

Anniina Ronkainen & Heidi Ronkainen

**LASTENTARHANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA
OPPIMISYMPÄRISTÖSTÄ LAPSEN KASVUN JA KEHITYKSEN
TUKIJANA REGGIO EMILIA-PÄIVÄKODISSA**

**LASTENTARHANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA
OPPIMISYMPÄRISTÖSTÄ LAPSEN KASVUN JA KEHITYKSEN
TUKIJANA REGGIO EMILIA-PÄIVÄKODISSA**

Anniina Ronkainen
Heidi Ronkainen
Opinnäytetyö
Syksy 2010
Sosiaalialan koulutusohjelma
Oulun seudun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun seudun ammattikorkeakoulu, Sosiaali- ja terveysalan yksikkö
Sosiaalialan koulutusohjelma, Sosionomi (AMK)

Tekijät: Anniina Ronkainen ja Heidi Ronkainen

Opinnäytetyön nimi: Lastentarhanopettajien kokemuksia oppimisympäristöstä lapsen kasvun ja kehityksen tukijana Reggio Emilia-päiväkodissa

Työn ohjaajat: Helena Malmivirta ja Riikka Suokas

Työn valmistumisajankohta: Syksy 2010

Sivumäärä: 69 + 2 liitesivua

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyömme tarkoituksena on tuottaa tietoa oppimisympäristöstä lapsen kasvun ja kehityksen tukijana Reggio Emilia-päiväkodissa. Opinnäytetyömme tutkimustehtävänä on kuvailla, millaisia kokemuksia Reggio Emilia-päiväkodissa työskentelevillä lastentarhanopettajilla on oppimisympäristöstä lapsen kasvun ja kehityksen tukijana?

Teoreettinen viitekehysemme koostuu varhaiskasvatuksen oppimisympäristöstä lapsen kasvun ja kehityksen tukijana, jota käsittelemme lapsilähtöisyyden, Reggio Emilia-pedagogiikan, oppimisen sekä oppimisympäristön näkökulmista.

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimusmenetelmäksi valitsimme teemahaastattelun, jonka avulla haastattelimme kolmea Reggio Emilia-päiväkodissa työskentelevää lastentarhanopettajaa. Tutkimusaineiston analysoimme teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tuloksista käy ilmi, että Reggio Emilia-päiväkodin oppimisympäristö tukee lapsen kasvua ja kehitystä fyysisten, sosiaalisten, psyykkisten ja pedagogisten osa-alueiden avulla. Lapsi oppii Reggio Emilia-oppimisympäristössä kokemuksellisesti vuorovaikutuksessa muiden lasten ja aikuisten kanssa. Tuloksemme käsittelevät myös varhaiskasvattajan roolia oppimisympäristössä ja sen suunnittelussa, rakentamisessa ja kehittämisessä.

Johtopäätöksissä kuvailemme, kuinka oppimisympäristössä tulisi huomioida lapsilähtöinen työskentely, lapsen oppimisen ja oppimisympäristön kokonaisvaltaisuus, oppimisen kokemuksellisuus, lapselle ominaiset tavat toimia, lapsen itsetunnon tukeminen ja kehittäminen, lapsen omatoimisuuden tukeminen, pedagoginen havainnointi ja dokumentointi, ympäristön pedagogisuus, välineistö ja materiaalit, vuorovaikutuksen ja ilmapiirin laatu ja merkitys, leikki sekä lapsen sen hetkisiin tarpeisiin ja kehitystehtäviin vastaaminen. Nämä kaikki tukevat lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä.

Asiasanat: Varhaiskasvatus, oppimisympäristö, oppiminen, Reggio Emilia-pedagogiikka, lapsilähtöisyys

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences
Degree programme in Social Services

Authors: Anniina Ronkainen and Heidi Ronkainen

Title of thesis: Kindergarten Teachers' Experiences about Role of Learning Environment in Supporting Children's Growth and Development in Reggio Emilia Daycare

Supervisors: Helena Malmivirta and Riikka Suokas

Term and year when the thesis was submitted: Autumn 2010

Number of pages: 69 + 2 appendix pages

ABSTRACT

The purpose of this study was to provide information about the role of learning environment in supporting children's growth and development in Reggio Emilia daycare. Our goal was also to describe kindergarten teachers' experiences of Reggio Emilia learning environment.

The theoretical framework of our study consisted of knowledge of the role of the learning environment of early childhood education in supporting children's growth and development. We examined this in the context of child-centeredness, Reggio Emilia pedagogy, learning and learning environment.

Our thesis was qualitative case study. We collected the data through theme-based interviews by interviewing three kindergarten teachers working in Reggio Emilia daycare. The material was analyzed using the theory-guided content analysis method.

The results of the study showed that the learning environment of Reggio Emilia daycare supported children's growth and development through its physical, social, psychological and pedagogical parts. In Reggio Emilia-learning environment children learn by experiential learning and in interaction with other children and adults. The results also considered the role of early childhood educator in planning, creating and improving the learning environment.

The conclusion section describes how child-centeredness, children's typical ways of operating, supporting and improving child's self-esteem, pedagogical observation and documentation, play, equipment, materials and the quality and the meaning of the interaction and atmosphere should all be considered in the learning environment. All these support children's holistic growth and development.

Keywords: early childhood education, learning environment, learning, Reggio Emilia pedagogy, child-centeredness

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	7
2 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	9
3 VARHAISKASVATUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖ LAPSEN KASVUN JA KEHITYKSEN TUKIJANA	10
3.1 Holistinen ihmiskäsitys varhaiskasvatustyötä ohjaavana ajatteluna	12
3.2 Lapsilähtöisyys.....	14
3.3 Reggio Emilia-pedagogiikka.....	15
3.4 Oppiminen.....	17
3.4.1 Kontekstuaalisuus.....	18
3.5 Oppimisympäristö	19
4 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTTAMINEN	23
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tehtävä	23
4.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	23
4.3 Tutkimusmenetelmä.....	24
4.4 Kohdejoukko ja aineiston keruu.....	25
4.5 Aineiston analysointi.....	26
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET	29
5.1 Lapsilähtöisyys.....	29
5.2 Reggio Emilia-pedagogiikka.....	31
5.3 Oppimisympäristö	33
5.3.1 Fyysinen oppimisympäristö	33
5.3.2 Sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö	35
5.3.3 Pedagoginen oppimisympäristö	36
5.3.4 Oppimisympäristön suunnittelu ja kehittäminen.....	37
5.4 Oppiminen.....	38
5.5 Varhaiskasvattajan rooli oppimisympäristössä	43
6 JOHTOPÄÄTÖKSET	46
7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	54
8 POHDINTA	59
LÄHTEET	65
LIITTEET	69

ON SATA KIELTÄ

Lapsi on tehty sadasta.

*Lapsella on sata kieltä,
sata kättä, sata ajatusta,
sata tapaa ajatella,
leikkiä, puhua,
sata, yhä vain sata tapaa
kuunnella, ihmetellä, rakastaa;*

*sata riemua,
laulun, oivalluksen riemua,
sata maailmaa löydettäväksi,
sata keksittäväksi, sata
uneksittavaksi.*

*Lapsella on sata kieltä
(ja taas sata ja taas sata),
mutta häneltä ryövätään
yhdeksänkymmentä yhdeksän.
Koulu ja kulttuuri
leikkaavat pään irti ruumiista.*

*Hänelle sanotaan:
ajattele vailla käsiä,
toimi vailla päätä!
Kuuntele, älä puhu!
Ymmärrä, älä iloitse!
Rakasta ja ylläty, mutta vain
pääsiäisenä ja jouluna!*

*Häntä käsketään löytämään
vain se maailma joka jo on –
ja häneltä viedään
yhdeksänkymmentä yhdeksän
maailmaa sadasta.*

*Häntä opetetaan:
leikki ja työ
todellinen ja kuviteltu,
tiede ja fantasia,
taivas ja maa,
järki ja unelmat
ovat aivan eri asioita.*

*Kaiken kaikkiaan:
hänelle sanotaan, että
sataa ei ole.
Mutta lapsi vastaa:
sata on, kuitenkin
se on.*

LORIS MALAGUZZI
Suom. Kari Rydman

1 JOHDANTO

Tutkimme opinnäytetyössämme Reggio Emilia-päiväkodin oppimisympäristöä, ja sen mahdollisuuksia lapsen kasvun ja kehityksen tukijana. Oppimisympäristö on laaja käsite, ja se koostuu fyysisistä, psyykkisistä, sosiaalisista ja pedagogisista tekijöistä. Tarkastelemme tutkimustuloksia myös lapsilähtöisyyden näkökulmasta, sillä olemme tutkijoina sekä tulevina sosionomeina kiinnostuneita esimerkiksi siitä, miten lasten mielipiteet huomioidaan päiväkodin oppimisympäristön suunnittelussa ja muokkaamisessa. Mikael Kokljuschkinin kirjassa Kohti parempaa oppimisympäristöä oli pohdittu aihetta osuvasti. Siinä tuotiin esille, että monet lapset viettävät suuren osan varhaislapsuudestaan päiväkodeissa, joissa on suuret ryhmät. Ryhmäkokojen suuruus on osaltaan johtanut siihen, että oppimisympäristöä suunniteltaessa on huomiota kiinnitetty pääasiallisesti ympäristön helppoon hallittavuuteen. Varhaiskasvattajien olisikin tärkeää miettiä, onko tällainen ympäristö lapselle rikas ja mielenkiintoinen paikka oppia, kasvaa ja kehittää itseään onnelliseksi ihmiseksi, vai onko oppimisympäristön suunnittelussa huomioitu ensisijaisesti kasvattajien tarpeet. Aikuisten ehdoilla laaditut aikataulut ja tilat merkitsevät paljon lapsen tunteiden ja tarpeiden tukahduttamista ja samalla mahdollisuudet omatoimisuuteen rajoittuvat. (Kokljuschkin 2001, 60–61.)

Oppimisympäristö on yksi varhaiskasvatuksen tärkeimmistä lähtökohdista. Olemme suunnitelleet perustavamme yksityisen päiväkodin tulevaisuudessa, ja tästä syystä halusimme keskittää tutkimuksen yksityiselle sektorille. Tutkimuksemme kautta hankimme tietoa ja ammatillista hyötyä itsellemme sekä muille varhaiskasvattajille, ja valmiuksia rakentaa ja kehittää päiväkodin oppimisympäristöä osana lapsen kasvun ja kehityksen tukemista.

Sosionomin (AMK) tutkinnon lisäksi saamme lastentarhanopettajan pätevyyden. Lastentarhanopettajan tehtävänä on suunnitella toimintaa ja rakentaa ympäristö, jossa näkyvät sekä lapselle ominaiset tavat toimia että sisällölliset orientaatiot (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17). Tulevassa työssämme voimme tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä muun muassa suunnittelemalla ja muokkaamalla päiväkodin oppimisympäristöä erilaisten teemojen mukaiseksi ja varmistamalla materiaalien

ja välineiden saatavuuden. Suunnittelussa tulee huomioida lisäksi fyysisen oppimisympäristön turvallisuus, vaihtuvuus ja monipuolisuus.

Kasvattaminen toimintana edellyttää lastentarhanopettajalta arvovalintoja, mikä näkyy esimerkiksi varhaiskasvatusympäristön rakentamisessa tehdyissä valinnoissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 26). Erityisen tärkeää on, että lastentarhanopettaja ottaa suunnitellessaan ja valintoja tehdessään huomioon lasten mielenkiinnon kohteet, ideat, ajatukset ja tarpeet, joista hän saa tietoa havainnoimalla ja selvittämällä lasten mielipiteitä. Koska lapsilähtöisyys on tärkeä osa omaa varhaiskasvatusajattelua, tarkastelemme tutkimustuloksia sen valossa.

Tutkimukseemme läheisesti kytkeytyviä sosiaalialan kompetensseja ovat sosiaalialan eettinen osaaminen ja asiakastyön osaaminen. Sosionomin tulee sisäistää sosiaalialan arvot ja ammattieettiset periaatteet ja toimia niiden mukaisesti. Hänen tulee ottaa huomioon jokaisen yksilön ainutkertaisuus ja toimia asiakaslähtöisesti. (www.sosiaaliportti.fi, luettu 21.3.2010.) Varhaiskasvatuksen keskeisinä periaatteina voidaan pitää muun muassa lapsen edun ja hyvinvoinnin toteutumista, lapsen oikeutta turvattuun kasvuun, kehittymiseen ja oppimiseen sekä turvattuun ja terveelliseen ympäristöön, jossa voi leikkiä ja toimia monipuolisesti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12). Sosionomin on osattava luoda osallistava vuorovaikutussuhde asiakkaaseen, ymmärrettävä asiakkaan tarpeita ja voimavaroja sekä osattava tukea ja ohjata asiakasta kasvun ja kehityksen eri vaiheissa. Reflektiivisen kehittämis- ja johtamisosaamisen kompetenssin mukaan sosionomi sisäistää reflektiivisen ja tutkivan työotteen ja hänellä on käytäntöpainotteista tutkimuksellista osaamista. Lisäksi hän osaa tuottaa uutta tietoa. (www.sosiaaliportti.fi, luettu 21.3.2010.) Opinnäytetyön tekeminen kehittää osaltaan näitä ammatillisen osaamisen osa-alueita.

Oppimisympäristö-käsite liitetään usein esiopetukseen, mutta tutkimuksessamme käsitettä käytetään laajempaan. Tutkimuksessa oppimisympäristöllä tarkoitetaan myös päiväkotikäisten lasten varhaiskasvatusympäristöä sekä hoito- ja kasvatusympäristöä, sillä mielestämme se kuvaa parhaiten sitä, miten ympäristö voi toimia kokonaisvaltaisesti lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukijana. Tutkimuksessamme kuvaamme varhaiskasvatushenkilöstöä pääosin sanoilla varhaiskasvattaja tai aikuinen.

2 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Opinnäytetyömme tarkoituksena on tuottaa tietoa oppimisympäristöstä lapsen kasvun ja kehityksen tukijana Reggio Emilia-päiväkodissa. Opinnäytetyömme tutkimustehtävänä on kuvailla, millaisia kokemuksia Reggio Emilia-päiväkodissa työskentelevillä lastentarhanopettajilla on oppimisympäristöstä lapsen kasvun ja kehityksen tukijana?

Tavoitteemme on, että opinnäytetyömme avulla saamme itse ammatillisia valmiuksia lapsilähtöisen oppimisympäristön suunnitteluun ja toteuttamiseen tulevassa työssämme, etenkin oman mahdollisen tulevan yrityksen kohdalla. Pyrimme tutkimuksella osaltamme yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen siten, että se toisi yleistä ja ammatillista hyötyä myös muille varhaiskasvattajille. Toivon mukaan haastateltavat työntekijät saavat opinnäytetyömme johdosta intoa ja ideoita päiväkotinsa oppimisympäristön havainnointiin, kehittämiseen ja muuntamiseen lapsilähtöisesti.

3 VARHAISKASVATUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖ LAPSEN KASVUN JA KEHITYKSEN TUKIJANA

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu lapsilähtöisyydestä, Reggio Emilia-pedagogiikasta, oppimisen ja kontekstuaalisuuden käsitteistä sekä oppimisympäristöstä. Lisäksi käsittelemme holistista ihmiskäsitystä varhaiskasvatustyötä ohjaavana ajatteluna. Tutkimusta tarkastellaan myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden näkökulmasta.

Lapsen kehitystä on kuvattu erilaisten kehitysteorioiden avulla, ja kaikki nämä teoriat ovat vaiheistusteorioita. Teoriat vaiheistavat lapsen jatkuvan kehityksen kehitysvaiheisiin, jotka seuraavat toisiaan tietyssä järjestyksessä ja jotka lapset saavuttavat keskimäärin tietyn ikäisenä. Vaikka kehityksellinen jatkumo jaetaan teoreettisiin osiin, se ei tarkoita että kehitysvaiheiden tulisi ilmetä samalla tavoin tai samanaikaisesti yksittäisen lapsen kohdalla, sillä jokaisen lapsen kehitys on yksilöllistä. Lapsen kehitys on jatkuvaa, vastavuoroista vuorovaikutusta ympäristön kanssa, ja ympäristön laatu vaikuttaakin kehitykseen ratkaisevasti. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 70–71.)

Varhaiskasvatusta on vuosien varrella määritelty monin tavoin ja laajasti ymmärtäen se liittyy kaikkeen siihen yhteiskunnalliseen toimintaan, jolla pyritään vaikuttamaan kasvuvuolosuhteisiin ja edistämään lapsen mahdollisimman suotuisaa kehitystä. Toiminnasta voidaan erottaa tavoitteellinen kasvatusta, muu sosiaalinen vuorovaikutus jolla on kasvatuksellisia seurauksia sekä kasvatuksen tukitoimet. (Karila, Kinos & Virtanen 2001, 13.) Varhaiskasvatuksessa hoiva ja oppimisen tukeminen ovat integroituina toisiinsa. Sen päämääränä on vahvistaa lapsen oppimaan oppimista ja kasvua oman elämänsä ja kasvunsa vaikuttajana. Varhaiskasvatus voidaan määritellä vuorovaikutusprosessiksi, jossa lapsi omaehtoisesti, elämyksellisen ja kokemuksellisen toiminnan kautta, vertaisryhmäkontaktien sekä aikuisten tavoitteellisen ohjauksen avulla kasvaa aktiivisena toimijana. (Hujala, Nivala, Parrila-Haapakoski & Puroila 1998, 2–3.)

Varhaiskasvatuksen parissa työskentelee lastentarhanopettajia, sosionomeja, lähihoitajia, lastenhoitajia, perhepäivähoitajia ja lastenohjaajia. Lastentarhanopettajan työn läh-

tökohta on lasten ja heidän perheidensä tarpeiden yksilöllinen huomioiminen. Tämä tarkoittaa lapsen osaamisen, oppimisen ja kehityksen seuraamista ja tukemista, mahdollisten ongelmien ja poikkeavuuksien havaitsemista ja niihin vaikuttamista sekä perheen elämänvaiheen hahmottamista. Lastentarhanopettajan vastuulla on eritasoiset suunnitelmat ja niihin sisällytetyt tavoitteet. Suunnitelmissa huomioidaan muun muassa lapsiryhmän koko, kulttuurierot, lasten ikä ja herkkyyskaudet, toimitilojen rajoitukset ja ympäristön suomat mahdollisuudet, työntekijöiden määrä, vanhempien toiveet ja odotukset sekä yhteiskunnan asettamat vaatimukset. Päällimmäisenä lähtökohtana pitäisi kuitenkin olla lapsi ja hänen hyvinvointinsa ja toiminta lapsen myönteisen kehityksen tukemiseksi. Toiminnan suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin lisäksi lastentarhanopettaja osallistuu myös perushoittoon. Lastentarhanopettajan tulee ymmärtää päivittäisiin, arkiisiin toimintoihin sisältyvä kasvatuksellinen funktio ja rakentaa niiden suorittamisesta lapsen kehitystä ja persoonallisuutta tukeva kasvatuksellinen tapahtuma. (Virtanen 1999, 23.)

