i>	66
6.4	Varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien näkemysten vertailua	67
7	Yhteenveto ja pohdinta	69
7.1	Pienryhmätoiminnan käytännöt alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä	69
7.2	Pienryhmätoiminnan merkitys alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä	70
7.3	Pienryhmätoiminnan haasteet alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä	71
7.4	Johtopäätökset	72
7.5	Pohdinta	75
	Lähteet	79

1 Johdanto

Pro Gradu -tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien sekä lastenhoitajien näkökulmia pienryhmätoiminnasta. Olemme harjoitteluiden sekä sijaisuuksien kautta havainneet erilaisia käytänteitä pienryhmätoiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä. Olemme havainneet myös, että pienryhmätoimintaan suhtaudutaan eri tavoin riippuen varhaiskasvatuksen henkilökunnan arvoista ja näkemyksistä. Kiinnostus aihetta kohtaan syntyikin näiden omien kokemustemme pohjalta. Tuomme tutkimuksemme kautta ilmi alle 3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen pienryhmätoimintaa, sen merkitystä sekä mahdollisia haasteita. Alle 3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatus sekä pedagogiikka on ollut meille molemmille opintojen alusta asti aihe, johon haluamme perehtyä lisää. Pienten lasten pedagogiikka onkin ollut vuosien varrella esillä usein, esimerkiksi Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) vasta julkaisemasta arvioinnista selviää, että erityisesti alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikassa on puutteita (Repo ym., 2019, s. 4).

Pienryhmätoimintaa itsessään on tutkittu melko vähän. Aikaisempia tutkimuksia pienryhmätoiminnasta ovat tehneet muun muassa Raittila (2013) sekä Wasik (2008). Ahonen (2015), Keltikangas-Järvinen (2012) sekä Kalliala (2008) eivät ole suoranaisesti tutkineet pienryhmätoimintaa, mutta heidän saamien tutkimustulosten pohjalta voidaan kuitenkin päätellä, että pienryhmätoiminnan merkitys on suuri lapsen kehityksen kannalta. Koska aiemmat tutkimukset pienryhmätoiminnasta ovat vähäisiä, koemme, että tutkimuksellemme on tilaa ja tarvetta varhaiskasvatuksen tutkimuksen kentällä.

Kasvatustyyli- ja tavat ovat muuttuneet ajan kuluessa sen mukaan, mitä yhteiskunnassa on kulloinkin pidetty hyvänä. Perinteisesti päiväkodissa on ohjattu suuria ryhmiä, jolloin kaikki ryhmän lapset ovat tehneet samaa toimintaa yhtäaikaaisesti. Kaikki nämä toiminnot ovat toteutuneet aikuisen johdolla ja aikuisten ideoista käsin. Päivälevolla lapsia on nukuttanut ennen vain yksi aikuinen, ja hänen on tullut hallita ryhmää onnistuneesti yksin. Jos lapsi ei ole sopeutunut kyseiseen toimintatapaan, hän on joutunut poistumaan toiminnasta tai lepohuoneesta. Tällaisessa tilanteessa lapsi kokee epäonnistumista ja hylkäämistä. Tästä toimintatavasta on ollut pitkä matka lapsilähtöiseen ja lasta kunnioittavaan toimintamalliin pienryhmässä. Suuren ryhmän kanssa toimiminen ei vastaa yhteisöllisen kasvatuksen

haasteisiin eikä suurelta ryhmältä löydy keinoja antaa lapselle sosiaalisen elämän valmiuksia. (Opas, 2013, s. 158.)

Aikaisemmin pienryhmätoimintaa järjestettiin vain lapsille, joilla on erityistarpeita (Kanninen, Sigfrids & Backman, 2009, s. 69; Hemmeter & Conroy, 2012, s. 422), mutta ajan saatossa pienryhmätoiminta on tullut osaksi useiden päiväkotien toimintakulttuuria (Ahonen, 2017; Heikka, Hujala, Turja & Fonsen, 2017, s. 56). Sen vakiintuminen yleiseksi toimintamalliksi tavallisissa päiväkotiryhmissä on kuitenkin tapahtunut hitaasti (Opas, 2013, s. 158). Valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, s. 58) pienryhmätoiminta mainitaan edelleen ainoastaan tukitoimena, jolloin sen toteuttamisesta tulee olla maininta lapsen yksilöllisessä varhaiskasvatussuunnitelmassa. Suomen suurimpien kaupunkien (Helsinki, Tampere, Oulu, Jyväskylä) paikallisista varhaiskasvatussuunnitelmista käy kuitenkin ilmi, että pienryhmätoimintaa toteutetaan pedagogisena toimintatapana muutenkin kuin tukitoimena Tampereella, Oulussa ja Jyväskylässä.

Päiväkodeissa ryhmäkoot ovat suuria (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, s. 73.), ja isojen ryhmien vuoksi varhaiskasvatuksen työntekijöillä ei ole välttämättä tarpeeksi realistisia edellytyksiä riittävään vuorovaikutukseen jokaisen lapsen kanssa, vaikka halua olisikin. Kun huomioidaan päiväkodin käytännöt, kuten ryhmän ohjaus, keskustelut kollegoiden ja lasten huoltajien kanssa, suunnittelu, päivälepo ja siirtymiset tilanteesta toiseen, voi aikuisen aika tällöin yhtä lasta kohtaan jäädä muutama minuutti päivässä. (Rusanen, 2011, s. 237.) Yhtenä hyvänä varhaiskasvatusympäristön tunnusmerkkinä pidetäänkin pienryhmätoiminnan mahdollistumista (Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2019, s. 52).

Mitä pienemmässä ryhmässä lapsi toimii, sitä paremmin hän voi varmistaa aikuisen huomion ja vuorovaikutuksen positiivisella tavalla (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 23). Lasten yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen vaikeutuu liian suurissa lapsiryhmissä. Kun levottomuus, rauhattomuus ja melu lisääntyvät, se aiheuttaa stressiä sekä lapsille että aikuisille. (Heinonen ym., 2016, s. 109.) Pienryhmätoiminnan myötä henkilökunnalla on mahdollisuus keskittyä lapseen yksilöllisemmin ja näin lisätä mahdollisuuksia toiminnan yksilöllistämiseen. Pienryhmätoiminnan perustana ovat hyvä tiimityö sekä tiimin yhteissuunnittelu, jossa toimintaa suunnitellaan lasten varhaiskasvatussuunnitelmia hyödyntämällä. Pienryhmätoimintaa järjestetään leikissä, liikkumisessa, taiteellisessa kokemisessa, tutkimisessa sekä päivittäisissä arki- ja siirtymätilanteissa, kuten ulkoilu- ja

ruokailutilanteissa. Kaikissa tilanteissa korostuu lämmin ja aktiivinen vuorovaikutus. (Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2019, s. 30.)

Pro gradu -tutkimuksemme on toteutettu laadullisen tutkimuksen periaattein. Analysoimme saadun tutkimusaineistomme aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Tutkimuksemme aineisto on kerätty verkkokyselynä sosiaalisen median kautta, joka sisälsi avoimia kysymyksiä pienryhmätoiminnan käytänteistä, merkityksestä ja haasteista. Kyselyymme vastasi 34 varhaiskasvatuksen ammattilaista. Tutkimuksemme pyrkii olemaan hyödyksi paitsi meille tutkijoille, mutta myös varhaiskasvatuksen työntekijöille. Tutkimuksemme tulosten kautta on mahdollista kehittää pienryhmätoimintaa entisestään sekä lisätä tietoisuutta pienryhmätoiminnasta.

2 Alle 3-vuotiaan lapsen kehitys

Lapset nähdään kehittyvinä ja oppivina yksilöinä (Virkki, 2015, s. 112). Varhaislapsuudessa tapahtuva kehitys on myöhemmin opittavien tietojen ja taitojen osalta keskeisessä asemassa (Nurmi ym., 2014). Ensimmäiset kolme vuotta ovat lapsen kehityksen kannalta merkittävää aikaa. Pienen lapsen kasvu ja kehitys etenevät hyvin nopeasti (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 21), ja ne ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa toisiinsa (Jakkula, 2008, s. 33). Jokaisen lapsen kasvulla, kehityksellä ja oppimisella on oma yksilöllinen tahtinsa (Koivunen & Lehtinen, 2015, s. 127).

Varhaiskasvattajan rooli päiväkodissa alle 3-vuotiaan lapsen kasvun ja kehityksen tukijana on merkittävä (Vilén ym., 2013, s. 227). Varhaiskasvattajan tulee tuntea lapsen kehitysvaiheet, jotta hän tietää, mitä lapselta voi odottaa ja vaatia sekä millainen tuki ja huolenpito on lapselle tarpeen. Lapsen kasvua ja kehitystä kuvataan iän mukaan, jolloin määritellään, mitä ikätasoa lapsen suoritus vastaa sekä mitä taitoja osataan ja mitä harjoitellaan. (Koivunen & Lehtinen, 2015, s. 127.) Aikuisen on oltava lapsen tukena sellaisissa lasta kiinnostavissa asioissa, joihin lapsen taidot eivät vielä täysin riitä. Aikuinen auttaa lasta erilaisista toiminnoista selviytymisessä, jolloin lapsi oppii vähitellen selviytymään askareistaan itsenäisesti. Aikuisen ei tule tehdä lapsen puolesta asioita, jotka vastaavat lapsen taitotasoa, vaan lapsen on saatava tehdä ne itse. (Vilén ym., 2013, s. 227.) Varhaiskasvatuksessa työntekijät tukevat lapsen kehitystä yhdessä lapsen huoltajien kanssa (Veisson, Peterson & Suur, 2010, s. 82).

Käsitteenä kehityksen nähdään kuvaavan asioita usein positiivisesti. Kun puhutaan ihmisen kehityksestä, kehityksen käsite liitetään biologiaan tai psykologiaan. Lapsen kehitystä seurattaessa huomio kiinnittyy muun muassa fysiologisiin ja psykologisiin muutoksiin, kuten pituuteen, painoon sekä ajatteluun, hahmottamiseen ja puheeseen. (Hakkarainen, 2008, s. 11.) Kun ihmisen kehitystä tutkitaan, erotetaan fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen osa-alue toisistaan. Näiden osa-alueiden muodostama kokonaisuus kuvaa kehityksen kokonaisvaltaisuutta. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, s. 30.) Ensimmäisessä alaluvussa avaamme alle 3-vuotiaan lapsen fyysisen kehityksen hyvin lyhyesti, koska koemme kyseisen kehityksen osa-alueen liittyvän vähiten tutkimuskysymyksiimme. Toisessa ja kolmannessa alaluvussa esittelemme psyykkisen ja sosiaalisen kehityksen, jotka ovat fyysiseen kehitykseen verrattuna keskeisemmin sidoksissa pienryhmätoimintaan.

2.1 Fyysinen kehitys

Lapsen kehityksen fyysisellä osa-alueella ymmärretään fyysinen kasvu sekä motorinen kehitys. Fyysinen kasvu pitää sisällään muutoksia solujen lukumäärässä ja koossa sekä erilaisia fyysisiä muutoksia, kuten hampaiden puhkeamisen sekä pituuskasvun. Motorinen kehitys taas pitää sisällään lihasten hallintaan vaikuttavat tekijät sekä liikkumiseen liittyvän kehityksen. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, s. 31.) Lapsen motoriikka kehittyy, kun hänelle tarjotaan mahdollisuuksia harjoitella erilaisia motoriikkaa vaativia taitoja (Cole, Cole & Lightfoot, 2005, s. 202). Motorinen kehitys nähdäänkin olevan vahvasti vuorovaikutuksessa ympäristön sekä lapsen yksilöllisen kehityksen kanssa (Vereijken, 2005, s. 219). Näin ollen perintötekijät sekä elinympäristö säätelevät lapsen fyysistä kasvua. Lapsen fyysinen kehitys on aina yksilöllistä ja siten lasten välillä saattaa olla kehityksessä suuriakin eroja. Usein kaksivuotias lapsi harjoittelee kävelyä portaissa tasa-askelin, potkii palloa sekä osaa pukea päälle osan vaatteistaan. Kolmevuotiaana lapsi harjoittelee muun muassa kolmipyöräisellä ajoa, tasajalkaa hyppimistä, portaissa kävelyä vuoroaskelin sekä nappien kiinni laittoa. (Vilén ym., 2013, s. 134, 141.)

Lapsen fyysisellä aktiivisuudella tarkoitetaan lapselle kuormittavuudeltaan eritasoisia liikunnan tapoja. Näitä voivat olla muun muassa leikit ulkona ja sisällä, erilaiset retket sekä ohjatut liikuntatuokiot varhaiskasvatuksen arjessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 48.) Lapsi harjoittelee liikkumistaan aktiivisemmin leikki-ikäisenä eli kaksivuotiaasta seitsemänteen ikävuoteen asti. Tällöin lapsi käyttää lihaksiaan monipuolisesti harjoitellessaan erilaisia arjen askareita ja on innoissaan uusien taitojen oppimisesta. (Vilén ym., 2013, s. 144.) Lapsen ensimmäisen ikävuoden aikana erilaiset motoriset liikkeet kehittyvät (Sirenius, 2002, s. 16).

Lapsen terveille kasvulle, kehitykselle, oppimiselle ja hyvinvoinnille on tärkeää, että lapsi on fyysisesti riittävän aktiivinen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 48). Lapsi onkin usein luonnostaan innoissaan liikkumisesta. Lapsi esimerkiksi harjoittelee motoriikkaansa oma-aloitteisesti jo hyvin pienestä lähtien. (Vilén ym., 2013, s. 136.) Lapsen fyysisillä kokemuksilla ja tekijöillä on merkitystä minäkokemukselle koko elämän ajan (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, s. 31). Fyysisen aktiivisuuden onkin tärkeä olla luonteva osa lapsen päivää (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 48).

2.2 Psykkinen kehitys

Psykkinen kehitys ymmärretään mielensisäisiä toimintoja, joita ovat muun muassa tietoisuus, aistiminen, ajattelu, havaitseminen, tunteet sekä muisti ja oppiminen. Psykkiset toiminnot kehittyvät aina suhteessa yksilön ympäristöön. Psykkinen kehitys pitää sisällään esimerkiksi kognitiivisen sekä persoonallisuuden kehityksen osa-alueet. Tutkittaessa lapsen psykkinen kehitystä saadaan lisää tietoa lapsen mielensisäisestä toiminnasta. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, s. 31–32.) Seuraavaksi käsittelemme psykkinen kehitykseen merkittävästi liittyvää lapsen kiintymyssuhdetta sekä persoonallisuuden ja kognitiivisten taitojen kehitystä.

Kiintymyssuhde

Bowlby (1969, s. 236) uskoi, että lapsen kiintymys kehittyy yleensä kahden ensimmäisen elinvuoden aikana. Lapsen luottamus huoltajiin on kaiken muun kehityksen perusta. Ensimmäisen ikävuoden kuluessa lapsen ja huoltajien välille muodostuu kiintymyssuhde. Tämän kiintymyssuhteen lapsi sisäistää automaattiseksi reagoitavaksi läheisissä ihmissuhteissaan ja se näkyykin muun muassa lapsen ystävyyssuhteissa. (Juusola, 2017, s. 113.) Kuitenkin jo varhain lapsi alkaa muodostaa muita kiintymyssuhteita pääasiallisen kiintymyksen rinnalle. Rusanen (2011) mukaan vasta kolmannen ikävuoden lopussa lapsi alkaa olla kykeneväinen olemaan erossa ensisijaisesta kiintymyksen kohteestaan, useimmin äidistä. Jos osallistuminen varhaiskasvatukseen on välttämätöntä ennen kolmatta ikävuotta, tulisi sen olla sellaista, joka jäljittelee kotona saatua hoivaa. (Rusanen, 2011, s. 197, 251.)

John Bowlbyn luoman kiintymyssuhdeteorian katsotaan olevan vastuukasvattaja-menetelmän teoreettisena pohjana. Sen perustana on lapsen kiintymisen hänelle läheisiin aikuisiin (Salminen & Tynninen, 2011, s. 12; Bruce, 2011, s. 177). Sekundäärikiintymykselle tulisi järjestää riittävästi mahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa (Rusanen, 2011, s. 251). Varhaiskasvatuksessa lasta ei hyödytä kasvattajien määrä, ellei jokainen kasvattaja selvästi ota vastuuta tietyistä lapsista. Lasten jakaminen pienryhmiin ja yhden henkilön vastuu oman pienryhmän lapsista ja heidän tarpeistaan on kiintymyssuhdeteorian pohjalta tärkein piirre, miten hoiva tulisi järjestää. Mitä pienempi lapsi on, sitä tärkeämpää tällainen järjestely on. (Rusanen, 2011, s. 208.) Kiintymyssuhdeteorian korostaessa lapsen tarvetta turvallisiin ja pysyviin ihmissuhteisiin voidaan ensimmäisenä ja ohittamattomana periaatteena varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä näin ollen pitää vastuukasvattajuutta. Lapsi tarvitsee korvaavan turvapesän, joka huolehtii hänestä silloin, kun vanhemmat eivät ole paikalla. (Kalland, 2011, s. 158.) Vastuukasvattajuuden tavoitteena on mahdollistaa lapselle

pysyvä kiintymyssuhde yhteen varhaiskasvattajaan. Yksi tuttu aikuinen on lapselle tärkeä erityisesti varhaiskasvatuksen alkaessa ja se toimii linkkinä muihin aikuisiin ja lapsiin. (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 10.)

Lapsen psyykkisen kehityksen myötä lapsi voi kokea pelkoa ollessaan erossa ensisijaisesta kiintymyksen kohteestaan. Pieni lapsi voi alkaa vierastaa hänelle uusia ihmisiä. (Cole, Cole & Lightfoot, 2005, s. 203.) Toisen ikävuoden aikana lapsi tulee tietoisesti omasta erillisyydestään ja näin ollen saattaa kohdata 1,5-vuoden iässä vahvan vierastamis- ja eroahdistuskauden. Lapsessa voi herätä takertumisen ja turvan hakemisen tarve, kun tietoisuus itsestä voimistuu ja lapsi ymmärtää olevansa erillinen äidistä. (Juusola, 2017, s. 39.)

Persoonallisuuden kehitys

Persoonallisuudella tarkoitetaan psykologian näkökulmasta ihmisen suhteellisen pysyviä piirteitä sekä ominaisuuksia, jotka tulevat esiin erilaisissa ympäristön ja yksilön välisissä vuorovaikutteisissa tilanteissa (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, s. 91). Lapsuusajan vaiheita, joiden myötä lapsen persoonallisuus kehittyy, kuvataan persoonallisuusteorioiden avulla. Persoonallisuusteoriat auttavat meitä ymmärtämään sitä, miksi ihminen on sellainen kuin on. Persoonallisuusteoriat korostavatkin merkittävästi varhaislapsuuden merkitystä. Persoonallisuuden kehityksellä tarkoitetaan prosessia, jossa ihminen etsii omaa minäänsä. Se on prosessi, joka on aina suhteessa muihin ihmisiin. Tällöin pieni lapsi oppii omista kyvyistään ja taidoistaan sekä luo kuvaa omasta itsestään. (Vilén ym., 2013, s. 148–149.)

Ensimmäisinä elinvuosina ihmiselle muodostuu persoonallinen perusrakenne, joka toimii ikään kuin peruspilarina lapsen myöhemmälle kehitykselle. Tunne omasta minuudesta ja yksilöllisyydestä saavutetaan kolmen ensimmäisen elinvuoden aikana. (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 21.) Lapsi alkaa lähempänä kolmatta ikävuottaan käyttää persoonapronomineja, kuten ”minä” sekä omistusuotoja asioista ja esineineistä kuten ”minun”. Tällaiset kielelliset ilmaisut ovat merkki siitä, että lapsi tulee entistä enemmän tietoisesti omasta minuudestaan. Lapsen tullessa tietoisesti itsestään hänellä on mahdollisuus ymmärtää toisten ihmisten aikomuksia sekä tunteita. (Lewis, 2005, s. 363–365.) Lapsen persoonallisuus sekä temperamentti ovat myös tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Persoonallisuuspsykologian näkökulmasta temperamentti on persoonallisuuden biologinen ydin. (Keltikangas-Järvinen, 2009, s. 65.)

Kognitiivisten taitojen kehitys

Kognitiivinen kehitys pitää sisällään havaitsemiseen, muistiin, kieleen ja oppimiseen liittyvän kehityksen. Kognitiivista kehitystä tarkasteltaessa kiinnitetäänkin huomiota ihmisen kykyyn oppia uusia taitoja ja tietoja sekä sitä, miten hän hyödyntää niitä elämässään. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, s. 86.) Ensimmäisten elinvuosien aikana lapsen kognitiivinen kehitys on nopeaa (Nurmi ym., 2014). Sekä elinympäristö että tiedonkäsittelyn kykyjen kehittyminen ovat yhteydessä lapsen kognitiiviseen kehitykseen (Taylor, 2005, s. 37). Jo pienikin lapsi tekee havaintoja ympäristöstään ja näin ollen oppii havainnoimalla ja ihmettelemällä (Vilén ym., 2013, s. 144; Nurmi ym., 2014; Taylor, 2005, s. 37). Valveilla ollessaan lapsi suuntautuu aktiivisesti ympäristöönsä. Lapsen käyttäytymistä kuvaa pyrkimys jäsentymättömästä tilasta kohti jäsentynyttä toimintaa. Samalla lapsi rakentaa minätietoisuutensa perustaa sekä kuvaa itsestään aktiivisena toimijana. (Nurmi ym., 2014.)

Lapsen toimiessa vuorovaikutuksessa fyysisen ympäristönsä sekä siinä toimivien ihmisten kanssa lapsi muodostaa erilaisia skeemoja eli jäsentyneitä toimintatapoja ja -sarjoja. Skeemoja sulautetaan uusiin tilanteisiin (assimilaatio) tai mukautetaan uuden tilanteen vaatimalla tavalla (akkommodaatio). (Nurmi ym., 2014.) Ennen kielen kehittymistä lapsi hankkii tietoa ympäristöstään ikäkaudelleen ominaisella tavalla; maistamalla, kokeilemalla ja toimimalla (Vilén ym., 2013, s. 145). Jotta lapsi voi hahmottaa ympäröivää maailmaansa, täytyy hänen liikkua sekä käsitellä ympäristönsä esineitä (Nurmi ym., 2014). Kun lapsi oppii käyttämään sanoja, oppii hän kertomaan omista tuntemuksistaan ja aikomuksistaan. Kielen kehitys mahdollistaa lapselle kysymysten esittämisen ja näin ollen tarkemman tiedon saamisen. Tiedon myötä voi jäsentää ympäröivää maailmaansa paremmin. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, s. 89.)

Jo hyvin nuorena lapset osoittavat merkkejä kyvystä muistaa sellaisiakin esineitä ja ihmisiä, jotka eivät ole läsnä. Muistin kehitys ja luokittelukyky tekevät lapsista kuitenkin varovaisia esimerkiksi silloin, kun he kohtaavat vieraita tapahtumia. Jo pienelläkin lapsella on mahdollisuus muodostaa erilaisia yhdistäviä kategorioita näkemistään sekä kokemistaan asioista. (Cole, Cole & Lightfoot, 2005, s. 187, 203.) Kun lapsi omaksuu tällaisia edellä mainittuja kategorioita, mahdollistuu näin myös se, että lapsi alkaa ymmärtää esineitä ja asioita kuuluviksi erilaisiin käsiteluokkiin eikä ainoastaan yksittäisiksi havaintokohteiksi. Myöhempi pysyvien mielikuvien muodostuminen mahdollistaa sen, että lapsi kykenee ennakoimaan tulevia tapahtumia sekä palauttamaan mieleen aiempia kokemuksia. (Nurmi ym., 2014.) Sillä, että lapsella kehittyy kyky muistinsa varassa luoda tapahtumia uudelleen sekä muistaa esineitä, on valtava vaikutus lapsen käsitykseen maailmasta. Kun lapsi kykenee

muistamaan aikaisempia kokemuksiaan sekä vertaamaan niitä uusiin kokemuksiin, on hänellä samalla mahdollisuus havaita samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia kokemustensa välillä. Tällöin lapsella on myös mahdollisuus järjestää tietoa sekä myöhemmin hyödyntää sitä uusien kokemusten tulkitsemisessa. (Taylor, 2005, s. 38.)

Keskeistä lapsen kehityksen tukemisessa on hänen itsenäisyyttään kunnioittava turvallinen ympäristö, jonka myötä lapsi voi saada uusia kokemuksia ja tuntea uudenlaisia tunteita (Aro, 2011, s. 25). Röthlisbergerin, Neuenschwanderin, Cimelin, Michelin ja Roebersin (2011) esittelemän tutkimuksen mukaan esimerkiksi pienryhmätoiminnalla voidaan parantaa lasten kognitiivista joustavuutta ja häiriöiden hallintaa varhaiskasvatuksessa. Myös Burger (2010, s. 154) toteaa pienryhmätoiminnan olevan apuna lapsen kognitiivisten taitojen harjoittelulle.

2.3 Sosiaalinen kehitys

Sosiaalisella kehityksellä viitataan lapsen taitoon olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä taitoa toimia yhteistyössä (Vilén ym., 2013, s. 156; Laine, 2006, s. 76). Sosiaalisen ja persoonallisuuden kehityksen nähdään linkittyvän tiiviisti toisiinsa. Sosiaaliseen kehitykseen kuuluvat arvot ja roolit lapsi omaksuu niin perheeltä, sukulaisilta, ystäviltä kuin yhteiskunnaltakin. Lasten huoltajat, kiintymyssuhde ja kotona opitut mallit ovat vahvasti vaikuttamassa lapsen sosiaaliseen kehitykseen. Kodin merkitystä sosiaalisen maailman luoja voidaan korostaa, sillä lapsi oppii huoltajiensa avulla sosiaalisen käyttäytymisen malleja, kuten millainen on huonoa käytöstä ja millainen hyvää. Huoltajien antama malli auttaa lasta ymmärtämään, millaiseen sosiaaliseen käyttäytymiseen hänen tulee pyrkiä. Lapsi oppii kodissaan myös erilaisia arvoja ja asenteita, jotka vaikuttavat osaltaan siihen, kuinka lapsi kohtaa ja huomioi muita ihmisiä. (Vilén ym., 2013, s. 156.)

Käsitteillä sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot ei tarkoiteta samaa asiaa. Sosiaalisuus on synnynnäinen temperamenttipiirre, kun taas sosiaaliset taidot opitaan. (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 17–18.) Sosiaalisuudella viitataan siis haluun, joka ihmisellä on sisäänrakennettuna jo syntyessä. Synnynnäisistä yksilöllisistä temperamenttipiirteistä riippuen joillakin lähestymisen ja kontaktin ottamisen halu kehittyy voimakkaammaksi. Osalla taas on syntymästä saakka voimakkaampi vetäytymisen tarve. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä tulla toimeen toisten kanssa, ottaa toiset huomioon sekä säädellä omaa käyttäytymistä tiettyyn sosiaaliseen tilanteeseen sopivalla tavalla. (Juusola, 2017, s. 30.) Nurmi (2014) määrittelee sosiaalisten taitojen olevan valmiuksia, joiden avulla lapsi kykenee arjen

tilanteissa ratkaisemaan ongelmia sekä saavuttamaan henkilökohtaisia päämääriään. Tavoitteena on, että päämäärät saavutetaan siten, että sosiaalisissa tilanteissa päädytään positiivisiin seurauksiin. (Nurmi ym., 2014.) Sosiaalisiin taitoihin kuuluvat muun muassa yhteistyötaidot, sosiokognitiiviset taidot, ongelmanratkaisutaidot sekä tunnetaidot (Neitola, 2013, s. 101). Niitä tarvitaan muun muassa ystävyysuhteiden solmimiseen sekä ryhmässä pärjäämiseen (Juusola, 2017, s. 30). Kokemuksen ja kasvatuksen myötä sosiaaliset taidot kehittyvät (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 18).

Vuorovaikutus on osa sosiaalisia taitoja ja siihen kuuluu paitsi keskusteleminen myös kaikki muut ihmisten väliset kontaktit, kuten eleet, ilmeet, ääntelyt ja liikkeet. Vuorovaikutusta on kaikkialla ja jokainen ihminen kohtaa vuorovaikutustilanteita muiden ihmisten kanssa. (Hytönen & Valli, 2016, s. 26.) Pienen lapsen sosiaalisuus ei vielä näy jatkuvana tarpeena olla ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa, vaan ennemminkin kiinnostuksena toisiin ihmisiin. Sosiaaliselle lapselle on ominaista tarkkailla kiinnostuneena vieraita ihmisiä sekä ottaa nopeasti kontaktia. (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 50.)

Sosiaalisista taidoista kaikista tärkeimpänä pidetään tunteiden säätelyä, sillä se auttaa ylläpitämään myönteiset suhteet ihmisiin (Juusola, 2017, s. 96). Taaperoiässä vahva kiinnostus ympäristöä kohtaan kehittää lapsen itsesäätelytaitoja (Aro, 2011, s. 25). Alle 3-vuotiaan lapsen tunneilmaston merkitys on suuri, sillä se vaikuttaa muun muassa lapsen itsetunnon rakentumiseen. Pieniä lapsia kuvataankin usein emotionaalisiksi, sillä tunteet ovat yleensä voimakkaita ja tunnereaktiot syntyvät herkästi. Alle 3-vuotiaat nähdään olemukseltaan välittöminä; he yrittävät saavuttaa pyrkimyksensä koko kehoaan käyttäen. Pitkään jatkunut istuminen tai jokin muu pitkäaikainen samana pysyvä asento rasittaa alle 3-vuotiasta lasta. Lapset muodostavat yhteyksiä ympärillä olevaan maailmaan kehon, tunteiden ja mielen kautta. (Siren-Tiusanen, 2002, s. 18–19.)

Tunteiden merkitys hyvinvoinnille riippuu siitä, millä tavoin ihminen käsittelee niitä mielessään, mitä hän ajattelee ja tekee niiden vallassa. Lapsen tunnetaitoja voi vahvistaa jo pienestä pitäen, kun tunteet tehdään tutuiksi. Tunteita voidaan säädellä muun muassa keskustelemalla, ottamalla etäisyyttä vaikeisiin tapahtumiin tai ihmisiin sekä siirtämällä huomio johonkin mukavampaan asiaan. (Juusola, 2017, s. 40, 95–96.) Lisäksi kasvattaja tukee lasta tunnetaitojen kehittämisessä muun muassa nimeämällä niin omia kuin lapsenkin tunteita. Kasvattajan on tärkeää keskustella lapsen kanssa siitä, mistä erilaiset tunteet syntyvät

ja millaisilla keinoilla voimakkaita tunnekokemuksia voisi hallita. (Koivula & Laakso, 2017; Shaffer, 2000, s. 110–111.)

Jo syntymästä saakka lapsella on muutamia erittäin tärkeitä sosiaalisia haluja ja kykyjä (Juusola, 2017, s. 31). Vauva ilmaisee itseään elekielellä muun muassa ilmeiden, ääntelyiden sekä kokonaisvaltaisen huitomisen ja potkimisen kautta (Nurmi ym., 2014, s. 43). Noin vuoden ikäisenä ilmaantuvat lapsen ensimmäiset merkitsevät sanat. Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus ja yhteinen puuhastelu ovat lapsen kielen kehityksen kannalta ensiarvoisen tärkeitä. (Levey, 2019, s. 70, 74.) Vastasyntynyt lapsi tuntee perustunteita, kuten mielihyvää, iloa, surua, vihaa, pelkoa, inhoa ja hämmästyksiä. Jo vauvat kykenevät mallintamaan toisen ihmisen tunteita. Tunteiden säätelyn perustan luominen tapahtuu jo varhaislapsuudessa, kahden ensimmäisen ikävuoden hoivakokemusten kautta. Tällöin lapsen ikäviä kokemuksia muutetaan myönteisiksi kokemuksiksi useita kertoja päivässä lapsen huoltajien toimesta ja samalla he rakentavat rauhoittumisen polkua lapsen aivoihin. (Juusola, 2017, s. 94; Bruce, 2011, s. 171.)

Leikki on lapsen paras oppimiskeino, sillä se tukee lasta monipuolisesti (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, s. 118). Leikkiessään lapsi luo sosiaalisia suhteita. Leikki edistää paitsi sosiaalisia taitoja ja myönteistä minäkuvaa myös lasten oppimisedellytyksiä sekä valmiuksia ymmärtää ja jäsentää ympäröivää maailmaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 38–39, 42.) Sosiaalisten taitojen opetteluun mahdollistuessa hyvin leikin kautta lapselle tulee väistämättä vastaan tilanteita, joissa täytyy tehdä esimerkiksi kompromisseja ja ottaa huomioon toisten lasten mielipiteet. Leikkiessään lapsi saa mahdollisuuden ystävyysuhteiden solmimiseen ja niiden ylläpitämiseen. (Repo, 2015, s. 185–186; Kirves & Stoor-Grenner, 2010, s. 24.) Aikuisen ohjaus ja tuki leikissä on sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta erittäin tärkeää (Repo, 2015, s. 186).

Toisena ikävuotena lapsen leikkitaidot alkavat kehittyä vuorottelu- ja rakenteluleikeistä edeten yhä kekseliäämmiksi puuhiksi. Lapsi ei vielä tässä ikävaiheessa kykene yhteisleikkeihin, vaan leikkii rinnakkaisleikkejä, jolloin hän touhuilee omiaan toisten lasten seurassa. (Juusola, 2017, s. 39.) Lapsi nauttii muiden lasten seurasta, mutta tutustuminen toisiin leikkijöihin voi tapahtua tökkimällä, tönimällä tai repimällä (Koivunen & Lehtinen, 2015, s. 174). Lelujen jakamista ja muita yhteiselämän pelisääntöjä tulee opetella vähitellen (Juusola, 2017, s. 39). Lapsen erillistymisen, minäkuvan kehittymisen ja sosiaalisten

suhteiden myötä myös sosiaaliset tunteet, kuten ylpeys, häpeä, syyllisyys, kateus ja empatia, kehittyvät leikki-iässä (Juusola, 2017, s. 95; Shaffer, 2000, s. 107).

Vahvistuneen itsetietoisuuden myötä lapsen sosiaaliset taidot alkavat kehittyä entisestään 1,5–3-vuotiaana. Tässä iässä sanavarasto usein laajenee ja lasta alkaa kiinnostamaan myös tarinoiden kertominen. Monet lapset ovat kaikkein aggressiivisimmillaan parin vuoden ikäisenä. 1,5–3-vuotiaana erityisesti lapsen minäkuva ja itsetunto kehittyvät. Tämän takia tunnekielen ja vuorovaikutuksen säilyminen myönteisinä on tärkeää. Uhmaikä pitää sisällään oman tärkeän tehtävänsä, kun puhutaan lapsen kehityksestä. Aggressio on osa ihmisen itsenäistymistä ja minäkuvan kehitystä eri ikävaiheissa, kuten uhmaiässä. Noin 2-vuotiaana lapselta onnistuu jo joidenkin tunteiden, kuten surun ja ilon, nimeäminen. (Juusola, 2017, s. 40–41.) Lähempänä kolmea ikävuotta lapsi kykenee jo hiukan paremmin tunnistamaan, tiedostamaan ja huomioimaan muiden tunteet (Shaffer, 2000, s. 133).

Aubrey ja Wardin (2013) esittelemässä tutkimuksessa kävi ilmi, että sosiaalisten taitojen puute on yksi keskeinen tekijä, josta varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat huolissaan. Näiden taitojen kehittämiseen tulisi panostaa erilaisia strategioita hyödyntämällä. (Aubrey & Ward, 2013, s. 441.) Varhaiskasvatuksen arkeen kuuluukin erilaisten sosiaalisten taitojen harjoittelu (Kanninen & Sigfrids, 2012a, s. 179). Lapsen huoltajien lisäksi varhaiskasvatuksen työntekijät ovat keskeisessä roolissa lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen harjoittelun ja kehittymisen tukemisessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 32; Laine, 2006, s. 66). Varhaiskasvattajan kannattaa pohtia, millaisten sosiaalisten taitojen harjoittelu on tarpeen sekä millaisia tavoitteita on optimaalista asettaa. Kun lapsi harjoittelee sosiaalisia taitoja, vaatii se varhaiskasvattajan kannustusta ja myönteistä palautetta. (Kanninen & Sigfrids, 2012a, s. 179.) Oleellinen osa ohjausta on puheen liittäminen kaikkeen toimintaan sekä tavoitteinen kielen kehityksen ohjaus varsinkin lasten leikkiessä (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 162).

Sosiaalisten taitojen harjoitteluun kuuluu varhaiskasvatuksessa esimerkiksi myönteisen vuorovaikutuksen opettelu, jota harjoitellaan vaikkapa käyttämällä sanoja kiitos, hei ja anteeksi. Sosiaaliset taidot kehittyvät, kun lapset leikkivät, harjoittelevat tavaroiden ja lelujen vuorottelua sekä auttavat toisia. (Kanninen & Sigfrids, 2012a, s. 183.) Sosioemotionaalisten taitojen opettelussa voidaan harjoitella lisäksi esimerkiksi toisen lohduttamista, anteeksipyyntöä ja tunteiden nimeämistä (Kirves & Stoor-Grenner, 2010, s. 26). Yhteistyöhön perustuva toiminta mahdollistaa vuorovaikutus- ja ilmaisutaitojen harjoittelun eri tilanteissa

erilaisten ihmisen kanssa. Varhaiskasvatuksessa harjoitellaan lasten kanssa myös toisen asemaan asettumista, asioiden tarkastelemista eri näkökulmista sekä ristiriitatilanteiden selvittämistä rakentavasti. Näin vahvistetaan lasten sosiaalisia taitoja. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 25.)

Sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen tapahtuu tiiviissä vuorovaikutuksessa lapsen ja hänen ympärillään olevan sosiaalisen todellisuuden kanssa. Sosioemotionaalinen kehitys alkaa lapsella suhteessa läheisiin aikuisiin ja myöhemmin toiset lapset sekä kasvatukselliset instituutiot kulttuuristen ja yhteiskunnallisten arvojen kanssa tulevat osaksi lapsen sosiaalista todellisuutta. (Ahonen, 2017.) Lasten osallistuminen varhaiskasvatukseen ennen koulun aloittamista nähdään yhteiskunnassamme usein tärkeänä (Lehtinen, 2009, s. 138). Kun lapsi osallistuu varhaiskasvatukseen päiväkodissa, useat sosiaaliset suhteet ympäröivät häntä. Lasten väliset vertaissuhteet ja vuorovaikutussuhteet ovat merkittävä osa jo pienen lapsen sosiaalista maailmaa. (Laine, 2006, s. 66; Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 162.) Varhaiskasvatuksen vaikutukset lasten kehitykseen ja myöhempään oppimiseen ovat olleet myönteisiä. Tällöin on painotettu nimenomaan sosiaalisten taitojen kehittymistä. Tietoinen pienryhmätoiminta ja yhteisesti hyväksytyt säännöt ovat toiminnan perusta, kun puhutaan sosiaalisuuteen kasvattamisesta. (Lehtinen, 2009, s. 138.)

3 Pienryhmätoiminta päiväkodissa

Pienryhmä, pienryhmätoiminta ja vastuukasvattaja ovat tutkielmamme keskeiset käsitteet, jotka avaamme tässä luvussa. Vaikka lapsiryhmän maksimiryhmäkoosta on säädetty laissa, ei se estä muodostamasta ryhmän sisällä pienempiä ryhmiä (Heinonen ym., 2016, s. 111). Ensimmäisessä alaluvussa esittelemme, mitä pienryhmillä tarkoitetaan varhaiskasvatuksessa sekä millaisissa erilaisissa kokoonpanoissa pienryhmätoimintaa toteutetaan.

Vasta 2000-luvulla varhaiskasvatuksen ammattilaiset alkoivat puhua laajasti pienryhmätoiminnasta varhaiskasvatuksen organisoinnin tapana (Raittila, 2013, s. 74). Pienryhmätoiminta perustuu lapsilähtöiseen ajatteluun, jossa hoivan, kasvatuksen ja opetuksen merkittävimpänä kohteena on lapsen hyvinvointi ja osallisuus. Lapsen päivän tarkoituksenmukainen suunnittelu ja arviointi ovat keskeisessä asemassa toiminnan toteuttamisessa. (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 8–9.) Vaikka vastuu pedagogiikasta on varhaiskasvatuksen opettajalla, on vastuu pedagogiikan toteuttamisesta kaikilla tiimin varhaiskasvattajilla (Järvinen & Mikkola, 2015, s. 62). Toisessa alaluvussa kerromme, mikä rooli vastuukasvattajalla on pienryhmässä sekä kuvaamme pienryhmätoimintaa pedagogisena toimintatapana.

Moniammatilliset tiimit ovat olleet jo vuosia osa päiväkotien toiminnan toteuttamista (Hytönen, 2017, s. 103). Syvälinen sitoutuminen omien työtapojen arviointiin, työssä oppimiseen sekä oman ammatillisuuden kehittämiseen on edellytyksenä tiimityölle (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 5). Toimiva vuorovaikutus ja reflektiivinen keskustelu auttavat varhaiskasvattajaa ymmärtämään toisten näkemyksiä ja niiden tarkoituksenmukaisuutta sekä saamaan vahvistusta hänen omille näkemyksilleen (Kupila, 2017, s. 308). Kolmannessa alaluvussa käsittelemme, mitä varhaiskasvatuksen tiimiltä ja sen jäseniltä vaaditaan, jotta pienryhmätoiminta pedagogisena toimintatapana on toimiva.

3.1 Pienryhmien muodostaminen

Pienryhmällä tarkoitetaan sitä, että lapsiryhmän lapset jaetaan pysyviin ja vaihtuviin pienryhmiin (Opas, 2013, s. 158), joiden tulee olla tarkoituksellisesti järjestettyjä (Wasik, 2008, s. 516; Clodie, 2018, s. 142). Pienemmissä ryhmissä voi olla alle kolme työntekijää ja

tätä vastaava lapsimäärä (Heinonen ym., 2016, s. 111). On kuitenkin syytä huomioida, että pienryhmien koko on hyvin tulkinnanvarainen (Ahonen, 2017).

Lapset voidaan jakaa kiinteisiin tai vaihtuviin pienryhmiin. *Kiinteässä pienryhmässä* lapsiryhmä koostuu tietyn ajanjakson ajan samoista lapsista. Ajanjakso saattaa vaihdella, sillä jossakin kiinteässä pienryhmässä kokoonpano voi vaihtua esimerkiksi kerran kuukaudessa, kun taas toisessa sama pienryhmä on koko toimintakauden ajan. (Ahonen, 2017.) Mitä nuoremmat lapset, sitä tärkeämpää on, että toiminnot tapahtuvat pienissä ryhmissä niin pitkälle kuin mahdollista. Luonnollisinta on, että pienryhmät on jaettu varhaiskasvattajien kesken, ja että he pysyvät omissa pienryhmissä niin kauan kuin työtilanne ja työajat sallivat. (Kanninen, Sigfrids & Backman, 2009, s. 53.)

Lasten on helpompaa toimia riittävän kiinteässä ja pienessä ryhmässä, joka on vakiintunut sekä määrältään että jäseniltään. Kun ryhmä on vakiintunut, ryhmän jäsenet tietävät ryhmän koon ja sen jäsenet. (Rusanen, 2011, s. 236.) Kiinteässä pienryhmässä lasten on myös mahdollista ryhmäytyä kunnolla omaan pienryhmäänsä. Lapsi oppii tuntemaan oman pienryhmänsä muut lapset sekä luottamaan heihin. (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 34.) Omaan pienryhmään ryhmäytyminen helpottaa myöhempää liittymistä osaksi suurempaa ryhmää (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 34; Ahonen, 2017). Lisäksi varhaiskasvattajien on mahdollista helpommin havainnoida ja ohjata lasten oppimis- ja kehitysprosessia haluttuun suuntaan kiinteässä pienryhmässä (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 34).

Jos pienryhmien kokoonpanot eivät pysy samanlaisina koko ajan, puhutaan vaihtuvista tai toiminnallisista pienryhmistä. *Vaihtuvat pienryhmät* muodostetaan oman lapsiryhmän sisällä tai yhteistyössä muiden päiväkodin ryhmien kanssa. (Heinonen ym., 2016, s. 111.) Lasten ollessa jatkuvasti muuttuvissa kokoonpanoissa muodostavat he näin hyvin monenlaisia pienryhmiä saman päivän aikana. Pienryhmien pysyvyys on tilannesidonnaista ja lapset ovat jatkuvassa liikkeessä, jotta he voivat solmia uusia vertaiskontakteja. (Lehtinen, 2009, s. 154.) Pienryhmät on yleensä suunniteltu etukäteen (Repo ym., 2019, s. 121), ja varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on suunnitella läsnä olevien lasten pienryhmäjako siten, että pienryhmät ovat pedagogisesti perusteltavissa (Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2019). Pienryhmien kokoonpanot riippuvat toiminnan tavoitteesta, sillä olennaista on, että ne palvelevat tavoitteita parhaalla mahdollisella tavalla (Repo ym., 2019, s. 121).

3.2 Pienryhmätoiminta toimintatapana

Pienryhmätoiminnalla viitataan pienryhmissä toteutettavaan suunnitelmalliseen tapaan järjestää lapsiryhmien toimintaa (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 36; Raittila, 2013, s. 74). Wasik (2008) määrittelee pienryhmätoimintaa lasten lukumäärän, tavoitteiden, sisällön ja opettajan roolin osalta. Pienryhmän koon ei tulisi ylittää viittä lasta, sillä ryhmien ollessa suuremmat yksilöllinen ohjaus ei mahdollistu. Kasvattajalla ei tällöin ole mahdollisuutta huomioida jokaisen lapsen tarpeita tai taata sitä, että jokainen lapsi pääsisi osallistumaan ryhmässä. Opettajan tulee ottaa huomioon lasten erilaiset vuorovaikutussuhteet sekä tunnistaa lasten erilaiset ryhmätyöskentelytaidot, jotta pienryhmässä toteutettava toiminta olisi mahdollisimman tavoitteellista ja lapsen taitotasolle sopivaa. (Wasik, 2008, s. 516–518.) Näin pienryhmätoiminnan myötä mahdollistuu erilaisten oppimistyylien ja -tavoitteiden huomioiminen varhaiskasvatuksessa. Pienryhmätoiminnan sisältö voi rakentua mistä tahansa päiväkodin arkeen liittyvästä vuorovaikutteisesta toiminnasta. Pienryhmässä voidaan vaikkapa liikkua, leikkiä, askarrella, musisoida, lukea satuja ja pukeutua ulkoilua varten. (Riihonen & Tuukkanen, 2013, s. 72.) Pienryhmätoiminnan idea on siinä, että pieni lapsi ei voi vielä toimia suuressa ryhmässä (Kanninen, Sigfrids & Backman, 2009, s. 57), ja siten se onkin suositeltavaa sisällyttää jokapäiväiseen toimintaan (Wasik, 2008, s. 518).

Jokaisella pienryhmällä on päiväkodissa omahoitaja, joka on vastuussa oman pienryhmänsä lasten varhaiskasvatuksen aloituksesta päiväkodissa sekä pienryhmän arjen etenemisestä oman työvuoronsa ajan (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 34; Salminen & Tynnen, 2011, s. 12). Omahoitaja-käsitteen sijasta käytetään kuitenkin usein termiä vastuukasvattaja. Käsitteellä viitataan siihen, että tietyllä aikuisella on vastuu tietyistä lapsista varhaiskasvatuksessa päivän ajan. Lasten huoltajat ikään kuin luovuttavat vastuun väliaikaisesti varhaiskasvatuksen työntekijöille. Hoitajan sijasta käytetään termiä kasvattaja, sillä varhaiskasvatuksen tehtävänä on kasvattaa lasta ja kasvattamiseen sisältyy myös hoitaminen. (Salminen & Tynnen, 2011, s. 71.) Tässä tutkimuksessa käytämme käsitettä *vastuukasvattaja*.

Yhdellä vastuukasvattajalla on 3–7 lasta. Pienryhmät ovat tarpeeksi pieniä, jotta lapset voivat olla turvassa keskenään. (Kanninen, Sigfrids & Backman, 2009, s. 57.) Lapsen perusturvallisuudesta huolehtiminen ja luottamuksellinen yhteistyö ovat vastuukasvattajamenetelmän lähtökohtana (Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2019, s. 23). Arkisissa toimissa tarjoutuu monia mahdollisuuksia vastavuoroisiin kohtaamisiin lasten

kanssa. Vastuukasvattaja auttaa, tukee ja kannustaa jokaista lasta sekä havainnoi lapsen kehitystä. Lapsen turvallisuuden perustana on vastuukasvattajan välitön läsnäolo etenkin toimintakauden alussa. Vastuukasvattajan merkitys painottuu erityisesti suurissa päiväkodeissa, joissa jo pelkästään vaihtelevat ja levottomat olosuhteet luovat turvattomuutta. (Kanninen & Sigfrids, 2012b, s.121–124.) Varhaiskasvatuksessa pienet lapset tarvitsevat siis vastuukasvattajan, joka huomioi niin lapsen fyysiset kuin psyykkisetkin tarpeet (Selleck, 2001, s. 91).

Suhde vastuukasvattajaan muodostetaan 6–12 kuukauden kuluessa (Kanninen, Sigfrids & Backman, 2009, s. 59). Keskeistä on, että lapsen ja vastuukasvattajan välille syntyy myönteinen vuorovaikutus, jonka myötä lapsen on helpompi lähteä tutustumaan muihin ryhmän lapsiin ja aikuisiin (Kanninen & Sigfrids, 2012b, s.124; Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2019, s. 23). Vastuukasvattajan nimeäminen jokaiselle lapselle ei kuitenkaan takaa, että lapsi muodostaa turvallisen suhteen juuri hänen kanssaan. Lapset kiinnittyvät yleensä kasvattajiin, jotka ovat emotionaalisesti läsnä. (Kanninen, Sigfrids & Backman, 2009, s. 59.)

Pienryhmätoiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista koostuu toisiinsa kietoutunut jatkuvasti etenevä prosessi. Suunnittelu etenee usein toteutuksen ohella, kun toiminnan kautta nousee esiin uusia näkökulmia, pulmakohtia ja ideoita. (Turja, 2018, s. 69.) Pienryhmätoiminnan suunnittelussa ja tavoitteiden laatimisessa lähtökohtana ovat pedagogiikan ohella lapsi ja hänen hyvinvointi, lapsen luontainen tapa toimia sekä lapselle merkitykselliset kokemukset (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 8). Suunnitellessa pienryhmätoimintaa tulee ottaa huomioon, että jokainen pienryhmä on erilainen riippuen lasten iästä ja sukupuolesta, mielenkiinnon kohteista, tuen tarpeista ja muista erityispiirteistä (Järvinen & Mikkola, 2015, s. 40). Pienryhmätoiminta kannattaa suunnitella siten, että se rohkaisee lapsia paitsi keskusteluun myös ajatteluun sekä antaa lapsille konkreettisia kokemuksia ja vaatii heidän osallistumistaan (Rainer Dangel & Durden, 2010, s. 75). Yhteisen suunnittelun kautta kaikki tiimin jäsenet tietävät, mitä muut pienryhmät milloinkin tekevät (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 36).

Vaikka kaikki asiat eivät aina toteudu suunnitelmien mukaan, yhdessä kirjattuja suunnitelmia kuitenkin tarvitaan, jotta niiden avulla voidaan arvioida toimintaa sekä kehittää sitä tarpeen mukaan (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 8; Heikka, Hujala, Turja & Fonsen, 2017, s. 56; Koivunen, 2009, s. 187). Säännöllinen arviointi on erittäin merkityksellistä varsinkin

muutosvaiheessa eli silloin, kun pienryhmätoimintaa ollaan vasta aloittamassa. Näin voidaan tehdä mahdollisia korjaavia liikkeitä toimivan arjen varmistamiseksi. (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 9.) Pedagogisia käytänteitä uudistettaessa täytyy kuitenkin muistaa, että tällöin jostakin vanhasta on luovuttava. Jos kaikki vanha toiminta pidetään, ja sen lisäksi otetaan käytäntöön jatkuvasti uutta opittua, saattaa uhkana olla työntekijöiden ylikuormittuminen ja väsyminen. (Heikka, Hujala, Turja & Fonsen, 2017, s. 56.)

Koivusen (2009) mukaan varhaiskasvattajilla on harvoin aikaa arviointiin, tai se voidaan kokea merkityksettömäksi tai vaikeaksi. Varhaiskasvatuksen opettaja liittyykin arvioinnin usein osaksi pienryhmätoiminnan toteutusta ja suunnittelua. Näin pienryhmätoiminnan ja sen merkityksen arviointi lasten oppimisen ja kehityksen kannalta on jatkuvaa. Toimintaa toteutettaessa kannattaa tehdä erilaisia toimintaan liittyviä havaintoja ja kirjata ne muistiin. Kun tiimi arvioi omaa toimintaansa, kannattaa kunkin varhaiskasvattajan tehdä arviointi ensin yksilönä, ja vasta sen jälkeen arvioida toimintaa yhdessä. Olennaista on, että jokaisen tiimin jäsenen havainnot tulevat arvioinnissa ilmi. (Koivunen, 2009, s. 187–188.)

Pienryhmien ohjauksen tehtäviin sisältyy päivittäisten perustoimintojen sopivasta rytmistä huolehtiminen, lapsen omaa toimintaa ja aloitteita tukeva ohjaus, lasten keskinäisten ystävällisten suhteiden välittäminen sekä kehon liikkeiden ja rytmin monipuolisen harjoittelun ja leikin mahdollistaminen (Helenius & Lummelahki, 2018, s. 162). Perustoiminnoilla tarkoitetaan muun muassa päiväkotiin saapumista, siirtymisiä, päiväkodista lähtemistä, peseytymistä, ruokailemista, siistiytymistä, wc-toimintoja, pukeutumista ja riisuutumista, ulkoilemista, nukkumista ja lepäämistä sekä vapaata oleskelua (Kettukangas, 2017, s. 160). Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä tärkeämpää on toimia mahdollisimman paljon pienryhmissä (Kanninen & Sigfrids, 2012b, s. 118).

Useissa päiväkodeissa vallitsee vielä vanha tuokiokeskeisyyden kulttuuri (Heikka, Hujala, Turja & Fonsen, 2017, s. 56), ja näin ollen vastuukasvattajan pienryhmätuokiot kuuluvat edelleen joissakin päiväkodeissa ryhmän toimintasuunnitelmaan. Kukin vastuukasvattaja toteuttaa samansisältöisen toiminnan oman pienryhmän kanssa sovittuna aikana. Toiminta voi olla vaikkapa rauhallinen yhteinen leikkihetki, kasvun kansioiden täyttäminen, kausiaskartelujen tekeminen tai satuhetki. Myös vapaalle leikille kannattaa antaa aikaa, jolloin vastuukasvattajalla on mahdollisuus havainnoida lasten leikkiä. (Salminen & Tynninen, 2011, s. 63.) Mikkola ja Nivalainen (2010, s. 10) ovat sitä mieltä, että kun pienryhmätoiminnan kannalta työn kohteena on lapsen perusturvallisuus ja kehittyvän tunne-elämän ja

vuorovaikutustaitojen tukeminen, joudutaan pakostakin luopumaan työtavoista, jotka painottuvat ensisijaisesti toimintatuokioihin ja opettamiseen.

3.3 Toimiva tiimityö pienryhmätoiminnan perustana

Päiväkotityö on tiimityötä (Heinonen ym., 2016, s. 83), ja varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla on ryhmän pedagogiikasta vastaamisen lisäksi ryhmän aikuisten muodostaman tiimin johtaminen (Laitila, Patteri, Kattainen, 2016). Koska kyseessä on pedagoginen toiminta, tulee tiimin johtajan olla varhaiskasvatuksen opettajan tutkinnon suorittanut henkilö. Päiväkodin pedagogiikan kehittämisen kannalta tiimin johtajan on syytä olla varhaiskasvatuksen alueen tutkimustyöhön perehtynyt varhaiskasvatuksen opettaja. (Hytönen, 2017, s. 103.) Moniammatillisen tiimin pedagogisena johtajana varhaiskasvatuksen opettaja huolehtii siitä, että yhteinen kasvatuskäsitys ja yhteiset tavoitteet päiväkotiryhmässä toteutuvat (Laitila, Patteri, Kattainen, 2016). Moniammatillisella tiimillä voidaan huolehtia päiväkodin lapsiryhmien toiminnasta tehokkaasti ja taloudellisesti (Hytönen, 2017, s. 103).