Lastentarhanopettajan tehtävässä työskentelevän kelpoisuusvaatimuksena on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto tai sosionomin (AMK) tutkinto, johon sisältyy riittävästi varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneita opintoja. Yhteistyö vanhempien kanssa on keskeinen osa työtä, sillä vanhempien ja varhaiskasvattajien välillä toimii kasvatuskumppanuus, jossa molemmilla osapuolilla on erilaista asiantuntijuutta lapsesta. Lastentarhanopettajan ammatissa edellytetään kykyä ymmärtää ja hyväksyä lasten ja perheiden erilaisuutta sekä moniarvoista yhteiskuntaa, ja työssä tarvitaan hyviä vuorovaikutustaitoja ja kykyä tehdä yhteistyötä perheen, päiväkodin muun henkilöstön ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa. Lapsen ja perheen hyvinvoinnin tukemiseksi olennaista on ammattilaisen taito ottaa esille havainnot, joita tehdään lasten kanssa työskennellessä. (www.ammattinetti.fi, luettu 21.2.2010.) Lapsia havainnoimalla varhaiskasvattaja saa tärkeää tietoa heidän ajattelustaan ja kehityksestään, mikä antaa mahdollisuuden lapsilähtöiseen suunnitteluun ja toimintaan.

Varhaiskasvattajien toteuttamaa työtä ohjaavat valtakunnalliset ja kuntien omat asiakirjat, kuten lasten päivähoitoa ja esiopetusta koskevat lait ja asetukset, varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset sekä esiopetuksen opetussuunnitelman ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatusympäristö muodostuu fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisu-

desta. Varhaiskasvatusympäristöön kuuluvat rakennetut tilat, lähiympäristö sekä toiminnallisesti eri tilanteisiin liittyvät sosiaaliset ja psyykkiset ympäristöt, sekä erilaiset materiaalit ja välineet. Ympäristö tulee suunnitella joustavaksi, jotta se on myös muunneltavissa. Oppimiseen innostava monipuolinen ja joustava ympäristö herättää lapsissa uteliaisuutta, mielenkiintoa, kokeilunhalua ja kannustaa lasta toimimaan ja ilmaisemaan itseään. Hyvin rakennettu ympäristö on turvallinen, viihtyisä sekä kannustaa lasta leikkimään, tutkimaan, liikkumaan, toimimaan ja ilmaisemaan itseään monin eri tavoin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 8-9, 17–18.) Varhaiskasvattajalla on merkittävä rooli päiväkodin oppimisympäristön luomisessa, ja hän onkin avainasemassa sen suunnittelussa, rakentamisessa ja muokkaamisessa. Varhaiskasvattaja on vastuussa myös siitä, kuinka lasten osallisuus ja ääni toteutuvat ja näkyvät ympäristössä, jossa he toimivat.

3.1 Holistinen ihmiskäsitys varhaiskasvatustyötä ohjaavana ajatteluna

Ihmiskäsitys on käsitys siitä, mitä ihminen on ja kuinka hänet voidaan erottaa muista ilmiöistä ja olioista, sekä mitkä ovat ne ihmiselle tyypilliset piirteet, joita ei voida ohittaa ihmisestä puhuttaessa. Ihmiskäsitykseen kuuluu monia olemuksellisia määreitä, joilla ihmistä voidaan luonnehtia yksilöstä lähtien sekä suhteessa ympäristöön. Laadullisessa tutkimuksessa nämä molemmat piirteet ovat tärkeitä. Ihmiskäsitystä ovat näin ollen myös sellaiset ratkaisut ja olettamukset, joita tutkija on tietäen tai tietämättään tehnyt ryhtyessään pohtimaan kysymyksenasetteluaan. Ihmiskäsitys ohjaa aina tutkimuksen alkuasetelmia tavalla tai toisella. (Varto 1992, 31.)

Tutkimuksemme ihmiskäsitys pohjautuu Lauri Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen. Rauhala esittää ihmisen olemassaolon perusmuotoisuuden kolmijakoisena, johon kuuluvat tajunnallisuus (psyykkis-henkinen olemassaolo), kehollisuus (olemassaolo orgaanisena tapahtumisena) sekä situationaalisuus (olemassaolo suhteina todellisuuteen) (Rauhala 2005, 32). Ihminen on olemassaolon perusmuodoista huolimatta aina ensisijaisesti kokonaisuus, joka on laadullisesti jotain muuta kuin se, mikä voidaan tavoittaa osia yhdistelemällä. Holistinen ihmiskäsitys määrittelee ensisijaisesti vain sen, mitä ihminen vähintään tai ainakin on. (Lehtovaara 1994, 20–21.)

Holistisen ihmiskäsityksen mukaan tajunnallisuus käsitetään inhimillisen kokemisen kokonaisuudeksi, johon kuuluvat esimerkiksi tunteminen, havaitseminen, tietäminen ja uskominen. Ihmisen mieli ilmenee tai koetaan aina jossain tajunnan tilassa eli elämyksessä, ja ihminen havaitsee vain tajunnan sisältöjä eikä niinkään tajuntaa itseään. Tajunnallisuudessa tapahtuu jatkuvasti mielen ja elämysten merkityssuhteiden uudelleen jäsentymistä, unohdusta ja tiedostamattoman häipymistä sekä uudelleen muistiin palautumista ja tiedostamista. Tajunnasta ei siis voida ottaa pois eikä sinne voida laittaa mitään esinemäisessä mielessä, vaan kaiken täytyy tapahtua ymmärtämisen kautta. Tajuntaan syntyvät merkityssuhteet voivat olla luonteeltaan esimerkiksi tietoa tai tunnetta. Varhaiskasvattaja voi pyrkiä kokemisen tasolla tapahtuvaan vaikuttamiseen, jolloin näytetään asioita lapselle toisessa valossa. Näin toimittaessa mahdolliset vääristymät ja yksipuoliset kokemistavat voivat oikaistua. Lasta voidaan auttaa kokemaan myös jotain täysin uutta, joka on aikaisemmin puuttunut hänen kokemusmaailmastaan. (Rauhala 2005, 35–38.)

Kun puhutaan ihmisen kehollisuudesta, on ymmärrettävä tapahtumisen struktuuri. Mitään ei tapahdu symbolisen tai käsitteellisen kaukovaikutteisesti, vaan kehollisuudessa on kyseessä aineellis-orgaaninen koskettava lähivaikutus. Esimerkiksi sydän ei pump-paa verta symbolisesti, vaan todella raskasta konkreettista työtä tehden. Elämää voidaan kutsua orgaanisen olemassaolon olemukseksi, samoin kuin mielellisyyttä kutsutaan tajunnallisuuden perusolemukseksi. (Rauhala 2005, 38, 41.)

Situationaalisuudella tarkoitetaan ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja sen mukaisesti. Situaatio käsittää kaiken sen, mihin ihminen on suhteessa. Vaikka ihmisten situaatioissa on yhteisiäkin tekijöitä kuten yhteiskunnalliset olot, kulttuuri, tavat, tottumukset, arvot tai normit, niin situaatio on kuitenkin aina yksilöllinen ja ainutkertainen. Persoonallisilla valinnoillaan jokainen ihminen ohjaa elämänsä kulkua ja kehittää situationaalisuutta yhä suurempaan yksilöllisyyteen. (Rauhala 2005, 33, 41, 43, 45.)

Holistinen ihmiskäsitys on hyvin kokonaisvaltainen, joten se sopii tutkimuksemme luonteeseen. Oppimisympäristö käsittää useita eri osa-alueita, jotka tukevat kokonaisvaltaisesti lapsen oppimista, kasvua ja kehitystä. Lapsi on tajunnallinen, kehollinen ja situationaalinen olento, joka oppii asioita elämysten ja kokemusten kautta. Kun puhu-

taan ihmisestä lastentarhanopettajana, tullaan tähdentäneeksi situationaalisuuden yksilöityä muotoa. Opettajuus situationaalisuuden muotona on sitä, että ihminen on kasvatavassa ja opettavassa suhteessa toisiin ihmisiin. Kun jonkun ihmisen erilaiset situationaalisuuden lajit kootaan yhteen, ei varmastikaan löydy ketään toista, jonka situationaalisuus olisi täysin samanlaista kuin hänen. (Rauhala 2005, 45.) Vaikka varhaiskasvatustalaa ohjaavat erilaiset valtakunnalliset, kunnalliset ja yksikkökohtaiset lait, säädökset ja suunnitelmat, niin jokaisen lastentarhanopettajan työ on persoonallista ja yksilöllistä. Jokainen ihminen, niin lapsi kuin varhaiskasvattajakin, on käsitettävä aina ainutkertaiseksi, kokonaisvaltaiseksi yksilöksi. Tämän näkemyksen tulee myös ohjata käytännön varhaiskasvatustyötä.

3.2 Lapsilähtöisyys

Lapsilähtöinen pedagogiikka korostaa lapsen omaehtoisien ja yksilöllisten oppimisprosessin tukemista. Lapsilähtöisyydessä korostuu käsitys lapsesta aktiivisena oppijana ja oman oppimisensa subjektina. Kasvatusprosessin sisältöjen, tavoitteiden ja menetelmien tulee lähteä lapsesta. Lapselle täytyy antaa vastuuta omasta oppimisestaan, mahdollisuus yrittää, erehtyä ja korjata virheitään. Kasvattajan toiminnan pääpaino asettuu lasten kuuntelemiseen, havainnoimiseen ja tutustumiseen lapsen elämään kokonaisuudessaan, ja hänen tehtävänä on mahdollistaa lapsen omaehtoisien oppimisprosessin toteutuminen. (Hujala ym. 1998, 56, 58–59.) Lapsilähtöisyys ei kuitenkaan voi merkitä lapsen halujen ja päähänpistojen armoille jäämistä, sillä aikuisen velvollisuus on oman kokemukseensa ja sen antaman tiedon kautta nousta luonnollisen ymmärtävän esikuvan asemaan lapsen silmissä. Jos aikuinen tarjoaa lapselle tasavertaista kaveruutta, pudotetaan lapsi turvattomuuden olotilaan. Lapselle se merkitsee kaaosta, tai vähintään liian aikaista työntämistä jaloille, jotka eivät vielä kannu. (Jantunen & Rönnberg 1996, 13.)

Lapsilähtöinen kasvatustavustuu YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen painotuksiin, jotka korostavat perinteisemmän hoidon, huolenpidon ja suojelun (protection) lisäksi myös lasten osallisuutta, osallistumista ja vaikuttamista (participation) sekä asemaa ja osuutta yhteiskunnallisten voimavarojen jaossa (provision). Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen yhteiskuntaishanne voidaan kiteyttää PROPARTE-lyhenteenä (protection+participation+provision), jonka taustalla ovat lasten kansalais- ja vapausoikeudet,

autonomia, myötämääräminen sekä lasten aseman yhdenvertaistuminen ja lasten yksilöityminen suhteessa vanhempiin. (Kinos 2001, 14.)

Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen keskiössä on ottaa lapsi paremmin huomioon oman minuutensa, tietämyksensä ja kasvuprosessinsa aktiivisena luojana. Jokainen lapsi kehittyi omaa tietänsä muiden lasten ja aikuisten kanssa. Lapsilähtöisen kasvatuksen näkökulmasta ei ole tärkeää kysyä, mitä on hyvä opetus ja miten opettaja toimii hyvin tai huonosti, vaan että miten lasten intressit saadaan näkyväksi. Lapsilähtöinen ajattelu muuttaa kasvattajien työtehtäviä ja roolia, ja johtaa lasten subjektivoitumiseen ja tasavertaiseen osallisuuteen päätöksenteossa. Ajatuksena on, että lasten maailma on läsnä tasavertaisena ilmiönä aikuisten maailman rinnalla pedagogisissa ratkaisuissa. (Kinos 2001, 30, 37–38.)

3.3 Reggio Emilia-pedagogiikka

Reggio Emilia-pedagogiikka on italialaisen Loris Malaguzzin luoma kasvatustilasto, joka on tullut tunnetuksi maailmalla 1980-luvulta lähtien. Kyseessä on lasta kuunteleva ja kunnioittava suhtautumistapa, jossa oppiminen perustuu lasten, aikuisten ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen. Se haastaa opettajia, vanhempia ja kasvatustilastoista päättäviä pohtimaan kysymyksiä: mikä on käsityksemme lapsesta, oppimisesta ja opettajan roolista? (Hintikka 2000, 57.) Reggio Emilian kunnallisissa päiväkodeissa toteutettu pedagogiikka ei ole valmis metodi, jota voisi välittömästi soveltaa missä tahansa, sillä kyseessä on innostuva, tutkiva ja ihmettelevä asenne, jossa ei ole valmiita kaavoja, kehitysaikatauluja tai tiukkaa tulosten mittaamista (Wallin 2000, 6).

Reggiolaisen käsityksen mukaan lapsella on sata kieltä, sata kättä, sata ajatusta, sata tapaa pohtia, leikkiä ja ajatella, ja hän on syntymästään asti valmis kommunikoidaan ympäristönsä kanssa. Aikuisen tulee järjestää tähän tilaisuuksia, jotta hän voi tukea lapsen monipuolista kehitystä ja pinnan alla olevien satojen ilmaisun kielten esiin pääsyä. Lapsella on oikeus myös kulttuurisesti rikkaaseen ympäristöön, joka antaa lisävirikkeitä hänen ”kieliensä” kehittymiseen sekä ympäristöön, jossa hänet huomioidaan yksilönä. Lapsen täytyy saada olla omassa elämässään päätekiä, eikä hänen kehitystään voi enustaa lineaarisesti kehitysvaiheesta toiseen etenevänä putkena, vaan sen suunta voi muuttua koska tahansa. (Liimola & Voutilainen 1996, 35; Wallin 2000, 10.)

Reggiolaisessa ajattelutavassa aikuisen rooli ei ole helppo, sillä hänen on osattava pysytellä sopivasti poissa tieltä, mutta silti oltava koko ajan valppaana paikalla. Aikuisen tulee osata olla tarvittaessa tukena ohjaten ja antaen pieniä vinkkejä kuitenkin kertomatta lapselle suoria vastauksia heidän ongelmiinsa, jotta lapsi saisi oivaltaa itse. Tärkeää on myös oppia kuuntelemaan lasta, luottaa lapsen kykyihin, innostaa lapsia havaintojen tekoon sekä auttaa lasta kysymyksillä eteenpäin (Liimola & Voutilainen 1999, 39–41.) Lasten leikkiin tai työhön ei puututa osallistujina, vaan aikuinen toimii havainnoijana. Lapset muuttuvat tärkeiksi, ja kasvavat, kun aikuiset näkevät heidät. Jokainen lapsi saa tuntea sen, että se, mitä hän sanoo, tekee, ajattelee tai päättelee, on aikuisen odotuksissa vakavasti otettavaa ja muistiin merkitsemisen ja valokuvaamisen arvoista (Wallin 2000, 124–125.) Työnsä jatkuvan kehittämisen välineeksi Reggiolaiset ovat kehittäneet pedagogisen dokumentoinnin, jonka tarkoituksena on tehdä kasvatustyö näkyväksi, antaa lapsen äänen kuulua ja osoittaa mitä tarkoittaa käytännössä vuorovaikutukseen perustuva oppiminen (Hintikka 2000, 59–62). Vähintään yhtä tärkeää on dokumentointi, jonka avulla aikuinen voi tutkia itseään ja kehittää omaa työtään tullakseen yhä paremmaksi opettajan roolissaan (Wallin 2000, 127–128).

Päiväkodin arkipäivää rikastuttavat pienissä ryhmissä toteutettavat pedagogiset projektit, joiden lähtökohtana on usein jokin ilmiö tai kysymys, jonka opettajat ovat havainneet kiinnostavan lapsia. Projekti kehittyy ja muotoutuu vähitellen yhteisessä työssä – lopputulosta ei voi tarkalleen etukäteen määritellä (Hintikka 2000, 63.) Reggiolaisessa oppimisprosessissa tärkeintä ei ole hieno lopputulos, vaan tavoitteena on se, että lapsi oppisi itse hankkimaan haluamaansa tietoa ja soveltamaan sitä uusissa tilanteissa nauttien koko ajan työskentelystä, jonka tulisi olla mahdollisimman monipuolista ja kaikkia aistitoimintoja stimuloivaa toimintaa (Liimola & Voutilainen 1999, 69,73).

Reggiolaiset korostavat ympäristön merkitystä koko kasvatustapahtumalle. Tärkeitä eivät ole vain lasten ympäristön ulkoiset rakenteet ja muodot, vaan se minkälaisia mahdollisuuksia ympäristö voi tarjota lapselle yhdessä muiden virikkeiden kanssa. Reggio Emilia-pedagogiikassa otetaan huomioon muun muassa se, tukeeko ympäristö lapsen itsetunnon vahvistumista, kehittääkö se lapsen aisteja, onko se suunniteltu tarkoituksenmukaisesti antamaan lapsille ideoita luoda jotain uutta, vai onko se liian hieno ja kahlitse heitä entisestään? Reggio Emilia-pedagogiikassa on myös oppimisympäristöön liit-

tyviä erityispiirteitä, kuten piazzat ja ateljeet, ja sisustuksellisissa ratkaisuissa pyritään huomioimaan pedagogiset näkökulmat. Lelut ovat lasten helposti saatavilla, jotta he itse löytäisivät tarvitsemansa ilman aikuisen apua, ja näin voisivat myös huolehtia helpommin käyttämiensä tavaroiden järjestämisestä takaisin paikalleen leikin jälkeen. Työskentelyvälineiden ja –materiaalien valinnoissa pätee tarkoituksenmukaisuus ja korkeatasoisuus, ja kaiken tulisi toimia niin, että lapsi voisi keskittyä pelkästään työskentelyynsä. (Liimola & Voutilainen 1996, 16–17, 22, 25, 27,29.)

3.4 Oppiminen

Lapsi on syntymästään lähtien aktiivinen, tutkii ympäristöään ja on valmis ratkomaan kiinnostavia ongelmia (Brotherus ym. 2002, 69). Oppiminen on lapselle kokonaisvaltainen tapahtuma, sillä kohdatessaan uusia asioita hän käyttää oppimisensa apuna kaikkia aistejaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18). Oppiminen vaatii jonkinlaista opettelua, joka taas on riippuvainen ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista ja laadusta. (Brotherus ym. 2002, 88.) Kasvattajalla on merkittävä rooli lapsen oppimisprosessissa, sillä hän voi kuunnella lasta ja antaa hänelle mahdollisuuksia tehdä aloitteita, valita toimintojaan, tutkia, tehdä johtopäätöksiä ja ilmaista ajatuksiaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18).

Lapsella on luonnollinen oppimisen tarve, joka ilmenee muun muassa tutkimisena ja kokeiluna. Tätä näkyvää toimintaa taas ohjaa uteliaisuus, joka on tutkijoiden mielestä sisäinen psykologinen rakenne, joka tuottaa tarpeen oppia ja tutkia. Uteliaisuus synnyttää motivaation ja tarpeen, joka suuntaa toimintaa ja saa aikaan oppimista. Yhtenä tärkeänä motivaation rakentamisen keinona voidaan pitää virikkeellisen ja monipuolisen toimintaympäristön luomista. Hyvin keskeistä on lapsen ohjaaminen ja auttaminen oppimisprosessin äärelle, joka vaatii kasvattajalta lapsen kehityksen teoreettista tuntemista ja yksilöllisten ominaisuuksien havainnointia. Paras opettaja, joka lapsella voi olla, on aktiivinen kasvattaja, joka toimii yhteistyössä lasten kanssa heidän lähtökohdistaan ja heidän ehdoillaan. (Brotherus ym. 2002, 73–75.)