Kasvattajista muotoutuu tiimi, kun kaikki ovat tietoisia yhteisestä perustehtävästä, ja kun sovituista työtavoista on sovittu yhdessä (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 5). Myös Salminen (2017a) määrittelee, että tiimi on työyhteisö, joka on sitoutunut toimimaan yhdessä, jotta jokin yhteinen päämäärä saadaan saavutettua. Tiimiin kuuluvat jäsenet ymmärtävät yhteistyön arvon työssä ja kantavat yhdessä vastuun koko tiimin onnistumisesta. (Salminen, 2017a, s. 21.) On tärkeää, että tiimissä vallitsee luottamus siitä, että kaikki työntekijät selviytyvät pienryhmän ohjaamisesta. Jokaisen työntekijän on hahmotettava toiminnan kokonaisuus, jotta pienryhmät eivät ala elämään omaa elämäänsä. (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 36.) Kun tiimi puhalttaa yhteen hiileen ja on aidosti sitoutunut työhönsä, se tarjoaa lasten kasville ja oppimiselle turvallisen ympäristön. Jokapäiväiset henkilökohtaiset valinnat määrittelevät kasvattajien arkea kasvatustyössä. Arki muodostuu sellaiseksi, millaiseksi sen teemme, ja siksi siitä kannattaakin tehdä niin hyvää kuin mahdollista. (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 5.)

Pedagogiikan painottuminen varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa edellyttää pedagogisen asiantuntemuksen lisäksi työntekijöiden yhteistä ymmärrystä siitä, miten lasten oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen voidaan vaikuttaa parhaalla mahdollisella tavalla (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 22). Suunnitteluun, keskusteluun ja sopimiseen tulee varata riittävästi rauhallista aikaa. Vaikka yhteisen ajan löytäminen voi olla

käytännössä haastavaa, uhraus kuitenkin kantaa hedelmää myöhemmin arjen kasvatustilanteissa. (Eklund & Heinonen, 2011, s. 217.)

Tiimin kasvattajien tulee keskustella yhdessä lapsista ja pohtia sekä muokata pienryhmäkäytäntöjä ryhmän toiminnassa (Opas, 2013, s. 162–163). Olisi hyvä, jos ryhmän aikuiset voisivat keskustella yhdessä myös kipeämmistä aiheista ja tukea toisiaan haastavassa kasvatustyössä. Hyvän keskusteluilmapiirin perusta rakennetaan jo ennen ongelmien syntyä. Keskeistä on, että kasvattajien on hyvä olla keskenään ja jokainen kokee tulevansa kuulluksi. Kaikkien tunteille, toiveille ja tarpeille tulee antaa tilaa ja ne on huomioitava toimintaa suunniteltaessa ja toteutettaessa. (Eklund & Heinonen, 2011, s. 233–244.) Erilaisten näkemysten kuuleminen ja omien käsitysten suhteuttaminen erilaisiin kannanottoihin mahdollistuvat oppivassa työyhteisössä (Kupila, 2017, s. 308).

Pienryhmätoiminta edellyttää kasvattajatiimiltä rohkeutta ja ennakkoluulottomuutta. Siirryttäessä uuteen työtapaan nousee esiin paljon kysymyksiä ja sovittavia asioita, jotka vaativat sekä joustavuutta että luottamusta omaan ja koko tiimin osaamiseen. (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 9.) Ahosen (2017) tutkimuksen mukaan joustavan toiminnan mahdollistuminen vaatii varhaiskasvattajien keskinäistä kommunikointia työn ohessa. Joustavuutta toiminnassa voidaan pitää yhtenä keskeisenä varhaiskasvatuksen laadun määrittäjänä. Sen toteutuminen vaatii työyhteisön kaikkien jäsenten sitoutuneisuutta toiminnan tavoitteisiin sekä työntekijöiden keskinäisten suhteiden toimivuutta. (Ahonen, 2017.)

Ammatilliset ominaisuudet kuuluvat työssä tarvittaviin asenteisiin ja taitoihin, joissa kaikki voivat kehittyä. Omia taitoja tulee arvioida ja niistä kannattaa keskustella esimerkiksi tiimin jäsenten kesken. Ammatillisuudella viitataan kykyyn tutkia ja tarpeen vaatiessa muuttaa omia toimintatapoja. (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 11.) Karvin (2019) julkaiseman raportin mukaan täydennyskoulutus tukee varhaiskasvatuksen työntekijöiden ammatillista kehittymistä. Sen nähtiin kehittävän ja uudistavan muun muassa omaa ajattelua ja oman työn reflektointia, antavan uusia merkityksiä työn sisällölle sekä vahvistavan suunnitelmallisuuden merkitystä. (Repo ym., 2019, s. 67.)

Pienryhmätoiminnan toteuttaminen vaatii kriittistä ajattelua (Clodie, 2018, s. 142) sekä tietoista toimintaa ja oman työn jatkuvaa reflektointia niin varhaiskasvattajilta kuin koko työyhteisöltäkin (Koivisto, 2007, s. 158; Clodie, 2018, s. 142). Tuttujen ja turvallisten

toimintatapojen tarkastelu on kuitenkin hyvin haastavaa. Rutiineja kannattaa ravistella yhteisen purkukeskustelun kautta oman työyhteisön kanssa. (Ahonen, 2017.) Kun toimintaa arvioidaan kriittisesti, tarkoittaa se sitä, että asioita pohditaan ja pedagogisia ratkaisuja halutaan kehittää (Raittila, 2013, s. 92). Itsereflektointi auttaa työntekijää tunnistamaan ja arvioimaan omaa toimintaa, sen perusteita, arvoja ja työtapoja. Erilaisten ajatusten jakaminen ja tutkiminen yhdessä mahdollistaa sen, että yhteinen näkemys vaikuttamisen keinoista syntyy. (Linnove & Kivijärvi, 2011, s. 153.) Kun työntekijöitä haastetaan arvioimaan omia näkemyksiään, edellytykset toimia yhteisössä ja ristiriitilanteissa kehittyvät. Keskustelun kautta työntekijä voi tuoda esille omia kokemuksia, löytää merkityksiä kokemuksilleen, arvioida erilaisia tulkintoja, tutkia kriittisesti perusteluja ja vaihtoehtoisia näkökulmia sekä käyttää toisten kokemuksia omien toimintamalliensa arvioimiseksi. (Kupila, 2017, s. 308.)

4 Pienryhmätoiminnan merkitys

Pienryhmätoiminta antaa varhaiskasvattajalle aikaa keskittyä jokaiseen lapseen yksilönä (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 9). Pienryhmässä lapsen tarpeet tulevat paremmin kuulluksi, ja näin ollen varhaiskasvattajalla on mahdollisuus vastata lapsen tarpeisiin paremmin kuin isommassa ryhmässä (Opas, 2013, s. 159). Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelemme, mikä merkitys pienryhmätoiminnalla on lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksen kannalta.

Pienryhmätoiminta, jonka lähtökohtana on lapsen kehitystarpeet sekä toiminnan säännöllisyys, antaa lapselle mahdollisuuden toimia kiireettömästi erilaisten oppimisen aiheiden parissa (Riihonen & Tuukkanen, 2013, s. 72). Pienryhmätoiminnalla on myös merkittävä rooli lapsen oppimiselle ja kehitykselle, sillä mitä vähemmän lapsia on ryhmässä, sitä enemmän pienellä lapsella on mahdollisuuksia oppia uutta (Wasik, 2008, s. 520).

Pienryhmätoiminnan avulla voidaan vahvistaa lapsen turvallisuuden tunnetta sekä luoda kiintymystä ryhmän lasten sekä kasvattajien välillä (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 9). Ennen kaikkea pienryhmätoiminta mahdollistaakin eri laajuisia ja eri tavoin toteutettuja kokonaisuuksia, joissa yhdistyy sekä toiminnallisuus että vuorovaikutteisuus (Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2019). Wyatt ja Chapman-DeSousa (2017, s. 69) tiivistävät pienryhmätoiminnan olevan pedagoginen käytäntö, jonka avulla voidaan luoda uusia ajattelutapoja niin ajasta, tilasta kuin vuorovaikutuksestakin. Toisessa ja kolmannessa alaluvussa käsittelemme enemmän lasten vertaissuhteita sekä varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä pienryhmätoiminnan näkökulmasta.

4.1 Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus

Lapselle tuttu aikuinen vahvistaa lapsen luottamusta siihen, että hän saa kannustusta ja tukea aina, kun sitä tarvitsee (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 10). Kasvattajan tuki ja ohjeistus ovatkin pienelle lapselle erityisen tärkeitä, sillä lapsen oman käytöksen ja tunteiden säätelyn taidot ovat vielä vaillinaisia (Sinkkonen & Korhonen, 2016, s. 182). Lapsen itsetuntoa tukee aikuisen aito ja välitön läsnäolo (Riihonen & Tuukkanen, 2013, s. 65). Tilanteissa, joissa lapsia on paljon ja vastuunkantajia useita, voi yksittäiseen lapseen reagointi olla vähäisempää kuin sellaisissa tilanteissa, joissa yksi aikuinen on vastuussa vain muutamasta lapsesta (Rusanen, 2011, s. 208). Kallandin (2011, s. 169) mukaan yhtenä hyvänä varhaiskasvatuksen tunnusmerkkinä voidaan pitää lapsen sitoutunutta vastuukasvattajaa.

Puroila ja Estola (2012) ovat tutkineet lasten kertomuksia hyvinvoinnista päiväkodin arjessa. He ovat keskittyneet kysymyksiin siitä, miten ja mitä lapset kertovat hyvinvoinnistaan. Tutkimusaineisto sisälsi lasten kertomuksia, joissa aikuisen tiivis vuorovaikutus lapsen kanssa on vahvasti läsnä. Vastuukasvattajuus näyttäytyi kertomusten pohjalta läheisyytenä, kuuntelemisena sekä herkkyytenä lapsen tarpeisiin vastattaessa. Kasvattajat kokivat tärkeänä sen, että kasvattajan ja lapsen välille muodostuu turvallinen ja positiivinen kiintymyssuhde. (Puroila & Estola, 2012, s. 22, 35.) Kasvattajan on tärkeä käyttää ystävällistä äänensävyä sekä myönteisiä eleitä. Hän pyrkii lapsen kanssa katsekontaktiin, kannustaa ja rohkaisee lasta sekä osoittaa lasta kohtaan ymmärrystä ja kunnioitusta. Vuorovaikutuksessa herkkä kasvattaja vastaa tunneilmapiiristä, antaa lapsen kertoa kokemuksistaan ja ajatuksistaan sekä vastaa lapsen viesteihin sopivalla tavalla. (Hännikäinen, 2017, s. 61.)

Varhaiskasvatuksen henkilökunta työskentelee sellaista päämäärää kohti, jossa jokainen lapsi on arvostettu jäsen ryhmässä, eikä kukaan jää yksin (Kalland, 2011, s. 170). Pienten lasten aloitteet ovat usein sanattomia ja kehollisia. Lasten aloitteiden ymmärtäminen ja niihin vastaaminen edellyttääkin henkilöstöltä lasten hyvää tuntemusta sekä sensitiivistä asennetta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 38.) Sensitiivinen aikuinen pystyy ilmaisemaan positiivisia ja aitoja tunteita lapselle, hän on aidosti kiinnostunut lapsesta sekä kohtelee lasta tärkeänä ja arvokkaana yksilönä (Salo, 2012, s. 91). Lapsen pitää saada turvautua tuttuun hoitajaan, joka on yhtä aikaa hellä ja empaattinen lasta kohtaan (Kalland, 2011, s. 170).

On tärkeää, että henkilöstö on läsnä sekä ohjaa pienryhmätoiminnan avulla erilaisia ryhmäprosesseja samalla auttaen lasta liittymään ryhmään, kunkin lapsen kyvyt huomioiden (Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2019). Roos (2015) on tutkinut, millaisena päiväkotiarkei jäsentyy lasten kerronnassa. Tutkimus osoittaa, että aikuiset ovat merkityksellinen osa päiväkotiarkea. Tarvittavan avun löytyminen riittävän läheltä sekä mahdollisuus aikuisen syliin ovat tärkeitä lapsille. (Roos, 2015, s. 17, 143.) Isojen ryhmien haittana nähdään erityisesti se, että hiljaisemmat lapset voivat tulla niin sanotusti näkymättömiksi suurissa ryhmissä. Ulospäin suuntautuneet lapset saavat helpommin varhaiskasvattajan huomiota, jolloin hiljaisempien lasten on vaikeaa tulla kuulluksi. (Sheridan, Williams & Pramling Samuelsson, 2014, s. 386.)

Pienryhmätoiminnan tavoitteena nähdään ennen kaikkea aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen vahvistuminen (Repo ym., 2019, s. 118; Tampereen kaupungin

varhaiskasvatussuunnitelma, 2019, s. 34; Wasik, 2008, s. 515). Vaikka päiväkodin toiminta nähdään pääsääntöisesti olevan ryhmätoimintaa, halutaan lapselle antaa enemmän henkilökohtaista aikaa. Lasten koetaan tarvitsevan enemmän kasvattajan kanssa tapahtuvaa kahdenkeskeistä vuorovaikutusta kuin isoissa lapsiryhmissä käytännöstä on mahdollista. (Virkki, 2015, s. 112.) Pienet ryhmäkoot voivat näin ollen tehdä opettajan ja lapsen positiivisesta vuorovaikutuksesta todennäköisemmän (Currie, 2001, s. 229; Wasik, 2008, s. 520). Lisäksi pienryhmätoiminta vaikuttaa positiivisesti lapsen ja kasvattajan välisiin suhteisiin sekä kasvattajan kykyyn reagoida lapseen (Leggett & Ford, 2016, s. 196). Pienryhmissä tapahtuva lasten ja kasvattajan välinen vuorovaikutus tarjoaa kasvattajalle myös erinomaisen mahdollisuuden tukea lasten keskinäisiä suhteita (Salminen, 2017b). Kun vuorovaikutus lapsen kanssa on tiivistä, vaatii se kasvattajalta kykyä asettua olemaan lapselle läsnä ilman jatkuvaa suorittamista ja tilanteiden jatkuvaa eteenpäin ”puskemista” (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 10).

Pienryhmä mahdollistaa lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen tarvittavan vuorovaikutuksen sekä myönteisen ilmapiirin. Hyvä vuorovaikutus pienryhmässä helpottaa säilyttämään stressitason tarpeeksi pienenä, mikä on keskeistä lapsen kehityksen kannalta. (Opas, 2013, s. 159.) Wasik (2008) kuvaa, kuinka pienryhmätoiminta antaa lapselle mahdollisuuden päästä laadukkaaseen vuorovaikutukseen kasvattajan kanssa. Varhaiskasvattajalla on pienryhmätoiminnan avulla mahdollisuus kuulla lasta paremmin sekä antaa lapselle välitöntä palautetta. Varhaiskasvattajalla on mahdollisuus osallistua lasten reaktioihin helpommin silloin, kun on vuorovaikutuksessa pienemmän ryhmän kanssa kerrallaan. (Wasik, 2008, s. 519; Rainer Dangel & Durden, 2010, s. 75; Ahonen, 2017.) Isoissa ryhmissä vuorovaikutus lasten ja kasvattajien välillä ei aina välttämättä mahdollistu. Puheaikaa ei riitä jokaiselle lapselle eikä kaikilla ole samanlaista mahdollisuutta vuorovaikutukseen. (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 32.) Mielenkiinnon kohteet ja lapsen omat ajatukset tulevat paremmin esiin kasvattajan ja lapsen välisessä kahdenkeskeisissä hetkissä, joissa lasta on mahdollisuus kannustaa. Erityisen tärkeitä tällaiset kohtaamiset ovat esimerkiksi ryhmän arimpien lasten kanssa. (Virkki, 2015, s. 112.)

Edellä mainitun lisäksi pienryhmätoiminta tukee lasten leikkiä (Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2019, s. 67). Tutkittaessa lasten aktiviteetteja on tutkimustulosten valossa havaittu, että lapset alkavat leikkiä spontaanisti parhaiten 2–5 lapsen pienryhmissä (Kallestad & Odegaard, 2013, s. 79). Pursi (2019, s. 61) toteaa tutkimustulostensa kautta, että pitkäkestoisten leikkiprojektien ylläpitämiseksi sekä leikillisen

kommunikoinnin tueksi lapset tarvitsevat pienryhmätoiminnalle pohjautuvia rakenteita sekä aikuisen ohjausta ja tukea, joka on tarkasti ajoitettua. Kasvattajan rooli onkin pienryhmätoiminnan ohjauksessa merkittävä, sillä lapsiryhmissä voi törmätä ns. “seilaaviin” lapsiin, joilla on hankaluutta keskittyä tai kiinnittyä mihinkään toimintaan. Tällaista ilmiötä on kuitenkin havaittavissa vähemmän sellaisissa lapsiryhmissä, joissa kasvattajat toimivat pienryhmän ohjauksessa intensiivisesti sekä huolehtivat lapsen pääsystä leikkiin ja muuhun toimintaan. (Järvinen & Mikkola, 2015, s. 34.) Aikuisen tukiessa lapsen leikkiä pienryhmissä vahvistuu lapselle näkemys siitä, että hänen aloitteisiinsa vastataan (Hakkarainen & Bredikyte, 2013, s. 155).

4.2 Lasten vertaissuhteet

Lasten vertaissuhteilla viitataan lasten välisiin suhteisiin, jolloin kyseessä on yleensä samanikäisten lasten ryhmä, kuten päiväkotiryhmä. Puhutaan siis vertaisryhmästä, johon voivat kuulua vaikkapa ikä- tai leikkitoverit. Kun lapset ovat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa, lasten vertaissuhteista muodostuu sosiaalinen verkosto. (Laine, 2002, s. 13–14.) Alle 3-vuotiaan lapsen päivähoidon alkutaipaleella pienryhmätoiminta tukee vuorovaikutustaitojen kehittymistä sekä auttaa pientä lasta sopeutumaan uuteen ympäristöön (Salminen & Tynnininen, 2011, s. 12). Mitä pienempi lapsi on kyseessä, sitä suurempi merkitys vertaissuhteiden syntymisessä on kasvattajan sensitiivisellä roolilla (Salminen, 2017b). Rutasen (2013) tutkimushankkeessa onkin havaittu, kuinka varhaiskasvattajalla on suuri merkitys pienen lapsen vuorovaikutukselle. Tutkimuksessa kävi ilmi, kuinka pienten lasten toiminta rakentui usein sen mukaan, miten kasvattaja oli sijoittunut leikkutilaan. Pienet lapset kävivät usein kääntymässä kasvattajan läheisyydessä, varsinkin sellaisissa tilanteissa, joissa lapset olivat yksin tai pienen ryhmän kesken etäällä ja ilman näköyhteyttä kasvattajaan. (Rutanen, 2013, s. 102–103.)

Kun kasvattajat osallistuvat lasten kanssa keskusteluihin pienryhmätoiminnan aikana, on todennäköisempää, että lapset pystyvät keskittymään keskusteluihin silloinkin, kun ei ole heidän vuoronsa puhua. Pienryhmätoiminnan avulla lapset eivät joudu odottamaan omaa puheenvuoroaan liian kauaa. (Bruce, 2011, s. 137; Rainer Dangel & Durden, 2010, s. 75; Wasik, 2008, s. 519.) Varhaiskasvattajan tehtävänä on järjestää lapsille mahdollisuuksia tutustua ryhmän toisiin lapsiin (Järvinen & Mikkola, 2015, s. 32). Lasten välisten ystävyys-suhteiden kunnioittamisella on suuri merkitys. (Kalland, 2011, s. 170.) Erilaiset

ystävyyden tunnusmerkit, kuten toisen lapsen auttaminen, läheisyys, uskollisuus, jakaminen ja ilo yhteisestä tekemisestä, tulevat esiin jo alle 3-vuotiaiden lasten välisissä suhteissa (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, s. 91).

Koivulan (2010) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lasten yhteisöllisyys kehittyy ja millaista yhteisöllistä oppimista lasten vapaan leikin sekä vapaan toiminnan tilanteissa tapahtuu. Tutkimuksessa aidon yhteisöllisyyden korkein taso saavutettiin pienryhmissä. (Koivula, 2010, s. 12, 154.) Vapaan leikin aikana lapsella on mahdollisuus valita leikkikaverinsa vapaasti, ja tällä tavoin lapset rakentavat ja vaalivat ystävyssuhteitaan. Lapselle ennestään tuttu ja turvallinen leikkikaveri, joka on kiinnostunut samoista asioista lisää lapselle tilanteen ennustettavuutta. (Lehtinen, Turja & Laakso, 2011, s. 255.) Karvin (2019) julkaiseman arviointihankkeen raportin mukaan pienryhmätoiminnan nähtiinkin olevan tukena erityisesti lasten ryhmäytymisessä (Repo ym., 2019, s. 118).

4.3 Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö

Varhaiskasvatusympäristön on oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen, jotta varhaiskasvatus edistää lapsen kehittymistä (Heinonen ym., 2016, s. 123; Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 28). Oppimisympäristö on paikka tai tila, joka tukee oppimista. Oppimisympäristöinä voidaan kuitenkin nähdä myös erilaiset yhteisöt sekä toiminta, jotka ovat oppimisen tukena. Yleensä oppimisympäristöt ymmärretään erilaisiksi fyysisiksi, teknisiksi ja sosiaalisiksi ympäristöiksi, joissa tapahtuu oppimista. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 45.) Tila ja oppimisympäristö käsitteinä eivät kuitenkaan ole verrattavissa toisiinsa, sillä tila antaa puitteet monipuolisen oppimisympäristön rakentumiseen. Päiväkodin tilojen tulee olla riittävän väljät, jotta lapsen kehitys voitaisiin turvata. (Reunamo, Virkki & Hietala, 2014, s. 111.) Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä toimitaan erikokoisissa ryhmissä joustavasti, jolloin jokaisella lapsiryhmän jäsenellä on mahdollisuus ottaa osaa toimintaan sekä vuorovaikutukseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 32).

Kun varhaiskasvatuksen fyysinen ympäristö on hyvä, leikki ja muu toiminta voidaan eriyttää pienempiin ryhmiin. Tällöin lapsella on tarpeeksi tilaa leikkiin, mutta myös rauhoittumiseen. (Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2019, s. 53.) Toiminnan porrastaminen on myös tärkeää toimittaessa varhaiskasvatuksen erilaisissa oppimisympäristöissä. Kun toimintaa porrastetaan, mahdollistuu pienryhmien joustavan toiminnan lisäksi tilojen ja

lähiympäristöjen monipuolinen käyttö. (Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2019.) Ihanteellisessa tilanteessa jokaisella päiväkotiryhmällä olisi käytössään pienryhmätila, joka tukee lasten oppimista ja keskittymistä ja jossa ympäristön luomia ärsykeitä olisi helppo rajata. Tällainen ei kuitenkaan ole aina mahdollista, jolloin pienellä vaivannäöllä tiloja voi muuttaa toimintaa ja lasten erilaisia tarpeita palvelevaksi. (Ahonen, 2017.) Esimerkiksi tilojen yhdistely edistää tilojen monikäyttöisyyttä ja joustavuutta (Reunamo, Virkki & Hietala, 2014, s. 112).

Oppimisympäristöissä käytössä olevat resurssit auttavat lasta ymmärtämään uutta, ratkaisemaan erilaisia ongelmia sekä luomaan uusia näkökulmia asioihin (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 45). Oppimisympäristöt antavat myös paljon mahdollisuuksia erilaisten pedagogisten toimintojen toteuttamiselle (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 32). Kuitenkin, jotta voitaisiin tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen sekä joustavaan oppimiseen ja myös lapsen kehityksen tukemiseen, tulee oppimisympäristöjä suunnitella ja toteuttaa huolellisesti (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 49). Oppimisympäristöjä voidaan muokata aina kuhunkin tarpeeseen sopivaksi. Henkilökunnan tärkeä tehtävä oppimisympäristöjen suunnittelussa onkin huomioida lasten kiinnostuksen kohteet, yksilölliset taidot ja tarpeet, sekä varhaiskasvatuksen toteuttamisen periaatteet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 32–33.)

Turvallisella varhaiskasvatuksella usein viitataan varhaiskasvatusta koskeviin objektiivisiin tekijöihin, kuten kasvattajien kouluttuneisuuteen, lapsien sovittuun määrään ryhmässä, sekä ympäristön rakentamisesta lapsille sopivaksi (Rusanen, 2011, s. 193–194). Jotta lapsella olisi turvallinen lapsuus, tulee hänen kasvuympäristössään olla turvallisia aikuisia. Lapsen kokemus turvallisuudesta vahvistuu silloin, kun hänellä on mahdollisuus turvallisiin vuorovaikutussuhteisiin sekä mahdollisuus ajatusten ja tunteiden jakamiseen. (Mattila, 2017.) Perusturvallisuuden tunne kehittyy ja vahvistuu sellaisissa arjen kohtaamisissa, joissa lapsi saa osakseen hyväksyntää ja läheisyyttä. Lapselle on tärkeää saada kokemus siitä, että hän on erityinen ainakin jollekin aikuiselle. (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 20.) Turvallisuuden tunteen luominen sekä ylläpitäminen onkin varhaiskasvattajan tärkein tehtävä. Kun lapsi kokee olonsa turvalliseksi, hän voi vapaasti ryhtyä tutkimaan ympäristöään. Samalla lapsi kasvaa ja kehittyy kiinnostuksensa ja kykyjensä mukaisesti. Turvallisuutta ei kuitenkaan voi pitää itsestäänselvyytenä, vaan se täytyy rakentaa lapselle aina uudelleen, kun lapsi kokee olonsa uhatuksi. (Hughes, 2011, s. 32.) Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän hän tarvitsee tukea ja apua aikuiselta sekä aikuisen jatkuvaa läsnäoloa. Alle 3-vuotiaalla lapsella ei

vielä ole kykyä sisäistää kovin montaa aikuista turvallisuuden lähteeksi. Lapsella on ensisijainen tarve kiinnittyä ensin yhteen aikuiseen, jonka jälkeen hän voi kiinnittyä useampaan aikuiseen. (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 21.)

Mitä pienemmässä ryhmässä lapsi voi olla ja toimia, sitä turvallisempaa sekä helpompaa hänen on hallita omaa toimintaansa (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 31–32). Pedagogisesti perustellut pienryhmäjaot ja vapaa leikki mahdollistavat uusien suhteiden syntymisen. Lapselle on turvallisinta harjoittaa taitoja omassa pienryhmässään. Taustalla on, että päiväkotielämä on täynnä haasteita ja paljon uutta opittavaa, mikä voi tuntua turvalliselta pienemmässä ryhmässä. Suuremmissa ryhmissä, joissa lapset liikkuvat vapaasti yleisissä tiloissa, yksittäinen lapsi tuntee helpomman turvattomuuden. (Kanninen, Sigfrids & Backman, 2009, s. 57.) Alle 3-vuotiaiden ryhmissä voikin olla yleistä, että lapsi viettää vastuukasvattajan kanssa suuren osan päivähoitopäivää. Tällöin lapsi voi luottaa siihen, että hänellä on turvanaan aina ainakin yksi aikuinen, joka lohduttaa, kannustaa ja ymmärtää. (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 21.)

Kasvattajan vastuulla on luoda sellainen kasvu- ja oppimisympäristö lapselle, jossa lapsella on mahdollisuus suunnata omia voimavarojaan häneltä odotettavaan toimintaan (Hurme & Kyllönen, 2014, s. 23). Vastuukasvattajuus tarjoaa pienille lapsille sellaisen hoitopäivän, jonka puitteissa lapsi voi tutkia ympäristöään ja samalla kokea olonsa turvallisiksi. Vastuukasvattajuus antaa pienelle lapselle mahdollisuuden tutustua rauhassa toimimiseen toistensa kanssa sekä ennen kaikkea mahdollisuuden kiinnittyä yhteen aikuiseen kerrallaan. (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 21.) Turvallinen varhaiskasvatusympäristö auttaa kasvattajia ja lapsia voimaan hyvin (Hurme & Kyllönen, 2014, s. 23).

Jotta varhaiskasvatuksen oppimisympäristö olisi riittävän rauhallinen, toimitaan varhaiskasvatuksen arjessa usein pienryhmissä (Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2019). Rauhallinen arki lisää lapsen hyvinvointia (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 34). Lapsen suotuisan kehityksen näkökulmasta on tärkeää, että lapsella on myös aika ajoin mahdollisuus olla omissa oloissaan. Päiväkotien suuret ryhmät, meteli ja usein vaihtuvat aikuiset aiheuttavat joillekin lapsille kestostressiä. Stressiä aiheuttavat myös jatkuvat kinastelut leluista ja leikkituloista. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, s. 146.) Melun vaikutuksista hyvinvoinnille on kiinnitetty huomiota enemmän aikuisten kuin lasten näkökulmasta. Lasten odotetaan olevan joustavia ja sopeutuvan meluisaan ympäristöön. Lasten kuitenkin voi olettaa kärsivän melusta, sillä lapsuudessa kognitiivisella kehityksellä ja

uuden oppimisella on tärkeä rooli. (Hintsanen, 2014, s. 142.) Terveysten näkökulmasta melulla tarkoitetaan ääntä, joka on vahingollista terveydelle tai haitallista muulle hyvinvoinnille (Vuorinen & Heinonen-Guzejev, 2014, s. 98).

Niemitalo-Haapolan (2017) väitöskirjassa on tarkasteltu kuulotiedon käsittelyn kehittymistä kahden vuoden iästä neljän vuoden ikään saakka sekä sitä, miten melu vaikuttaa siihen. Tutkimuksen mukaan jopa lievä taustamelu estää lapsen äänikoodausta ja näin ollen lisää hermoston työtaakkaa muistin näkökulmasta. Audititiivinen erottelykyky, mikä on välttämätöntä lapsen kielenkehitykselle, heikentyy myös taustamelun vaikutuksesta. (Niemitalo-Haapola, 2017, s. 37, 73.) Koska pienet lapset ovat vasta opettelemassa puhumaan ja kartuttamassa sanavarastoaan, on kielen kehitykselle erityisesti haitaksi se, jos lapsi joutuu olemaan suuren osan päivästä meluisassa ympäristössä. Tällöin taustahälyn vuoksi lapsi ei välttämättä pysty erottamaan sanoja toisistaan tai saattaa kuulla ne virheellisesti. (Hintsanen, 2014, s. 148.)

Kognitiiviset toiminnot häiriintyvät melusta lapsilla huomattavasti enemmän kuin aikuisilla. Erityisesti puheen aiheuttama taustahäly häiritsee lapsen kognitiivista suoriutumista aikuista enemmän. Melu haittaa muun muassa puheen erottamista, lukemaan oppimista ja luetun ymmärtämistä. (Hintsanen, 2014, s. 143.) Ryhmän jakaminen pienryhmiin toiminnan ja aikuisten osalta rauhoittaa tilannetta (Kanninen, Sigfrids & Backman, 2009, s. 57–58). Pienryhmätoiminta tukee siis tehokkaasti audititiivisten sekä visuaalisten ärsykkeiden rajaamista. Kun lapsia on paikalla vähemmän, on luonnollista, että tällöin melua ja vilskettä syntyy vähemmän kuin silloin, kun lapsia on paikalla useampia. (Ahonen, 2017.)

Vaikka melu näyttää olevan haitallista kaikille lapsille, korostuvat melun haittavaikutukset erityisesti kaikkein pienimmillä lapsilla. Voidaankin siis ajatella, että mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä suurempi haitta ympäristöstä johtuva melu on niin puheen erottamiselle kuin esimerkiksi ajattelutoiminnolle sekä muistille. (Hintsanen, 2014, s. 148.) Porrastetut siirtymätilanteet sekä pienryhmiin jakautuminen rauhoittavat ryhmää ja samalla myös vähentävät hälyä (Kuuloliitto, 2017). Tärkeää olisikin siis havahtua siihen, että riittävän pieni ryhmä on ensisijaisen tärkeä melun torjunnan keino (Hintsanen, 2014, s. 153). Melu on merkittävä kuormittava tekijä paitsi lapsille myös aikuisille. Testattaessa eräässä helsinkiläisessä päiväkodissa ryhmän äänitasoa todettiin, että melu on aika ajoin merkittävän suuri. (Kuuloliitto, 2017.) Pitkäkestoinen melu vaikuttaa terveyteen ja voi näin ollen

heikentää toiminta- ja työkykyä (Vuorinen & Heinonen-Guzejev, 2014, s. 98). Melun ensisijainen aiheuttaja on suuret ryhmäkoot (Hintsanen, 2014, s. 152).

5 Tutkimuksen toteutus

Laadullinen tutkimus on itsenäinen tutkimuskenttä, mutta sen menetelmiä voidaan hyödyntää tieteenalasta riippumatta (Denzin & Lincoln, 2018, s. 9). Yleisesti laadullisen tutkimuksen päätarkoitus on antaa syvälinen kuvaus ja ymmärrys ihmisen kokemuksesta. Laadullisen tutkimuksen tehtävänä on kuvata, ymmärtää ja tulkita ilmiöitä, ihmisten välistä vuorovaikutusta tai keskustelua. Laadullinen tutkimus sisältää laajan tiedonkeruun; se vaatii tutkijaa järjestämään saatua tietoa koodauksen, teemojen tai muiden työkalujen avulla ja sitouttaa näin tutkijan tulkitseman tiedon merkitystä. (Lichtman, 2013, s. 17, 28.)

Tutkiessamme pienryhmätoiminnan näyttäytymistä varhaiskasvatuksessa käytämme laadullisen tutkimuksen lähestymistapaa. Päädyimme laadulliseen tutkimusotteeseen, koska tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia varhaiskasvattajien näkemyksiä pienryhmätoiminnan käytänteistä, merkityksestä ja haasteista alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Keräsimme tutkimusaineiston avoimilla kyselylomakkeilla sosiaalisen median kautta. Aineiston analyysissä käytimme Tuomen ja Sarajärven (2018) aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tässä luvussa kerromme ensin tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymykset, jonka jälkeen esittelemme tutkimusmenetelmämme. Lopuksi kerromme aineiston analyysivaiheessa käyttämistämme keinoista sekä tarkastelemme tutkimuksen luotettavuuden periaatteita aineiston keruussa sekä aineiston analyysissä.

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista pienryhmätoimintaa pienten lasten päiväkotiryhmissä on ja millaisen merkityksen varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat antavat sille. Selvitämme myös, mitkä asiat pienryhmätoiminnassa koetaan haasteiksi varhaiskasvatushenkilökunnan näkökulmasta. Näin ollen tutkimuskysymyksiksi muotoutuvat seuraavat:

1. Millaisia pienryhmätoiminnan käytänteitä toteutetaan alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä?
2. Millainen merkitys pienryhmätoiminnalla on alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä?
3. Minkälaisia haasteita pienryhmätoiminnassa nähdään alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä?

Lisäksi tarkastelemme kaikkien tutkimuskysymysten kannalta, eroavatko varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien näkemykset toisistaan.

5.2 Aineiston keruu avoimella kyselylomakkeella

Laadullisessa tutkimuksessa suositaan sellaisia aineistonhankintamenetelmiä, joissa tutkittavien omat näkökulmat pääsevät esille. Käytimme aineistonkeruumenetelmänä kyselyä, joka tunnetaan survey-tutkimuksen keskeisenä menetelmänä. Huolellisen kyselylomakkeen luominen vaatii tutkijoilta itseltään paljon tietoa ja taitoa. Kyselytutkimuksen etuna pidetään useimmiten sitä, että sen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto. Kysely usein saavuttaa monia henkilöitä ja se myös antaa tutkijalle mahdollisuuden kysyä monia asioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, s. 164, 193–195.) Internet mahdollistaa nopean yhteyden moniin ihmisiin verkossa, ja näin ollen tarjoaakin vaihtoehdon perinteiselle laajan otoskoon ryhmätutkimukselle (Lichtmann, 2013, s. 214).

Valitsimme avoimen kyselylomakkeen aineistonkeruumenetelmäksi, koska halusimme tavoittaa mahdollisimman laajasti vastaajia eri puolelta Suomea ja mahdollisimman erilaisista päiväkodeista. Kyselylomakkeen avulla pystyimme kysymään monia erilaisia asioita liittyen pienryhmätoimintaan, sen merkitykseen ja haasteisiin. Kyselylomakkeen avointen kysymysten kautta vastaajilla oli mahdollisuus kuvailla ja kertoa omista kokemuksistaan ja näkemyksistään monipuolisesti. Harjoittelimme kyselylomakkeen luomista ja kysymysten muotoilua huolellisesti kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssilla, jonka jälkeen päädyimme valitsemaan kyselylomakkeen tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi. Jaoimme kyselylomakkeen facebookissa ”alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatus”-ryhmässä, jossa pyysimme alle 3-vuotiaiden lasten kanssa päiväkodissa työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia vastaamaan kyselyymme. Saimme vastauksia yhteensä 34 kappaletta.

Kyselylomake piti sisällään avoimia kysymyksiä, joiden avulla vastaaja voi ilmaista itseään omin sanoin. Avoin kyselylomake ei ehdota vastauksia ja näin ollen osoittaa vastaajan tietämyksen aiheesta. Avointen kysymysten kautta saadaan selville se, mikä vastaajien ajattelussa on keskeistä ja tärkeää. Lisäksi se osoittaa vastaajien asiaan liittyvien tunteiden vahvuuden. Avoimet kysymykset antavat kysyjälle mahdollisuuden tunnistaa motivaatioon liittyviä seikkoja sekä vastaajan viitekehyksiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, s. 201.) Kysymysten tulee aina olla tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisia. Jokaiselle

kysymykselle pitäisikin siis löytyä perustelu tutkimuksen tutkittavasta ilmiöstä ja jo tiedetystä tiedosta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87.)

Kyselylomakkeemme sisälsi 7 avointa kysymystä (ks. liite 1), jotka valitsimme tarkoin. Kyselylomakkeen kautta hankimme aluksi tietoa siitä, miten varhaiskasvattajat ymmärtävät pienryhmätoiminnan käsitteen. Tavoitteenamme oli selvittää, miten pienryhmätoiminta näkyy päiväkodin arjessa ja miten sitä suunnitellaan. Tarkoituksenamme oli myös saada tietoa siitä, miten merkityksellisenä varhaiskasvattajat kokevat pienryhmätoiminnan sekä millaisia mahdollisia haasteita pienryhmätoiminnassa näyttäytyy. Pyrimme siihen, että kysymykset eivät ole johdattelevia, vaan antavat tilaa vastaajan omille näkemyksille. Tavoitteena oli, että kysymyksiin annetut vastaukset tuottavat meille mahdollisimman paljon monipuolista informaatiota, joten pohdimme kysymyksen asettelua pitkään ja tarkoin.

Kyselylomakkeen kysymykset:

1. Mitä pienryhmätoiminnalla mielestäsi tarkoitetaan?
2. Miten pienryhmätoiminta näkyy päiväkotiryhmänne arjessa?
3. Mitkä ovat mielestäsi toimivan pienryhmätoiminnan edellytyksiä?
4. Miten pienryhmätoimintaa suunnitellaan ryhmässänne?
5. Koetko pienryhmätoiminnan merkityksellisenä? Jos koet, niin miksi? Jos et, niin miksi et?
6. Onko pienryhmätoiminta mielestäsi merkityksellisempää alle 3-vuotiaiden ryhmässä kuin isompien ryhmässä? Jos on, niin miksi? Jos ei, niin miksi ei?
7. Näetkö haasteita pienryhmätoiminnan toteuttamisessa? Minkälaisia mahdolliset haasteet ovat?

Kyselymenetelmä nähdään usein tehokkaana aineistonkeruumenetelmänä, koska se säästää niin tutkijan aikaa kuin vaivannäköäkin. Kyselytutkimuksessa on kuitenkin myös heikkouksia, sillä kyselylomakkeella saatu aineisto voi jäädä pinnalliseksi, eikä aina ole varmuutta siitä, miten vakavissaan vastaajat suhtautuvat tutkimukseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, s. 195.) Pohdimme paljon kyselylomakkeen heikkouksia, joita Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2013) esittelevät edellä. Mietimme aluksi sitä, jäävätkö kyselylomakkeesta saadut vastaukset pinnallisiksi, sillä tarkoituksena oli saada mahdollisimman monipuolisia vastauksia varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien

kokemuksista pienryhmätoiminnasta. Saimme tutkimuksen kautta kuitenkin kattavia tuloksia vastaajilta ja vastauksista huokui se, että kyselyyn vastaamiseen oli paneuduttu.

5.3 Aineiston analyysin toteutus

Koska tutkimusaiheen teoreettista viitekehystä on haastavaa ennalta täysin määritellä, päädyimme valitsemaan analyysimetodiksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 112), joka on yksi laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä (Lichtman, 2013, s. 265). Se on tieteellinen työkalu, joka tarjoaa uusia oivalluksia, lisää tutkijoiden ymmärrystä tietyistä ilmiöistä tai antaa tietoa käytännön toiminnoista (Krippendorff, 2004, s. 18). Huolellinen perehtyminen analyysin vaiheisiin auttaa tutkijoita hallitsemaan tutkimusprosessia paremmin (Miles, Huberman & Saldana, 2020, s. 334). Sisällönanalyysin tarkoituksena on olla systemaattinen ja objektiivinen (Margolis & Zunjarwad, 2018, s. 620). Siinä tekstisisältöä tarkastellaan yksityiskohtaisesti ja huolellisesti (Lichtman, 2013, s. 321; Krippendorff, 2004, s. 17). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi rakentuu käsitteiden yhdistämisestä siten, että lopulta saadaan vastaus asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Empiirisestä aineistosta edetään tulkinnan ja päättelyn kautta kohti käsitteellisempää ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 112; Krippendorff, 2004, s. 18–19, 31.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 122) kuvaavat aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmivaiheiseksi prosessiksi: 1) aineiston pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Käsittelemme seuraavaksi tarkemmin, miten olemme analysoineet lomakevastauksia aineistolähtöisen sisällönanalyysin eri vaiheissa.

Ennen aineiston pelkistämistä luimme aineiston huolellisesti läpi ja rajasimme sieltä kohtia, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiimme. Aineistoa on tärkeää lukea läpi useaan kertaan ja sitä tulee lukea myös kokonaisuutena. Aineistoa on mahdotonta lähteä analysoimaan lukematta sitä. Myöhemmässä vaiheessa, jotta aineiston voisi analysoida mahdollisimman hyvin, on sen huolellisella lukemisella valtava merkitys. (Hirsjärvi & Hurme, 2014, s. 143.) Valitsimme jokaiselle tutkimuskysymykselle oman värin, jolla alleviivasimme tutkimuskysymykseen liittyviä asioita. Valitsimme yhden värin myös ylimääräisiä huomioita varten. Koimme ylimääräiset huomiot tärkeiksi, mutta emme suoraan luokitelleet niitä vastaamaan valitsemiimme tutkimuskysymyksiin.

Aineiston pelkistämällä tarkoitetaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sitä, että aineistosta karsitaan pois kaikki tutkimukselle epäoleellinen. Aineiston pelkistämistä vie eteenpäin tutkimustehtävä, jonka avulla aineistosta pelkistetään esimerkiksi koodaamalla tärkeät ilmaisut, jotka tukevat tutkimustehtävää. Pelkistäminen voi tapahtua niin, että aineistosta etsitään tutkimustehtävän kysymyksillä ilmaisuja, jotka kuvaavat tutkimustehtävää. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123.) Analyysin ensimmäisessä vaiheessa kävimme aineistoa läpi ja etsimme sieltä pelkistettyjä ilmaisuja. Alla olevassa taulukossa (taulukko 1) on esimerkki sisällönanalyysin ensimmäisestä vaiheesta. Käsittelimme varhaiskasvatuksen opettajien sekä lastenhoitajien vastaukset erikseen. Etenimme ilmaisujen etsinnässä ja analysoinnissa siten, että keskityimme aina yhteen tutkimuskysymykseen (pienryhmätoiminnan käytänteet, merkitys, haasteet) kerrallaan.

Taulukko 1: Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäisilmaisut	Pelkistetyt ilmaukset
”Näen että pienryhmätoiminta erittäin merkityksellistä kaikissa ikäryhmissä. Lasten odotustilanteet vähenee ja lasten helpompi tulla kuulluksi ja nähdyksi.”	Lasten odotustilanteiden väheneminen Lasten helpompi tulla kuulluksi ja nähdyksi
”Koen erittäin merkityksellisenä. Pienryhmät antavat paljon etenkin pienillä aikaa tutustumiseen, turvaan, sylittelyyn sekä uuden oppimiseen. Pienryhmien tulee toimia niin, että ei ole kiire ja ryhmien aikataulut saavat joustaa”	Aikaa tutustumiseen, turvaan, sylittelyyn ja uuden oppimiseen Kiireettömyys ja aikataulujen joustavuus
”Koen merkityksellisenä. Koen sen laadukkaana toiminnan edellytyksenä. Pienryhmässä lapset tulevat paremmin nähdyksi ja kuulluksi.”	Lapset tulevat paremmin nähdyksi ja kuulluksi

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat, kuinka aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäisilmaisut luetaan läpi huolellisesti, jonka jälkeen aineistosta etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Kun samaa asiaa kuvaavat käsitteet on löydetty, ne ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi. Luokka nimetään niin, että nimi kuvaa luokan sisältöä. Luokitteluyksikkönä voi toimia esimerkiksi tutkittavan ilmiön jokin piirre, käsitys tai ominaisuus. Klusterointi eli ryhmittely toimii pohjana tutkimuksen perusrakenteelle sekä luo alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124.)

Analyysin toisessa vaiheessa lähdimme muodostamaan pelkistetyistä ilmaisuista alaluokkia (taulukko 2). Etenimme jälleen siten, että yhdistelimme pelkistetyt ilmaisut alaluokiksi erikseen varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien vastauksista. Yhdistelimme samankaltaisia ilmaisuja ja yritimme etsiä niistä niin sanotun yhteisen tekijän, josta sitten muodostui pelkistettyjen ilmaisujen alaluokka. Listasimme ryhmiteltävät pelkistetyt ilmaisut paperille, jonka jälkeen yhdistelimme niitä alaluokiksi. Alaluokkien löytäminen oli aika ajoin hieman hankalaa, sillä oli haastavaa miettiä, miten alaluokan nimeäisi, jotta se kuvaisi pelkistettyjä ilmaisuja mahdollisimman hyvin ja kattavasti.

Taulukko 2: Esimerkki aineiston ryhmittelystä

Pelkistetyt ilmaisut	Alaluokat
Lasten odotustilanteiden väheneminen Kiireettömyys ja aikataulujen joustavuus Aikaa tutustumiseen, turvaan, sylittelyyn ja uuden oppimiseen	Kiireettömyys Rauhallinen tila Aikaa oppimiselle
Lasten helpompi tulla kuulluksi ja nähdyksi Lapset tulevat paremmin nähdyksi ja kuulluksi	Lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi

Analyysin kolmannessa vaiheessa lähdimme muodostamaan yläluokkia edellisessä vaiheessa muodostamistamme alaluokista. Yhdistelimme sellaiset alaluokat yhdeksi yläluokaksi, joissa teema on sama. (taulukko 3.)

Taulukko 3: Esimerkki aineiston abstrahoinnista

Alaluokka	Yläluokka
Kiireettömyys	Turvallisen ja rauhallisen ympäristön toteutuminen
Rauhallinen tila	
Aikaa oppimiselle	
Lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi	Lapsen yksilöllinen huomioiminen

5.4 Tutkimuksen luotettavuus aineiston keruussa sekä analyysissä

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuksen toteuttamisen tarkka kuvailu tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, s. 232). Koska tutkimustoiminnassa pyritään aina välttämään virheitä, on yksittäistä tutkimusta tehdessä välttämätöntä arvioida tehdyn tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 158).

Pääasiallinen luotettavuuden kriteeri kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tutkija itse. Luotettavuuden arviointi koskee tutkimusprosessia kokonaisuudessaan. (Eskola & Suoranta, 2008, s. 210–211.)

Kyselytutkimukseen liittyy heikkouksia, sillä aineisto voi jäädä pinnalliseksi. Kyselytutkimus ei myöskään aina takaa varmuutta siitä, miten vakavasti vastaajat suhtautuvat tutkimukseen, ja että vastaavatko he kysymyksiin huolellisesti ja rehellisesti. Olosuhteet, joissa aineisto on tuotettu, tulee kertoa totuudenmukaisesti ja selvästi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, s. 195, 232.) Aineistolähtöisessä sisällönanalyysiprosessissa avainajatus on siinä, ettei analyysiyksikköjä päätetä etukäteen. Aikaisemmilla havainnoilla, teorioilla tai tiedolla ei pitäisi olla mitään merkitystä analyysin toteuttamisen kannalta, sillä analyysi on aineistolähtöistä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108.)

Kyselytutkimusta tehtäessä on aina vaarana se, että kysymykset ymmärretään väärin vastaajien osalta. Aina ei myöskään ole selvää se, miten vastaajat ovat ylipäättään selvillä kysymysten alueesta. Tutkija ei voi tietää, vastaavatko kyselyyn osallistujat kysymyksiin huolellisesti ja rehellisesti. Vaarana on myös se, että kysymykset ymmärretään vastaajien osalta väärin tai vastaajat eivät tiedä kysymysten alueesta juurikaan mitään. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, s. 195.) Koska laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotain tiettyä ilmiötä, olisi tärkeää, että henkilöt, jotka osallistuvat tutkimukseen tietäisivät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon. Olisi myös hyvä, että tutkimukseen osallistuvilla olisi henkilökohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98.)

Tutkijatriangulaatiolla viitataan siihen, että useampi tutkija osallistuu tutkimukseen aineistonkerääjinä sekä tulosten analysoijina ja tulkitsijoina (Flick, 2018, s. 445; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, s. 233). Lichtmanin (2013) mukaan työskentely toisen henkilön kanssa voi olla stimuloivaa, haastavaa, turhauttavaa ja ajatuksia herättävää. Tutkijatriangulaatio lisää uskottavuutta, kun tietoa kerätään ja analysoidaan useamman kuin yhden tutkijan toimesta (Lichtman, 2013, s. 275, 326). Krippendorff (2004) kuitenkin toteaa, että tutkijat voivat lukea aineistoa eri tavalla ja näin eri ihmiset voivat ymmärtää aineistoa eri tavoin. Siksi onkin tärkeää, että tutkijat kuuntelevat aineistoa lukiessaan sekä muita tutkijoita että myös tekstien kirjoittajia, joiden ääni tulee esille tekstisisällön kautta. (Krippendorff, 2004, s. 342.)

6 Tutkimustulokset

Kun tutkimustulokset on analysoitu, tulokset tulee raportoida sekä selittää ja tulkita auki (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, s. 229; Miles, Huberman & Saldana, 2020, s. 315). Tutkimustulosten tulkinnassa olennaista on keskittyä vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, s. 230). Tutkimustulokset on hyvä esittää tutkimuskysymyksittäin mahdollisimman selkeästi ja yksinkertaisesti. Tuloksia voi havainnollistaa myös erilaisten taulukoiden ja kuvioiden pohjalta. Näin lukija saa nopeasti kuvan saaduista tuloksista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 181.)

Jaoimme tutkimustulokset tutkimuskysymysten pohjalta alalukuihin (6.1 pienryhmätoiminnan käytänteet, 6.2 pienryhmätoiminnan merkitys ja 6.3 pienryhmätoiminnan haasteet) selkeyttääksemme tulosten tulkitsemista. Alaluvuissa esittelemme analyysivaiheessa syntyneet alaluokat ja yläluokat. Tarkastelemme lisäksi varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien näkemyksiä pienryhmätoiminnan käytänteistä, merkityksestä ja haasteista erikseen, jotta voimme vertailla ammattiryhmien välisiä tuloksellisia eroavaisuuksia. Tässä luvussa peilaamme saamiamme tutkimustuloksia aiempien tutkimusten tuloksiin.

6.1 Pienryhmätoiminnan käytänteet

Tässä alaluvussa tarkastelemme vastauksia liittyen ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme: *millaisia pienryhmätoiminnan käytänteitä toteutetaan alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä?* Esittelemme saadut tutkimustulokset taulukon avulla (taulukko 4). Koimme tarpeellisenä koota tulokset yläluokkien jälkeen vielä pääluokiksi huomattuamme, että yläluokat on mahdollista vielä yhdistää laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Koska kyseessä on aineistolähtöinen sisällönanalyysi ei voida etukäteen määrittää, minkä tasoisia luokkia aineistosta on mahdollista muodostaa. Aineiston analyysin edetessä selviää, onko tarve muodostaa esimerkiksi väliluokkia tai lisäluokkia. Yläluokkia yhdistelemällä voidaan muodostaa pääluokkia, jotka nimetään kuvaamaan aineistosta noussutta ilmiötä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125–127.)

Kyselystä nousseiden näkemysten pohjalta jaoimme pienryhmätoiminnan käytänteet kolmeen pääluokkaan; pienryhmätoiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi. Nämä pääluokat muodostuvat yläluokista, jotka ovat nähtävillä alla olevasta taulukosta (taulukko 4). Varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien vastauksissa painottuvat erityisesti

pienryhmätoiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyviä käytänteitä, kun taas arviointiin liittyviä käytänteitä esiintyy kaikista vähiten. Seuraavassa avaamme tutkimustuloksia sekä varhaiskasvatuksen opettajien että lastenhoitajien näkemysten pohjalta.

Taulukko 4: Pienryhmätoiminnan käytänteistä muodostetut alaluokat, yläluokat sekä pääluokat

ALALUOKAT	YLÄLUOKAT	PÄÄLUOKAT
Ennalta suunnitellut pienryhmäjaot Tilanteen mukaan suunnitellut pienryhmäjaot	Pienryhmiin jakamisen suunnittelu	Suunnittelu
Suunnittelu tiimipalavereissa Opettajajohtoinen suunnittelu	Toiminnan suunnittelu tiiminä	
Ohjatut hetket Siirtymät Koko päivä pienryhmissä Aamupäivät pienryhmissä	Milloin ja missä tilanteissa pienryhmätoimintaa toteutetaan	Toteutus
Säännöllinen toiminnan arviointi Tiimin yhteinen arviointityö	Arviointi	Arviointi

6.1.1 Suunnittelu

Tutkimuksessamme varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien vastauksista ilmenee, että hyvällä suunnittelulla pienryhmätoiminnan toteuttamisen koetaan olevan mahdollista tilanteessa kuin tilanteessa. Huolellinen pienryhmätoiminnan suunnittelu nähtiin toimintana, johon koko tiimi osallistuu. Useissa vastauksissa painotetaan, kuinka pienryhmiin liittyvää suunnittelua toteutetaan pääsääntöisesti viikoittaisissa tiimipalavereissa koko tiimin kesken. Varhaiskasvatuksen opettajan roolia korostetaan kuitenkin esimerkiksi toiminnan

suunnittelussa. Varhaiskasvatuksen opettajan kuvataan luovan niin sanotut raamit pienryhmätoiminnalle sekä pitävän huolta siitä, missä mikäkin pienryhmä päivän aikana toimii.

”Aikuiset yhdessä tiimisuunnitteluissa ja vastuu kuitenkin varhaiskasvatuksen opettajilla.”

”Opettajana suunnittelen pääkuviot ja mitä missäkin pienryhmässä yksilöllisesti harjoitellaan, mutta pienryhmän aikuinen saa yleensä suunnitella itse miten asian toteuttaa lasten mielenkiinnon kohteiden mukaan. Tämä suunnittelu tapahtuu myös yleensä koko tiimin kesken, jolloin opettajana olen tukemassa suunnittelua.”

Clodie (2018, s. 142) ja Koivunen (2009, s. 193) näkevät, että tavoitteellisen pienryhmätoiminnan perustana ovat huolellinen toiminnan suunnittelu ja valmistelu etukäteen. Lisäksi Ahonen (2017) toteaa, että arjen toimivuuteen kannattaa panostaa runsaasti aikaa ja vaivaa, kun suurin osa päivästä kuluu pienryhmissä. Säännöllisten palavereiden avulla arki sujuu hallitusti paitsi työyhteisö- ja yksilötasolla myös tiimitasolla (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 65; Koivunen, 2009, s. 193). Varhaiskasvatuksen opettajalla on ryhmässä pedagoginen vastuu, jonka osana on kasvattajatiimin pedagoginen johtaminen. Näin ollen varhaiskasvatuksen opettaja on myös vastuussa tiimipalaverin ja siinä käytävien keskustelujen ohjaamisesta eteenpäin. Tiimipalavereissa keskitytään käsittelemään lapsiryhmän ja kasvattajatiimin toiminnan kannalta keskeisiä asioita, kuten lapsiryhmän kasvatuskäytäntöjä. (Karila, 2011, s. 86.)

Tutkimuksessamme varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat kuvaavat vastauksissaan, että pienryhmiin jakamista suunnitellaan pitkälti ennalta. Tutkimuksemme vastauksissa painottuu, kuinka pienryhmiä jaetaan ennalta yleensä lapsen iän ja taitotason mukaan. Ennalta tehtäviin pienryhmäjakoisiin vaikuttavat vahvasti myös lasten vertaissuhteet. Lisäksi osa vastaajista mainitsee, että ennalta tehdyissä suunnitelmissa otetaan huomioon lasten yksilölliset tarpeet sekä mielenkiinnon kohteet.

”- - Ryhmät on jaettu iän ja taitojen mukaan.”