Päiväkodeissa pohditaan usein, mitkä ovat keskeisiä asioita opetussuunnitelmaa toteutettaessa. Usein esille nousee erilaisia yksittäisiä taitoja, kuten lukujen tai kirjainten oppiminen, mutta vielä tärkeämpää olisi pyrkiä siihen, että lapset kokisivat oppimisen

hauskana ja kiehtovana tapahtumana. Liian usein oppimisen ilo katoaa jo pienten lasten maailmasta, vaikka oppimisen ilon ylläpitäminen olisi tärkeää elämän loppuun saakka, sillä joudumme koko ajan oppimaan uusia asioita. (Kokljuskin 2001, 86.)

Oppimisympäristöllä on keskeinen merkitys oppimisprosessissa. Ympäristö voidaan suunnitella siten, että lapset voivat kohdata päivittäin luonnollisissa tilanteissa opeteltavia asioita, kuten kirjaimia, muotoja, numeroita ja sanoja. Kun lapset tutustuvat näihin asioihin päivittäisessä toiminnassa, kiinnostus ja mielenkiinto niitä kohtaan herää ja puolet oppimisesta on tällöin jo tapahtunut. (Kokljuschkin 2001, 78.)

Oppimisen kannalta on tärkeää huomioida myös lasten erilaiset oppimistyyli, ja saavatko lapset oppia päiväkodissa omalla tyylillään. Jokaisella lapsella tulisi olla oikeus etsiä ja löytää omat vahvat puolensa hyväksyvässä oppimisympäristössä. Kasvavan lapsen tulee voida käyttää omia erityispiirteitään löytääkseen vastaukset kysymyksiin, kuka minä olen ja missä olen hyvä. Kokljuschkin esittää kirjassaan Rita Dunnin osuvan lainauksen, jossa kerrotaan, että lapsi ei ole vastuussa oppimisesta, vaan opettaja on vastuussa siitä, että jokaisen lapsen vahvat puolet löydetään ja oppimisympäristö ja opetus-tapa sovitetaan lapsen oppimistyyliin. (Kokljuschkin 2001, 84–86.)

3.4.1 Kontekstuaalisuus

Oppiminen nousi 1990-luvun suomalaisessa kasvatustieteessä yhdeksi käytetyimmistä käsitteistä. Etenkin konstruktivistinen oppimiskäsitys on muuttunut varsin paljon. Konstruoinnin ymmärtämisessä alkoi korostua tietoisuuden ja ympäristön vuorovaikutus, joka johti puheeseen sosiokonstruktivismista ja oppimisympäristön merkityksen korostamiseen. Huomattiin, että ympäristön laatu vaikuttaa merkittävästi tietoisuuden kehittymiseen, ja että muokkaamalla ympäristötekijöitä saadaan aikaan muutoksia oppimisen laadussa. Oppiminen on erilaista, kun sitä tapahtuu erilaisissa fyysisissä ja sosiaalisissa rakenteissa, ja näin ollen se on siis yksilön ja ympäristön välinen vastavuoroinen suhde. Kun sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ei enää tuntunut riittävän, alettiin puhua kontekstuaalisesta oppimiskäsityksestä. (Brotherus ym. 2002, 60–61.)

Kontekstuaalisuus tarkoittaa sellaista näkökulmaa lapsen kasvuun ja oppimiseen, jossa lapsi ja hänen kasvuympäristönsä nähdään erottamattomina kasvun tarkastelun lähtö-

kohtina (Hujala ym. 1998, 12). Kontekstuaalinen oppimiskäsitys painottaa ympäristön laatuun liittyviä moninaisia mahdollisuuksia ja muuttaa passiivisen oppimiskäsitteen aktiiviseksi opettelun käsitteeksi. Oppiminen nähdään yksilön sisäisen ja ympäristöön liittyvän ulkoisen prosessin vastavuoroisuutena. Jos tiedon muotoutumiseen halutaan vaikuttaa, vaikutukset suunnataan oppimisympäristön ulkoisiin tekijöihin tai yksilön kokemuksiin niistä. (Brotherus ym. 2002, 61–62.)

3.5 Oppimisympäristö

Von Glaserfieldiä mukaillen konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen nähdään ennen kaikkea jatkuvana yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen liittyvänä prosessina, jossa yksilö toimii aktiivisesti valikoiden, muuntaen ja tulkiten vastaanotta-
maansa informaatiota sekä rakentaen niiden pohjalta uudelleen ajattelunsa ja toimintansa malleja (Hujala ym. 1998, 51). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 17) mukaan varhaiskasvatusympäristö koostuu fyysisten, sosiaalisten ja psyykkisten tekijöiden kokonaisuudesta, kun taas Opetushallituksen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) oppimisympäristö jaetaan fyysisiin ja psyykkisiin rakenteisiin. Jälkimmäiseen katsotaan sisältyvän kognitiiviset, emotionaaliset sekä sosiaaliset rakenteet (Brotherus ym. 2001, 88). Tutkimuksessamme oppimisympäristö koostuu fyysisistä, sosiaalisista, psyykkisistä sekä pedagogisista osa-alueista.

Konstruktivistisessa varhaiskasvatuksen pedagogiikassa korostuu oppimisympäristön merkitys lasten omaehtoisen oppimisen tukijana. Pienten lasten oppiminen ja ajattelun kehittyminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten, kokemusten ja materiaalien kanssa. Hyvän oppimisympäristön tulisi vastata lasten kehityksellistä tasoa, antaa haasteita kehityksen eteenpäin viemiseksi sekä herättää lasten mielenkiinto uusien asioiden tutkimiseen ja ongelmien ratkaisemiseen. Hyvä oppimisympäristö tarjoaa tilaisuuksia lasten omaehtoiseen pohdintaan, tutkimiseen, kokeiluihin sekä ongelmien ratkaisuihin ja se rikastuttaa lasten mielikuvitusta tarjoten mieleenpainuvia elämyksiä ja seikkailuja. (Hujala ym. 1998, 104.)

Hyvä oppimisympäristö perustuu konkreettisiin, todellisiin ja lasten elämään liittyviin aiheisiin ja elementteihin, sillä lapset tarvitsevat toimintaa todellisten esineiden ja asioiden kanssa ennen kuin kykenevät ymmärtämään erilaisten symbolien, kuten kirjainten

tai numeroiden, merkityksen. Lasten aktiivinen toimiminen heidän todelliseen elämäänsä liittyvien ongelmien parissa on avain lasten toimintamotivaatioon ja mielekkääseen oppimiseen. Päivähoidon henkilökunnan, lasten ja heidän vanhempiansa tulee yhdessä suunnitella, rakentaa ja edelleen kehittää fyysistä ja pedagogista ympäristöä. (Hujala ym. 1998, 104.)

Kasvattaja tarvitsee tietoa siitä, mitä lapsi jo osaa, mistä hän on kiinnostunut, miten hän ajattelee ja jäsentää itsensä maailmassa. On tärkeää tunnistaa lapsen kypsyystaso ja kohdata hänen oppimistarpeensa tältä pohjalta (Hakkola & Virsu 2000, 16.) Reggio Emilia-pedagogiikassa on tapana tähdentää, että kasvattajan tärkein verbi ei ole puhua, vaan kuunnella. Sillä tarkoitetaan kaikilla aisteilla tapahtuvaa pohdiskelevaa kuuntelemista – ei vain mekaanista kuulemistä. Lapsihavainnoinnin avulla tuotetut dokumentit ovat työmateriaalia, joiden avulla kasvattajien on mahdollista yhä uudelleen yrittää yhdessä käsittää ja tulkita muun muassa sitä, mitä tapahtui, mihin suuntaan lapset ovat etenemässä ja miten ympäristöä voitaisiin muokata lasten hyödyksi. Ja mitä enemmän kuullaan ja ymmärretään, sitä paremmat korvat, silmät ja antennit kasvattaja saa. (Wallin 2000, 124, 127.)

Päiväkodin fyysisen oppimisympäristön luovat arkkitehtuuri, lähiympäristö, sisustus, opetusvälineet ja materiaalit. Ne mahdollistavat osaltaan varhaiskasvatuksen toiminnan toteuttamisen ja lasten tietojen ja taitojen kehittymisen. Fyysistä oppimisympäristöä suunniteltaessa täytyy ottaa huomioon ryhmän kehityksellinen ikäjakauma, sillä suuri ikäjakauma edellyttää yhä suurempaa vaihtelua oppimateriaaleilta sekä pedagogisilta ratkaisuilta. Oppimisympäristön tulee sisältää materiaaleja ja toimintamahdollisuuksia huomioiden varhaiskasvatuksen sisällölliset orientaatiot. Opintomateriaalin tulisi olla lasten ulottuvilla siten, että he voisivat vapaasti käyttää niitä ja huolehtia niistä. (Hujala ym. 1998, 104–105.)

Fyysisen oppimisympäristön hyvä suunnittelu tukee erilaisia oppimistapoja ja kiinnostuksen kohteita ja mahdollistaa erilaisia tapoja tehdä havaintoja kaikilla aisteilla. Riittävän ajan ja tilan varaaminen yksilölliselle oppimiselle ja kullekin toiminnolle on tärkeä osa oppimisympäristöä. Kulloinkin meneillään olevat teemat näkyvät fyysisessä oppimisympäristössä tutkimusvälineinä, tietokirjoina ja keskeneräisinä töinä, ja hyvä oppimisympäristö muuttuukin oppijoiden ja teemojen mukaan. Mahdollisuus tehdä itse ja si-

tä kautta olla tärkeä osa arkipäivää luo yhteisöön kuulumisen tunnetta ja tukee itsetuntoa. (Hakkola & Virsu 2000, 17.)

Sosiaalisessa oppimisympäristössä keskeistä on opettajan ja lapsen sekä lasten keskinäinen yhdessäolo sekä vuorovaikutus (Niikko 2001, 120). Myös aikuisten keskinäisillä suhteilla sekä vuorovaikutuksella on merkitystä, ja kasvattajien tulisikin mielestämme kiinnittää huomiota siihen, miten ja millaisista asioista he lasten läsnä ollessa keskustelvat. Päiväkodin oppimisympäristön suunnittelussa tulisi huomioida, miten se tukee lasten yhdessä toimimista, tietojen jakamista ja mahdollistaa yhteisen pohdinnan. Lasten tulee tuntee, että he osaavat tehdä ja myös toteuttaa aloitteitaan, ja heidän toimintansa vaikutus näkyy ympäristössä. (Hakkola & Virsu 2000, 17.) Sosiaaliseen oppimisympäristöön kuuluu tärkeänä osana myös leikki, ja kasvattaja voi vaikuttaa siihen esimerkiksi leikkirauhan varmistamisella.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan psyykinen oppimisympäristö liitetään hyvään oppimisympäristöön todeten, että se tarjoaa tilaisuuksia omaan rauhaan, muuhun toimintaan ja leikkiin. Kognitiivista osa-aluetta tarkastellaan todeten, että hyvä oppimisympäristö tukee ja ohjaa lapsen uteliaisuutta, oppimismotivaatiota sekä itseohjautuvuutta. Lisäksi oppimisympäristön tulisi olla kieliympäristönä virikkeellinen. (Niikko 2001, 120.) Yksi psyykkisen oppimisympäristön tekijä on oppimisilmapiiri, jonka tulisi olla avoin, positiivinen, turvallinen ja rohkaiseva (Hujala ym. 1998, 104). Mielestämme on tärkeää, että lasta kuunnellaan aidosti, häntä kannustetaan ja hänelle annetaan positiivista palautetta. Kasvattajien tulee olla johdonmukaisia, kunnioittaa lapsen yksilöllisyyttä sekä asettaa selkeät rajat ja säännöt. Lapsilla tulisi olla myös mahdollisuus pitkäaikaisiin aikuis- ja vertaissuhteisiin.

Perinteisen oppimisympäristön lisäksi päiväkodin oppimisympäristöön voidaan liittää etenkin esiopetuksessa myös pedagoginen ympäristö (Brotherus ym. 2002, 88). Oppimisympäristön pedagogisilla ominaisuuksilla tarkoitetaan ympäristössä toteutettavia pedagogisia ratkaisuja (Hujala ym. 1998, 104). Reggio Emiliassa ajatellaan, että myös ympäristö on opettaja, ja sen halutaan innostavan ja haastavan lapsia, sekä rohkaisevan heitä kaikkiin tiedon mahdollisuuksiin. Pedagoginen tahto konkretisoituu Reggio-laisessa arkkitehtuurissa ja välineistössä samalla kun pedagogiikassa voidaan hyödyntää

niitä mahdollisuuksia, jotka ovat olemassa ympäristössä. On siis kyse alituisesta vuorovaikutuksesta. (Wallin 2000, 20, 24.)

4 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tehtävä

Opinnäytetyömme tarkoituksena on tuottaa tietoa oppimisympäristöstä Reggio Emilia-päiväkodissa lapsen kasvun ja kehityksen tukijana. Opinnäytetyömme tutkimustehtävänä on kuvailla, millaisia kokemuksia Reggio Emilia-päiväkodissa työskentelevillä lastentarhanopettajilla on oppimisympäristöstä lapsen kasvun ja kehityksen tukijana?

4.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksemme pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, ja kokemus käsitetään hyvin laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaan jossa hän elää. Fenomenologit sanovat, että ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen, joka tarkoittaa sitä, että kaikki merkitsee meille jotakin. Kokemus muotoutuu siis merkitysten mukaan. Hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa tulkinnasta ja ymmärtämisestä. Hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan tarpeen myötä. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten välisen kommunikaation maailmaan, ja ilmaisujen muotoihin kuuluvat kielellisten ilmaisujen lisäksi myös kaikki keholliset ilmaisut. (Laine 2001, 26–27, 29.) Kokemusten tulkinnassa todentuu näin ollen Rauhalan holistinen ihmiskäsitys, jossa ihminen nähdään kokonaisvaltaisena yksilönä.

Tutkimuksemme on tapaustutkimus, jolle on luonteenomaista, että yksittäisestä tapauksesta, tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia, tuotetaan yksityiskohdista ja intensiivistä tietoa. Tapaustutkimuksessa kokonaisvaltainen ymmärtäminen on olennaisempaa kuin yleistäminen, ja sille ominaista on joustavuus ja monipuolisuus. Vaikka tavoitteena olisikin ainutlaatuisen ilmiön kuvaaminen, niin taustalla on kuitenkin toive ymmärtää inhimillistä tai ihmisyhteisöihin liittyvää toimintaa myös yleisemällä tasolla. (Eskola & Saarela-Kinnunen 2010, 190, 194, 198.) Tutkimuksemme tapauksia ovat haastattelemiemme lastentarhanopettajien kokemukset. Tutkimuksemme kiinnittyy Reggio Emilia-päiväkodeissa työskentelevien lastentarhanopettajien maail-

maan, mutta tavoitteenamme on ymmärtää oppimisympäristön merkitystä lapsen kasvun ja kehityksen tukijana myös yleisemmällä ja laajemmalla tasolla.

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimusmenetelmän erityispiirteenä on, että tutkimuksen tavoitteena ei ole totuuden löytäminen tutkittavasta asiasta, vaan tavoitteena on tutkimisen aikana muodostuneiden tulkintojen avulla näyttää esimerkiksi ihmisen toiminnasta tai hänen tuottamistaan kulttuurituotteista jotakin, joka on välittömän havainnon tavoittamattomissa. Tavoitteena ovat siis ihmisten omat kuvaukset koetusta todellisuudesta tai tietystä ilmiöstä. (Vilka 2005, 97–98.)

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, jossa aineisto kootaan luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. Tutkimuksessa suositaan ihmistä tiedonkeruun instrumenttina, ja tutkija luottaa omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittavien kanssa. Tutkijan pyrkimyksenä on paljastaa odottamattomia seikkoja, jonka vuoksi lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesien testaaminen, vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Laadullisessa tutkimuksessa suositaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esille. Kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ja tutkimussuunnitelmaa voidaan muuttaa joustavasti olosuhteiden mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160.)

4.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksessa toimimme samalla tavalla kuin jokapäiväisessä elämässämme: teemme havaintoja kaiken aikaa. Tutkimusmenetelmä koostuu niistä käytännöistä ja tavoista, joilla havaintoja kerätään. Käytimme tutkimusmenetelmänä teemahaastattelua, joka on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto. Teemahaastattelua käytetään paljon kasvatust- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa, sillä se vastaa hyvin monia kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. (Hirsjärvi ym. 2007, 178, 203.)

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa tutkimusongelmasta poimitaan keskeiset aiheet tai teema-alueet, joita tutkimushaastattelussa olisi välttämättömä käsitellä tutkimusongelmaan vastaamiseksi. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys.

Tutkittavat ilmiöt ja niitä kuvaavat peruskäsitteet ja teemat hahmottuvat perehdyttäessä tutkimustietoon ja teoriaan. Teema-alueiden tulisi olla tarpeeksi väljiä, jotta tutkittavan ilmiön moninainen rikkaus paljastuisi mahdollisimman hyvin, ja että haastateltava voisi antaa niistä oman kuvauksensa. (Hirsjärvi & Hurme, 1993, 35, 41–42; Vilkka, 2005, 101–102).

Tutkimuksemme teemahaastattelun teemoja olivat oppimisympäristö, Reggio Emilia-pedagogiikka sekä oppimisympäristön kehittäminen. Teemat nousivat viitekehyses-tämme, ja haastattelutilanteessa itse haastattelukysymykset kohdistuivat kyseisiin tee-moihin. Ennen teemahaastattelun toteuttamista suoritimme esihaastattelun, joka on tee-mahaastattelun välttämätön ja tärkeä osa. Toteutimme esihaastattelun, kun haastattelu-rungon lopulliseksi tarkoitettu versio oli valmis. Esihaastattelun tarkoituksena oli testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja kysymysten muotoilua, jota voidaan vielä muuttaa koehaastattelujen jälkeen. Esihaastatteluilla saadaan myös selville haastattelun keskimääräinen pituus. (Hirsjärvi & Hurme, 1993, 41, 57–58.) Teimme esihaastattelun varhaiskasvattajalle, jolla on yli 20 vuoden kokemus päivähoiton työntekijänä. Esihaas-tattelun perusteella päädyimme tarkentamaan teemoja ja haastattelukysymyksiä, ja koimme, että siitä oli paljon hyötyä oikeita haastattelutilanteita varten.

4.4 Kohdejoukko ja aineiston keruu

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, joten ratkaisevaa ei ole aineiston koko, vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys. Tällöin on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon, tai heillä on kokemusta asiasta. Tiedonantajien valinnan tulee siis olla harkinnanvaraista ja tarkoi-tukseen sopivaa. (Sarajärvi & Tuomi, 2009, 85–86.) Työntekijöiden haastattelujen avul-la pyrimme tuomaan esille lastentarhanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia oppi-misympäristöstä lapsen kasvun ja kehityksen tukijana. Halusimme haastatella lastentar-hanopettajia, joilla on kokemusta Reggio Emilia-päiväkodissa työskentelemisestä. Tut-kimuksen kohteeksi valitsimme varhaiskasvattajista juuri lastentarhanopettajat, sillä so-sionomin koulutuksen lisäksi saamme lastentarhanopettajan pätevyyden, ja tulemme toimimaan kyseisessä ammatissa.