“ - - Lapset ryhmiin on mietitty tarkkaan, ottaen huomioon kaverisuhteet, lapsen kehitys ja etu. - - ”

” - - lasten ideat ja mielenkiinnon kohteet huomioiden - - ”

Lapsiryhmän lapset voidaan jakaa pienryhmiin erilaisin perustein (Clodie, 2018, s. 142). Pienryhmien jakaminen riippuu usein toiminnasta tai lasten iästä (Opas, 2013, s. 158). Pienryhmien muodostamisessa tulee huomioida lasten keskinäisten sosiaalisten suhteiden merkitys ja tukeminen, vertaisoppiminen, tukea tarvitsevat lapset sekä toiminnan tavoitteellisuus (Repo ym., 2019, s. 121). Koivulan (2010, s. 153) tutkimuksen mukaan ystävyyssuhteiden katsotaan muodostavan perustan yhteisön rakentamiselle sekä pienryhmien muodostumiselle, sillä ryhmän ystävyyssuhteet korostuvat, kun pyritään saavuttamaan yhteisön jäsenyys ja sitä kautta yhteisöllisyyden tunne. Pienryhmien muodostamisen keskiössä ovat lisäksi lasten yksilölliset tarpeet, kuten leikki- ja vuorovaikutustaidot sekä lapsen tuen tarpeen toteutuminen (Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2019, s. 30; Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2019). Pienryhmien muodostamisessa hyödynnetään henkilöstön lapsituntemusta (Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2019).

Tutkimuksemme mukaan suunnittelussa pohditaan sitä, ovatko pienryhmät kiinteitä vai vaihtuvia. Vastauksista ilmenee, että pienryhmien kokoonpanot ovat usein kiinteitä. Ahosen (2017) ja Kallialan (2012) mukaan joissakin päiväkodeissa tietty varhaiskasvattaja on vastuussa oman pienryhmänsä toiminnasta koko ajan. Osassa kiinteistä pienryhmistä lapsiryhmä voi puolestaan olla vakiintunut ryhmän varhaiskasvattajien kiertäessä pienryhmästä toiseen. (Ahonen, 2017; Kalliala, 2012, s. 161.) Myös osassa tutkimuksemme vastauksista tulee esille, että tiimin varhaiskasvattajat vaihtuvat pienryhmissä, joissa lapset pysyvät samoina. Näin ollen jokaisessa pienryhmässä on tietyn väliajoin eri aikuinen.

”Yhdessä suunniteltiin tiimissä kiinteät pienryhmäjaot - -”

”Aikuinen ryhmässä vaihtuu, mutta lapset ovat samat. - - “

Järvinen ja Mikkola (2015, s. 34) toteavat, että ennalta suunnitellun pienryhmätoiminnan rinnalla voi olla “epävirallisia” pienryhmiä, joissa vaikkapa leikitään. Tutkimuksemme mukaan pienryhmiin jakamista suunnitellaankin ennalta suunnitellun lisäksi spontaanisti päivän aikana johtuen muuttuvista tilanteista ja suunnitellusta toiminnasta. Usein tällaiseen suunnitteluun vaikuttavat muun muassa käytössä olevat päiväkodin tilat, mahdolliset retket, sen hetkinen lasten määrä ja lasten mielenkiinnon kohteet.

”Tilanteiden mukaan katsotaan miten jaamme ryhmät ja kuka menee minnekin tekemään mitään. Joskus on suunniteltua toimintaa, joskus tehdään sitä mitä siinä tilassa on sopivaa

tehdä (esim. luetaan kirjaa, tehdään palapelejä, muovailtaan, kuunnellaan musiikkia, soitetaan ja lauletaan, tehdään tabletilla juttuja...)”

”Muuten pienryhmätoiminnan suunnittelu on sitä että mikä ryhmä menee tänään ekana ulos tai kuka aikuinen menee ryhmän kanssa. Tai lähtee joku ryhmä kirjastoon ja toinen metsäretkelle ja yksi ryhmä jää päiväkodille. Suunnittelua on myös se, että ollaanko kahdessa vai kolmessa ryhmässä ja tasataanko ryhmiä.”

”Jaamme lapsia eri tiloihin leikkimään heidän toiveidensa mukaisesti, - - ”

Heinosen ja kumppaneiden (2016, s. 111) mukaan varhaiskasvattajien on aina arvioitava, onko vaihtuvista pienryhmistä lapselle hyötyä vai sopiiko lapselle hänen persoonansa, ikänsä ja kehityksensä kannalta paremmin kiinteä pienryhmä. Suurimmassa osassa tutkimuksemme vastauksista on pääteltävissä, että pienryhmät toimivat suhteellisen kiinteinä päivän aikana. Useista vastauksista on kuitenkin havaittavissa, että pienryhmät toimivat kiinteiden pienryhmien rinnalla myös vaihtuvissa kokoonpanoissa. Kaikista vastauksista käy ilmi, että pienryhmätoimintaa toteutetaan jonkinlaisessa muodossa.

Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi pienryhmiin jakamisen suunnittelussa tulee huomioida käytettävissä oleva henkilökuntaresurssi. Pienryhmätoimintaa pyritään toteuttamaan myös silloin, kun ryhmässä on sijainen tai vain kaksi varhaiskasvattajaa. Hyvää suunnittelua pidetään avainasemassa, jotta pienryhmätoiminnan toteuttaminen onnistuu myös sellaisen henkilön kanssa, jolle tietyn lapsiryhmän toimintatavat varhaiskasvatuksessa eivät ole entuudestaan tuttuja.

”- - Pienryhmien tulee toimia myös silloin, kun paikalla on vain kaksi aikuista.”

”- - Hyvällä suunnittelulla sitä voidaan kuitenkin pitkälle toteuttaa vaikka ryhmässä sijaisia.”

Pienryhmätoiminta on suunniteltava niin, että sen toteuttaminen on mahdollista myös silloin, kun joku tiimin jäsenistä on pois (Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2019, s. 30; Salminen & Tynnen, 2011, s. 64). Myös Mikkolan ja Nivalaisen (2009, s. 37) mukaan henkilökunnan poissaoloihin on syytä varautua etukäteen. Tällaisissa tilanteissa työvuoroissa joustamista on syytä miettiä, jotta toiminta olisi sujuvampaa. Ratkaisut ovat kiinni työyhteisön ja tiimin halusta ja kyvystä organisoida asioita. (Salminen & Tynnen, 2011, s. 64.)

Mikkolan ja Nivalaisen (2009, s. 37) mukaan tuttu pienryhmä tuo turvaa, vaikka ryhmää ohjaa toinen aikuinen. Salmisen ja Tynnisen (2011) mukaan muut työntekijät vastaavat siitä, miten sijainen toimii pienryhmän ohjaajana. Sijainen on perehdytettävä toimintaan kertomalla hänelle, miten pienryhmissä toimitaan. Myös erilaisiin toimintoihin kannattaa varata enemmän aikaa varsinkin silloin, jos paikalla on ainoastaan kaksi työntekijää. Näin vältetään kiireen tunnetta. (Salminen & Tynninen, 2011, s. 64.)

6.1.2 Toteutus

Luontevimmin pienryhmiin jakaudutaan aina, kun työajat sen mahdollistavat (Kanninen & Sigfrids, 2012b, s. 118). Pienryhmätoiminnan toteuttamiseen liittyen varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat kertovat, kuinka pienryhmätoiminta näyttäytyy heidän arjessaan. Pienryhmätoiminnan toteuttamisen osalta vastauksista on huomattavissa, missä ja milloin pienryhmätoimintaa toteutetaan. Vastaajat kuvaavat, kuinka pienryhmätoiminta nähdään niin sanottuna kokopäivätoimintana, eli pienryhmissä pyritään toimimaan mahdollisimman paljon päivän aikana. Pienryhmissä toimimista arjen kaikissa hetkissä perusteltiin pedagogisesta näkökulmasta.

”Pienten ryhmässäkin kaikkea arjen toimintaa katsotaan pedagogisten silmälasien läpi, ja niinpä pienryhmätoimintaa ovat mielestäni kaikki arjen hetket: vessahommat, pukemiset, ruokailut, leikit, lyhyet ohjatut toiminnot... pienryhmätoiminta tarkoittaa mielestäni sitä, että kasvattajat jakautuvat lasten kanssa erilaisiin pieniin ryhmiin (esim. 2-5 lapsen kanssa), ja näitä jakamisia pedagogisesta näkökulmasta ja arjen reunaehdoista. pienryhmätoiminta mahdollistaa rauhallisuuden ja lasten kohtaamisen, ja sen että lapset pääsevät harjoittelemaan erilaisia asioita ja taitoja parhaassa mahdollisessa tilanteessa (esim. mietitty että pukemisporukat jaetaan niin, että kaikki apua tarvitsevat eivät ole samassa ryhmässä, ja että askarteluissa ryhmä on toimiva esim. yhden aikuisen ohjattavaksi.”

Osassa vastauksista kuvataan pienryhmätoiminnan olevan läsnä aamupäivisin, erityisesti ohjatuissa tilanteissa, kuten askartelu- ja liikuntahetkillä. Varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat mainitsevat vastauksissaan myös, kuinka esimerkiksi iltapäivisin pienryhmätoimintaa toteutetaan kolmen pienryhmän sijasta kahdessa pienryhmässä johtuen yhden työntekijän, yleensä aamuvuorolaisen, työvuoron päättymisestä.

”Liki koko ajan. Ruokailu ja lepoetki toimitaan koko ryhmä yhdessä, mutta niihinkin siirtymät ovat pienryhmässä. Muuten päivä kuluu pelkässä pienryhmässä yhden ja saman aikuisen kanssa. Yleensä siis kolmessa pienryhmässä ja iltapäivisin kahdessa.”

”Omassa ryhmässä se näkyy niin, että jokaisella aikuisella on oma pienryhmänsä. Tällä porukalla tehdään ohjattua toimintaa aamulla (askartelut, jumppaa, leikkejä milloin mitään), käydään vessassa ja puetaan sekä syödään samassa pöydässä. Ulos yleensä lähemme suht samaan aikaan, kun jokainen on huolehtinut oman pienryhmänsä valmiiksi (tai 2 porukkaa, jos kolmas tekemässä muuta toimintaa). Sisälle tullessa porukka jaetaan kahteen (puolet eka sisälle, myöhemmin loput). Iltapäivisin tietysti jakaminen haastavampaa kahdella työntekijällä, joten lapsia koitetaan jakaa eri touhuihin samalla kun vessatetaan.”

”Aamupäivät toimimme pienryhmissä pääasiallisesti siten, että lapset jaetaan kolmeen porukkaan. Tällä hetkellä suhteellisen kiinteät ryhmät ikäjakauman ja lasten erityispiirteiden tukemiseksi, mutta tilanteen salliessa, esimerkiksi leikkipäivinä, mahdollista sekoitella ryhmien koostumusta.”

Ahosen (2017) mukaan sama käsite voi merkitä eri ihmisille eri asioita, ja siksi käsitteiden huolellinen avaaminen ja purkaminen onkin erityisen tärkeää. Esimerkiksi pienryhmätoiminta-käsite on erittäin tulkinnanvarainen. Toinen voi ymmärtää pienryhmätoiminnan yksittäisenä päiväkodin toimintana, kuten askarteluna, joka järjestetään pienryhmässä. Toinen taas ajattelee pienryhmätoiminnan olevan sitä, että suurin osa päiväkodin pedagogisesta toiminnasta järjestetään pienryhmissä. (Ahonen, 2017.)

6.1.3 Arviointi

Tutkimuksestamme selviää, että vain kolme vastaajista mainitsee pienryhmätoiminnan arvioinnin osana pienryhmätoiminnan käytänteitä. Arvioinnin osalta vastauksissa korostetaan tiimin yhteistä arviointityötä sekä arvioinnin säännöllisyyttä. Arvioinnin avulla pohditaan tulevia toimintatapoja, tarpeen vaatiessa entistä moniammatillisemmin.

”Arvioidaan toimintaa jatkuvasti arjessa ja esim. tiimipalaverissa tarkastellaan asioita tarkemmin ja tarvittaessa muutetaan toimintatapoja. Tarvittaessa hyödynnetään myös VEOn asiantuntemusta.”

”Tiimeissä luodaan yhteiset toimintatavat joita noudatetaan sekä arvioidaan niiden toimivuutta.”

Toiminnan kehittäminen on sattumanvaraista ilman arviointitietoa. Tavoitteellisen toiminnan toteuttaminen ei onnistu ilman pedagogista suunnittelua, arviointia ja kehittämistä. (Repo ym., 2019, s. 162.) Myös Eklund ja Heinonen (2011, s. 217) pitävät toimintatapojen arviointia tärkeänä osana varhaiskasvatuksen arkea, koska sen avulla toimintaa on mahdollista muuttaa ja kehittää tavoitteiden ja ryhmän luonteen mukaiseen suuntaan. Koivusen (2009, s. 193) mukaan esimerkiksi kerran kuukaudessa tiimipalaverin sisältönä olisi hyvä olla toiminnan arviointi. Samoin Mikkola ja Nivalainen (2009, 66) kannattavat säännöllistä toiminnan arviointia, sillä näin varmistetaan tavoitteiden toteutuminen sekä kaikkien sitoutuminen yhteisiin sopimuksiin ja pelisääntöihin. Pedagogiikan kannalta on keskeistä, että arvioinnin kohteena ovat paitsi toiminta lasten kanssa ja erilaiset oppimisympäristöt myös varhaiskasvattajien omat toimintatavat ja käyttäytyminen (Heikka, Hujala, Turja & Fonsen, 2017, s. 58). Arvioinnin kautta voidaan syventyä tutkimaan esimerkiksi, millaisia ilmiöitä ryhmässä tapahtuu, miten tiimin jäsenet toimivat käytännössä ja miten tiimin yhteistyö toimii (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 50).

6.2 Pienryhmätoiminnan merkitys

Tässä alaluvussa käsittelemme vastauksia liittyen toiseen tutkimuskysymykseemme: *millainen merkitys pienryhmätoiminnalla on alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä?* Lähes kaikki kyselyyn vastanneet kokevat varhaiskasvatuksen pienryhmätoiminnan merkityksellisenä lapselle. Suurin osa vastaajista (24/34 hlöä) näkee pienryhmätoiminnan yhtä merkityksellisenä niin pienten (alle 3-vuotiaat) kuin isojenkin (3–5-vuotiaat) lasten ryhmissä. Vain kolme varhaiskasvatuksen opettajaa on sitä mieltä, että pienryhmätoiminta on merkityksellisempää alle 3-vuotiaiden lasten ryhmässä. Vastaajista seitsemän ei ottanut tähän asiaan kantaa ollenkaan.

Tarkasteltaessa varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien näkemyksiä pienryhmätoiminnan merkityksestä kyselyn vastauksissa painottuvat seuraavat: lapsen yksilöllinen huomioiminen, lasten väliset vertaissuhteet, varhaiskasvattajan läsnäolo, turvallisen ja rauhallisen ympäristön toteutuminen sekä toiminnan helpottaminen (taulukko 5). Tulevassa tarkastelemme näitä esiin nousseita teemoja kategoriottain varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien näkemysten pohjalta.

Taulukko 5: Pienryhmätoiminnan merkityksistä muodostetut alaluokat sekä yläluokat

ALALUOKAT	YLÄLUOKAT
Lapsilähtöinen toiminta	Lapsen yksilöllinen huomioiminen
Yksilöllinen kohtaaminen	
Lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi	
Varhaiskasvattaja havainnointi helpottuu	
Kaveritaitojen harjoittelu	Lasten väliset vertaissuhteet
Ristiriitatilanteiden selvittämisen harjoittelu	
Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus	Varhaiskasvattajan läsnäolo
Psyykkinen turvallisuus	
Aikaa oppimiselle	Turvallisen ja rauhallisen ympäristön toteutuminen
Rauhallinen tila	
Kiireettömyys	
Fyysinen turvallisuus	
Lapsille enemmän tilaa toimia	
Pienen ryhmän hallittavuus helpompaa kuin ison	Toiminnan helpottaminen
Odotustilanteet	
Toiminta on sujuvampaa ja laadukkaampaa	

6.2.1 Lapsen yksilöllinen huomioiminen

Kyselyymme osallistuneiden varhaiskasvattajien mukaan lasten yksilöllisten tarpeiden huomioiminen helpottuu pienryhmätoiminnan avulla. Varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat kuvaavat, kuinka pienryhmätoiminnan avulla jokaisen lapsen oma ääni tulee kuuluviin. Vastaajien mukaan pienryhmätoiminta auttaa varhaiskasvattajaa huomioimaan jokaisen lapsen mielenkiinnon kohteet sekä mahdolliset tuen tarpeet, jolloin yksilöiden huomioiminen toiminnan suunnittelussa on helpompaa. Lasten havainnoinnin koetaan helpottuvan silloin, kun havainnoinnin kohteena on kerrallaan pienempi määrä lapsia ison lapsiryhmän sijaan.

”On tärkeää, että lapset pääsevät olemaan pienessä ryhmässä päivän aikana, yksilöllinen huomiointi, havainnointi ja lasten tarpeet helpompi huomioida.”

” - - Hän tulee myös yksilöllisemmin kohdatuksi. Pienryhmätoiminnan kautta aikuiset pystyvät myös paremmin havainnoimaan lapsia ja vastaamaan heidän tarpeisiin ja antamaan tukea. - - ”

Pienryhmätoiminta mahdollistaa sen, että lapsi tulee varhaiskasvatuksessa kuulluksi ja kohdatuksi paremmin kuin isoissa ryhmissä (Raittila, 2013, s. 89; Tampereen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2019, s. 34 .) Virkki (2015, s. 112) toteaa, että pienryhmätoiminta nähdään keinona, joka antaa aikaa lasten huomioimiselle. Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman (2018, s. 42) mukaan pienryhmätoiminta tukee lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksessa. Myös Wasik (2008, s. 515) toteaa tutkimuksessaan, kuinka pienempien ryhmien avulla jokaisen lapsen ääni tulee esille ja kasvattajalla on mahdollisuus vastata lapselle yksilöllisesti.

Pienryhmätoiminnan avulla varhaiskasvattajilla on mahdollisuus havainnoida lapsia tarkasti sekä havaita yksittäisten lasten oppimisprosesseja. (Wasik, 2008, s. 520; Opas, 2013, s. 159; Venninen & Kangas, 2018, s. 191; Ahonen, 2015, s. 171.) Kasvattajalla on pienryhmätoiminnan myötä helpompi kuunnella lasten keskinäisiä vuorovaikutustilanteita (Sheridan, Williams & Pramling Samuelsson, 2014, s. 386; Wasik, 2008, s. 515) sekä nähdä selkeästi lapsen vahvuudet, yksilölliset taidot sekä mahdolliset tuen tarpeet. Huolellisen havainnoinnin ja kasvattajan lapsituntemuksen avulla voidaan saavuttaa paremmin lasta koskevat yksilölliset tavoitteet sekä välttää tekemästä vääriä tulkintoja lapsen käyttäytymisestä. (Koivunen, 2009, s. 25.) Huolellisen havainnoinnin avulla vastuukasvattaja

kykenee varmistamaan, että jokainen lapsi saa yksilöllistä huomiointia sekä samalla ohjaamaan pienryhmänsä oppimisprosesseja kohdaten lapset yksilöinä (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 34). Lasta havainnoidessaan kasvattaja saa myös tärkeää tietoa lapsen kehityksen osa-alueista. Hän oppii havainnoinnin keinoin myös tuntemaan lapsen paremmin sekä havaitsemaan lapsessa sellaisia piirteitä, jotka ilman varsinaista havainnointia jäisivät näkemättä. (Koivunen, 2009, s. 25.) Näin ollen pienryhmätoiminta on merkityksellinen paitsi lapsille myös varhaiskasvattajille (Wasik, 2008, s. 520.)

6.2.2 Lasten väliset vertaissuhteet

Pienryhmätoiminta on lasten välisen vuorovaikutuksen tukena (Tampereen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2019, s. 34). Kyselyymme vastanneiden varhaiskasvattajien näkemysten mukaan lasten välinen vuorovaikutus mahdollistuu paremmin pienryhmissä kuin isossa lapsiryhmässä. Pienryhmissä lapsi saa rauhassa harjoitella muun muassa kaveritaitoja ja ristiriitatilanteiden selvittämistä. Järvinen ja Mikkola (2015, s. 35) kuvaavatkin pienryhmien olevan toiminnan perusrakenne, jonka avulla varmistetaan, että jokainen lapsi pääsee mukaan ja tutustumaan turvallisesti toisiin lapsiin. Tutkimuksemme vastauksista nousee esiin näkemyksiä siitä, kuinka pienelle lapselle vertaissuhdetaitojen harjoittelu on helpompaa pienryhmissä kuin isommissa ryhmissä. Jokainen lapsi saa pienryhmätoiminnan avulla äänensä kuuluviin ja lapset voivat rauhallisessa ja turvallisessa ympäristössä harjoitella yhdessä oloa.

” - - lapsi oppii toimimaan erilaisissa ryhmissä ja löytää mahdollisesti uusia ystäviäkin.”

” - - Mutta myös koska pienemmät lapset vasta harjoittelevat yhdessä oloa, leikkimistä, jakamista, odottamista, niin erityisen tärkeää.”

” - - Rauhallisessa pienryhmässä saa äänensä kuuluville ilman huutoa ja ristiriitatilanteiden sovittelua aikuisen kanssa harjoitellaan ja taidot kehittyvät iän karttuessa. - - ”

Keltikangas-Järvinen (2010, s. 213) toteaa, että lapsen joutuessa ennen kolmea ikävuotta sellaiseen ryhmään, jossa lapsia on hänen lisäksi enemmän kuin kolme, hänen sosiaalisuutensa ei kehity vaan sen sijaan lapsen käytös taantuu. Moni tutkimuksemme vastanneista onkin sitä mieltä, että pienryhmätoiminta auttaa vertaissuhteiden minimoimisessa, jotta niiden yhtäaikainen määrä ei olisi lapselle liian suuri.

” - - Mutta pienryhmätoiminnalla vältetään tilannetta, jossa pieni lapsi joutuu luomaan samanaikaisesti useampaan vertaissuhteita.. ”

Pienetkin lapset ovat motivoituneita ottamaan osaa vuorovaikutukseen. Hyvin harvoin lapset haluavat toimia yksin ja yksin ollessaankin lapset suuntaavat huomiota ympärillä tapahtuviin asioihin. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, s. 90.) Sosiaalisten suhteiden määrää ja ryhmän kokoa on yleisesti pidetty yhtenä lapsen hyvinvoinnin rakentajana sekä varhaiskasvatuksen laadun kriteerinä (Puroila & Estola, 2012, s. 32–33). Pienryhmätoiminta mahdollistaa lasten keskinäisen vuorovaikutuksen rakentamisen siten, ettei vuorovaikutussuhteiden määrä kasva liian suureksi lasten omaksumis- ja kestokyvyille (Opas, 2013, s. 159; Wasik, 2008, s. 520). Myös Holkeri-Rinkinen (2009, s. 217) toteaa, että jokainen uusi ihminen lisää lapsen ihmissuhteiden määrää jo olemassa olevassa runsaassa vuorovaikutussuhteiden verkostossa eikä se välttämättä ole pelkästään myönteistä. Sosiaalisten kontaktien määrän ollessa liian suuri ei ryhmä ole enää hallittavissa eikä ryhmän lasten toiminta ole ennakoitavissa. Hallitsemattomassa tilanteessa ihmisen käytös muuttuu herkästi aggressiiviseksi. (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 214–215.) On tärkeää huomata, että lasten tutustuminen toisiinsa onnistuu parhaiten pienryhmissä, sillä silloin lapsilla on rauhaa ja aikaa havainnoida ja arvioida toisiaan. Lasten on pienryhmän avulla helpompi lähestyä toisiaan sekä tehdä aloitteita. (Kalland, 2011, s. 170.)

6.2.3 Varhaiskasvattajan läsnäolo

Kyselyymme vastanneiden varhaiskasvattajien mukaan pienryhmätoiminnan avulla he voivat olla aidosti läsnä lapselle sekä paremmin vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Tutkimuksemme osallistuneet mainitsevat, että pienryhmiin jakautumisen ansiosta lapset saavat aikuisen kokonaisvaltaisen huomion, koska yhden aikuisen ollessa oman pienryhmänsä lasten kanssa huomio siirtyy kollegojen kanssa keskustelusta pelkästään lapsiin. Tutkimuksemme pohjalta voidaan havaita, että pienryhmätoiminta auttaa varhaiskasvattajia kohtaamaan ryhmänsä lapsia aidosti ja yksilöinä. Pienryhmätoiminnan myötä varhaiskasvattajalla on parempi mahdollisuus keskittyä lasten kanssa olemiseen kuin isoissa lapsiryhmissä.

”- - Lapset saavat aikuisen huomion, koska pienryhmissä on pääsääntöisesti yksi aikuinen, niin jää se aikuisten välinen keskustelu pois. - -”

”Ehdottomasti. Koko ryhmän hälinässä on raskasta olla aikuisilla ja lapsilla. Yksilöt hukkuvat isoon ryhmään. Pienryhmissä on helpompi huomata kaikki lasten tarpeet. Aikuisen on myös helpompi keskittyä lapsiin ja lasten kanssa tekemiseen ja olemiseen. Suhde lapsiin paranee. Lapset ovat rauhallisempia ja heidän on helpompi keskittyä. Toiminta on helpompaa suunnitella yksilöitä tukevaksi ja ikätasoiseksi. Lapset saavat myös enemmän aikuisen syliä ja huomiota.”

Salminen ja Tynnen (2011) nostavat esille samankaltaisia ajatuksia siitä, kuinka toisen työntekijän tullessa puhumaan kesken toiminnan häiriintyy niin lasten kuin kasvattajienkin keskittyminen. Toimintaan on sen jälkeen hankala saada samanlainen levollinen tunnelma, kun se on ennen keskeytystä ollut. (Salminen & Tynnen, 2011, s. 65.) Myös Kalland (2011) mainitsee, että usein varhaiskasvattajat saattavat keskittyä keskustelemaan keskenään ja osallistua lasten toimintaan ainoastaan puuttuakseen ongelmatilanteisiin. Lapsi jää silloin vaille kokemusta siitä, että hänen toimintansa olisi merkityksellinen aikuiselle. (Kalland, 2011, s. 161.) Puroila, Estola, Juutinen ja Viljamaa (2018) toteavat, että varhaiskasvatuksen arjessa varhaiskasvattajilla on mahdollisuus organisoida työnsä siten, että lasten kanssa olemiselle ja lasten kohtaamiselle jäisi mahdollisimman paljon aikaa.

Ruotsissa tehdyn tutkimuksen mukaan pienryhmätoiminnan avulla kasvattajalla onkin mahdollista olla lähempänä lapsia sekä aidosti läsnä pidempien ajanjaksojen ajan. Pienryhmätoiminta mahdollistaa myös sen, että kasvattaja voi sitoutua lapsen kanssa toimimiseen, ja että hänellä on mahdollisuus sekä kuulla että kehittää lasten antamia ideoita. (Sheridan, Williams & Pramling Samuelsson, 2014, s. 386.) Myös Ahosen (2015) tutkimus osoittaa, että pienryhmien avulla lapseen saa luotua läheisemmän vuorovaikutussuhteen sekä kasvattajan oma läsnäolo vahvistuu (Ahonen, 2015, s. 171). Varhaiskasvatuksen henkilökunnalta edellytetäänkin aktiivista läsnäoloa sekä sensitiivisyyttä pienryhmätoiminnan aikana (Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, 2019, s. 30).

Koiviston (2007) toimintatutkimuksen tulosten mukaan lasten itsetuntoa vahvistavaa pedagogiikkaa voidaan kehittää esimerkiksi toimimalla pienryhmissä, vaalimalla kiireettömyyttä päivän toiminnoissa sekä järjestämällä mahdollisuuksia leikille. Lisäksi havaittiin, että päiväkodin lapset arvostivat aikuisten ystävällisyyttä, huolenpitoa ja välittämistä. Lapset pitivät siitä, kun aikuinen oli aidosti läsnä, kuunteli ja huomioi jokaisen yksilöllisesti. Lapset kokivat kiireettömän ja lämminhenkisen yhdessäolon tärkeäksi. (Koivisto, 2007, s. 158.) On erityisen tärkeää, että jokainen lapsi saa varhaiskasvatuksessa

kasvattajan yksilöllistä huomiointia. On tärkeää, että aikuinen käyttää lapsen nimeä ja huomioi lapsen positiivisia piirteitä. (Helenius & Lummelehti, 2018, s. 45.) Merkityksellistä lapsen kasvulle onkin siis se, että hän tulee oikeasti nähdyksi (Mattila, 2017).