Opinnäytetyösuunnitelman hyväksymisen jälkeen saimme tutkimusluvan Oulun seudun ammattikorkeakoululta. Saimme yhteistyökumppaneiksi kolme lastentarhanopettajaa, jotka työskentelivät Reggio Emilia-päiväkodeissa. Lähestyimme päiväkoteja puhelimitse, ja kerroimme lyhyesti tutkimuksemme aiheesta ja tiedustelimme kiinnostusta yhteistyöhön. Lähetimme tutkimussuunnitelman ja haastattelurungon haastateltaville työntekijöille etukäteen, jotta he saivat tutustua halutessaan niihin ennen haastattelua.

Keräsimme tutkimusaineiston teemahaastattelujen avulla. Teemahaastattelun etuutena oli joustavuus, se salli täsmennykset ja sen avulla saimme kuvaavia esimerkkejä. Lisäksi valmiin haastattelurungon avulla varmistimme sen, että kaikki teemat tulivat käsitellyiksi. Lomakehaastatteluun verrattaessa teemahaastattelussa on suuremmat mahdollisuudet motivoida haastateltavia, ja se sopii paremmin emotionaalisille alueille (Hirsjärvi & Hurme, 1993, 15). Haastattelut toteutimme kahtena eri päivänä päiväkodeissa, joissa työntekijät työskentelivät. Haastatteluiden ajankohdat sovittiin iltapäivälle, ja osa niistä toteutettiin sisällä ja osa ulkona. Aluksi pyysimme haastateltavia kertomaan hieman omasta työhistoriastaan ja koulutustaustastaan, jotta saisimme tietoa siitä, kauanko he ovat työskennelleet Reggio Emilia-pedagogiikan parissa, ja mitkä tekijät ovat voineet vaikuttaa heidän ajatus- ja kokemusmaailmaansa. Toimimme molemmat haastattelijoina, mikä mahdollisti sen, että pystyimme aidon kuuntelun ja vuorovaikutuksen lisäksi kiinnittämään huomiota myös haastateltavien sanattomiin viesteihin, kuten hermostuneisuuteen, liikuttuneisuuteen ja avoimuuteen. Haastattelut nauhoitettiin koululta lainatulle nauhurille, ja niihin meni aikaa yhteensä noin kolme tuntia.

4.5 Aineiston analysointi

Kerättyämme aineiston suoritimme litteroinnin, joka lisää tutkijan vuoropuhelua tutkimusaineistonsa kanssa. Aineiston muuttaminen tekstimuotoon helpottaa myös tutkimusaineiston analysointia, eli tutkimusaineiston järjestelmällistä läpikäyntiä, aineiston luokittelua ja ryhmittelyä. Litteroinnin tulee vastata haastateltavien suullisia lausumia ja niitä merkityksiä, joita he ovat asioille antaneet eikä haastateltavien puhetta saa muuttaa eikä muokata. (Vilkkä 2005, 115–116.) Aluksi siirsimme haastattelut nauhurilta koneelle, jonka jälkeen aloimme kirjoittaa niitä puhtaaksi. Litterointi oli aikaa vievää, ja aineistoa kertyi kolmesta haastattelusta yhteensä 49 sivua.

Analysoimme saadun aineiston sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Analyysimenetelmällä pyritään saamaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiiviissä ja yleisessä muodossa kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Sillä siis luodaan selkeyttä aineistoon, jotta sen perusteella voidaan tehdä luotettavia ja selkeitä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Analyysin rungon lähtökohtana ovat aineiston kiinnostuksen kohteet, jotka näkyvät tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimustehtävistä. Aineistosta erotellaan ne asiat, jotka koskevat tätä rajattua ilmiötä, jonka jälkeen aineisto luokitellaan, teemoitetaan tai tyypitetään. Teemoittelussa on kyse laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan. Kun aineiston keruu tapahtuu teemahaastattelulla, on aineiston pilkkominen suhteellisen helppoa, koska haastattelun teemat muodostavat jo itsessään jäsennyksen aineistoon. Lopuksi kirjoitetaan yhteenveto analyysistä. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 91–93, 108.)

Laadullisen aineiston sisällönanalyysi voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti, joista tutkimukseemme sopi parhaiten teoriaohjaava sisällönanalyysi. Siinä analyysiyksiköt eli teemat ja luokat valitaan aineistosta, mutta teoria ohjaa ja auttaa analyysin etenemisessä. Analyysistä on siis tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, vaikka analyysivaiheen alussa edetäänkin aineistolähtöisesti. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, ja yhdistelyn tuloksena saattaa syntyä aivan uuttakin tietoa (Sarajärvi & Tuomi 2009, 96–97.)

Kun aineisto oli luettavassa muodossa, luimme sitä läpikotaisin tehden samalla muistiinpanoja, havaintoja ja alleviivauksia. Yhdessä pystyimme reflektoimaan ajatuksiamme ja saimme asioista esille luultavasti useampia näkökulmia, kuin olisimme saaneet jos olisimme tehneet työtä yksin. Keräsimme aineistoista tärkeimmät asiat taulukkoon, jonka teemat nousivat viitekehyksestä ja aineistosta. Teemoiksi muodostuivat lapsilähtöisyys, Reggio Emilia-pedagogiikka, oppiminen, oppimisympäristö sekä kehittäminen. Näiden lisäksi aineistoa analysoidessamme syntyi uusi teema 'muut', johon keräsimme sellaisia tärkeitä asioita, jotka eivät sopineet muiden teemojen alle. Myöhemmin nimesimme uuden teeman varhaiskasvattajan rooliksi. Liitteissä on esimerkki kyseisen teeman taulukoinnista, joka auttaa havainnollistamaan analysointiprosessiamme (ks. liite 2).

Aineiston luokittelun ja taulukoinnin jälkeen kokosimme aineistot vielä teema kerrallaan tekstimuotoon ranskalaisilla viivoilla. Tämän jälkeen luimme vielä läpi teemoihin kerättyjä aineistoja, yhdistelimme ja järjestelimme tekstiä sopivaksi, ja jätimme tutkimuksen kannalta epäolennaiset tai jo kertaalleen mainitut asiat pois. Vaihe oli haastava, sillä tutkijoina kiinnyimme aineistoon, ja miltei kaikki haastateltavien kokemukset tuntuivat oleellisilta. Saimme kuitenkin poimittua mielestämme parhaiten tutkimustehtäväämme vastaavat lastentarhanopettajien kokemukset, joista muodostui tutkimustulokset. Lisäsimme tuloksiin myös lainauksia haastateltavien puheista elävöittämään tekstiä ja syventämään myös lukijan kokemusta.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimustulosten luettavuuden helpottamiseksi sekä haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi olemme nimenneet haastateltavat kuvitteellisilla nimillä. Lainauksissa heitä kutsutaan Sofiaksi, Mariaksi ja Eveliinaksi.

5.1 Lapsilähtöisyys

Tutkimusaineistosta nousi hyvin selvästi esille haastateltavien arvostus lapsilähtöistä ajattelua ja toimintaa kohtaan. Lapsilähtöisyys on haastateltavien mielestä lapsen ja hänen ajatusmaailmansa syvää arvostamista. Aina kun varhaiskasvattaja tavoittaa ajatuksen lapsen mielessä, siihen tulee tarttua ja viedä eteenpäin.

Että ollaan niinku vastaaottavaisia, ja. Mielellään tartutaan niihin lasten niinku viesteihin ja viiään niitä etteenpäin. (Maria)

Haastateltavien mukaan Reggio Emilia-ympäristön lapsilähtöisyys näkyy päiväkodin ilmapiirissä, oppimisessa, vuorovaikutustilanteissa ja jokaisen lapsen yksilöllisen, kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisessa. Osa päiväkodin lapsista osaa tuoda ajatuksensa ja tarpeensa esille sanallisesti ja toisten kohdalla kiinnostuksen kohteet näkyvät selvemmin esimerkiksi toiminnan kautta. Aikuisten tehtävänä on havainnoida, mikä lapsia kiinnostaa ja tuoda kiinnostuksen kohteita toimintaan ja oppimisympäristöön kokonaisvaltaisesti.

Lapsilähtöisyys on Sofian mielestä kaiken lähtökohta ja olennainen osa hyvää pedagogiikkaa, hyvää kasvatusta ja hyvää oppimista. Jos päiväkodin toiminta ei ole lapsilähtöistä, voidaan hänen mukaansa puhua ”säilytyksestä” ja aikuisjohtoisista tilanteista, joissa toiminta on tehty aikuisia varten.

Silmät kurtussa niinku pietään se peukalo pystyssä et ole hiliijaa nyt siellä penkissä, et kauniisti. Revitään hihasta jonnekki takaviistoon, ku ei osaa olla penkissä, tikkusuorana tiiättekö, ja tekis mieli lähtee jammailemaan sinne. - - Sillon lapsilähtöisesti jos tommonen tilanne mukautetaan lapsilähtöiseen toimintaan ni ryhmille jaetaan se tila käyttöön niin että jokainen saa osallaan käyä oman ryhmän kans siellä musisoimassa ja liikku-massa ja leikkimässä ja touhuilemassa musiikin kans. (Sofia)

Lapsilähtöessä toiminnassa toimintaa ei suunnitella ja toteuteta opettajille vaan se on nimenomaan lapsinäkemyksellisesti elikkä on havainnoitu se mitä lapsi haluaa, mikä lasta kiinnostaa ja se tuuaan sinne toimintaan mukaan jollaki tavalla, vaikka tarinana tai muuten. (Sofia)

Haastateltavista jokainen painotti sitä, että toimintaa ei suunnitella tai toteuteta aikuisia, eli työntekijöitä ja lasten vanhempia varten, vaan kaikki toiminta ajatellaan lapsesta käsin. Oppimisympäristö rakennetaan ajatellen lasta, sillä lasten tulee saada osallistua omaan elämäänsä eikä noudattaa vain aikuisten elämää. Sosiaalialan ammattilaisen eettisten ohjeiden mukaan ammattilaisen on edistettävä asiakkaansa sen kaltaista osallisuutta, joka lisää hänen mahdollisuuksiaan vaikuttaa elämäänsä koskeviin päätöksiin ja toimiin (www.talentia.fi, luettu 24.10.2010).

Lapsien täytyy saaha osallistua omaan elämäänsä. Ja sitä lapsilähtöinen toiminta on. Ei noudattaa aikuisten elämää. Päiväkoti on lasten työpaikka, ja vuorovaikutuspaikka, ei aikuisten. (Sofia)

Vaikka pedagogiikassa lastentarhanopettajat eivät varsinaisesti opeta, suojele tai kontrolloi lapsia, ei kysymyksessä ole kuitenkaan hälläväliä-pedagogiikka, jossa lapset vapaasti tekevät mitä ikinä tahtovatkaan. Pedagogeina halutaan kulkea lasten kanssa heidän teitään pitkin. (Wallin 2000, 87.)

Totta kai aikuinen rajaa sitten niitä asioita ja, ja et mikä on niinko lapselle hyväksi ja aikuinen kuitenkin päättää kaikista semmosista tärkeistä asioista et lapsen jaksamisesta esimerkiksi ja tämmösistä asioista ja aikuinen sit taas avaa niinku ku tulee seinä vastaan et nyt ei enää oo mitään mielenkiintosta tässä ni avaa sitte niitä uusia ovia ja hoksauttaa lasta sitte tutkimuksissa sitten eteenpäin. (Eveliina)

Haastateltavat pohtivat lapsilähtöisyyttä paljon myös pedagogiikan kautta. Reggio Emilia-pedagogiikka on lapsilähtöinen pedagogiikka, ja päiväkodin projektit ja teemat lähtevät lasten kiinnostuksesta. Haastateltavat kokevat, että Reggio Emilia-päiväkodin lapset ovat itsesuuntautuneita, innostuneita ja he ovat kiinnostuneita sekä motivoituneita oppimaan. Lapset osallistuvat oppimisympäristön rakentamiseen esimerkiksi omien töidensä kautta. Lapsen kasvua tukee myös rooli vastaanottajana ja aktiivisena havainnoijana siinä ympäristössä, jossa hän elää.

5.2 Reggio Emilia-pedagogiikka

Reggio Emilia-päiväkodeissa lapsi on oppimisprosessin päähenkilö, ja hänen kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa luotetaan pienestä pitäen. Lapsen omaa rytmiä kunnioitetaan, häntä kuunnellaan ja hänen oppimistaan tuetaan antamalla hänelle uusia haasteita ja ihmettelemisen kohteita. Reggio Emilia-pedagogiikan luoja, Loris Malaguzzi, puhui usein lapsen sadasta kielestä. Hänen mukaansa lapsen tulee saada harjoittaa kaikkia aistejaan ja käyttää kaikkia ilmaisukieliään. Kieliä eivät ole vain sanallinen, musiikillinen, kuvallinen tai liikunnallinen kieli, vaan hänen mielestään myös eri materiaaleilla on kielensä. (Hintikka 2000, 61.)

Eveliina kertoi, että hänen mielestään Reggio Emilia-pedagogiikka on ennen kaikkea tapa suhtautua lapseen ja toteutuessaan se heijastuu oppimisympäristössä ja toiminnassa. Sofia korostaa, että vastoin monien harhakäsitystä Reggio Emilia-pedagogiikka ei ole pelkkää taidekasvatusta, vaan se tukee lasta kokonaisvaltaisesti yksilönä.

Se on se ilmapiiri ja semmonen oma tapa toimia. Ja se on hyvin aistittavissa oleva ja näkyvä se suhtautuminen lapseen ja se ajatus että miten lapsi oppii ja tekee ja kokee asioita. (Eveliina)

Sanotaan sitä, että tämä on maailman paras pedagogiikka lapselle, ja aika vaatimattomasti, mutta puhutaan juuri siitä, että miten se tukkee justin sitä, että lapsella, lapsi on kokonaisvaltanen yksilö. Ei ole tehty osista. Vaan lapsi on kokonaisuus, jolla voi olla erilaisia osia, ja erilaisia taitoalueita, mutta hän on kokonainen ja käyttää omaa koko kroppaansa ja kehoansa ja aivojansa ja koko mielikuvitusta ja koko tsysteemiä kokonaisvaltaisesti hyödykseen ja avukseen oppimisessa. (Sofia)

Reggio Emilia-päiväkodeissa työskentely tapahtuu projektiluontoisesti, jolloin yhden aiheen käsittelyyn saatetaan lasten mielenkiinnon mukaan käyttää aikaa muutamista päivistä useisiin kuukausiin. Kun projektin aihe on valittu, voidaan alkaa miettiä idean tueksi mahdollisimman monipuolista, kaikkia aistitoimintoja stimuloivaa toimintaa. Työskentely voi olla koko ajan tavoitteellista siitä huolimatta, että se rakennetaan lapsen ehdoilla. (Liimola & Voutilainen 1996, 69–70.) Haastateltavien mielestä projektit mahdollistavat kokonaisvaltaisen oppimisen ja kestävät yleensä niin kauan, kuin lapsilla riittää kiinnostusta niihin. Projektien yhteydessä päiväkodeissa syntyy usein monenlaisia kollaaseja, yhteisproduktioita ja näyttelyitä, joita arvioidaan yhdessä ja esitellään niin

toisille lapsille kuin vanhemmillekin. Reggio Emilia-päiväkodin seinät ovat kuin toinen iho, ja ne kertovat tarinaa siitä, mikä teema on pinnalla ja millaista oppimista on tapahtunut.

Ja sitte se näkyy, nuissa meidän tiloissa eli sanotaan että seinät puhuvat että meiltä näkee aina seinistä, seiniltä löytyy että mikä projekti meillä on niinku menossa. Ja me laitetaan aina kaikki työt kauniisti esille ja sehän tähtää sitte siihen lapsen hyvän itsetunnon tukemiseen, kehittämiseen että kaikki työt on lapsen lahjoja. (Eveliina)

Sofian mukaan aikuinen saa tietoa lapsen kehityksestä pedagogisen havainnoinnin avulla, jolloin havaintoja verrataan aikaisempiin havaintoihin, toimintoihin ja dokumentaatioihin. Tämän jälkeen voidaan arvioida ja määritellä sitä, missä kehitysvaiheessa lapsi on ollut, missä hän on nyt ja mihin hän on matkalla. Reggio Emilia-pedagogiikassa havainnoista tehdään dokumentaatioita, joita voidaan laittaa esille esimerkiksi valokuvien ja tekstien muodossa. Dokumentit auttavat palauttamaan mieliin prosessin ja havaitsemaan matkan aikana kertyneet kokemukset, oivallukset, onnistumiset ja kehittämistarpeet. Dokumentteja refleктоimalla voidaan tutkia, mikä on kullekin lapselle ominaisin tapa työskennellä, hankkia tietoa ja kehittää oppimistaan. Näiden tietojen valossa kasvattaja voi muokata omaa toimintaansa ja kehittää toiminnan sisältöjä, tavoitteita sekä menetelmiä entistä paremmin lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja oppimisen tukemiseksi. (Rintakorpi 2009, 86.)

Havainnoinnin ja dokumentoinnin avulla aikuinen oppii ymmärtämään paremmin lasta, ja Sofian mukaan juuri lapsen ymmärtäminen on se, mikä pitää aikuisen lähellä lapsen maailmaa. Reggio Emilia-pedagogiikan kokonaisvaltaisuus näkyy vahvana dialogisuutena aikuisen, lapsen ja ympäristön välillä.

Ei oo niinkö jätetty niin että otetaan vaan taidekasvatus tai lapsilähtöisyys ja dokumentaatiot. Se ei riitä. Siellä täytyy olla se keskusteleva dialogi, se opettajan pedagoginen rooli, lapsen pedagoginen rooli, ja oppimisympäristön pedagoginen rooli. Ja se kaikki tarkoittaa sitä että opettajan on täytynyt sisäistää se oma pedagogin-, pedagogisuus siinä työssä. (Sofia)

Kaikki jotka tähän sitoutuu ni ne on yleensä semmosia jotka rakastaa lapsia ja tykkää tehdä lasten kans töitä ja se näkyy siinä ja silloin ollaan pitkällä tiellä. Silloin on jo paljon saavutettu ja mä voin sanoa että puolet on jo

saavutettu jos ammatillinen pätevyys on ja lapsia rakastaa - -. Jonaki päivänä se mennee luontevasti. (Sofia)

5.3 Oppimisympäristö

Oppimisympäristö on käsitteenä hyvin monimuotoinen ja eri tavoin tulkittavissa. Tutkimuksessamme oppimisympäristöllä tarkoitetaan esiopetusympäristön lisäksi myös muiden päiväkotikäisten lasten varhaiskasvatusympäristöä sekä hoito- ja kasvatusympäristöä. Näin laajasti ajateltuna se kuvaa mielestämme parhaiten sitä, miten ympäristö voi toimia kokonaisvaltaisesti lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukijana. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa puhutaan varhaiskasvatusympäristöstä, johon mielletään kuuluvaksi fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen osa-alue (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Haastateltavat kokivat oppimisympäristön olevan kokonaisuus, joka koostui eri osa-alueista.