6.2.4 Turvallisen ja rauhallisen ympäristön toteutuminen

Tutkimuksessamme varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien vastauksista painottuu ajatus siitä, kuinka pienryhmätoiminta rauhoittaa erilaisia arjen tilanteita, mutta myös antaa lapselle aikaa harjoitella erilaisia taitoja ja oppia uutta. Vastaajat kuvaavat muun muassa, kuinka pienryhmätoiminta antaa lapselle rauhallisemman ympäristön oppimiseen sekä mahdollistaa kiireettömän ilmapiirin niin lapsille kuin varhaiskasvattajillekin. Pienryhmätoiminnan myötä lapsella nähdään olevan usein enemmän tilaa toimia kuin silloin, jos paikalla on koko ryhmä. Lapsi saa tilaa leikkeihin sekä tilaa leikin jatkuvuudelle. Rauhallinen toimintaympäristö koetaan lapselle myös fyysisesti turvalliseksi, sillä pienten lasten kesken pureminen ja toisten töniminen on vielä mahdollista.

” - - Pienryhmien avulla on mahdollista mm. havainnoida lasta paremmin, taata turvallinen liikkuminen ryhmässä, mahdollistaa rauhallisen tilan leikkiin... - - ”

” - - Lapsella on rauhallisempi ympäristö keskittyä tekemiseen ja oppia uutta. Pienryhmätoiminta lisää myös lasten turvallisuutta, kun pienet tahtovat vielä tönä, lyödä tai purra ristiriitatilanteissa.”

Kallandin (2011) mukaan turvallinen ympäristö takaa sen, että lapsella on rauha leikkiä, oppia ja kehittyä. Lapsi voi tällöin harjoitella sosiaalisia ja kognitiivisia taitoja sekä solmia ystävyys-suhteita. (Kalland, 2011, s. 170.) Toimittaessa pienryhmissä toiminnalle varattujen tilojen sekä ympäristön rauhallisuus paranevat (Raittila, 2013, s. 89). Ahosen (2017) tutkimuksen mukaan pieni ryhmä mahdollisti myös sen, että lasten hieman kovaääninen tai riehakas toiminta ei tehnyt tilanteesta kaaottista. Kun lapsia on läsnä vain muutama kerrallaan, on jokaisen äänelle ja liikkeelle riittävästi tilaa. (Ahonen, 2017.)

Isoissa ryhmissä lapsi voi kokea olonsa turvattomaksi, mikä voi tällöin purkautua sinne tänne juoksenteluna, uhmakkuutena, kiusantekona tai toisilla lapsilla vetäytymisenä. Vapaa leikki voi liiallisen melun vuoksi muuttua monelle lapselle kärsimykseksi. Ryhmän jakaminen toiminnallisiin osiin aikuisten lukumäärän mukaan rauhoittaa ison ryhmän toimintaa. (Kanninen & Sigfrids, 2012b, s. 124.) Pienryhmässä onkin turvallista harjoitella niitä taitoja,

joita lapsi tarvitsee työskennellessään isommassa ryhmässä (Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelma, 2019). Taaperoiden ryhmässä aikuisia tarvitaan turvallisuuden luomiseksi eri tilanteissa (Kanninen, Sigfrids & Backman, 2009, s. 58).

6.2.5 Toiminnan helpottaminen

Varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien vastauksista on havaittavissa pienryhmätoiminnan merkitys arjen toiminnalle. Useat vastaajat toteavat, että pienryhmätoiminta helpottaa varhaiskasvatuksen arkea. Vastaajat kuvaavat, kuinka pienryhmätoiminnan myötä ryhmän hallittavuus helpottuu, sillä ison ryhmän sijaan jokaisella tiimin työntekijällä on huomattavasti vähemmän lapsia toiminnassa kerrallaan. Ahonen (2015, s. 171) on tutkimustulostensa valossa todennut, kuinka pienryhmätoiminnan etuna koettiin muun muassa, että se vähensi lapsia turhauttavaa odottamista. Tutkimuksessamme varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat nostavat esille myös sen, että pienryhmätoiminta vähentää odotustilanteita.

”- - Toiminta on sujuvaa ja helppoa pienryhmissä. - -”

”- - Itse ehtii paremmin hallitsemaan pienen ryhmän ja olemaan lasten kanssa paremmin ja paremmassa vuorovaikutuksessa.”

”- - Lasten odotustilanteet vähenee - -”

Tutkimuksemme vastaajat kertovat, että pienryhmätoiminta vähentää ryhmässä vallitsevaa hälyä ja näin auttaa keskittymään toimintaan paremmin. Melun nähdään kuormittavan niin lapsia kuin varhaiskasvattajiakin.

”- - Helpottaa hälyä ja pystyy paremmin keskittymään. Kun jakaa pienryhmät niin että on tasapuolisesti esim vähän isompia ja pienempiä lapsia tai kiinnostuksen kohteiden mukaan niin on helppo tehdä erilaisia päivän toimia.”

Cacciatore, Riihonen ja Tuukkanen (2013) kuvaavat, kuinka väestöliiton julkaisemaan kyselyyn vastanneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset olivat kokeneet melun ja kovan hälinän jatkuvaksi haitaksi työpaikalla. Vastaajat olivat aidosti huolissaan melutason aiheuttamista terveyshaitoista, oman kuulonsa, mutta erityisesti pienten kuulon puolesta. (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen, 2013, s. 36.) Ahosen (2015) tutkimuksen mukaan varhaiskasvattajat kokivat lasten käyttäytymisen olevan erilaista pienissä ryhmissä kuin isoissa. Levotonta

käyttäytymistä esimerkiksi esiintyi paljon vähemmän pienryhmissä. (Ahonen, 2015, s. 171.) Kasvattaja jaksaa työssä paremmin toimiessa rauhallisessa ympäristössä pienryhmän kanssa (Kanninen, Sigfrids & Backman, 2009, s. 58).

Tutkimuksemme vastaajien näkemysten mukaan pienryhmätoiminnan nähdään myös tuovan turvaa pienelle lapselle. Pienryhmä antaa lapselle aikaa tutustua paitsi aikuiseen myös pieneen määrään vertaisiaan kerralla sekä tuo tutuksi esimerkiksi varhaiskasvatuksen rutiinit.

”Pienryhmätoiminta on tärkeää, koska pieni lapsi tutustuu näin turvallisesti pienessä ryhmässä muihin lapsiin, aikuisiin ja päivähoitoon.”

Järvisen ja Mikkolan (2015) mukaan pienryhmätoiminta mahdollistaa lapselle sellaisen päivän rakenteen, joka on ennakoitavissa ja näin ollen tuntuu lapsesta turvalliselta. Lapsella on mahdollisuus solmia vertaissuhteita sekä suunnitella omia valintojaan ja tekemisiään. (Järvinen & Mikkola, 2015, s. 39.) Myös Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa (2019, s. 43) kuvataan, kuinka pienryhmätoiminnan avulla lapsella on mahdollisuus turvallisen aikuisen tuella ennakoida ja suunnitella omaa toimintaansa varhaiskasvatuksen arjessa. Päivärytmin johdonmukaisuus ja selkeys auttavat lasta ennakoimaan päivän kulkua ja siirtymisiä tilanteista toiseen. Päivärytmin selkeyden myötä lapsen kokema turvallisuuden tunne vapauttaa lapsen uteliaisuuden ja lapsi voi käyttää yhä enemmän energiaa leikkiin ja uusien asioiden harjoitteluun. (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 10.)

6.3 Pienryhmätoiminnan haasteet

Tässä alaluvussa käsittelemme vastauksia liittyen kolmanteen tutkimuskysymykseemme: *minkälaisia haasteita pienryhmätoiminnassa nähdään alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä?* Tutkimuksessa löytyi seitsemän tekijää, jotka nähdään haasteina pienryhmätoiminnassa: tiimityön tuomat haasteet, suuret ryhmät ja lasten haastava käyttäytyminen, yllättävät tekijät, tarvittavien resurssien puute sekä liian kiinteät pienryhmät ja keskustelut hooltajien kanssa (taulukko 6). Vain yksi vastaajista ei nähnyt pienryhmätoiminnassa ollenkaan haasteita. Esittelemme edellä mainitut haasteet tulevissa alaluvuissa. Yhdistimme suuren ryhmäkoon ja lasten haastavan käyttäytymisen sekä liian kiinteät pienryhmät ja keskustelut hooltajien kanssa samoihin alalukuihin, sillä vastauksissa kuvataan kyseisiä haasteita usein rinnastettuina toisiinsa.

Taulukko 6: Pienryhmätoiminnan haasteista muodostetut alaluokat sekä yläluokat

ALALUOKAT	YLÄLUOKAT
Erilaiset asenteet ja näkemykset	Tiimityön tuomat haasteet
Motivaation puute	
Sitoutumattomuus	
Suuret ryhmät	Suuret ryhmät
Aikataulumuutokset	Yllättävät tekijät
Suhdeluvun muutokset	
Muut yllättävät tilanteet (esim. tapaturmat)	
Tilojen riittämättömyys	Tarvittavien resurssien puute
Henkilökunta- ja sijaisresurssit	
Tiimin työvuorot	
Lasten haastava käyttäytyminen	Lasten haastava käyttäytyminen
Haasteita huoltajien kanssa käytävässä keskustelussa	Keskustelut huoltajien kanssa
Liian kiinteät pienryhmät	Liian kiinteät pienryhmät

6.3.1 Tiimityön tuomat haasteet

Tiimityö on vakiintunut työtapana päiväkodeissa (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 5). Päiväkodin tiimin kasvattajien on ymmärrettävä työn tavoitteet riittävän yhtenäisellä tavalla sekä toimittava yhteisten sopimusten mukaan (Järvinen & Mikkola, 2015, s. 62). Tiimin jäsenillä tulee olla hyvät yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä kyky kohdata ja kuunnella erilaisia ihmisiä ollen kyseessä sitten lapset, lasten perheet tai tiimin jäsenet (Tuukkanen, 2013, s. 19).

Tutkimuksemme tulosten mukaan kasvattajien tiimityö tuo haasteita pienryhmätoiminnan toteuttamiseen. Tutkimuksemme osoittaa, että jos tiimityö ei toimi, ei pienryhmätoiminnankaan nähdä toimivan. Tulostemme valossa suurimpina haasteina pienryhmätoiminnassa tiimityön osalta varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat pitävät kollegoiden sitoutumattomuutta ja motivaation puutetta sekä kasvattajien eriäviä näkemyksiä ja asenteita. Mikkolan ja Nivalaisen (2010, s. 10) mukaan se, miten tiimin jäsenet sitoutuvat

yhdessä sovittuihin sääntöihin ja sopimukseen sekä se, miten he toimivat yhdessä määriteltyjen tehtävien mukaisesti, vaikuttaa merkittävästi tiimityön laatuun ja onnistumiseen. Tutkimuksemme osoittaa, että vaikka yhteisistä toimintatavoista sovitaan etukäteen, eivät kaikki välttämättä toimi niiden mukaisesti tai heillä ei ole motivaatiota toteuttaa pienryhmätoimintaa.

”Pienryhmätoimintaa haastaa se, jos kaikki työntekijät eivät sitoudu yhteisesti sovittuihin toimintatapoihin. - - ”

”Työkaverin motivaation puute voi myös olla ongelma.”

”Enemmän kiinni siitä viitsikö kasvattajat itse toteuttaa tätä”

Raittilan (2013, s. 76) tutkimus osoittaa, että pienryhmätoiminta vaatii aikuisilta sitoutumista toimintaan. Kun kaikki tietävät, miten toimia, motivaatio saattaa vahvistua ja ristiriitatilanteet vähentyä (Eklund & Heinonen, 2011, s. 217). Kallialan (2008, s. 185) kuvaaman tutkimushankkeen tuloksista käy lisäksi ilmi, että jos työntekijöiden motivaation lähtötaso on riittävä, voidaan pienryhmätoiminnan avulla lisätä kasvattajien sensitiivisyyttä sekä vahvistaa aktivointitaitoja.

Tutkimuksessamme kasvattajien eriävien näkemysten ja asenteiden osalta haasteet tulevat ilmi siten, että osa työntekijöistä ajattelee pienryhmätoiminnan tuovan lisätyötä arkeen. Usein työntekijät ajattelevat pienryhmätoiminnan toteuttamisen olevan liian hankalaa. Kaikki työntekijät eivät huomaa pienryhmätoiminnan positiivisia puolia, eivätkä kaikki näin ollen sitoudu toimintaan samalla tavoin.

”Jos tiimi ei ole yhtenäinen tässä pedagogiikassa.”

”Siirtymissä” pystytään porrastamaan mutta edelleen ajatus ”istun tässä oven välissä, niin valvonta on helpompaa” on vahvaa. Tai että kahden aikuisen on helpompi toimia 8 lapsen kanssa, kuin yhden aikuisen 4 lapsen kanssa.”

”Kasvattajien asenteet ”liian vaikeaa...” - - ”

”Ajatellaan, että pienryhmätoiminta työllistää enemmän, ei nähdä niitä sen hyviä puolia.”

Myös Perho ja Korhonen (2012) ovat todenneet, että kaikkein vahvimmin työntekijöiden väsymykseen yhdistettiin omien ja työtoverien kasvatuskäsitysten eroavaisuus. Jännitteet kasvatuskäsityksissä olivat osin yhteydessä myös kyynistymiseen vaikuttaen heikentävästi

niin itsetuntoon kuin työn imuunkin. (Perho & Korhonen, 2012, s. 24.) Jotta tiimi onnistuu sovittamaan kasvattajien erilaisia näkemyksiä, vaatii se tiimin jäseniltä kykyä neuvotella ja tarvittaessa joustaa omista näkemyksistään yhteisen edun hyväksi. Eriävien näkemysten yhteen sovittaminen onkin hyvä aloittaa esimerkiksi yhteisten tavoitteiden sopimisesta. On olennaista, että kaikki tiimin jäsenet ymmärtävät tehtyjen sopimusten merkityksen. (Eklund & Heinonen, 2011, s. 217.)

Kasvatustyötä tehdään aina koko persoonalla, ja näin ollen työhön vaikuttavat kasvattajan arvot ja uskomukset sekä käsitys lapsesta, kasvusta ja oppimisesta (Salminen, 2017b). Ryhmän aikuisten erilaiset luonteenpiirteet eivät kuitenkaan saa estää johdonmukaisen ja arvopohjalta yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamista (Ahonen, 2017). Pedagogisen vastuun kantaminen on koko kasvattajayhteisön yhteinen tehtävä. On mahdotonta pitää kaikkia lankoja käsissä yksin, ja siksi niitä täytyykin jakaa myös muille luottaen siihen, että kaikki työntekijät osaavat, selviytyvät ja sitoutuvat valittuun pedagogiikkaan. (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 26.)

6.3.2 Yllättävät tekijät

Tutkimuksemme mukaan yllättävät arjen muutokset, kuten aikataulumuutokset, tuovat haasteita pienryhmätoiminnan toteuttamiselle. Vastajat kertovat, että etenkin aikataulutuksen epäonnistuessa pienryhmätoiminnan toteuttamisen koetaan hankaloituvan. Tutkimuksemme vastajat nostavat myös esille, että porrastamalla pienryhmätoimintaa on pyritty siihen, että kaikki lapset eivät olisi samassa tilassa yhtäaikaisesti. Arjen yllättävien muutosten takia sellaiselta tilanteelta ei kuitenkaan voida aina välttyä.

”Välillä ajoittamisen kanssa haasteita: etenkin toiminnan lopettaminen ja uloslähtö voi poiketa suunnitellusta lasten innostuessa puuhasta tai osoittaessa kyllästymistä. Jos pienryhmät toimivat lähekkäin on helppo huikata muille aikuisille suunnitelman muutoksista, mutta eri puolilla taloa toimiessa voi välillä eteinen ruuhkautua toisen pienryhmän pamahtaessa väärään aikaan paikalle ja tällöin lapsille tulee ns. turhaa odottelua. Toki näissä tilanteissa nopeasti kehitellään odotus puuhaa, mutta osaa lapsista yllättävä suunnitelman muutos (ei pääse heti vessaan, normaalista poikkeava hälinä..) on iso haaste.”

Salminen ja Tynnen (2011) toteavatkin, että vaikka päivän aikana kuljetaan tiiviisti oman pienryhmän kanssa, on tärkeää huomioida samalla myös muut pienryhmät. Jokaiselle

pienryhmälle tulee antaa aikaa toimia rauhassa siirryttäessä perushoitotilanteesta toiseen. Kaikille lapsille jää varmasti aikaa ulkoiluun, vaikka ulos siirrytäänkin pienryhmissä ja eteisessä annetaan aikaa pukemisen opetteluun. Ulkoilusta siirrytään sisälle yleensä pienryhmissä; seuraava pienryhmä tulee riisumaan ulkovaatteita eteiseen vasta sitten, kun edellinen pienryhmä on poistunut eteisestä. Tällä tavalla rytmitetään jokaista perushoitotilannetta, jotta samaan tilaan ei pääse syntymään ruuhkaa. (Salminen & Tynninen, 2011, s. 64.) Joustava arki päiväkodin tiloissa rakentuukin aina tarkan suunnittelun ja porrastusten myötä (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 39).

Myös suhdelukujen muutokset tai jotkin muut yllättävät tilanteet, kuten pieni tapaturma, nähdään haasteina arjessa. Yllättävien tilanteiden, kuten lapsen pienen tapaturman, vuoksi pienryhmätoiminnan toteuttaminen usein katkeaa. Kun varhaiskasvattajan on irtaannuttava ryhmästä hoitamaan yhtä lasta, täytyy hänen jättää samalla muut pienryhmänsä lapset muiden varhaiskasvattajien kanssa.

”Hetkelliset suhdelukujen ylitykset. Aikataulututus ja esim jos tulee joku häiriötekijä: Jollain lapsella kakka, itku, harmi tm. Silloin ei voi oikein tehdä pienryhmä juttua kun yhden varhaiskasvattajan täytyy ”vahtia” seitsemää jos yhdellä esim kuhmu joka vaatii yhden varhaiskasvattajan huomion, kylmäystä ja lapsi syliä.”

Ahonen (2017) tuo esille, että yllättävät ja äkilliset muutokset kuormittavat ennakoimattomuutensa vuoksi eniten varhaiskasvattajia työssään. Muutokset ja yllättävät tilanteet ovat kuitenkin osa päiväkodin arkea. Arjen muutokset tulee oppia hyväksymään, sillä kaikkia jatkuvasti muuttuvia tilanteita on mahdotonta ennakoida. (Ahonen, 2017.)

6.3.3 Tarvittavien resurssien puute

Suurin osa vastaajista mainitsee resurssien puutteen olevan haaste pienryhmätoiminnalle. Vastaajat mainitsevat haasteina erityisesti tila- sekä henkilökuntaresurssit. Tutkimuksessamme tilaresurssien puutteellisuus näyttäytyy siinä, että kaikille pienryhmille ei riitä omaa tilaa, jossa toimia. Osa vastaajista toteaa, että sama tila joudutaan jakamaan toisen pienryhmän kanssa.

”Tilojen käyttö (jos ei ole riittävästi tiloja joihin jakautua, jos tilat esim. Jaetaan toisen ryhmän pienryhmien kanssa) - - ”

Lindberg (2014) on tutkimustulostensa pohjalta esittänyt, että yksi isoimmista puutteista varhaiskasvatuksen henkilöstön mielestä on tilojen soveltuvuus. Lasten jakaminen pienempiin ryhmiin on mahdotonta, sillä tiloja ei ole riittävästi. (Lindberg, 2014, s. 161.) Iso osa lapsen päivästä vietetään päiväkodissa sisätiloissa, joissa kokoonnutaan yhteen ja jakaannutaan toiminnan järjestämisen mukaan pienempiin ryhmiin. Päiväkotien tilaratkaisut vaihtelevat kuitenkin merkittävästi, sillä kaikissa päiväkodeissa ei ole mahdollisuuksia muokata tiloja sellaisiksi, että pienryhmillä olisi joustavat mahdollisuudet toimia. (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 38–39.)

Puuttuvista resursseista haastavimmiksi koetaan kuitenkin henkilökuntaresurssit. Vastauksista ilmenee, että henkilökuntaresurssien puute näyttäytyy silloin, kun ei saada sijaisia, kun ryhmän opettajalla on suunnittelu-, kehittämis- ja arviointiaika (SAK-aika), ja kun työvuorot on järjestetty pienryhmätoiminnan kannalta haastavasti. Kun yksi henkilökunnasta puuttuu, koko lapsiryhmä jää kahden muun työntekijän vastuulle, jolloin pienryhmätoiminnan toteuttaminen ei ole mahdollista. Sijaisresurssien osalta toisaalta haasteena on se, että sijaisia ei useinkaan saada ja toisaalta taas useasti vaihtuvat sijaiset. Jatkuvasti vaihtuvilta sijaisilta ei voida odottaa samanlaista työtettä kuin vakituisilta työntekijöiltä.

”Henkilökunta vaje tai jatkuvat sijaiset ovat haaste. Jos on liian vähän aikuisia on mahdotonta jakaantua. Myös sijaisilta ei voi aina olettaa samanlaista motivoitumista tai taitoa tehdä itsenäisesti asioita lasten kanssa. - - ”

” - - Lto:n suunnittelupäivät eivät mahdollista pienryhmätoimintaa. On ihan eri asia toimia esim. kuuden alle 3 vuotiaan kanssa kuin neljän.”

Riihonen ja Tuukkanen (2013) toteavat myös, kuinka kasvattajan yllättävä vaihtuminen sijaiseksi on hankalaa etenkin lasten kannalta. Pienet lapset tarvitsevat pysyviä hoitosuhteita, jolloin vieras kasvattaja voi aiheuttaa lapsessa voimakkaan turvattomuuden tunteen. (Riihonen & Tuukkanen, 2013, s. 69–70.)

Usein työvuorot varhaiskasvatuksessa suunnitellaan siten, että kolmen työntekijän sijaan osan päivästä on paikalla vain kaksi työntekijää (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 36). Salminen ja Tynninen (2011) toteavat myös, työntekijöiden työvuorojen tuovan välillä haasteita ryhmän toiminnalle. Esimerkiksi yhden työntekijän tullessa iltavuoroon ja toisen työntekijän lähtiessä iltapäivällä aamuvuoron vuoksi kotiin, voi haasteita toiminnan toteuttamiselle syntyä. (Salminen & Tynninen, 2011, s. 64.) Kyselyymme vastanneiden varhaiskasvattajien

vastauksista nousi esiin, että pienryhmätoiminnan kannalta haasteelliseksi koetaan työvuorot, joiden takia pienryhmätoiminta hankaloituu iltapäivän aikana. Vastaajat kuvaavat lasten jakamisen pienempiin ryhmiin olevan tuolloin hankalaa, sillä työvuorossa on vain kaksi työntekijää.

*”Koko päivä pienryhmätoiminta haasteellista, koska työvuorojen mukaan aikuiset töissä.
Aamuvuoro saattaa lähteä jo klo 13 jälkeen kotiin. - - ”*

”Iltapäivisin tietysti jakaminen haastavampaa kahdella työntekijällä, joten lapsia koitetaan jakaa eri touhuihin samalla kun vessatetaan.”

” - - työvuorosuunnittelu (esim. Kolmas työntekijä tulee vasta myöhemmin)”

Raittilan (2013) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen arjessa työntekijän poissaolotilanteissa henkilökunta usein järjestää lapsia uusiin ryhmiin ja pyrkii suunnittelemaan toimintaa käytettävissä olevien resurssien pohjalta. Usein työntekijän äkilliseen poissaoloon ei ole varauduttu millään muulla tavalla kuin siten, että henkilökunnan tulee mukauttaa toimintaansa. (Raittila, 2013, s. 85.) Vaikka henkilökuntaresurssit nähdään tutkimuksemme tulosten pohjalta suurena haasteena, vastausten perusteella voidaan kuitenkin havaita, että niihin liittyviin haasteisiin pyritään suhtautumaan positiivisella asenteella. Varhaiskasvattajien asenteilla nähdäänkin olevan suuri merkitys siinä, miten haasteet kohdataan ja ratkaistaan.

” - - vakituisten työntekijöiden poissaolot tuovat haasteita toteuttaa pienryhmätoimintaa. Nuo eivät kuitenkaan ole este, vaan aina on mahdollisuus toteuttaa pienryhmätoimintaa jossakin muodossa (esim ryhmät voivat vaihdella, toiminta voi vaihdella, vastuu henkilöt ryhmästä voivat vaihdella...) Joustavuudella haasteista pääsee yli.”

”Välillä sijaisten puute tuo haasteita, mutta haasteet on tehty voitettavaksi. Oma luovuus vaan esiin niin hyvä tulee.”

Riihosen ja Tuukkanen (2013) esittelemän väestöliiton julkaiseman tutkimuksen mukaan resurssien puute, kuten vähäinen henkilökunta, suuret ryhmät sekä lasten erityistarpeet, estävät varhaiskasvatuksen työntekijöitä panostamasta varhaiskasvatukseen niin paljon kuin he haluaisivat. Resurssipula myös koettiin esteenä pienryhmätoiminnan säännölliselle toteuttamiselle. (Riihonen & Tuukkanen, 2013, s. 72, 75.) Kiire, resurssipula, henkilöstövaje, henkilöstön riittämättömyys sekä lasten nuori ikä koettiin myös Karvin (2019) julkaisemassa

raportissa suunnitellun toiminnan toteuttamisen esteenä (Repo ym., 2019, s. 61). Vaikkakin Väestöliiton julkaisemassa tutkimuksessa (2013) osa vastaajista mainitsi resurssipulaan liittyvän jonkinlaisia vaikeuksia, vakuuttivat he kuitenkin pärjäävänsä näissäkin tilanteissa. Vastauksista huokui positiivinen ja luottavainen asenne niin itseä kuin lapsiryhmääkin kohtaan. (Riihonen & Tuukkanen, 2013, s. 75–76.)

6.3.4 Suuret ryhmät ja lasten haastava käyttäytyminen

Vastaajat kokevat pienryhmätoiminnan toteuttamisen haasteena erityisesti silloin kun, samassa lapsiryhmässä on liikaa lapsia tai monta lasta, jotka tarvitsevat paljon tukea aikuisilta. Lisäksi osa vastaajista kokee haasteena sen, kun ryhmässä on paljon hyvin pieniä lapsia. Yksi lapsi voi helposti viedä yhden aikuisen huomion, jolloin pienryhmätoiminnan toteuttaminen ei mahdollistu.

”Ryhmässämme on paljon väkivaltaa käyttäviä lapsia, puremista on paljon. Samaan ryhmään on sattunut kolme purijaa, mikä tuottaa suuria haasteita ryhmässä. Lisäksi ryhmässämme on 15 alle 3-vuotiasta ja kun kaikki sattuvat paikalle yhtäaikaan, on jokaisella aikuisella 5 lasta vastuulla.”

” - - liian isot ryhmät tai paljon pieniä tai tukea tarvitsevia lapsia saattavat viedä yhden tai useamman aikuisen yhden lapsen kanssa, joten iso ryhmä jää silloin toiselle aikuiselle.”

Ahosen (2015) tutkimuksen mukaan pienryhmätoiminta ehkäisee tehokkaasti haastavien kasvatustilanteiden syntymistä. Konfliktit huomataan pienryhmissä isoja ryhmiä nopeammin ja niiden ääreen voitiin paneutua jo ennen kuin tilanne leimahti. Lisäksi havaittiin, että ehdottomasti eniten haastavia kasvatustilanteita syntyi silloin, kun koko lapsiryhmä oli paikalla yhtä aikaa, vaikkakin tällöin paikalla oli myös usein jopa neljä varhaiskasvattajaa. Varhaiskasvattajien määrällä ei nähty olevan yhteyttä haastavien kasvatustilanteiden syntymiseen. Sen sijaan lasten määrällä nähtiin olevan. (Ahonen, 2015, s. 171.) Myös Eklund ja Heinonen (2011) toteavat, että lasten ohjaaminen voi olla erityisen haastavaa silloin, kun kyseessä on iso lapsiryhmä ja haastavasti käyttäytyvät lapset. Työskentely voi tällöin olla kasvattajille erityisen kuormittavaa. (Eklund & Heinonen, 2011, s. 233–244.) Lisäksi Perho ja Korhonen (2012, s. 24) toteavat, että isojen ja vaikeiden ryhmien koettiin lisäävän väsymystä sekä vähentävän työn imua.