No minusta tämä oppimisympäristö-asia pitäs aina mieltää niinkö semmo-sena kokonaisvaltasena. Kokonaisvaltasena asiana, että siihen kuuluu niinku kaikki se lapsen oleminen. Fyysinen, psyykkinen, sosiaalinen, emotionaalinen ympäristö, täytyy niinku ottaa kaikki ne huomioon. (Maria)

Mun mielestä siihen kuuluu oikeestaan kaikki sillä lailla, sekä tämä fyysinen ympäristö, mutta yhtä lailla tärkeä on se, lapselle se oppimisympäristö mikä koostuu niinku siitä tunnepuolesta ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja verkostosta mikä tässä syntyy. (Eveliina)

5.3.1 Fyysinen oppimisympäristö

Hujala ym. (1998, 104) määrittelevät päiväkodin fyysiseksi oppimisympäristöksi arkkitehtuurin, lähiympäristön, sisustuksen, opetusvälineet sekä materiaalit. Haastateltavat luettelivat fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvan näiden lisäksi myös ympäröivän luonnon, jumppasalin ja kentän sekä kotiympäristön. Periaatteessa oppimisympäristöön kuuluvat kaikki sellaiset ympäristöt, joista voidaan tuoda virikkeitä päiväkodin sisällä olevaan oppimisympäristöön.

Yksi haastateltavien korostamista asioista oli se, että lapsilähtöisyyden tulisi toteutua myös fyysisessä oppimisympäristössä. Esimerkiksi materiaaleja ja välineitä tulisi olla sopiva määrä lasten itse otettavissa, ja heillä tulisi olla vapaus valita ja lupa käyttää niitä

toimiessaan päivän aikana. Tavaroiden, erilaisten välineiden ja lelujen saatavuus helpottavat lasten leikin ja toiminnan aloittamista itsenäisesti. Haastateltavien mielestä tarkoituksenmukaiset ja monipuoliset tilat ja välineistöt lisäävät lasten leikkiä ja ovat hyvä tukiväline lapsen oppimiselle, mutta Sofia muistutti suhtautumaan välineistöä kohtaan myös tietynlaisella varauksella:

Et se, ne o hyvä lisä ja tukiväline mutta tavallaan siinäki opetetaan materialistiseen lähtökohtaan siinä et se tappaa lapsessa luovuutta jos on riittävästi kovat materiaalit ja välineet, minun mielestä. (Sofia)

Aina välineistön ei tarvitse siis olla hienointa ja uusinta uutta, sillä pienelläkin välineistöllä voidaan päästä hienoihin tuloksiin. Sofian mukaan varhaiskasvattajan tärkeä työväline onkin rikas mielikuvitus. Väreissä ja piirustusvälineissä suositaan toki laadukkaita materiaaleja, mutta esimerkiksi askartelussa voidaan hyödyntää myös kierrätysmateriaaleja.

- - sen välineistön ei tarvi olla semmosta mitään valmista välineistöä tai valmiita leluja, vaan se voi olla vaikka tyhjiä maitopurkkeja, huuhelelaan ja sit ne onki unohtunu aikuisilla johonki korriin ja kohta joku tulee kysymään et saako nuo ottaa. Ne tyhjät maitopurkit että me tarvittas niitä. - - Välillä on vähän semmonen poikkeava välineistön käyttö, jota ei välttämättä aina ite oo tullu ajateltuaakaan että niin muuten näinki voi tehdä. (Eveliina)

Matematiikkaaki sä voit kävyillä laskee, kirjoja laskee, hiekkaa voit käyttää niinko jakolaskuissaki ihan todella mainiosti. (Sofia)

Eveliina koki tärkeäksi, että aikuinen voi ohjata lapsia tyhjiin tiloihin, jotta lapset saavat rauhassa rakentaa leikkiään pienemmissä ryhmissä. Näin lapsilla on mahdollisuus jättää leikki kesken, ja sitä voidaan jatkaa myöhemmin. Haastateltavat korostivat sitä, kuinka tärkeää on säilyttää mahdollisuus fyysisen oppimisympäristön muokkaamiseen lasten oppimista ja oppimismahdollisuuksia palvelevaksi, esimerkiksi huonekalujen järjestystä vaihtamalla.

Reggio Emilia-päiväkodin fyysisen oppimisympäristön merkitys on suuri, ja seinät tuovat esille dokumentaatioita ja lasten tuotoksia. Seinät heijastavat tätä hetkeä, eivät menneisyyttä tai tulevaisuutta. Aikuisen on rakennettava fyysistä oppimisympäristöä pedagogisesti, sillä lasten oppimisen kannalta on merkittävää se, miten ja mihin valmiit työt

tai vaikkapa kirjaimet laitetaan esille. Haastateltavien mielestä fyysinen oppimisympäristö on myös vanhemmille tärkeä väline nähdä, missä lapsi on edennyt ja kehittynyt.

5.3.2 Sosiaalinen ja psyykkinen oppimisympäristö

Haastateltavat korostivat sosiaalisen oppimisympäristön roolia lapsen kasvun ja kehityksen tukijana, ja sen tärkeimpinä osa-alueina nähtiin erilaiset vuorovaikutussuhteet ja päiväkodin ilmapiiri. Vuorovaikutustilanteet syntyvät päiväkodin oppimisympäristössä olevien ihmisten kanssa ja heidän välillään. Tällaisiin tilanteisiin katsottiin kuuluvan lasten väliset, aikuisten väliset, lasten ja aikuisten väliset vuorovaikutustilanteet sekä vuorovaikutus ympäristön kanssa. Erityisen tärkeäksi koettiin myös vuorovaikutus ja yhteistyö lasten vanhempien ja perheiden kanssa. Vuorovaikutustilanteissa tulee panostaa niiden turvallisuuteen, ja varhaiskasvattajien on huomioitava, että lapset ovat jatkuvasti läsnä, myös silloin, kun aikuiset ovat keskenään vuorovaikutuksessa.

Sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyy myös ajatus lapsiryhmän muodostumisesta ja ryhmäytymisestä. Haastateltavat olivat pienryhmätyöskentelyn kannalla, mutta he pitivät tärkeänä myös eri-ikäisten toimimista samoissa tiloissa. Toimiessaan keskenään eri-ikäiset lapset oppivat toisiltaan asioita ja opettavat näin toinen toistaan.

Sen huomaa ihan selkeesti, kuinka hienosti isotki oppii ottamaan pieniä huomioon, ja pienet oppii sitte isoilta kaikenlaisia asioita sitte, pitävät mallina, mallina niinku isoja, ja tämmöstä vuorovaikutusta. Mikä niinku on hyvin luontevaa elämälle, että. Eihä ihmisiä lokeroia eri ikäryhmittäin. (Maria)

Että sillan ku siinä on sitä, sitä oikeeta syvällistä vuorovaikutusta ni sillan se syntyy sitä kautta me opitaa välittämään toisista, rakastamaan toisia, kunnioittamaan toisia niinko oikeella tavalla. (Sofia)

Päiväkodin ilmapiiriin vaikuttaa vahvasti aikuisten välinen yhteistyö. Eveliina kertoi, että kun varhaiskasvattajien ja vanhempien välinen yhteistyö toimii ja on näkyvää, lapset saavat positiivisen kokemuksen siitä, että koti ei ole erillinen päiväkodista. Tällä on merkittävä vaikutus lapsen hyvinvointiin ja turvallisuuden tunteen syntymiseen. Lapset ovat tarkkoja aistimaan päiväkodin ilmapiiristä myös esimerkiksi varhaiskasvattajien motivoituneisuuden sekä heidän tunteensa toisiaan kohtaan.

Ilmapiiri on kaikkein tärkein asia mitä ikinä tehään. Didaktiset ja pedagogiset asiat eivät etene, eivätkä niissä, niissä ei päästä etteenpäin jos ei täällä (käsi rinnan päällä) oo kaikki kunnossa. (Sofia)

Me ollaan toisiamme varten, eikä vaan niinkö itseämme varten tässä. Että, ilmapiiri on sitä, että sää annat koko sydämen. (Sofia)

Päiväkodin ilmapiiriin tulisi perustua arvostavaan ja kunnioittavaan yhdessä tekemiseen, jossa ketään ei jätetä ulkopuolelle eikä kiusata. Syvällisempi vuorovaikutus tarvitsee usein onnistuakseen pedagogin havainnoimaan, tukemaan ja puuttumaan tilanteeseen. Sofian mielestä ongelmien ja kiusaamistilanteiden selvittämisessä ei riitä pelkkä toruminen tai ”jäähdytys”, vaan kun tilanne on rauhoittunut, tulee lasten kanssa keskustella asioista ja pyrkiä ratkaisemaan tilanteet empatian avulla, niin että lapsi ymmärtää mitä tapahtui ja miksi. Nämä keskustelut auttavat lapsia tunnistamaan tunteitaan ja lopulta selvittämään tilanteita itsenäisemmin. Ristiriitojen syntymiseen voidaan vaikuttaa myös ennakkoiden niitä luomalla kiireetön ja stressitön ympäristö, jossa jokaisella lapsella riittää tekemistä.

Turvallinen ilmapiiri ja tunneilmasto ja se sosiaalisen vuorovaikutuksen ilmasto ni ne on ihan yhtä tärkeitä sille lapsen oppimiselle ku se kaikki muuki. (Eveliina)

Kun sä näät että ihmisillä on rauha, niin lapsilla ku aikuisillaki, ni sä näät että jokaisella on koko ajan jotaki tekemistä siinä ympäristössä joka kehittää sitä lasta. (Sofia)

Päiväkodin ilmapiiriin ajateltiin kuuluvan myös psyykkiseen oppimisympäristöön. On tärkeää, että varhaiskasvattaja kohtaa lapsen aidosti joka päivä, antaa aikaa ja tilaa leikeille ja lapsille. Lasten yksilöllinen huomioiminen on tärkeää lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä ajatellen, ja Eveliina mainitsikin omahoitajuuden olevan hyvä keino tämän toteuttamiseksi.

5.3.3 Pedagoginen oppimisympäristö

Päiväkoteja suunniteltaessa reggiolaisten mielestä on ehdottomasti huomattava ympäristön pedagoginen merkitys koko kasvatustapahtumalle. Tärkeitä eivät ole pelkästään lasten ympäristön ulkoiset muodot ja rakenteet, vaan se, millaisia mahdollisuuksia ympä-

ristö voi lapselle tarjota yhdessä muiden virikkeiden kanssa. Tärkeitä näkökulmia ovat esimerkiksi ympäristön mahdollisuudet lasten itsetunnon vahvistajana, lasten aistien kehittäjänä, ja uuden luojana. Voidaan myös pohtia, toimiiko ympäristö lasten kouluttajana samoin kuin päiväkodin aikuiset, ja vastaako se myös vanhempien ja henkilökunnan tarpeita. (Liimola & Voutilainen 1996, 16.)

Reggio Emilia-ympäristön pedagogisuus näkyy haastateltavien mielestä siten, että se tukee lasten sen hetkisiä mielenkiinnon kohteita ja palvelee näin lasten kokonaisvaltaista oppimista lapsilähtöisesti teemojen kautta. Oppimisympäristössä esillä olevat dokumentaatiot auttavat osaltaan seuraamaan lapsen ikäkausiin liittyviä kehitysvaiheita, mutta ennen kaikkea havainnoimaan hänen yksilöllistä etenemistään.

Meiän pedagogiikassa oppimisympäristö on yksi pedagogi. Eliikä lapsi, ympäristö ja opettaja. (Sofia)

Pedagogisuus tulee näkyä suunnitelmallisuutena niin arjen tilanteissa ja toiminnoissa kuin itse oppimisympäristössä. Tietysti ympäristön täytyy olla myös käytännön kannalta toimiva ja turvallinen. Marian mukaan yksi pedagoginen ratkaisu on ohjata lapsia toimimaan pienryhmissä, sillä se vähentää suuresta lapsiryhmästä aiheutuvaa melua ja stressiä.

5.3.4 Oppimisympäristön suunnittelu ja kehittäminen

Haastateltavien kokemuksen mukaan oppimisympäristön rakentamiseen ja kehittämiseen ovat osallistuneet niin lapset, varhaiskasvattajat kuin vanhemmatkin. On tärkeää, että lapset saavat osallistua suunnitteluun esimerkiksi omien töidensä kautta, ja he saavat vaikuttaa siihen, mihin työt laitetaan, sekä katsella ja ihastella tuotoksia. Aikuisen vastuulla on laittaa lasten tuotoksia esille, jotta oppimisympäristö säilyisi ajan tasalla. Sofia korosti, että tuotoksia ei saa jättää piiloon hyllyille tai kansioihin, sillä merkittävä osuus oppimisprosessissa työn tekemisen lisäksi on siitä keskusteleminen ja yhdessä pohtiminen. Haastateltavat kertoivat, että oppimisympäristön kehittämisen pohjana toimivat yleensä erilaiset palaverit ja kehityskeskustelut. Sofian mukaan on myös erityisen tärkeää havainnoida oppimisympäristön toimivuutta ja sitä, miten ihmiset ympäristössä käyttäytyvät.

Hetiko tulee levottomuutta, itkuisuutta, riitaisuutta, tavarat jätetään levilleen se on merkki siitä et se ei toimi, et sillen on jotaki hämminkiä. Ilmapiiiri ei oo kunnossa. Sillon siellä ei oo myös niinkö sydänasiat kunnossa. (Sofia)

Oppimisympäristöä arvioitaessa ja kehitettäessä lapsella on ensisijaisen tärkeä rooli. Jos lapset eivät enää kysele tai ole kiinnostuneita oppimisympäristön virikkeistä, on se merkki siitä, että pedagogiikka ja oppimisympäristö eivät toimi. Oppimisympäristö voi olla joiltain osin pysyvä, mutta useimmiten se muuntuu nopeasti esimerkiksi vuodenaikojen ja teemojen mukaan.

Oppimisympäristö ei ole koskaan valmis, vaan alati muuttuva ja kehittyvä. Sitä ei tulisi muuttaa vain muutoksen vuoksi, vaan siksi että oppimisympäristö vastaisi paremmin lasten sen hetkisiin tarpeisiin.

Totta kai me aina halutaan paremmaksi ja just sen, jotaki tiettyä hetkeä ehkä palvelevaksi, tai oppimisjuttua palvelevaksi - ei kannata muuttaa vaa sen takia että voi sanoa että, me ollaa, nyt me ollaa kehitetty tätä, että ku me ollaa muutettu tällä lailla. Että ei, ei sillä tavalla vaan sillä et kriittisesti mietitää, ja voiaa sitte todeta että joku asia on hyvä. (Eveliina)

Aikuiset ovat oppimisympäristön kehittämisen toteuttamisessa avainasemassa. Itsekriittisyyden ja yhteisen arvioinnin lisäksi kehittäminen vaatii joskus myös rakentavan palautteen antamista. On muistettava, että tällöin ei arvioida ihmistä vaan hänen työtään. Varhaiskasvatustyö on pitkälti tiimityötä, joten on tärkeää, että kaikki pedagogit ovat sitoutuneita yhteisiin arvoihin ja päämääriin (ks. Karila & Nummenmaa 2001). Eveliina mainitsi, että varhaiskasvattajilla on mahdollisuus kehittää omaa työtään ja oppimisympäristöä esimerkiksi erilaisten koulutusten kautta. Arvioinnissa ja kehittämisessä halutaan hyödyntää myös vanhempien mielipiteitä ja toivomuksia, sekä ulkopuolisten ihmisten, kuten opiskelijoiden, ajatuksia.

5.4 Oppiminen

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että lapsen elämässä tapahtuu kokonaisvaltaista oppimista koko ajan, kunhan se vaan mahdollistetaan hänelle. Oppiminen voidaan kuitenkin jaotella myös pienempiin osa-alueisiin, esimerkiksi fyysiseen, psyykkiseen ja so-

siaaliseen oppimiseen. Jaottelua voidaan tehdä myös varhaiskasvatuksen sisällöllisten orientaatioiden kautta, joita ovat matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 25–27).

Kaikenlaista. Fyysistä, psyykkistä, sosiaalista. Ihan mitä vaan, kaikki mitä, mitä maan ja taivaan välillä tapahtuu lapsen elämässä. (Sofia)

Lapsihan oppii niinku tekemällä ja - - kokemalla. Lapsi oppii motorisia taitoja, emotionaalisia taitoja, kognitiivisia taitoja, sosiaalisia taitoja, esteetiikkaa, omatoimisuutta, tarkkaavaisuutta, keskittymistä, ihan siis kaikenahan se oppii siellä oppimisympäristössä, ku se vaa on niinku lapselle mahollistettu. (Maria)

Kun mietitään lapsen oppimisprosessia, on tärkeää huomioida myös se, miten lapsi oppii. Lapset oppivat haastateltavien mielestä parhaiten tekemällä, seuraamalla, osallistumalla itse sekä kokemuksellisuuden ja vuorovaikutuksellisuuden kautta. Tulosten selkeyttämiseksi oppimista on jaoteltu tutkimuksessamme lapselle ominaisten toimimistapojen mukaan, joita ovat leikkiminen, liikkuminen, taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen sekä tutkiminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18–22).

Reggiolaisen ajattelutavan mukaan lapselle ei anneta vastauksia suoraan, vaan hänet asetetaan mieluummin kysymyksen eteen. Opettamisen sijaan halutaan haastaa lapsia oppimaan itse, ja herättää heidän potentiaaliset mahdollisuutensa. Kaikki tämä antaa samalla arvoa tiedon etsimiselle, ja lapset saavat pääroolin omassa elämässään. (Wallin 2000, 85.) Myös haastateltavat kertoivat, että Reggio Emilia-pedagogiikassa lapselle ei ”tyrkytetä” tietoa ja oppimista, sillä jokainen lapsi janoaa oppimista luonnostaan. Lapset luovat myös itse tietoa, eikä tieto ole ulkoa opittua, koska se sisäistetään kokemuksellisuuden kautta.

Myös se, että ne itse luovat sitä tietoa. Ja se ei oo ulkoa opittua sillon. Koska ne tuottavat sen itse sen tiedon ja tekevät niitä hoksaamisia oppimisympäristöstä ja omasta tekemisestä, ni se motivoituminen sen tiedon ylläpitämiseen ja säilyttämiseen pitkäkestoisessa muistissa on ihan toisen tyyppistä. (Sofia)

Haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että pienten lasten kohdalla kaikenlainen oppiminen on tärkeää. Pienimmät lapset opettelevat päiväkodissa pitkälti käytännön taitoja ja

arkielämässä selviytymistä, kun taas isommat lapset kohtaavat erilaisia, kouluympäristöä varten valmistavia, oppimishaasteita. Sofian mukaan aikuinen voi kokea haastavaksi erityisesti pienimpien lasten osallisuuden tukemisen, mutta antamalla oikeat välineet myös pienimmät lapset saavat tuotua esille enemmän omia ideoitaan ja mielenkiinnon kohteitaan.