6.3.5 Liian kiinteät pienryhmät ja keskustelut huoltajien kanssa

Tutkimustulosten mukaan vastaajat pitävät liian kiinteitä pienryhmiä haasteena. Liian kiinteillä pienryhmillä tarkoitamme pienryhmiä, joissa on jatkuvasti samat lapset ja sama aikuinen. Mikäli pienryhmät ovat liian kiinteitä, kokevat vastaajat keskustelut huoltajien kanssa haasteellisina. Oman pienryhmän lasten päivän kulusta on helpompi kertoa kuin toisen varhaiskasvattajan pienryhmän lapsista. Tutkimuksemme osoittaa, että jos pienryhmät ovat liian kiinteät, kaikki ryhmän lapset eivät tule tutuiksi kaikille ryhmän varhaiskasvattajille. Tämä tuo haasteita paitsi huoltajien kanssa käytävään keskusteluun, mutta myös esimerkiksi tilanteisiin, jolloin toisen pienryhmän aikuinen on poissa ja tilalla on sijainen, joka tulisi perehdyttää toimimaan pienryhmässä esitellen hänelle lasten tavat ja tottumukset.

”Haasteena näen ainoastaan sen että niiden lasten päivästä on hivenen vaikeampi kertoa, jotka sinäpäivänä ei ole ollut omassa ryhmässä.”

” - - Aikuiset eivät tunne muiden pienryhmien lapsia tai osaa kertoa heidän päivästään - - ”

Lindon (2006) toteaa, että jokaisen työntekijän tulee olla kontaktissa kaikkien ryhmän lasten kanssa. On tärkeää, että vastuukasvattaja ei ole ainoa henkilö, joka on vuorovaikutuksessa oman pienryhmänsä lasten ja heidän huoltajien kanssa, vaan lasten sekä huoltajien tulee saada tutustua kaikkiin ryhmässä työskenteleviin kasvattajiin. (Lindon, 2006, s. 33.) On tavallista, että lapsen vastuu-aikuinen ei ole aina työvuorossa lasta haettaessa tai lapsen saapuessa päiväkotiin, minkä vuoksi on erityisen tärkeää, että vanhemmat tuntevat ryhmän muut kasvattajat (Lindon, 2006, s. 34; Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 34). Lisäksi Kalliala (2012) toteaa, että jos pienryhmät ovat hyvin kiinteitä, joutuvat lapset huomattavaan eriarvoiseen asemaan. Hän näkee kiinteiden pienryhmien osalta suurimpana ongelmana henkilökunnan koulutustason erojen sivuuttamisen. (Kalliala, 2012, s. 160–161.)

Liian kiinteät pienryhmät nähdään tutkimuksessamme haasteena myös siksi, että lapset eivät tällöin välttämättä saa mahdollisuutta toimia muiden ryhmän lasten kanssa eivätkä valita sitä, kenen kanssa vaikkapa leikkivät yhdessä.

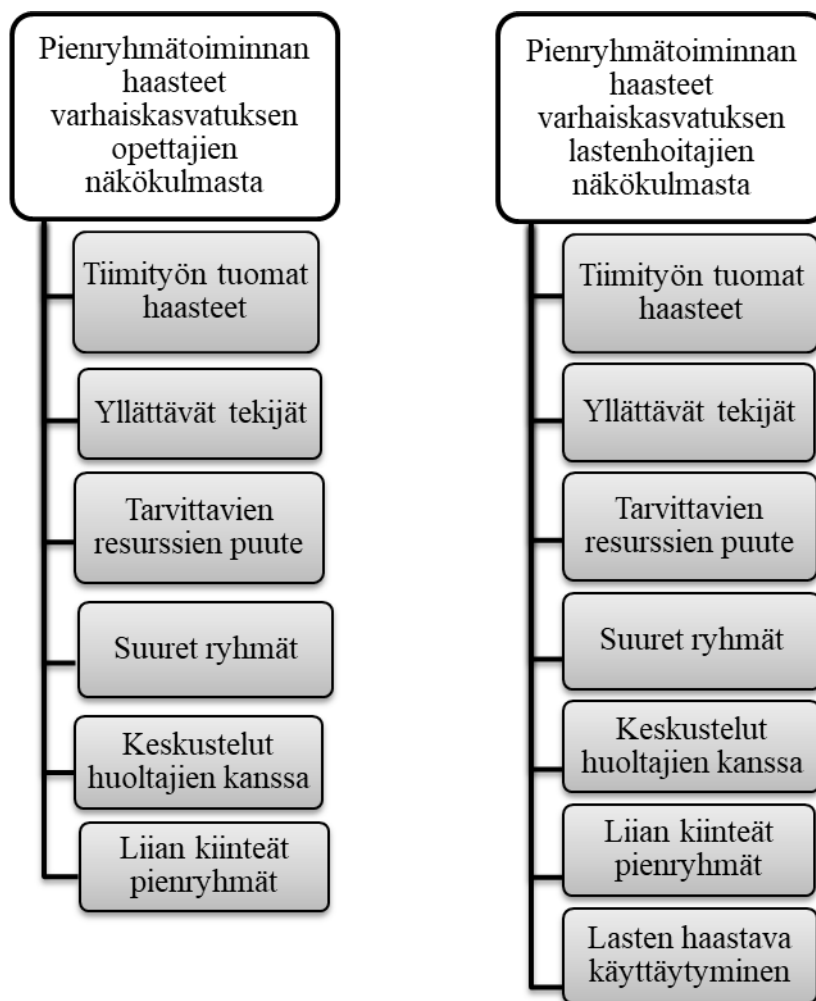
”Jos kovin kiinteät ja aikuisjohtoiset pienryhmät – lapset eivät ehkä koskaan onnistu leikkimään kaverin kanssa joka eri pienryhmässä.”

” - - Myös jos pienryhmissä pidättäytytään liikaa, voi olla haaste. Esimerkiksi, lapsi ei tunnista kuin oman pienryhmänsä lapset ja muut ovat tuntemattomia. - - ”

Uusien vuorovaikutussuhteiden muodostaminen ja lasten välisen keskinäisen luottamuksen sekä kumppanuuden rakentaminen mahdollistuu toiminnallisten ryhmien sekä vapaan leikin avulla (Kanninen & Sigfrids, 2012b, s. 124; Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, s. 90). Leikkiryhmien koostumusta onkin tarpeen vaihdella juuri siksi, että lapset saavat kokemuksia monenlaisten kavereiden kanssa leikkimisestä (Lehtinen, Turja & Laakso, 2011, s. 255).

6.4 Varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien näkemysten vertailua

Olemme koonneet alla olevaan kuvioon sekä varhaiskasvatuksen opettajien että lastenhoitajien kuvaamat pienryhmätoiminnan haasteet. (Kuvio 1.)



Kuvio 1: Varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien näkemykset pienryhmätoiminnan haasteista

Tutkimuksessamme varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat kuvaavat pienryhmätoiminnan käytänteitä, merkitystä ja haasteita miltei yhdenmukaisesti.

Varhaiskasvatuksen opettajat painottavat vastauksissa hiivenen enemmän pienryhmätoiminnan suunnittelu- ja arviointikäytänteitä verrattaen varhaiskasvatuksen lastenhoitajien vastauksiin. Pienryhmätoiminnan merkitystä varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat kuvaavat samankaltaisesti.

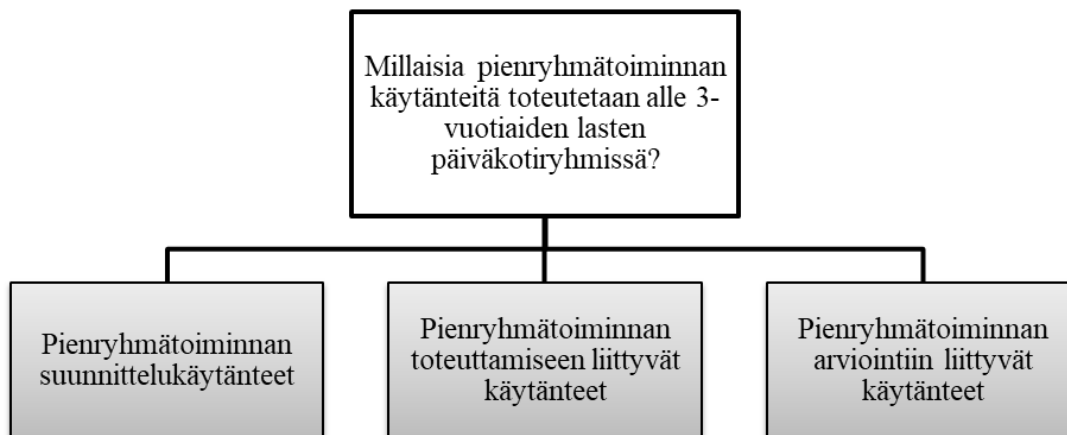
Pienryhmätoiminnan haasteiden osalta varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien vastauksista erottuvat samat näkemykset yhtä eroavaisuutta lukuun ottamatta. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat pitävät lasten haastavaa käyttäytymistä haasteena, kun taas varhaiskasvatuksen opettajista kukaan ei mainitse tätä haasteena pienryhmätoiminnassa. (Kuvio 1).

7 Yhteenveto ja pohdinta

Tutkimuksemme kautta selvitimme pienryhmätoiminnan käytänteitä, merkitystä ja haasteita alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä sekä vertailimme varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien näkemysten eroavaisuuksia tutkimustulosten valossa. Muodostimme analyysivaiheessa esiin tulleiden varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien näkemysten pohjalta yhteenvedon, joka rakentuu tutkimuskysymystemme perusteella. Hahmotelimme tutkimustuloksia kokoavien kuvioden kautta, joiden avulla tulokset ovat selkeästi esitettävissä. Johtopäätöksissä tarkastelemme laajemmin tutkimuksessamme selkeimmin esiin tulleita tuloksia. Pohdinnassa käsittelemme tutkimuksestamme heränneitä ajatuksia, tutkimuksen kulkua ja luotettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimusideoita.

7.1 Pienryhmätoiminnan käytänteet alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä

Tutkimustulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksessa on useita erilaisia pienryhmätoimintaan liittyviä käytänteitä. Tuloksissa korostuvat pienryhmätoiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin liittyvät käytänteet (Kuvio 2).

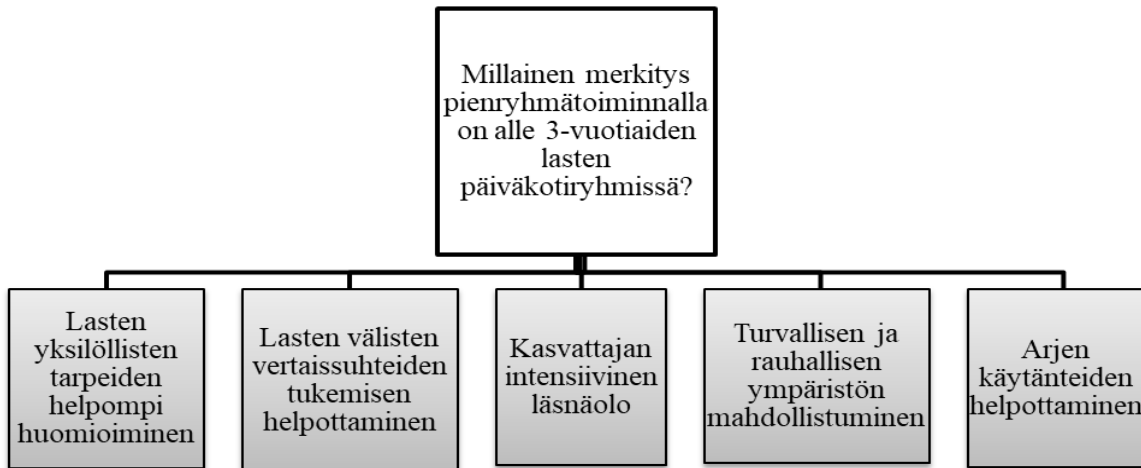


Kuvio 2: Pienryhmätoiminnan käytänteet alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien näkökulmasta

Pienryhmätoimintaa suunnitellaan yhteistyössä tiimin kesken varhaiskasvatuksen opettajalla ollessa kuitenkin päävastuu suunnittelusta. Tiimissä suunnitellaan pienryhmätoimintaa sekä pienryhmiin jakamista ottaen huomioon useita eri tekijöitä, kuten lapsen ikä- ja taitotaso. Pienryhmät toimivat päivän aikana pääasiassa kiinteinä, mutta kiinteiden pienryhmien rinnalla toimintaa on myös vaihtuvissa pienryhmissä. Pienryhmiin jakamisen suunnittelussa tulee huomioida käytettävissä oleva henkilökuntaresurssi, jotta pienryhmät toimivat myös silloin, kun joku henkilökunnasta on poissa. Pienryhmätoimintaa toteutetaan yleensä kokopäivätoimintana, jolloin pienryhmätoiminta toteutuu koko päivän ajan kaikissa tilanteissa ja toimintaa on porrastettu pienryhmien mukaan. Joissakin päiväkodeissa pienryhmätoiminnan toteuttaminen painottuu aamupäiviin, jolloin toimitaan kolmessa pienryhmässä pedagogisen toiminnan parissa. Iltapäivällä taas jakaannutaan kahteen pienryhmään, koska paikalla on vain kaksi varhaiskasvattajaa. Pienryhmätoiminnan arviointiin liittyvistä käytänteistä korostuvat pienryhmätoiminnan arvioinnin säännöllisyys sekä tiimin yhteinen arviointi toiminnan kehittämiseksi. Vain muutama vastaaja mainitsee arvioinnin osana pienryhmäkäytänteitä. (Kuvio 2.)

7.2 Pienryhmätoiminnan merkitys alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä

Pienryhmätoiminta on merkittävä osa pedagogista toimintaa kaikkiin kyselyyn vastanneiden varhaiskasvattajien lapsiryhmissä. Kysyttäessä näkemyksiä siitä, onko pienryhmätoiminta merkityksellisempää alle 3-vuotiailla kuin yli 3-vuotiailla lapsilla, lähes kaikki vastaajat mainitsevat sen olevan yhtä merkityksellistä iästä riippumatta. Pienryhmätoiminta nähdään merkityksellisenä niin lapsille kuin aikuisillekin. Kyselyyn vastanneet kertovat omista kokemuksistaan ja näkemyksistään kaikista laajimmin nimenomaan pienryhmätoiminnan merkityksestä. Suurin osa vastaajista mainitsee pienryhmätoiminnan olevan laadukkaan toiminnan edellytys. Alla olevasta kuviosta (Kuvio 3) on nähtävissä tutkimuksemme osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien kertomat pienryhmätoiminnan merkitykset.



Kuvio 3: Pienryhmätoiminnan merkitys alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien näkökulmasta

Pienryhmissä lapset saavat yksilöllisempää huomiota kuin isossa lapsiryhmässä. Pienryhmätoiminnan kautta varhaiskasvattaja on paremmin läsnä, jolloin havainnointi helpottuu ja lasten tarpeet tulevat paremmin nähdyiksi. Pienryhmätoiminnan nähdään rauhoittavan arkea ja mahdollistavan turvallisen ympäristön lapsille. Lasten välisiä vertaissuhteita voidaan tukea helpommin pienryhmissä, ja tällöin myös kaveritaitoja on mahdollista opetella rauhassa. Pienryhmätoiminnan myötä kaikki arjen toiminta koetaan sujuvampana kuin isomman lapsiryhmän kanssa, sillä pienryhmätoiminnan myötä muun muassa odotustilanteet vähenevät, ryhmän hallittavuus helpottuu ja häly on vähäisempää. Hälytason ollessa pienryhmätoiminnassa pienempi kuin isossa lapsiryhmässä voivat sekä lapset että aikuiset keskittyä paremmin toimintaan. (Kuvio 3.)

7.3 Pienryhmätoiminnan haasteet alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä

Miltei kaikki vastanneet näkevät haasteita pienryhmätoiminnan toteuttamisessa. Haasteiden kirjo on moninainen, sillä tutkimuksessa löytyi peräti seitsemän eri tekijää, jotka nähdään haasteina pienryhmätoiminnassa (Kuvio 4).



Kuvio 4: Pienryhmätoiminnan haasteet alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien näkökulmasta

Erityisinä haasteina korostuvat tiimityöhön liittyvät haasteet, sillä varhaiskasvattajilla on usein erilaiset näkemykset pienryhmätoiminnan toteuttamisesta. Kaikki tiimin jäsenet eivät ole aina sitoutuneita ja motivoituneita toteuttamaan pienryhmätoimintaa, mikä tuo haasteita työhön. Yllättävät tekijät, kuten aikataulumuutokset ja ajoittaiset suhdeluvun muutokset, haastavat pienryhmätoimintaa, koska tällöin suunnitelluissa pienryhmissä toimiminen on miltei mahdotonta. Resurssien puute niin henkilökunnan kuin tarvittavien tilojenkin osalta koetaan kuormittavan pienryhmätoiminnan toteuttamista. Yhden työntekijän poissaolo vaikuttaa huomattavasti pienryhmätoimintaan, eikä kaikille pienryhmillä välttämättä ole omaa tilaa, missä toimia. Suuret ryhmät ja lasten haastava käyttäytyminen tuovat haasteita, koska aikuiset eivät ehdi huomioimaan kaikkia lapsia tasavertaisesti. Liian kiinteät pienryhmät ja keskustelut huoltajien kanssa nähdään haasteina, jotka ovat tiiviissä yhteydessä toisiinsa. Pienryhmien ollessa liian kiinteitä koetaan vuorovaikutustilanteet huoltajien kanssa haasteellisina. Näin ollen toisen pienryhmän lapsista ei ole yhtä helppo keskustella kuin oman pienryhmän lapsista. (Kuvio 4.)

7.4 Johtopäätökset

Tutkimuksemme on tarjonnut meille tuleville varhaiskasvatuksen opettajille avartavia näkökulmia pienryhmätoiminnan käytänteistä, merkityksestä ja haasteista alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Tutkimuksestamme voidaan päätellä, että pienryhmätoiminta on osa

päiväkotien arkea, ja että sillä on suuri merkitys varhaiskasvatuksessa, mutta se pitää sisällään myös haasteita. Tutkimusaiheemme vaikuttaa olevan merkittävä, sillä se selkeästi puhututtaa varhaiskasvatuksen ammattilaisia. Erityisesti pienryhmätoiminnan merkitystä kuvailtiin hyvinkin monipuolisesti.

Pienryhmätoimintaan liittyvät käytänteet ovat moniulotteisia, eikä tässä tutkimuksessa löytynyt yhtä ainoaa oikeaa tapaa toteuttaa sitä alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Keskeistä on luoda lapselle sekä lapsiryhmälle hyvä arki, jossa lapsen on mahdollista kasvaa, oppia ja kehittyä turvallisesti (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 8). Tutkimuksemme mukaan pienryhmätoimintaa toteutetaan päivittäin, mutta käytänteet vaihtelevat päiväkotij- ja ryhmäkohtaisesti. Pienryhmätoiminnan käytänteet jakautuvat suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyviin käytänteisiin. Pienryhmätoiminnan suunnittelukäytänteistä esiin nousee erityisesti pienryhmiin jakamisen suunnittelu, sillä pienryhmiin jakamisen perustelujen kirjo on suuri. Pienryhmät toimivat pääasiassa suhteellisen kiinteinä päivän aikana, mutta myös vaihtuvissa kokoonpanoissa. Pienryhmätoimintaa tulee suunnitella koko tiimin voimin ja suunnittelun tulee olla huolellista, jotta pienryhmätoiminta on sujuvaa. Pienryhmätoiminta nähdään kokopäivätoimintana, mutta sitä toteutetaan kokopäiväisesti kuitenkin eri tavoin. Erityisen mielenkiintoista on, että niin harva mainitsee arvioinnin osana pienryhmäkäytänteitä. Myös Karvin (2019) julkaisemasta raportista käy ilmi, että toiminnan kehittämisen kannalta toiminnan arvioinnissa ja arviointitiedon keräämisessä on puutteita varhaiskasvatuksessa (Repo ym., 2019, s. 162). Osalle tutkimuksemme vastaajista arviointi on voinut olla itsestäänselvyys tai se linkittyy niin kiinteästi toiminnan suunnitteluun, minkä takia se on voinut jäädä tutkimuksessa mainitsematta. Toisaalta voi taas olla, että tutkimukseen osallistuneet eivät koe sitä merkittävänä pienryhmätoiminnan kannalta. Tämä on tietysti huolestuttavaa, sillä ilman arviointia toiminnan kehittäminen on mahdotonta.

Tutkimustulostemme perusteella pienryhmätoiminnalla nähdään olevan merkitystä niin lapsille kuin varhaiskasvattajillekin. Pienryhmätoiminnassa lasten yksilöllinen huomioiminen mahdollistuu ja varhaiskasvattajat ovat intensiivisesti läsnä. Pienryhmätoiminnan myötä kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus vahvistuu. Varhaiskasvatuksessa lapset tarvitsevatkin mahdollisuuksia lämpimään vuorovaikutukseen kasvattajan kanssa (Siraj-Blatchford, 2001, s. 104). Lapsen yksilöllisen huomioimisen ja aikuisen tiiviin läsnäolon myötä varhaiskasvattajat voivat taata lapselle turvallisen tunteen, osallistaa jokaista lasta tasavertaisesti sekä havainnoida lapsia paremmin ja siten saada selville lasten yksilölliset tarpeet. Huolellisen havainnoinnin myötä toiminnan suunnittelukin helpottuu. Nutbrownin

(2001, s. 69) mukaan kasvattajien havainnoissa lapsia ja hyödyntäessä tehtyjä havaintoja ymmärtääkseen paremmin lapsen oppimista ja yksilöllisiä tarpeita, pystyvät he luomaan sellaisen varhaiskasvatusympäristön, jossa lapsella on paras mahdollisuus kehittyä. Tutkimuksessamme pienryhmätoiminta koetaan rauhoittavana toimintatapana, mikä on tärkeää sekä lapsen että varhaiskasvattajan hyvinvoinnin kannalta. Rauhallisessa oppimisympäristössä lapsen on turvallista oppia ja kehittyä. Varhaiskasvattajan työhyvinvointi paranee, kun ympärillä on rauhallista eikä kiireen tunnetta ole.

Tutkimustuloksistamme voidaan päätellä, että suurimpina haasteina pienryhmätoiminnassa pidetään tiimityön tuomia haasteita sekä tarvittavien resurssien puutetta. Kun joku tiimin varhaiskasvattajista ei ole sitoutunut pienryhmätoimintaan tai kun varhaiskasvattajat eivät saa eriävien näkemystensä takia sovittua yhteisiä pelisääntöjä, tulee pienryhmätoiminnan toteuttamisesta haastavaa. Rodd (2006) toteaa, että varhaiskasvattajien väliset erimielisyydet tuntuvat olevan jatkuva piirre varhaiskasvatuksessa. Erimielisyydet johtuvat usein kommunikaation puutteesta. (Rodd, 2006, s. 104.) Kun kasvattajilla on motivaatiota pienryhmätoiminnan toteuttamiseen, se ei vaikuta positiivisesti ainoastaan tiimityöhön, vaan myös yksittäisen kasvattajan toimintaan, ja sitä kautta pienryhmän lapsiin. Ajattelemme, että tiimin jäsenten kehittäessä omaa ammatillisuuttaan tiimityön tuomat haasteet voivat mahdollisesti vähentyä. Varhaiskasvatuksen työntekijöille tulisikin olla saatavilla useita erilaisia ammatillista kehittymistä vahvistavia koulutuksia ja organisaation tulisi rohkaista työntekijöitä ammatilliseen kehittymiseen (Ryan & Whitebook, 2012, s. 98, 104).

Tila- ja henkilökuntaresurssien puutteiden koetaan rajoittavan pienryhmätoiminnan toteuttamista. Kun pienryhmille ei ole tilaa tai henkilökuntaa ei ole riittävästi, pienryhmätoiminta vaatii henkilökunnalta ennen kaikkea suunnitelmallisuutta ja joustavuutta. Vaikka resurssien puute nähdään haasteena, tutkimuksemme osoittaa, että siihen suhtaudutaan usein joustavalla ja positiivisella otteella. Tiimityön ja resurssien puutteiden tuomia haasteita ei olisi, jos pienryhmätoiminnan suunnittelu ja tiimin yhteistyö olisi toimivaa ja kaikki sitoutuisivat sovittuihin toimintatapoihin. Päiväkodissa, jossa suurin osa päivästä kuluu pienryhmissä, on syytä panostaa runsaasti aikaa ja vaivaa arjen toimivuuteen (Ahonen, 2017).

Kiinnostavana tutkimustuloksena pienryhmätoiminnan haasteiden osalta esiin nousivat myös liian kiinteät pienryhmät ja keskustelut vanhempien kanssa, joiden nähtiin olevan tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Pienryhmien kokoonpanon ollessa hyvin kiinteä voi muiden kasvattajien tietämys lapsen päivän tekemisistä jäädä vaillinaiseksi, ja näin ollen varhaiskasvattajan

keskustelut toisen pienryhmän lasten huoltajien kanssa ovat haasteellisia. Kannattaako siis kiinteät pienryhmät, jos yhteistyö lasten huoltajien kanssa tällöin hankaloituu?

Tutkimuksemme osoittaa, että varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien näkemysten tulokselliset eroavaisuudet eivät olleet merkittäviä, sillä nämä varhaiskasvatuksen ammattiryhmät näkevät pienryhmätoiminnan miltei yhteneväisesti. Varhaiskasvatuksen opettajat painottavat hieman lastenhoitajia enemmän pienryhmätoiminnan suunnittelua ja arviointia, mikä johtunee siitä, että opettajat ovat niistä vastuussa. Toisin kuin varhaiskasvatuksen lastenhoitajat, varhaiskasvatuksen opettajat eivät koe lasten haastavaa käyttäytymistä haasteena pienryhmätoiminnassa. Olisiko niin, että varhaiskasvatuksen opettajat näkevät sen niin, että pienryhmätoiminnan myötä haastavasti käyttäytyvien lasten on helpompi kehittyä käyttäytymisen suhteen? Ja että haastavasti käyttäytyvät lapset saisivat pienryhmätoiminnan kautta enemmän tukea? Voisiko siis olla, että varhaiskasvatuksen opettajat näkevät haastavasti käyttäytyvien lasten mukana olon pienryhmätoiminnassa ennemminkin mahdollisuutena kuin haasteena? Näiden kysymysten perusteella voidaankin pohtia, onko koulutuksella merkitystä siihen, millaisena lasten haastava käyttäytyminen nähdään varhaiskasvatuksen arjessa. Tämän pohtiminen on tärkeää, koska Kallialankin (2008, s. 271) mukaan kaikilla varhaiskasvatuksen ammattilaisilla tulee olla käsitys siitä, mitä korkeatasoinen varhaispedagogiikka on ja mitä sen toteuttaminen vaatii.

7.5 Pohdinta

Oli mielenkiintoista huomata, kuinka paljon tutkimukseen osallistuneet kertoivat aiheesta, mikä osoittaa, että aihe selvästi herättää ajatuksia ja mielipiteitä varhaiskasvatuksen ammattilaisten keskuudessa. Vaikka varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemykset olivatkin melko yhteneväisiä, saimme kuitenkin eri näkökulmia pienryhmätoiminnan käytänteistä, merkityksestä ja haasteista alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Tutkimuksemme herätti meissä paljon kysymyksiä ja seuraavaksi pohdimmekin meitä eniten askarruttavia kysymyksiä.

Tutkimuksesta saatujen näkökulmien kautta voidaan pohtia sitä, millainen merkitys tiimityöllä on pienryhmätoiminnan taustalla. Tiimin jäsenten toimiva yhteistyö ja vuorovaikutus vaatii kompromissien tekoa ja joustavuutta, minkä takia omaa toimintaa onkin syytä tarkastella. Tiedostamalla oman toiminnan periaatteet tiimin jokainen jäsen kykenee entistä paremmin toimimaan yhdessä. Ajattelemme, että tiimin jäsenten välinen keskustelu

muun muassa kasvattajien näkemyksistä ja tärkeinä pitämistä arvoista on tärkeää. Näemme, että tiimillä on oltava yhteiset arvot, joiden pohjalta ryhmän varhaiskasvatusta rakennetaan. Kasvattajien näkemykset voivat erota toisistaan jo pelkästään sen takia, että tiimin jäsenet ymmärtävät jonkin saman käsitteen eri tavoin, jolloin käsitteen avaaminen yhdessä on merkityksellistä. Tutkimuksessamme käytetty pienryhmätoiminta-käsite olisi kannattavaa avata kasvattajien välisissä keskusteluissa, sillä käsitteen ymmärtäminen samalla tavoin on merkittävää, kun kyseistä toimintatapaa toteutetaan. Näin kasvattajat voivat mahdollisesti paremmin ymmärtää muiden kasvattajien näkemyksiä sekä muuttaa omaa ajattelua, jolloin tutkimuksessamme esille nousseet haasteet kasvattajien eriävien näkemysten osalta eivät välttämättä olisi ainakaan niin suuri haaste kuin aiemmin. Pienryhmätoimintaa toteutetaan eri ryhmissä eri tavoin ja sen takia on tärkeää käydä erityisesti oman tiimin kanssa läpi tarkasti, miten he käsitteen ymmärtävät ja millä tavalla he pienryhmätoimintaa käytännössä toteuttavat.