- - me vierastetaan sanaa oppiminen varhaiskasvatuksessa. Me pelätään et se menee liian koulupuolelle. Ku me ei ymmärretä et sitä oppimista voi tapahtua ihan mielekkäällä tavalla lapselle koska se joka tapauksessa oppii koko ajan. (Sofia)

Jokainen lapsi on yksilö, ja oppii omalla tyylillään. Reggio Emilia-päiväkodeissa oppimista ja erilaisia teemoja lähestytään projektien kautta, ja on oleellista ottaa huomioon, mikä sillä hetkellä on lapsille luontaisin tapa oppia ja tuottaa tietoa. Haastateltavien mielestä on tärkeää tuoda oppimisympäristöön lapsen mielenkiinnon kohteita vastaavia virikkeitä, sillä lapsi imee oppimista ympäristöstä aktiivisesti. Oppiminen on mielenkiintoisempaa ja syvällisempää silloin, kun käytetään luovia keinoja ja konkretiaa.

Tekemällä ja kokemalla itse muun muassa lapsen estetiikan taju ja motoriset valmiudet vahvistuvat. (Maria)

Et se on paljon mielenkiintoisempaa oppia sillä tavalla ku esimerkiksi että paperilla on viiva ja sitte otetaan viivotin, no mitataampa tämä viiva, ei-hän se niinku se ei liity mihinkään elikkä se on ihan merkityksetön lapselle semmonen joku viiva. - - Ettää, mennään semmosiin mielenkiintosiin ympäristöihin missä pystytään sitte konkreettisesti tekemään niitä, niitä asioita ja tällä tavalla oppimaan. (Maria)

Haastateltavien mielestä päiväkodin sosiaalinen oppimisympäristö on eri-ikäisine lapsineen rikkaus, sillä lapset oppivat ymmärtämään, että on olemassa erilaisia ihmisiä, ja silti kaikki pystyvät tulemaan toimeen keskenään. Varhaiskasvatussuunnitelman eri sisällöllisten orientaatioiden tiedollisten ja taidollisten asioiden lisäksi opitaan sosiaalisia taitoja, vuorovaikutustaitoja sekä omien tunteiden käsittelemistä. Näin myös lapsen minäkuva ja itsetunto kehittyvät.

Vuorovaikutus- ja ristiriitatilanteissa opetetaan lapsia keskustelemaan omista näkemyksistään ja tunteistaan. Keskustelut luovat ryhmähenkeä, ja auttavat lapsia huomaamaan, että ei ole olemassa vain yhtä ainoaa oikeaa tapaa ajatella ja toimia.

Elikkä nää keskustelut avaavat sitä suvaitsevaisuutta, ymmärtävyyttä, ja toisen housuihin sitaateissa menemistä. - - tarjotaan ne oikeat tiedot, mutta me voiaan hyväksyä myös erilaisia näkemyksiä. (Sofia)

- - toinen näkee toisella tavalla, toinen toisella tavalla. - - No, miksi sä sen näin? Ja miksi, mitäs sä luulet miltä hänestä tuntuu jos sä sen näet näin? Sit ne saa kertoa keskenään sen mitä tuntemuksien kohteen ja ymmärtävät sen, että hei, okei me ymmärrettiin kumpikin väärin ja halataan ja pyydetään anteeks. Näin ne kasvaa pikku hiljaa ja se vuorovaikutus on kaiken a ja o. Ei ne opi siihen jos ei niitä haasta niihin keskusteluihin. (Sofia)

Lapsi kohtaa väistämättä päivän aikana myös ikäviä ja vähemmän turvallisia vuorovaikutustilanteita. Aikuisen tulee olla tilanteissa läsnä, jotta ne eivät käy lapselle hallitsemattomiksi. Jotta lapsella olisi mahdollisimman suotuisat olosuhteet ja edellytykset oppimiselle, tulisi kaikkien huolehtia osaltaan siitä, että ilmapiiri säilyisi turvallisena ja suvaitsevaisena.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan lapsella tulee olla mahdollisuus toimia monipuolisesti taiteen eri alueilla, ja hänen tulee saada esimerkiksi maalata, piirtää, laulaa, soittaa, rakentaa, näytellä, tanssia, nikkaroida, ommella, askarrella, kuunnella tai keksiä satuja ja runoja. Lapsen taiteellinen ilmaisu ja osaaminen tuodaan esille oppimisympäristössä varhaiskasvattajien toimesta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 22.)

Oppimisesta voidaan tehdä kokonaisvaltaista tematiikan avulla. Sofia kertoo, että projektin ja teeman ympärille voidaan sisällyttää esimerkiksi taidekasvatuksen, liikunnan, sanataiteen, äidinkielen kirjoitelmien ja tarinoiden, matematiikan, ympäristökasvatuksen, musiikin, luovan ilmaisun ja käden taitojen osa-alueita.

Oppimista tapahtuu myös itsearvioinnin kautta, ja aikuisen tulee keskustella lasten teoksista yhdessä lasten kanssa. Lapset saavat avointen kysymysten avulla analysoida ja tulkita, miten työ on tehty, mitä hän on työtä tehdessään ajatellut sekä miten työtä olisi kenties voinut muuttaa tai muokata edelleen. Tämä kaikki sisältyy aikuisen ja oppimisympäristön pedagogisuuteen, jotta lasten oppiminen olisi tuettua.

Leikillä on merkittävä rooli lapsen elämässä. Lapselle tulisi suoda päivittäin mahdollisuus keskeytymättömään ja omaehtoiseen leikkiin, sillä leikissä lapsi jäsentää ja kerta oppimiansa asioita.

Koska lapset monesti leikissäki sillä tavalla työstää että ne saattaa jollaki lailla alottaa sen leikin suunnittelun sillä että vaikka piirretään - - tytöt piirsi lintuja - -. Ja sitte ku ne oli aikasa piirtäny niitä pikkulintuja ni yhtäkkiä se leikki siirty semmoseksi niinku oikeaan ympäristöön että ne oli ite niitä lintuja ja jatko sitä leikkiä. (Eveliina)

Lasten sosiaalinen kehitystaso näkyy selvästi leikkikäyttäytymisessä. Leikkien avulla lapsi muun muassa purkaa energiaa, harjoittelee sosiaalisia taitoja, käy läpi ahdistavia kokemuksia, saa virikkeitä ja oppii myöhemmin elämässä tarvittavia valmiuksia. Nuorempien lasten leikkiminen tapahtuu rinnakkain, kun taas vanhemmat leikkivät jo toistensa kanssa. (Aho & Laine 2002, 130.)

Lapset kykenevät itse ottamaan yhä enemmän vastuuta omasta toiminnastaan samalla, kun heitä harjaannutetaan niissä teknisissä taidoissa, joita kulloinkin tarvitaan (Kurki 2000, 136). Päiväkodissa opitaan hienomotorisia taitoja esimerkiksi käyttämällä erilaisia materiaaleja, kuten muovailuvahaa, savea, värejä ja pensseleitä. Sen lisäksi, että lapset näkevät päivittäin haastateltavien suorittamia työtehtäviä kuten siivousta ja keittiötöitä, he saavat itsekin osallistua pieniin työtehtäviin.

Liikunta on hyvä esimerkki kokemuksellisesta oppimisesta, sillä motoriikan kehittämisen lisäksi sen avulla pystytään opettamaan asioita ja taitoja lähes rajattomasti.

Niinku salliin mennään liikkaria pitämään, samalla lailla se on kuitenkin oppimistilanne niille lapsille ku ihan mikä muu hyvänsä oppimistilanne, että vaikka siinei nyt olla pöyän ääressä eikä muuta mut se on sitte muunlaista oppimista ja kokemuksellista. (Eveliina)

Päivittäinen liikkuminen luo perustan lapsen hyvinvoinnille ja terveelle kasvulle. Sen lisäksi, että liikkuminen on täynnä vauhtia, elämyksiä, hikeä ja hengästy mistä, lapsi myös oppii uutta, ajattelee, ilmaisee tunteitaan ja kokee iloa. Oppimisympäristön tulee olla sopivan haasteellinen sekä liikkumaan ja leikkimään motivoiva, ja sen tulisi innostaa lasta kehittämään omia taitojaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20–21.)

5.5 Varhaiskasvattajan rooli oppimisympäristössä

Aineistosta nousi selkeästi esiin uusi teema koskien aikuisen, eli varhaiskasvattajan, roolia päiväkodin oppimisympäristössä. Haastateltavien mielestä varhaiskasvattajan pedagoginen tehtävä on auttaa lapsia toimimaan heidän toimintakentällään ja ohjata heitä yksilöllisten tavoitteiden ja kehitystehtävien perusteella tiettyyn suuntaan. Jokaiselle lapselle laaditaan yhteistyössä vanhempien ja lapsen kanssa henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, joka otetaan huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 31) mukaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa otetaan huomioon lapsen kokemukset, tämän hetken tarpeet ja tulevaisuuden näkymät, lapsen mielenkiinnon kohteet, vahvuudet ja lapsen yksilölliset tuen ja ohjauksen tarpeet.

Myös omahoitajuus on hyvä keino tukea lapsen yksilöllistä kasvua ja kehitystä, sillä omahoitaja-menetelmän avulla aikuinen oppii tuntemaan lapsensa syvällisemmin. Eveliinan mukaan omahoitajuus parantaa varhaiskasvattajan mahdollisuuksia vastata lasten tarpeisiin, ja syventää vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Yksi varhaiskasvattajan tärkeimmistä tehtävistä onkin päivittäinen kasvatuskumppanuus vanhempien kanssa. Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemisessa. Tämä edellyttää keskinäistä tasavertaisuutta, luottamusta ja kunnioittamista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 29.) Kasvatuskumppanuudessa vanhempien ja henkilöstön jatkuva vuoropuhelu avaa tilaa ottaa puheeksi niin tavanomaisia vastoinkäymisiä kuin vakavampiakin ongelmia ja lapsen erityisen tuen tarpeita (Kaskela & Kekkonen 2006, 21).

Tärkeänä linkkinä kyllä siitä nuitten päiväkodin lasten kotteihin päin, että. - - välillä tuntuupi et se on varmaan tämän päiväkodin tädin tärkein rooli on se viestinviejä tuonne kotteihin päi, että. (Eveliina)

Varhaiskasvattajan työhön sisältyy oleellisesti myös pedagoginen osaaminen. Hänen tulee olla herkkä lasten viesteille ja pystyä havainnoimaan heitä tietoisesti ja kokonaisvaltaisesti. Toimintaa suunnitellaan pitkälti sen pohjalta, mikä lapsista kumpuaa ja mikä on sillä hetkellä heille luontaisin tapa toimia ja oppia. Varhaiskasvattajien ei suinkaan tar-

vitse tietää kaikesta kaikkea, vaan kun asioita tutkitaan yhdessä lasten kanssa, myös aikuiset voivat oppia samalla.

Ei tarvi niinku ittekkään tietää kaikkea, vaan me opitaan niinku yhdessä. - - Sit me yhdessä tutkitaan ja otetaan asioista selvää, ja se on semmosta yhdessä oppimista. (Maria)

Pedagogin työ on mitä suurimmassa määrin kykyä kuunnella, nähdä ja innostua sekä oppia lasten tekemisistä ja sanomisista. Aikuinen vaalii lasten mielikuvitusta, kysymyksiä, hypoteeseja, teorioita, iloa ja uteliaisuutta. Hän tutkii ja seuraa, miten lapset luovat vastauksia ja antavat asioille merkityksiä, ja houkuttelee ja haastaa esiin lasten unelmia. Työstä luodaan pedagogiikka, joka on käden, pään ja sydämen yhteistyötä. Näin aikuiset ja lapset inspiroivat toinen toisiaan luomaan mahdollisuuksia, kiinnostumaan ja nauttimaan oppimisesta ja maailman tutkimisesta. Aikuiset ja lapset haastavat toinen toisiaan kohtaamaan, ymmärtämään, luomaan tietoa, kulttuuria sekä identiteettiä. (Hakola & Virsu 2000, 57.)

Varhaiskasvattajan tulisi tukea lasta omatoimisuuteen ja auttaa häntä saamaan erilaisia onnistumisen kokemuksia. Aikuisen täytyy tietoisesti hillitä itseään pysymään takalalla tilanteissa, joissa lapsi pystyy suoriutumaan itse ilman aikuisen apua.

Henkilökunnan tehtävä on niinko sanoo vähä niinkö lapselle että kerroppa äitille mitä on tehty, että näytäppä tuolta vähä kuvia, minkänäkösiä ni enemmän ku ite meet esittää. Jos sää ite meet esittämään ni se on enempi sitä että mää esitän vanhemmille sitä mää oon lasten kans tehny. - - Sit se on kivaa sille lapsellekki ku se niinkö että jee minä itte saan kertoa, ja vanhemmat huomaa sen, hei tää lapsi on nyt tärkeempää. Ja se ei oo semmosta tarkotuksellista mut se on pedagogista. (Sofia)

Haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että heidän roolinsa päiväkodissa on olla aina saatavilla lapsia varten. Vaikka perhe on aina tärkein asia lapsen elämässä, niin päiväkodin aikuiset ovat myös iso osa lasten elämää. Marian puheista kumpusi toive olla lapsen mielissä turvallinen aikuinen, joka opastaa, auttaa, etsii, ihmettelee ja kulkee lapsen kanssa, huomaa lapset yksilöinä ja hyväksyy erilaisuutta.

Että toivottavasti lasten mielissä oon semmonen turvallinen kasvattaja ja turvallinen aikuine, että. - - Olis se turvallinen - - tavalline ja tylsäki. - -

Tylsä, ikävä kieltäjä, mutta myös toivottavasti niinku se kuuntelija ja kasvattaja ja myös itse kasvaja. (Eveliina)

Ihmisten joilla on sydän jossaki muualla ei pitäis koskaan tulla päiväkoitiin. Niinkö mä oon sitä mieltä et siellä saahaan niin paljo tuhoja aikaan. Tärkeempää - - et siellä on aikuisia jotka on läsnä, rakastavat lapsia, tuovat sen myös toiminnassa esille, ja siitä syntyy hyvä opettaja. Ovat myös pedagogisia. (Sofia)

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Opinnäytetyömme tutkimustehtävänä oli kuvailla, millaisia kokemuksia Reggio Emilia-päiväkodissa työskentelevillä lastentarhanopettajilla on oppimisympäristöstä lapsen kasvun ja kehityksen tukijana? Tutkimustulokset olivat monipuolisia, ja haastateltavat kertoivat avoimesti näkemyksiään ja kokemuksiaan aiheesta. Johtopäätöksissä kuvaamme Reggio Emilia-oppimisympäristöä, sen tarjoamia mahdollisuuksia lapsen oppimiselle, kasvuille ja kehitykselle sekä varhaiskasvattajan roolia näiden asioiden tukemisessa.

Varhaispedagogiikka on tavoitteellista, kasvatuksellista ja opetuksellista toimintaa, jota varhaiskasvatuksen ammattilaiset toteuttavat. Arjen pedagogiikkaa suunnitellessaan varhaiskasvattajat ovat tekemisissä varhaispedagogiikan yleisimpien lähtökohtien kanssa. Näitä ovat Karilan mukaan yhteiskunnallis-kulttuuriset, kasvatusfilosofiset, kehityspsykologiset sekä opetussuunnitelmallis-didaktiset lähtökohdat. Jokaisen työyhteisön sekä työntekijän on löydettävä erilaisten varhaispedagogisten lähtökohtien joukosta juuri ne lähtökohdat, jotka sopivat heidän omiin uskomuksiinsa ja siihen toimintaympäristöön, jossa he työskentelevät. Arjen pedagogiikan laadun kannalta olennaista on se, millaisen kasvu- ja oppimisympäristön varhaiskasvattajat onnistuvat varhaispedagogiikan lähtökohtien ja kasvatuksen tavoitteiden pohjalta rakentamaan. (Karila 2002, 276.)

Liian usein varhaiskasvattajat sortuvat ajattelemaan, että lapset eivät vielä itse osaa, tai arjen kiireistä selviytymiseksi tehdään asioita lapsen puolesta. Tuloksemme ovat kuitenkin osoittaneet, että lapset oppivat lähes mitä vaan, kun heille annetaan siihen mahdollisuus. Reggio Emilia-pedagogiikassa lapsi nähdään **kokonaisvaltaisena** yksilönä, jonka kykyihin ja mahdollisuuksiin uskotaan ja luotetaan. Aikuinen antaa lapselle mahdollisuuden kasvattaa ja toteuttaa itseään ja mielenkiinnon kohteitaan, mutta sen lisäksi hän myös asettaa rajat, varmistaa turvallisuuden ja huolehtii lapsen jaksamisesta.

Varhaiskasvattajan työhön kuuluu olennaisena osana oppimiseen liittyvän toiminnan suunnittelu. Suunnitellun opetuksen ja kasvatuksen lisäksi päiväkodin arjessa syntyy monia spontaaneja oppimishetkiä. Lapset esittävät päivittäin mielenkiintoisia kysymyksiä, mutta aina ei ole mahdollisuutta ja aikaa lähteä kysymysten synnyttämille pohdinta-

retkille. Kuitenkin opetuksessa ja kasvatuksessa täytyy olla **lapsilähtöistä** tilanneherkkyyttä, sillä juuri lasten esittämät pohdinnat synnyttävät parhaita kipinöitä oivalluksiin. Lapsi saa myös arvokkaan vuorovaikutuskokemuksen, kun aikuinen huomioi hänen ajatuksensa ja lähtee jopa viemään opetusta eteenpäin hänen ajatuksensa pohjalta. (Cantell 2010, 167.)

Tuloksissa korostuu, että kun oppiminen tapahtuu lasta kiinnostavan asian ympärillä **kokemuksellisesti**, hän on motivoituneempi oppimaan ja kehittää myös **itseohjautuvuuttaan**. Teoksessa Kasvatuksen taide ja taidekasvatus – Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa, Väkevä kertoo Deweyn luomasta tekemällä oppimisen ajatuksesta (learning by doing). Tekemällä oppimisen keskeisenä sisältönä voidaan pitää oppilaan (lapsen) oman aktiivisuuden korostamista ja opittavan asian kytkemistä hänen elämäntähtäviinsä. Deweyn mukaan sen, mitä tehdään, ei tulisi olla luonteeltaan sattumanvarainen tehtävä, jonka työnjohtaja (kasvattaja) antaa, vaan jotain sisäisesti merkityksellistä ja sen luonteista, että oppilas (lapsi) arvostaa sen tärkeyttä tarpeeksi omaksuakseen elävän kiinnostuksen sitä kohtaan. Tämä on tapa, jolla lapsi saa ensimmäisen tietonsa maailmasta. Deweyn mukaan perinteisen koulun suurimpia ongelmia ovat oppiaineen ja tavoitteiden yhdenmukaisuus: opittava aine on etukäteen järjestetty valmiiksi tuloksiksi ja saavutuksiksi, jotka kaikkien lasten tulee saavuttaa annetussa ajassa. Tällaisessa opetusjärjestelyssä oppimisen painopiste on lapsen ulkopuolella, opettajassa, tekstikirjassa, missä tahansa, paitsi lapsen itsensä välittömissä toiminnoissa. Dewey ajoi tilalle opetusta, jossa lapsen elämästä tulee kattava päämäärä. (Väkevä 2004, 111–113.) Deweyn ajatus oppimisen kokemuksellisuudesta kytkeytyy myös Reggio Emilialaiseen kasvatusfilosofiaan, sekä haastateltavien näkemyksiin ja kokemuksiin lapsen oppimisesta.

Reggio Emilian oppimisympäristössä korostuu sen pedagogisuus, ja sanotaankin että pedagogiikassa **ympäristö on yksi pedagogi**. Pedagogiikassa ajatellaan, että kaikki työt ovat lasten lahjoja, ja ne tulisi asetella kauniisti esille, jotta lapset pystyvät esimerkiksi palauttamaan mieleen, mitä he ovat tehneet. Tämän ajatellaan tähtäävän lapsen **itsensä tukemiseen ja kehittämiseen**. Lasten mielenkiinnon kohteisiin perustuvat projektit tukevat lapsen oppimista kokonaisvaltaisesti, ja niihin voidaan liittää kaikkia varhaiskasvatussuunnitelman sisältöalueita. Yksi tärkeimmistä asioista lapsen oppimisproses-

sisä on, että oppiminen tapahtuu **lapselle ominaisin toimintatavoin**, eli liikkuen, leikkien, tutkien sekä taiteellisen ilmaisun ja kokemisen tavoin.

Havainnoimalla ja dokumentoimalla johdonmukaisesti lasten toimintaa, leikkejä, ajatuksia ja taitoja varhaiskasvattaja saa luotettavan ja kokonaisvaltaisen kuvan lapsesta. Kun kasvattajilla on hyvä kuva ryhmänsä lapsista, voivat he suunnitella toiminnan sellaiseksi, että se innostaa ja puhuttelee lapsia, tarjoaa riittävästi tukea ja haasteita erilaisille oppijoille sekä varmistaa perusasioiden tavoitteellisen harjaannuttamisen. (Rintakorpi 2009, 86.) Reggio Emilian **pedagoginen havainnointi ja dokumentointi** antaa varhaiskasvattajille mahdollisuuden rakentaa oppimisympäristöä siten, että se vastaa lasten yksilöllisiin oppimis- ja kehityshaasteisiin eri ikävaiheissa. Taitava varhaiskasvattaja voi yrittää yhdistää niin lasten yksilöllisten mielenkiinnon kohteiden palvelemisen kuin koko ryhmän kehittämisen samaan aikaan.

Innostavan ympäristön muodostavat useat tekijät, kuten yhteisössä toimivat ihmiset, hyvä ilmapiiri, virikkeellinen ympäristö sekä toisten huomioiminen. Tällainen ympäristö ei kuitenkaan synny itsestään, vaan siihen on panostettava ja ohjattava myös lapsia huomaamaan ja luomaan sitä. Innostavan ympäristön suhteen runsas virikemateriaalien määrä ei ole aina paras ratkaisu, sillä se voi turruttaa aistit. Sen sijaan muuntuva virikkeympäristö voi tarjota mielenkiintoisemman ja mielekkäämmän ympäristön. (Karppinen 2009, 64.)

Myös haastateltavien kokemusten mukaan pienelläkin välineistöllä saa paljon aikaan, ja mielikuvitus onkin yksi pedagogin tärkeä työväline. Fyysinen oppimisympäristö tulee rakentaa siten, että **välineistö ja materiaalit** ovat lasten saatavilla, jotta heillä on mahdollisuus luovaan toimintaan ja leikkiin. Itsensä toteuttaminen luovalla tavalla auttaa rikastuttamaan lasten mielikuvitusta ja itseilmaisun taitoja.

Ympäristön laatu vaikuttaa olennaisesti lapsen kehitykseen. Lapsen oppimiseen ei voida vain hänen älykkyytensä tai käytettävät opetusmenetelmät vaan myös konkreettinen tila, ja millaisia mahdollisuuksia se tarjoaa. Toiminnallisesti, tilallisesti sekä elämyksellisesti virikkeinen ympäristö, jossa lapsen yksilölliset tarpeet on mahdollisuuksien mukaan otettu huomioon, edistää lapsen kasvua ja kehitystä parhaiten. (Kokljuschkin 2001, 69–70.) Tilojen merkitys korostuu esimerkiksi siinä, kuinka ne tukevat lapsen

mahdollisuuksia rauhalliseen leikkiin ja työskentelyyn. Erilaiset jakotilat mahdollistavat pienryhmätyöskentelyn ja leikki voidaan jättää myös kesken, ja sitä jatketaan myöhemmin.

Lapset rakentavat oppimistaan, tietojaan ja taitojaan, kiinnostuksiaan sekä arvostuksiaan omaan tapaansa ja tahtiinsa kasvuympäristön luomin edellytyksin. Olennainen osa tätä oppimis- ja kasvuympäristöä ovat toiset lapset. Toiset tarjoavat peilin tarkastella omaa osaamistaan ja oppimistaan, sekä haasteita uudelleenlaiseen kokemiseen ja näkökulmiin. Vasta toisten kanssa toimimalla lapset oppivat tuntemaan itseään ja omaa ajatteluaan. (Hakkola & Virsu 2000, 41–42.) Erään haastateltavan mukaan keskustelut lisäävät suvaitsevaisuutta ja ymmärtäväisyyttä, opettavat arvostamaan toisten mielipiteitä ja mahdollistavat neuvottelu- ja suunnittelutaitojen kehittymisen.

Tämä on keskusteleva pedagogiikka. Tätähän nimitetään ihan sillä nimellä että tämä on sydämen pedagogiikka, joka on keskustelevaa. Elikkä juuri näillä avoimilla kysymyksillä pyritään lapsi saamaan keskustelemaan ja tuomaan asioita, ja hoksauttamaan ja innostumaan. Ja että lapset keskustelvat keskenään. Ei niin että opettaja ja lapsi on niinko kahestaan koko ajan. (Sofia)

Varhaiskasvattajat vaikuttavat lapsen itsetuntoon rakentamalla ja ohjailemalla lasten sosiaalisia suhteita, eli sitä miten lapset suhtautuvat toinen toisiinsa. Ryhmässä lapsi oppii ja harjoittelee erilaisia sosiaalisia taitoja, kuten esimerkiksi toisten lasten arvostamista, auttamista, tukemista, huomioonottamista sekä joustavuutta. Kaikki nämä asiat vaikuttavat hänen itsetuntoonsa. Jos lapsi on itsetunnoltaan vahva, hän pystyy antamaan itseltään enemmän muille vuorovaikutustilanteissa, koska hänen energiansa ei mene oman minänsä pönkittämiseen. (Aho & Laine 2002, 42.)

Päiväkoti on kodin ohella lapsen tärkein sosiaalinen ympäristö. Päiväkodissa lapsi oppii vuorovaikutusmalleja, kokee onnistumisia ja epäonnistumisia sekä joutuu monenlaisiin ristiriitatilanteisiin, joissa eri ihmisten näkökannat, mielipiteet ja intressit voivat olla vastakkaisia. Ristiriitatilanteiden ratkaiseminen edellyttää kykyä ymmärtää toisen ihmisen sosiaalinen näkökulma, jolloin yksilön pitää ottaa muut ihmiset huomioon, nähdä asiat muiden kannalta ja ymmärtää asiat, joita muut tuovat konfliktitilanteeseen. Tällaiset sosiaaliset kokemukset ja tilanteet ovat välttämättömiä lapsen moraalikehitykselle ja –käyttäytymiselle. (Aho & Laine 2002, 138–139.) Haastateltavat pitivät vuorovaikutus-

suhteita sekä vuorovaikutustaitojen opettelua yhtenä sosiaalisen oppimisympäristön tärkeimpänä osa-alueena. Sosiaalisten taitojen hallitseminen on elämässä ja yhteiskunnassa pärjäämisen kannalta hyvin tärkeää, ja siksi vuorovaikutuksen laatuun tulee panostaa. Syvällisen **vuorovaikutuksen** kautta lapset ja aikuiset oppivat kunnioittamaan toisiaan ja välittämään toisistaan.

Ne oppii siihen että toinen toistansa opetetaan, keskustelemalla, ja ne oppii myös ymmärtämään sen että toinen näkee tämän asianki ihan toisella tavalla. Ja seki on sallittavaa. Ei ole olemassa vain yhtä ainoaa faktatietoa, oikeeta tietoa. - - tärkeä näkemys on se, että lapset oppivat kunnioittamaan ja arvostamaan toisen näkemyksiä, vaikka itse asiassa näkevät asiansa itse toisin. (Sofia)

Päiväkodin psyykkiseen oppimisympäristöön kuuluvalla **ilmapiirillä** on suuri merkitys kaikkiin siellä oleviin ihmisiin ja heidän toimintaansa. Näin ollen ilmapiirin laatu vaikuttaa myös lapsiin ja heidän hyvinvointiinsa joko suoraan tai välillisesti. Positiivinen ja kannustava ilmapiiri tukee lapsen kasvua ja kehitystä, ja haastateltavat kertoivatkin ilmapiirin olevan ”kaiken a ja o”. Lapset aistivat herkästi, ovatko aikuiset aidosti iloisia ja rentoja, ja onko heillä hyvä olla. Tämän vuoksi on tärkeää kiinnittää huomiota aikuisten väliseen vuorovaikutukseen ja panostaa työhyvinvointiin. Turvallinen ja avoin ilmapiiri tulee näkyä myös varhaiskasvattajien ja vanhempien välisessä kasvatuskumppanuudessa lapsen edun hyväksi. Aho ja Laine (2002, 51) kertovat, että positiivinen ilmapiiri lisää lapsen perusturvallisuutta. Jos kasvattaja suhtautuu lapsiin välinpitämättömästi, ei jaksa kuunnella heidän ongelmiaan, ei ole lasten saatavilla ja pitää omia tehtäviään lapsen tehtäviä tärkeämpinä, ei ympäristöön synny positiivista, avointa ilmapiiriä.

Varhaiskasvatuksessa olennaista on lasten itsetunnon ja -tuntemuksen lisääntyminen, myönteinen näkemys oppimisesta, pyrkimys havainnoida ja muokata omia toiminta- ja oppimisstrategioita, rohkeus kohdata uusia asioita ja kyky oppia vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Kasvattajan rooli painottuu enemmän tutkivaan opettajuuteen, ja tällä tutkimusmatkalla dokumentointi on oivallinen apuväline. (Rintakorpi 2009, 87.) Lapsi ja aikuinen voivat yhdessä miettiä, millaisia seurauksia erilaisista ratkaisumalleista olisi ja sitten kokeilla käytännössä näitä eri malleja. Ihminen sitoutuu päätökseen sitä paremmin, mitä enemmän hän on itse ollut vaikuttamassa siihen. Tehtävätietoisuuden yksi olennainen osa on itsearviointi, ja lapsia tulisi opettaa arvioimaan tarkasti suorituksiaan. (Aho & Laine 2002, 55.) Haastateltavien mielestä ei riitä, että lasten tuotokset lai-

tetaan esille, sillä oppimista ei tapahdu vain töitä tehdessä, vaan myös niitä arvioitaessa. Aikuisen tulee haastaa lasta avointen kysymysten avulla tulkitsemaan ja keskustelemaan töistään, jotta oppimisprosessista saataisiin vielä syvällisempi.

Usein aikuiset ottavat lapsen liian holhoavan asenteen, eivätkä osaa luottaa lapsen kykyihin. Joskus taas aikuinen voi omalla, lapsen verrattuna taidokkaalla osaamisellaan, tappaa lapsen spontaanisuuden ja luovuuden. Päinvastoin aikuisen tulisi kannustaa lasta itsenäisesti yrittämään ja keksimään ratkaisuja ongelmiinsa. Koska uusiin tilanteisiin ei ole vielä vastauksia, lapsenkin pitäisi oppia toimimaan luovasti vanhan taustatietonsa ja uusien tutkimustulosten perusteella. Toisaalta lasta ei tule kuitenkaan pitää pikkuaikuisena, jonka tulisi selviytyä kaikesta yksin, vaan pulmatilanteissa aikuisen on huomioitava lapsen kulloinenkin kehitystaso ja kannustaa häntä tasavertaisena yhteistyöhön muiden lasten sekä aikuisten kanssa. (Liimola & Voutilainen 1996, 39–40.)

Haastateltavat pitivät tärkeänä sitä, että oppiminen ei tapahdu aikuisjohtoisesti ylhäältä alaspäin. Kun tieto saadaan toiselta, se siirtyy lyhykestoiseen muistiin, mutta kun lapsi oivaltaa asioita kokemuksen kautta, jäävät opitut asiat muistiin paremmin ja oppiminen on mielekkäämpää. Kun lapsi on saavuttanut lähikehityksen vyöhykkeensä, aikuisen täytyy antaa ehkä vain pieni töytäisy, esimerkiksi sopiva kysymys tai haasteellista materiaalia, jotta lapsi voi itse ottaa askeleen osaamiseen ja tietämiseen. Jos vastaus annetaan liian aikaisin, ryöstetään aika ja ehkä näin myös erilaiset näkökulmat. Yleensäkin lapsille ei tulisi opettaa sellaista, minkä he voivat itse oppia. (Wallin 2000, 122.) Varhaiskasvattajan rooliin kuuluu tietyllä tavalla itsensä pitäminen taka-alalla. Varhaiskasvattajan tulee kuitenkin osata tulkita herkästi lasten viestejä, sillä vaikka **omatoimisuuden tukeminen** onkin tärkeää ja olennaista lapsen kehityksen kannalta, niin aina lapsen ei kuitenkaan tarvitse selviytyä vaikeasta tilanteesta yksin. Tärkeintä on olla tilanteessa läsnä lasta varten.

Itseohjautuvat inhimilliset toiminnot syntyvät ilman ulkoista pakkoa tai suoraa hyötyä, ja jatkuvat kuin itsestään ilman kannustimia. Kokemus, joka itseohjautuvan toiminnan kautta syntyy, on eräänlainen virtauksen kokemus. Kun virta tempaa mukaansa, ajan ja paikan taju hämärtyy ja toiminnasta tulee kaiken keskipiste. Se, että taiteellisen toiminnan ja leikin ohessa tapahtuu oppimista, ei vie mitään pois tästä itseohjautuvuudesta, vaan taiteellisuus ja taiteen läsnäolo oppimisessa ja kasvatuksen kontekstissa voi toimia

liekin tavoin. Se ylläpitää oppimisen paloa ja tuo siihen syvyyttä ja mielekkyyttä. (Anttila 2009, 19–20.) Oppimisympäristön tulee antaa lapsille monipuolisia mahdollisuuksia **leikkiin**, sillä leikkiessään lapsi käsittelee oppimiansa asioita ja elämäänsä. Sen lisäksi hän myös kehittää itseään ja taitojaan, esimerkiksi vuorovaikutuksen ja ongelmanratkaisukykyjen saralla.

Aikuisen tulee varata lapsen kokeiluille ennen kaikkea aikaa. Useissa päiväkodeissa tuntuu olevan koko ajan jonnekin kova kiire. Kuka meille sanoo, että saamme käyttää yhden aiheen tutkiskeluun vain kaksi viikkoa, jos lasten kiinnostus vaatisi kahden kuu-kauden tiiviin tutkimisen? Ei kukaan. Itse me aikuiset laadimme elämällemme kiireisen aikataulun, jossa epätoivoisesti yritämme pysytellä. Meidän tulisi antaa lasten johdatella meidät luonnollisen rytmin kautta uuteen rauhallisempaan tahtiin, jossa voimme suoda heillekin työrauhan ja pintasukellusta syvempiä kokemuksia elämän erilaisista ilmiöistä. (Liimola & Voutilainen 1996, 42.) Ilman iloa ja ihmetystä oppiminen latistuu pinnalliseksi, ja tunnettujen tosiasioiden toistamiseksi. Tällöin asioiden sisäistäminen jää tapahtumatta (Karlsson & Riihelä 1991, 27).

Innostus, halu ja rohkeus kokeilla uudenlaisia asioita ovat monesti tärkeimpiä asioita oppimisympäristön kehittämisessä. Fyysiset tilat tarjoavat meille vain kehykset, joihin niiden käyttäjät, aikuiset ja lapset, puhaltavat sitten elämän. Keskeistä on mielikuvitus tilankäytössä – tunnelma, henki ja ilmapiiri, joiden avulla tilan rajoitteet ja mahdolliset puutteet voidaan kääntää mahdollisuuksiksi. Varhaiskasvattajien tulisi miettiä, mitkä ovat toimintaympäristön lapselle asettamat mahdollisuudet ja haasteet. (Kokljuschkin 2001, 65.)

Oppimisympäristö on alati muuttuva ja kehittyvä, sen tulee olla ajantasainen sekä **vastata lasten sen hetkisiin tarpeisiin ja kehitystehtäviin**. Puhuttaessa oppimisympäristön kehittämisestä eräs haastateltavista totesi, että vain taivas on rajana, sillä aikuiset ovat avainasemassa oppimisympäristön suunnittelussa, rakentamisessa ja kehittämisessä. Kehittämisen vapautta pidettiin ammatin rikkautena, mutta luonnollisesti se tuo myös vastuuta. Varhaiskasvattajan tulee arvioida omaa ajatusmaailmaansa ja toimintaansa työssään, ja arviointia tehdään tietoisesti myös tiimin kesken esimerkiksi kehityskeskustelujen avulla. Oppimisympäristön toimivuutta tulisi havainnoida ja arvioida

kriittisesti, ja niiden pohjalta voidaan tehdä muutoksia kohti parempaa oppimisympäristöä.

Päiväkotien tiloja koskevat monet kulttuuriset tavat sekä olettamukset siitä, miten paikkaa on soveliaista käyttää. Päiväkodin oppimisympäristön suunnittelussa ei kuitenkaan riitä, että aikuiset pohtivat ja uneksivat, millainen olisi hyvä päiväkotitalo lapsille. Lapset ovat oman toimintaympäristönsä asiantuntijoita, ja myös heidän kokemustensa ja näkemystensä kuuleminen ja kunnioittaminen on tärkeää. Lapset voivat tuoda esille monia pienempiä asioita, jotka aikuisilta jäävät helposti huomaamatta. Heidän tunnepohjaisen tiedon sekä ympäristöä koskevien kehittämisideoiden esille tuominen edellyttää aikuisilta menetelmiä, joiden avulla lapset voisivat ilmaista ajatuksiaan enemmän toimimalla ja tekemällä, ei pelkästään istumalla ja puhumalla. (Kokljuschkin 2001, 68.)

Yhteenvetona tuloksista voidaan todeta, että haastateltavien kokemusten mukaan Reggio Emilia-päiväkodin oppimisympäristö tukee lapsen kasvua ja kehitystä kokonaisvaltaisesti huomioiden jokaisen lapsen yksilölliset erot ja tarpeet. Oppimisympäristön fyysiset, psyykkiset, sosiaaliset ja pedagogiset osa-alueet muodostavat kokonaisuuden, jossa lapsi oppii kontekstuaalisesti ja kokemuksellisesti yhdessä muiden lasten ja aikuisten kanssa. Varhaiskasvattajien on syytä ymmärtää, että se, kuinka kokonaisvaltaisesti oppimisympäristö tukee lapsen kasvua ja kehitystä, on hyvin pitkälti kiinni heidän toimistaan. Varhaiskasvattajat ovat vastuussa siitä, kuinka oppimisympäristö on suunniteltu, rakennettu ja kuinka sitä kehitetään.