Resurssipula koettiin tutkimuksessamme suurena haasteena pienryhmätoiminnan toteuttamisen kannalta. Resurssipulasta keskustellaan nykyään paljon, minkä toisaalta ymmärrämme, sillä erityisesti alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä eivät kolmen kasvattajan kädet tunnu aina riittävän. Pienryhmätoiminnan resurssipula johtuu tutkimuksemme mukaan useimmiten kuitenkin työvuoroista. Tämän takia olisikin tärkeää, että työvuorosuunnitteluun kiinnitettäisiin tulevaisuudessa enemmän huomiota, jotta työvuorot olisivat mahdollisimman tarkoituksenmukaiset pienryhmätoiminnan toteuttamisen kannalta. Mielestämme kasvattajien asenteella on merkitystä siinä, miten kyseiseen haasteeseen suhtaudutaan. Koemme, että oikealla asenteella ja huolellisella suunnittelulla pienryhmätoiminnan toteuttaminen onnistuu tiimiltä resurssipulasta huolimatta. Vaikka resurssipula koettiin tutkimuksessamme suurena haasteena, nähtiin sen selättäminen kuitenkin mahdollisena. Olennaista olisikin, että kaikki tiimin kasvattajat omaisivat silti positiivisen asenteen ja että kaikilla olisi halua rakentaa olemassa olevilla resursseilla pienryhmätoiminnasta niin sujuva toimintatapa kuin mahdollista.

Kiinteiden pienryhmien osalta jäimme pohtimaan sitä, asettaako erittäin kiinteissä ja joustamattomissa pienryhmissä toimiminen lapsia epätasa-arvoiseen asemaan pedagogiikan näkökulmasta. Jos pienryhmät on jaettu siten, että varhaiskasvatuksen opettaja viettää aikaa aina samojen lasten kanssa, voidaanko ajatella, että kyseiset pienryhmän lapset osallistuvat eritasoiseen pedagogiseen toimintaan? Varhaiskasvatuksen lastenhoitajien ammattitaitoa väheksymättä näkemys on kuitenkin se, että varhaiskasvatuksen opettajalla on pedagoginen

ammattitaito sekä vastuu. Samalla tulee kuitenkin huomioida, että erittäin kiinteiden pienryhmien vuoksi lapset, jotka toimivat aina varhaiskasvatuksen opettajan kanssa, voivat jäädä vaille lastenhoitajien ammattitaitoa. Lapsiryhmissä olisikin hyvä kiinnittää huomiota siihen, miten esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettaja jakaa pedagogisen tietämyksensä koko tiimin kesken siten, että toiminnan toteuttamisen pedagoginen näkökulma olisi jokaiselle lapselle samanlainen. Mielestämme kiinteät pienryhmät ovat tärkeitä pienelle lapselle, sillä tutussa ryhmässä lapsi tuntee olonsa turvalliseksi. Koemme kuitenkin, että varhaiskasvatuksessa lapselle tulee antaa mahdollisuus leikkiä ja toimia kiinteiden pienryhmärajojen yli. On tärkeää, että lapsella on esimerkiksi mahdollisuus aika ajoin valita leikkikaveri vapaasti, sillä jo pienetkin lapset muodostavat ystävyysuhteita sekä harjoittelevat kaveritaitoja.

Kuten aiemmin teorian pohjalta olemme kuvanneet, on luotettavuuden pohtiminen tärkeä osa tutkimusprosessia. Pyrimme lähestymään tutkimusaihettamme objektiivisesti, sillä emme halunneet omien näkemysten vaikuttavan tutkimuksen toteutukseen. Onnistuimme tässä, sillä muodostimme tutkimuksen kysymykset mahdollisimman neutraaleiksi, jotta meidän tutkijoiden mielipiteet eivät tulisi niiden kautta esille. Tutkimusprosessissamme pyrimme myös mahdollisimman huolelliseen lomakekysymysten muodostamiseen, aineiston analysointiin sekä tulosten tulkitsemiseen.

Koska valitsimme aineistonkeruumenetelmäksemme verkossa toteutetun kyselyn, jouduimme pohtimaan paljon kysymysten asettelua. Kysymykset tuli muotoilla siten, että ne eivät ohjaa vastaajaa, vaan jättävät mahdollisimman paljon tilaa vastaajan omille näkemyksille. Koska tarkoituksena oli saada mahdollisimman monipuolinen tutkimusaineisto, kysymysten muotoilussa pyrimme välttämään sellaisia kysymyksiä, joihin vastaaja olisi voinut vastata ainoastaan yhdellä sanalla; ”kyllä” tai ”ei”. Mietimme paljon myös sitä, miten asetetut kysymykset ymmärretään vastaajien osalta. On aina mahdollisuus, että esittämämme kysymys voidaan ymmärtää väärin, emmekä verkkokyselyn vuoksi pysty tarkentamaan vastaajien antamia vastauksia. Analysoidessamme saatuja vastauksia tulimme kuitenkin siihen tulokseen, että verkkokyselynä toteutetulla avoimella kyselylomakkeella olimme saaneet laajoja ja monipuolisia vastauksia. Kysymysten asettelu oli onnistunut meiltä hyvin, sillä asetettuihin kysymyksiin vastattiin pääpiirteittäin tarkoituksenmukaisesti sekä siten, että jokaisen vastaajan omat näkemykset tulivat esiin.

Koska tutkimusaineisto on kerätty internetissä, emme voi olla täysin varmoja siitä ovatko kyselyyn vastanneet henkilöt oikeasti varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia. Emme voi myöskään sivuuttaa sitä seikkaa, etteikö joku vastaajista olisi ollut totuudenmukainen vastausta kirjoittaessaan. Koemme kuitenkin, että tutkimuksen luotettavuus vahvistuu, kun voimme yhdessä pohtia tutkimusprosessin eri vaiheita. Parityöskentely antaa myös tulosten tulkintaan aina kahden ihmisen näkökulman, jolloin mielestämme myös tulosten luotettavuus kasvaa. Vaikka aineiston analyysivaiheessa ymmärsimme toisinaan saman asian eri tavoin, keskustelujen kautta jaoimme ajatuksemme ja löysimme yhteisen näkökulman.

Pienryhmätoiminnasta tarvitaan lisää tutkimusta, sillä se vaikuttaa tutkimuksemme perusteella etsivän oikeaa muotoaan varhaiskasvatuksessa. Kun näkemyksiä pienryhmätoiminnasta kyseenalaistetaan, haastetaan tutkijoita tutkimaan pienryhmätoimintaa entistä enemmän. Vaikka pienryhmätoiminta riippuu paljolti lapsiryhmästä, on pienryhmätoiminnan toteuttamisen erilaisia variaatioita syytä tuoda tutkimusten kautta esille, jotta erilaiset toteutustavat tavoittavat varhaiskasvatuksen ammattilaiset. Kun erilaiset toimintatavat pienryhmätoiminnan toteuttamisessa tulevat ilmi, varhaiskasvatuksen ammattilaisten on mahdollisesti helpompi selvittää, mikä sopii parhaiten tietylle lapsiryhmälle. Tutkimuksessamme käsiteltiin pienryhmätoiminnan merkitystä varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien näkökulmasta, mutta sitä olisi kiinnostavaa tutkia toisaalta lasten näkökulmasta. Yhtenä vaihtoehtona tutkimuksemme jatkumossa näemme sen, miten pienryhmätoiminta tukee haastavasti käyttäytyvää lasta.

Koimme koko tutkimusprosessin antoisana paitsi työn puolesta myös meille tuleville varhaiskasvatuksen opettajille. Tutkimuskyselyn vastaukset avasivat näkemyksiämme pienryhmätoiminnasta ja siihen kytkeytyvistä tekijöistä sekä herättivät ajattelemaan pienryhmätoiminnan paikkaa varhaiskasvatuksessa nyt ja tulevaisuudessa. Kokonaisuutena tutkimusprosessi tarjosi meille paljon ajatuksia sekä uusia ja erilaisia näkökulmia pienryhmätoiminnan käytänteistä, merkityksestä ja haasteista alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä.

Lähteet

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. (Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto). Acta Electronica Universitatis Tamperensis; 1610. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98158/978-951-44-9971-5.pdf?sequence=1>
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, T. (2011). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa, T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 10–19). Porvoo: Bookwell Oy.
- Aubrey, C. & Ward, K. (2013). Early years practitioner's views on early personal, social and emotional development. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 18(4), pp. 435–447. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/pc124152.oulu.fi:9443/doi/pdf/10.1080/13632752.2013.807541?needAccess=true>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bruce, T. (2011). *Early childhood education*. (4. ed.). Oxon: Bookpoint Ltd.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, pp. 140–165. Retrieved from: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46464388/j.ecresq.2009.11.00120160614-8954-1d7rlhc.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DHow_does_early_childhood_care_and_educat.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200111%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200111T130627Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=2c1be345ff6b88aca85391eae4190bf00048dc453e33d2e6604a6d1ddb353607
- Cacciatore, R., Riihonen, R. & Tuukkanen, K. (2013). Ammatilainen lasten tunteiden tulkkina. Teoksessa, M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 21–40). Helsinki: VL-Markkinointi Oy.

- Clodie, T. (2018). The challenge of implementing small group work in early childhood education. *Global Education Review*, 5(2), pp. 123–144. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183937.pdf>
- Cole, M., Cole, S. & Lightfoot, C. (2005). *The development of children*. (5. ed.). New York: Worth Publishers.
- Currie, J. (2001). Early Childhood Education Programs. *Journal of Economic Perspective*. 15(2), pp. 213–238. Retrieved from: <https://pubs.aeaweb.org/doi/pdfplus/10.1257/jep.15.2.213>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In, N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of qualitative research* (pp. 1–35). (5. ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Eklund, K. & Heinonen, J. (2011). Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa, T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 216–235). Porvoo: Bookwell Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (8. p.). Tampere: Vastapaino.
- Flick, U. (2018). Triangulation. In, N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of qualitative research* (pp. 444–461). (5. ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Hakkarainen, P. (2008). Kehitys arkikäsitteenä ja tieteessä. Teoksessa, A. Helenius & R. Korhonen (toim.), *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen* (s.11–23). Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2013). *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet*. Majavesi: Gogni Oy.
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsen, E. (2017). Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa, E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 56–68). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. (2018). *Varhaiskasvatus. Perusteita*. Helsinki: Books on Demand.
- Hemmeter, M.L. & Conroy, M.A. (2012) Supporting the social competence of young children with challenging behavior in the context of the teaching pyramid model: research-based

- practices and implementation in early childhood settings. In, R.C. Pianta, V.S. Barnett, L.M. Justice & S.M. Sheridan (eds.), *Handbook of early childhood education* (pp. 416–434). New York: The Guilford Press.
- Hintsanen, M. (2014). Uhkaako melu lasten hyvinvointia ja oppimista? Teoksessa, O. Ampuja & M. Peltomaa (toim.), *Huutoja hiljaisuuteen. Ihminen ääniympäristössä* (s.141–160). Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2014). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. (18. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Holkeri-Rinkinen, L. (2009). *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta*. (Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto). Acta Universitatis Tamperensis; 1407. Saatavilla: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66472/978-951-44-7692-1.pdf?sequence=1>.
- Hughes, D. (2011). *Kiintymyksen keskeinen vanhemmuus. Toimivuutta kasvatustilanteisiin*. Tampere: PT-kustannus.
- Hurme, K. & Kyllönen, T. (2014). *Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja varaudu vaaratilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hytönen, T. & Valli, S. (2016). *Ihanat tytöt. Menetelmäopas hiljaisten ja ujojen tyttöjen kohtaamiseen*. Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.
- Hytönen, J. (2017). Yliopistollinen lastentarhanopettajan koulutus ja varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen. *Kasvatus & Aika*, 11(3), s. 96–105. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/oa/1797-2299/11/3/yliopist.pdf>
- Hännikäinen, M. (2017). Kasvattajan pedagoginen herkkyys ja pienten lasten emotionaalinen hyvinvointi päiväkotiryhmissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 27(1), s. 54–63. Saatavilla: <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/05/hannikainen.pdf>
- Jakkula, K. (2008). Ensimmäiset vuodet luovat lapsen kehityksen perustan. Teoksessa, Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.), *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen* (s.33–44). Helsinki: WSOY.
- Juusola, M. (2017). *Vahvaksi rakastetut lapset*. (uud. p.). Helsinki: Otava.
- Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma*. (2019). Saatavilla: <https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/vasu2019>

- Järvinen, K. & Mikkola, P. (2015). *Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen*. Helsinki: Pedatieto Oy.
- Kalland, M. (2011). Päivähoito kiintymyssuhdeteorian valossa. Teoksessa, J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.), *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen* (s. 147–171). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Kallestad, J.H. & Odegaard, E.E. (2013). Children`s activities in Norwegian kindergartens. Part 1: an overall picture. *Cultural-historical psychology*, 4/2013, pp. 74–81. Retrieved from: https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2481381/kip_2013_4_kallestad.pdf?sequence=2
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kanninen, K., Sigfrids, A. & Backman, A. (2009). Med barnaögon, Egenvårdmodellen – ett verktyg till en trygg och trivsamt dagvård. *FSKC Rapport*, 4/2009, pp. 2–218. Retrieved from: https://www.fskompetenscentret.fi/Site/Data/2067/Files/FSKC%20RAPPORT%204_2009%20Med%20barnaogon%206_8_2009.pdf
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012a). Turvallinen ja viihtyisä ryhmä. Teoksessa, K. Kanninen & A. Sigfrids (toim.), *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin* (s. 153–204). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012b). Varhainen vuorovaikutus päivähoidossa: Omahoitajuus. Teoksessa, K. Kanninen & A. Sigfrids (toim.), *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin* (s. 105–114). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karila, K. (2011). Kasvattajatiimi keskustele. Teoksessa, A. Nummenmaa & K. Karila (toim.), *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa* (s. 80–87). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2009). Temperamentti – persoonallisuuden biologinen selkäranka. Teoksessa, R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.), *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset piirteet* (s. 49–90). Juva: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.
- Kettukangas, T. (2017). *Perustoiminnot-käsite varhaiskasvatuksessa*. (Akateeminen väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto). Dissertations in education, humanities and theology,

110. Saatavilla: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-2574-9/urn_isbn_978-952-61-2574-9.pdf
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. (2010). *Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa. Kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelman laatiminen*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto & Folkhälsan.
- Koivisto, P. (2007). ”Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa”. *Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi*. (Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 311. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13312/9789513929053.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koivula, M. & Laakso, M-L. (2017). Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmasta. Teoksessa, M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus* (E-kirja). Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino Oy.
- Koivunen, P-L. (2009). *Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivunen, P-L. & Lehtinen, L. (2015). *Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille*. Juva: PS-kustannus.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. (2. ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Kronqvist, E-L. & Pulkkinen M-L. (2007). *Kehityopsykologia. Matkalla muutokseen*. Helsinki: WSOY.
- Kupila, P. (2017). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa, E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 301–311). (4. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuuloliitto. (2017). *Päiväkodeissa ja kouluissa melusta kärsivät lähes kaikki – erityisesti melu häiritsee, kun henkilöllä on kuulonalenema*. Kuuloliitto Ry, uutiset 2/11. Saatavilla: <https://www.kuuloliitto.fi/2017/11/02/paivakodeissa-ja-kouluissa-melusta-karsivat-lahes-kaikki-erityisesti-melu-hairitsee-kun-henkilolla-on-kuulonalenema/>

- Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2010). *Lapsen hyvä arki*. Helsinki: Kirjapaja.
- Laine, K. (2006). Lapsen sosiaalinen maailma päivähoitossa. Teoksessa, A. Häkkä, H. Kuokkanen & A. Virolahti (toim.), *Lapsen parhaaksi. Lähihoitaja varhaiskasvattajana* (s. 65–108). Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Laitila, K., Patteri, M. & Kattainen, P. (2016). Lastentarhanopettaja – ei mikään tati tai setä. *Soolibooli* 1/2016. Saatavilla: <https://www.sool.fi/opeopiskelija/artikkelit/lastentarhanopettaja-ei-mikaan-tati-tai-seta/>
- Leggett, N. & Ford, M. (2016). Group time experiences: Belonging, Being and Becoming Through Active Participation Within Early Childhood Communities. *Early Childhood Education Journal*, 44(3), pp. 191–200. Retrieved from: [https://link.springer-com.pc124152.oulu.fi:9443/content/pdf/10.1007%2Fs10643-015-0702-9.pdf](https://link.springer.com.pc124152.oulu.fi:9443/content/pdf/10.1007%2Fs10643-015-0702-9.pdf)
- Lehtinen, A. (2009). Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa, L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 138–155). Tampere: Vastapaino.
- Lehtinen, E., Turja, L. & Laakso, M-L. (2011). Leikin mahdollisuudet ja haasteet lapsilla, joilla on itsesäätelyn vaikeuksia. Teoksessa, T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 236–261). Porvoo: Bookwell Oy.
- Levey, S. (2019). Infant and toddler language development. In, S. Levey (eds.), *Introduction to language development* (pp. 69–118). (2. ed.). San Diego, California: Plural Publishing, Inc. Retrieved from: <http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzE4MzE5NTBfX0FO0?sid=06a622bb-55ee-468a-ba46-c2d877d6a111@sessionmgr101&vid=0&format=EB&rid=1>
- Lewis, M. (2005). Selfhood. In, B. Hopkins, B. Ronald, G. Michel & P. Rochat (eds.), *The Cambridge Encyclopedia of Childs Development* (E-book). (pp. 362–365). New York: Cambridge University Press. Retrieved from: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzEzODkzOV9fQU41?sid=f88c3008-9038-49d0-86fc-093be5a8972d@fdc-v-sessmgr03&vid=0&format=EB&rid=1>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education. A user's guide*. (3. ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.
- Lindberg, P. (2014). *In search of affordances and visual quality. Interpreting environments of children aged under three in seven Finnish day-care centres* (Doctoral dissertation, Uni-

- versity of Oulu). Retrieved from:
http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116285/URN_ISBN_978-952-302-254-6.pdf?sequence=1
- Lindon, J. (2006). *Helping babies and toddlers to learn. A guide to good practice with under-threes*. (2. ed.). London: National Children's Bureau. Retrieved from:
<http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzM5OTE4MF9fQU41?sid=05ba876c-a7a7-45f4-ae0a-0ae60dc62f6a@sessionmgr4006&vid=11&format=EB&rid=1>
- Linnove, T. & Kivijärvi, T. (2011). Osaamisen kasvattaminen – ongelmista onnistumisiin Kas Kas-ryhmässä. Teoksessa, T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 148–167). Porvoo: Bookwell Oy.
- Margolis, E. & Zunjarwad, R. (2018). Visual Research. In, N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of qualitative research* (pp. 600–626). (5. ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Mattila, K-P. (2017). *Lapsen vahvistava kohtaaminen* (E-kirja). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2009). *Lapselle hyvä päivä tänään. Näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen*. (5. p.). Helsinki: Pedatieto Oy.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2010). *Tiimille hyvä päivä tänään. Työkirja varhaiskasvatuksen vuosisuunnitteluun ja arviointiin*. (3. p.). Helsinki: Pedatieto Oy.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldana, J. (2020). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. (4.ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.
- Neitola, M. (2013). Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa, P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), *Pienten parissa – Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 99–139). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niemitalo-Haapola, E. (2017). *Development- and noise-induced changes in central auditory processing at the ages of 2 and 4 years* (Doctoral dissertation, University of Oulu). Acta Universitatis Ouluensis. B, Humaniora, 153. Retrieved from:
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526215648.pdf>
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys* (E-kirja). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nutbrown, C. (2001). Watching and learning: the tools of assessment. In, G. Pugh. (eds.), *Contemporary issues in the early years. Working collaboratively for children* (pp. 66–77). (3. ed.). London: Paul Chapman Publishing.

- Opas, M. (2013). Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa, P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 141–164). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma. (2019). Saatavilla: https://www.ouka.fi/documents/112792/131455/Varhaiskasvatussuunnitelman+perusteet+2018+ja+Oulun+kaupungin+varhaiskasvatussuunnitelma_sa.pdf/dcd7ea83-a7f7-4597-92f8-f16206546b1b
- Perho, H. & Korhonen, M. (2012). Ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuuspiirteet sekä työn laatu työuupumuksen, työn imun ja valintatyytyväisyyden tekijöinä. Lastentarhanopettajien 30 vuoden seuranta. *Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology*, No 6, s. 5–61. Saatavilla: https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1013-4/urn_isbn_978-952-61-1013-4.pdf
- Puroila, A-M., Estola, E., Juutinen, J. & Viljamaa, E. (2018). *Armchair pedagogy: Embodying caring values in a preschool context*. Retrieved from: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfi-fe2018080733466.pdf>
- Puroila, A-M. & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Journal on Early Childhood Education*, Vol.1, No.1, s. 22–43. Saatavilla <http://www.jecer.org/wp-content/uploads/2012/12/Puroila-Estola-3.pdf>
- Pursi, A. (2019). *Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä. Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmissä* (Akateeminen väitöskirja, Helsingin yliopisto). Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/304741/YHTEISEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rainer Dangel, J. & Durden, T. R. (2010). The Nature of Teacher Talk during Small Group Activities. *Faculty Publications from Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families, and Schools*, 15, pp. 74–81. Retrieved from: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=cyfsfacpub>
- Raittila, R. (2013). Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa, K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 69–95). Tampere: Vastapaino.

- Repo, L. (2015). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. (2. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkänen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus*, 15:2019, s. 3–169. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Reunamo, J., Virkki, S. & Hietala, M. (2014). Oppimisympäristön kehittäminen. Teoksessa, J. Reunamo (toim.), *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja* (s. 93–119). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Riihonen, R. & Tuukkanen, K. (2013). Selviytymistä vai varhaiskasvatusta – Mitä on resurssipula päiväkodissa? Teoksessa, M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 64–78). Helsinki: VL-Markkinointi Oy.
- Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood*. (3. ed.) England: Open University Press.
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta* (Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto).
- Rusanen, E. (2011). *Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Rutanen, N. (2013). Pienten lasten jännitteiset leikin tilat alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Teoksessa, K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 95–112). Tampere: Vastapaino.
- Ryan, S. & Whitebook, M. (2012). More than teachers: The early care and education workforce. In, R.C. Pianta, V.S. Barnett, L.M. Justice & S.M. Sheridan (eds.), *Handbook of early childhood education* (pp. 92–110). New York: The Guilford Press.
- Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Cimeli, P., Michel, E. & Roebbers, C. (2011). Improving executive functions in 5- and 6-year-olds: Evaluation of a small group intervention in prekindergarten and kindergarten children. *Infant and Child Development*, 5/2014. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Claudia_Roebbers/publication/230816514_Improving_executive_functions_in_5- and 6-year-olds_Evaluation_of_a_small_group_intervention_in_prekindergarten_and_kindergarten_children/links/09e4150cf8aae3b6f2000000/Improving-executive-functions-in-5-and-6-year-olds-Evaluation-of-a-small-group-intervention-in-prekindergarten-and-kindergarten-children.pdf
- Salminen, J. (2017a). *Onnistu tiimityössä. Tiimin jäsenen kirja*. (3. uud. p.). Helsinki: J-IMPACD.

- Salminen, J. (2017b). Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa, M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus* (E-kirja). Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino Oy.
- Salminen, E. & Tynninen, K. (2011). *Omahoitajana päiväkodissa. Omahoitajuus pedagogisena työmenetelmänä*. Helsinki : Pedatieta Oy.
- Salo, S. (2012). Emotionaalisen saatavillaolon lisääminen päivähoidossa. Teoksessa, K. Kanninen & A. Sigfrids (toim.), *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin* (s. 91–102). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Selleck, D. (2001). Being under 3 years of age: enhancing quality experiences. In, G. Pugh (eds.), *Contemporary issues in the early years. Working collaboratively for children* (pp. 78–95). (3. ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Shaffer, D. (2000). *Social & Personality Development*. (4. ed.). USA: Wadsworth/Thomson learning.
- Sheridan, S., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Group size and organisational conditions for children's learning in preschool: a teacher perspective. *Educational Research*, 56:4, pp. 379–397. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/268283731_Group_size_and_organisational_conditions_for_children's_learning_in_preschool_a_teacher_perspective
- Sinkkonen, J. & Korhonen, L. (2016). *Pulassa lapsen kanssa*. (2. p.). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Siraj-Blatchford, I. (2001). Diversity and learning in the early years. In, G. Pugh (eds.), *Contemporary issues in the early years. Working collaboratively for children* (pp. 96–108). (3. ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Siren-Tiusanen, H. (2002). Alle kolmivuotiaiden kehitys ja suotuisat varhaiskasvatuskäytännöt. Teoksessa, A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.), *Pienet päivähoidossa: Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita* (s. 15–33). Juva: WS Bookwell Oy.
- Tampereen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma*. (2019). Saatavilla: https://www.tampere.fi/tiedostot/t/D4Vtwmf8d/Tampereen_varhaiskasvatussuunnitelma_2019.pdf
- Taylor, L. (2005). *Introducing cognitive development*. (E-book). USA: Psychology Press. Retrieved from: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxIYmtfXzExMTE2NI9fQU41?s>

[id=7ea61e1b-88e4-46f8-b039-fed27d280ada@sdv-sessmgr01&vid=0&format=EB&rid=1](https://www.sdc-v-sessmgr01.com/vid=0&format=EB&rid=1)

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (1. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Turja, L. (2018). Osallisuuden pedagogiikan jalkauttaminen varhaiskasvatuksen arkeen. Teoksessa, J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsen & J. Heikka (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (s. 65–81). Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.
- Tuukkanen, K. (2013). Ilon kokemukset varhaiskasvatuksessa. Teoksessa, M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 19–20). Helsinki: VL-Markkinointi Oy.
- Veisson, M., Peterson, T. & Suur, S. (2010). Working together to support child's development. Teoksessa, L. Turja & E. Fonsen (toim.), *Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa* (s. 80–96). Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Venninen, T. & Kangas, J. (2018). Osalliseksi osallisuuteen. Teoksessa, J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsen & J. Heikka (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (s. 188–203). Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.
- Verejken, B. (2005). Motor development. In, B. Hopkins, B. Ronald, G. Michel & P. Rochat (eds.), *The Cambridge Encyclopedia of Childs Development* (E-book). (pp. 217–226). New York: Cambridge University Press. Retrieved from: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzEzODkzOV9fQU41?sid=f88c3008-9038-49d0-86fc-093be5a8972d@sdv-sessmgr03&vid=0&format=EB&rid=1>
- Vilén, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. (2013). *Lapsuus, erityinen elämänvaihe*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä* (Akateeminen väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto). Saatavilla: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1735-5/urn_isbn_978-952-61-1735-5.pdf
- Vuorinen, H. & Heinonen-Guzejev, M. (2014). Miten melu vaikuttaa terveyteen? Teoksessa, O. Ampuja & M. Peltomaa (toim.), *Huutoja hiljaisuuteen. Ihminen ääniympäristössä* (s. 97–118). Helsinki: Gaudeamus.

Wasik, B. (2008). When Fewer Is More: Small Groups in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 35, pp. 515–521. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/226170009_When_Fewer_Is_More_Small_Groups_in_Early_Childhood_Classrooms

Wyatt, T. & Chapman-DeSousa, B. (2017). Teaching as Interaction: Challenges in Transitioning Teachers' Instruction to Small Groups. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), pp. 61–70. Retrieved from: <http://web.a.ebscohost.com/pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=f283c724-ed9f-4c21-8d35-24ddfba784fa%40sdc-v-sessmgr01>

Liite 1: Kyselylomake

Ammattinimikkeesi: Varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja

1. Mitä pienryhmätoiminnalla mielestäsi tarkoitetaan?
2. Miten pienryhmätoiminta näkyy päiväkotiryhmänne arjessa?
3. Mitkä ovat mielestäsi toimivan pienryhmätoiminnan edellytyksiä?
4. Miten pienryhmätoimintaa suunnitellaan ryhmässänne?
5. Koetko pienryhmätoiminnan merkityksellisenä? Jos koet, niin miksi? Jos et, niin miksi et?
6. Onko pienryhmätoiminta mielestäsi merkityksellisempää alle 3-vuotiaiden ryhmässä kuin isompien ryhmässä? Jos on, niin miksi? Jos ei, niin miksi ei?
7. Näetkö haasteita pienryhmätoiminnan toteuttamisessa? Minkälaisia mahdolliset haasteet ovat?