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Termit reliabelius eli toistettavuus sekä validius eli pätevyys liitetään yleensä kvantitatiiviseen tutkimukseen. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä niiden käyttöä pyritään välttämään, sillä ihmisiä ja heidän kokemuksiaan koskevat kuvaukset ovat ainutlaatuisia. Kuitenkin jokaisen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi arvioida jollain tavoin, vaikka kyseisiä termejä ei haluttaisikaan käyttää. (Hirsjärvi ym, 2007, 226–227.)

Laadullisella tutkimusmenetelmällä tehdyn tutkimuksen voidaan sanoa olevan luotettava, kun tutkimuskohde ja tulkittu materiaali ovat yhteensopivia, eikä teorianmuodostukseen ole vaikuttaneet satunnaiset tai epäolennaiset tekijät. Viime kädessä laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja hänen rehellisyytensä, sillä arvioinnin kohteena ovat hänen tutkimuksessaan tekemät valinnat, teot ja ratkaisut. Näin olleen tutkijan tulee arvioida tutkimuksensa luotettavuutta jokaisen tekemänsä valinnan kohdalla. (Vilkkä 2005, 158–159.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan myös kokonaisuutena, jolloin painottuu sen sisäinen johdonmukaisuus. Puhuttaessa tutkimuksen kohteesta ja tarkoituksesta on oltava tarkkana siitä, että kuvataan todella sitä, mitä tutkitaan ja miksi. Luotettavuutta arvioitaessa tutkijan on mietittävä, miksi tutkimus on hänelle tärkeä, mitä hän on oletanut tutkimusta aloittaessaan ja ovatko ajatukset muuttuneet matkan varrella. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 140.)

Tutkimusaiheemme valinta lähti suuntauksesta varhaiskasvatukseen. Alun perin olimme rajanneet opinnäytetyömme koskemaan vain päiväkodin fyysistä oppimisympäristöä, mutta viitekehyksen rakentamisen, eettisen pohdinnan, ammatillisen kasvun, varhaiskasvatusfilosofioidemme kehittymisen sekä opponenttien ja ohjaajiemme avulla laajensimme aiheemme koskemaan päiväkodin koko oppimisympäristöä, nimenomaan Reggio Emilia-päiväkodeissa. Kokonaisvaltaisempaa näkemystä oppimisympäristöstä lapsen kasvun ja kehityksen tukijana tukee myös opinnäytetyömme holistinen ihmiskäsitys, jossa ihminen nähdään tajunnallisena, kehollisena ja situationaalisena olentona.

Luotettavuuden parantamiseksi olemme raportoineet tarkasti tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheista, niihin liittyvistä asioista ja luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä. Haastatteluihin liittyen pyrimme kuvaamaan mahdollisimman tarkasti haastattelutilanteet ja lisäsimme tutkimuksemme luotettavuutta suorittamalla esihaastattelun. Haastattelun luotettavuutta voi heikentää se, että siinä on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastatteluaineisto on konteksti- ja tilannesidonnaista, josta syntyy se pulma, että tutkittavat saattavat puhua haastattelutilanteessa toisin, kuin jossakin toisessa tilanteessa. Tämän voi ottaa huomioon tuloksia tulkittaessa: tulosten yleistämisessä ei pitäisi liioitella. (Hirsjärvi ym. 2007, 201–202.) Nauhoitimme haastattelut, jotta voisimme keskittyä paremmin haastateltavien aitoon kuuntelemiseen ja vuorovaikutukseen, sekä saadaaksemme talteen heidän kokemuksensa juuri sellaisina, kuin he ne kertoivat. Näin pysyimme myös litteroimaan aineiston sanasta sanaa, joka myös lisää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Aineiston analyysivaiheesta kerrottaessa selitimme perustellen luokittelun ja taulukoinnin tekemisestä sekä tulosten muotoutumisesta. Laadullisen tutkimusmenetelmän mukaisesti säilytimme analysointivaiheessa avoimen mielen, emmekä halunneet pakottaa tärkeäksi kokemaamme aineistoa luokkiin, joihin se ei olisi sopinut. Tämän vuoksi muodostimme uuden teeman koskien varhaiskasvattajan roolia. Myös pohdinta-osiossa tarkastelemme valintojamme syvällisemmin ja kriittisesti.

Tutkimuksen tulee olla arvovapaata, mutta silti tutkijan arvot vaikuttavat tutkimuksessa tehtyihin valintoihin. Arvovapaaksi tutkimuksen tekee se, että tutkija paljastaa tutkimukseen vaikuttavat arvonsa ja tuo kaikki asiat tutkimuksessa niin sanotusti läpinäkyviksi. Tämä vuorostaan kytkeytyy monella tavalla tutkimuksen tekemisen etiikkaan. (Vilkka 2005, 160.) Alusta asti tutkimukseemme liittyi arvokäsitys lapsilähtöisestä työskentelystä. Lapsilähtöisyyden käsite on kuitenkin monella tavalla tulkittavissa, ja haluamme korostaa että tutkimuksemme kautta haimme työntekijöiden henkilökohtaisia ja yksilöllisiä kokemuksia ja näkemyksiä niin lapsilähtöisyydestä kuin oppimisympäristön mahdollisuuksista lapsen kasvun ja kehityksen tukijana.

Tutkimusetiikka eli hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen kietoutuu monella tavalla tutkimuksen tekemiseen, ja se kulkee mukana ideointivaiheesta tutkimustuloksien tiedottamiseen. Tutkimusetiikkaan kuuluu yleisesti sovittuja pelisääntöjä suhteessa kollegoihin, tutkimuskohteeseen, toimeksiantajiin ja suureen yleisöön. Hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää tutkijalta rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimus-

työssä ja tutkimustulosten esittämisessä. Tutkijan on itse pohdittava, tunnustettava ja tunnistettava, millaisilla metodeilla hän kykenee tekemään eettisesti kestävästä tutkimuksesta. (Vilkkä 2005, 30–31.)

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös huolellisesti tehty tutkimussuunnitelma, jossa voidaan ratkaista monia tutkimuseettisiä ongelmia (Vilkkä 2005, 32). Tutkimuseettisesti tärkeä vaihe on siinä, kun tutkija asettaa ja muotoilee tutkimusongelmat. Tutkijan on koko ajan tiedostettava, millaisia seurauksia tutkimuskohteelle on tutkimuksen tekemisellä ja valmiilla tutkimuksella tuloksineen. (Vilkkä 2006, 57, 65.) Käytimme tutkimussuunnitelman tekoon paljon aikaa ja ajatusta, sillä tiesimme, että hyvä pohjatyö auttaa meitä myös tutkimuksen toteuttamisen ja raportoinnin eri vaiheissa.

Tutkimusetiikkakeskustelussa kiinnitetään eniten huomiota tutkittavien suojaan. Tutkijan on selvitettävä osallistujille tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit. Tutkittavien suojaan kuuluu osallistuvien vapaaehtoinen suostumus, jolloin yksilöillä on oikeus kieltäytyä osallistumasta, keskeyttää mukanaolonsa milloin tahansa tutkimuksen aikana, oikeus kieltää jälkikäteen itseä koskevan aineiston käyttö tutkimusaineistona ja oikeus tietää nämä oikeutensa. Osallistujien oikeudet ja hyvinvointi tulee turvata ja tutkimustietojen on oltava luottamuksellisia, eikä tietoja saa käyttää muuhun kuin luvattuun tarkoitukseen. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 131.)

Pohdimme tutkimuksen eettisyyteen liittyviä asioita tietoisesti opinnäytetyöprosessin eri vaiheissa. Erityisesti pohdinta korostui tutkimushaastattelujen lähestyessä. Luettuaamme teemahaastattelukirjallisuutta kokosimme listan hyvän haastattelun ja haastattelijan ominaisuuksista, ja yleisimmistä aloittelevan haastattelijan kompastuskivistä. Tämä luonnollisesti lisäsi tietämystämme, mutta herätti meissä myös ehkä liiallista varovaisuutta haastatteluja ajatellen. Halusimme välttää haastateltavien ohjailua saadaksemme tuotua esille haastateltavien aitoja kokemuksia, mutta samalla jätimme ehkä tarttumatta mahdollisiin lisäkysymyksiin, joiden avulla olisimme voineet vielä rikastuttaa tutkimusaineistoamme. Kuitenkin tämän oltua ensimmäinen tutkimuksemme, olemme tyytyväisiä haastattelujen kulkuun, omiin haastattelutaitoihimme sekä saamaamme aineistoon.

Tutkimusaineiston keräämiseen ja säilyttämiseen liittyy eettisiä ongelmia kuten anonymiteetti ja salassapitovelvollisuus (Vilkkä 2006, 65). Emme maininneet missään

tutkimuksen teon vaiheessa tai julkaistavassa tutkimusraportissa haastateltavien lastentarhanopettajien tai heidän työpaikkojensa nimiä, emmekä myöskään muita mahdollisesti tunnistettavia tietoja. Sen sijaan, että olisimme puhuneet tuloksissa ensimmäisestä, toisesta ja kolmannesta haastateltavasta, päädyimme raportointivaiheessa nimeämään haastateltavat kuvitteellisilla nimillä, koska halusimme kunnioittaa heidän ihmisyytään. Käytimme suoria lainauksia harkitusti anonymiteettiä ajatellen. Luettavuutta parantaaksemme vähensimme lainauksista sidesanoja, kuten 'niinku', 'että' ja kahteen kertaan toistetut sanat. Teimme tämän kuitenkin varmistaen, etteivät haastateltavien sanomiset tai niiden merkitykset kärsineet siitä. Tutkimuksen julkaisemisen jälkeen hävitämme haastattelunauhoitteet ja muistiinpanot, jolloin myös varmistamme haastateltavien anonymiteetin säilymisen.

Tutkimuksemme tarkoituksena on luoda uutta tietoa, jonka avulla voidaan myös mahdollisesti kehittää varhaiskasvatusta ja alan toimintaa paremmaksi. Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkimus on suunniteltava, toteutettava ja raportoitava laadukkaasti ja tutkimuksen avoimuuden lisäksi kirjoittamisessa on mietittävä, missä valossa tutkittavien antamaa tietoa esitetään (Vilkkä 2005, 32–33). Tutkijan on muistettava, että tuloksia ei pidä yleistää kritiikittömästi, eikä niitä sepitetä tai kaunistella. Tutkimuksen raportointi ei saa olla puutteellista tai harhaanjohtavaa, ja tutkimuksessa käytetyt menetelmät on selostettava aina huolellisesti. Alkuperäisiä havaintoja ei saa muokata siten, että tulos vääristyy, ja tutkijan on tuotava myös tutkimuksen puutteet julki. (Hirsjärvi ym. 2007, 26.) Olemme kuvanneet tutkimuksen eri vaiheita sekä tuloksia totuudenmukaisesti ja mahdollisimman tarkasti. Ymmärrämme, että tutkimusmenetelmässämme on olemassa myös riski tulkita haastateltavien puheita väärin, mutta olemme tiedostaneet asian, ja pyrkineet välttämään tätä siten, että emme missään vaiheessa ole irrottaneet haastateltavien kokemuksia niiden asiayhteyksistä.

Ihmiselämän arvokkuuden ja ihmiselämän kunnioittaminen ilmenee sosiaalialan ammattilaisen työssä esimerkiksi osallistumisoikeuden periaatteen avulla. Sen mukaan meidän on sosionomeina edistettävä asiakkaan osallisuutta, joka lisää hänen mahdollisuuksiaan vaikuttaa elämäänsä koskeviin päätöksiin ja toimiin. Asiakaslähtöisyydessä tulisi pyrkiä toimimaan asiakkaiden toiveiden mukaan, ja vaikka se ei aina onnistukaan niin asiakkaan eriäviäkin näkemyksiä ja mielipiteitä tulisi kunnioittaa. (www.talentia.fi, luettu 20.3.2010.) Tutkimuksemme tarkastelee sosiaalialan eettisten periaatteiden toteutumista

myös oppimisympäristön rakentamisen kannalta, ja sitä miten lapsilähtöisyyttä voidaan huomioida sen toteutuksessa.

Laadullisella tutkimusmenetelmällä tehdyn tutkimuksen on tärkeää olla emansipatorinen, joka tarkoittaa, että tutkimuksen tulisi lisätä myös tutkittavien ymmärrystä tutkittavasta asiasta sekä sen myötä vaikuttaa myönteisesti tutkittavien ajattelu- ja toimintatapoihin. Tutkimushaastatteluun osallistuvat eivät siis ole vain tiedon hankkimisen välineitä, vaan myös heille tulisi jäädä haastattelutilanteesta jotakin hyötyä (Vilkkä 2005, 103.) Sosiaalialan ammattilaisen eettiseen osaamiseen kuuluu myös itsensä ja ammatillisuutensa kehittäminen ja ajan tasalla pysyminen. Tutkimuksemme kautta pyrimme siihen, että haastateltavat ja muut varhaiskasvattajat saavat ammatillista hyötyä ja valmiuksia huomioida päiväkodin oppimisympäristöön liittyviä osa-alueita ja ulottuvuuksia, jotka tukevat lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä.

8 POHDINTA

Aloitimme opinnäytetyön tekemisen keväällä 2009, jolloin valmistelimme alustavan opinnäytetyösuunnitelman. Alkuperäinen aiheemme oli rajattu koskemaan pelkästään päiväkodin fyysistä oppimisympäristöä, eikä aikomuksenamme ollut tutkia aihetta minään tietyn pedagogiikan kautta. Opinnäytetyöprosessimme hidastui syksyllä 2009, kun toinen meistä lähti syyslukukaudeksi ulkomaanvaihtoon. Opinnäytetyösuunnitelma laadittiin kevätlukukaudella 2010, jolloin tutkimuksen aihe laajeni käsittäen lopulta kaikki oppimisympäristön osa-alueet. Päätös lopullisesta aiheen valinnasta tuntui meistä todella haastavalta, ja päätöksen tekeminen vaati paljon ammatillista reflektointia ja eettistä pohdintaa. Kuitenkin oivallettuamme oppimisympäristön kokonaisvaltaisuuden ja alkuperäisen aiheen kapea-alaisuuden, päädyimme lopputulokseen, että tutkimuksemme ei olisi ollut tarpeeksi kattava jos se olisi koskenut pelkkää fyysistä oppimisympäristöä, ja tutkimustulokset sekä oma ammatillinen kasvu olisivat jääneet pintapuolisiksi. Teimme opinnäytetyösuunnitelmaa tarkasti ja kattavasti, mistä oli suuresti hyötyä lopullista raporttia kirjoitettaessa. Koska haluamme tulevana lastentarhanopettajina toteuttaa lapsilähtöistä varhaiskasvatusta, olimme jo tutkimuksen alkuvaiheilla kiinnostuneita tutkimaan myös lapsilähtöisyyden ilmenemistä oppimisympäristössä. Saadaksemme tutkimuksemme syvyyttä ja lapsilähtöisen näkökulman, päädyimme tutkimaan Reggio Emilia-pedagogiikan oppimisympäristöjä, sillä pedagogiikka on luontaisesti lapsilähtöinen.

Saimme yhteistyökumppanit nopeasti, ja ennen haastatteluita suoritimme esihaastattelun. Koimme sen hyödylliseksi ensinnäkin sen vuoksi, että pystyimme tarkentamaan ja muokkaamaan haastattelurunkoa ja teemoja, ja toisekseen huomasimme, että haastattelijana toimiminen ei ollutkaan niin yksinkertaista kuin olimme ajatelleet. Esihaastattelu lisäsi myös itsevarmuuttamme oikeita haastatteluja varten. Toteutimme tutkimushaastattelut teemahaastatteluina ennen kesäloman alkua. Mielestämme teemahaastattelu oli tutkimuksemme kannalta paras menetelmä, varsinkin kun pidimme teemat ja haastattelukysymykset tarpeeksi avoimina. Alun perin ajattelimme, että haastateltavia olisi neljä, mutta lopulta haastattelimme kolmea lastentarhanopettajaa. Haastattelut toteutettiin päiväkodeissa, joissa haastateltavat työskentelivät. Tutkimusaineisto oli runsasta ja laadu-

kasta, mutta litteroidessamme haastatteluita huomasimme, että olisimme voineet esittää enemmänkin tarkentavia kysymyksiä.

Litteroimme aineiston pian haastattelujen jälkeen, mutta analysoinnin aloitimme vasta syyslukukauden alussa. Koimme, että tarvitsimme etäisyyttä opinnäytetyöhömmе, vaikka jälkeinpäin ajateltuna olisi ollut aikataulumme kannalta parempi jatkaa työskentelyä kesän aikana. Aloitetuamme aineiston analyysin huomasimme sen olevan hyvin mielenkiintoinen vaihe, ja meistä tuntuikin siltä, että saimme uutta inspiraatiota työtämme kohtaan.

Opinnäytetyömme tarkoituksena on tuottaa tietoa oppimisympäristöstä lapsen kasvun ja kehityksen tukijana Reggio Emilia-päiväkodissa. Opinnäytetyömme tutkimustehtävänä on kuvailla, millaisia kokemuksia Reggio Emilia-päiväkodissa työskentelevillä lastentarhanopettajilla on oppimisympäristöstä lapsen kasvun ja kehityksen tukijana? Tutkimustuloksemme koostuvat haastateltavien kokemuksista, näkemyksistä ja pohdinnoista koskien lapsilähtöisyyttä, Reggio Emilia-pedagogiikkaa ja oppimisympäristöä, oppimista, oppimisympäristön kehittämistä sekä varhaiskasvattajan roolia. Tuloksista ja johtopäätöksistä käy ilmi, että Reggio Emilia-oppimisympäristö voi tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä huomioimalla esimerkiksi seuraavat asiat: lapsilähtöinen työskentely, lapsen oppimisen ja oppimisympäristön kokonaisvaltaisuus, oppimisen kokemuksellisuus, lapselle ominaiset tavat toimia, lapsen itsetunnon tukeminen ja kehittäminen, lapsen omatoimisuuden tukeminen, pedagoginen havainnointi ja dokumentointi, ympäristön pedagogisuus, välineistö ja materiaalit, vuorovaikutuksen ja ilmapiirin laatu, leikki sekä lapsen sen hetkisiin tarpeisiin ja kehitystehtäviin vastaaminen. Nämä eivät kuitenkaan ole itsestään selviä tai helppoja varhaiskasvatuksen tehtäviä, vaan ne vaativat paljon oman varhaiskasvatusajattelun pohtimista, toiminnan ja käytäntöjen arviointia sekä lapsen aitoa kohtaamista.

Oppimistavoitteenamme oli saada tutkimuksen avulla ammatillisia valmiuksia lapsilähtöisen oppimisympäristön suunnitteluun ja toteuttamiseen tulevassa työssämme. Saavuttaaksemme tavoitteen ja syventyäksemme tutkimusaiheeseen olemme lukeneet paljon varhaiskasvatusalan kirjallisuutta, joka on vahvistanut ammatillista identiteettiämme ja tietopohjaa, joka luo perustan omalle varhaiskasvatusfilosofialle ja työn toteuttamiselle. Tutkimuksemme on syventänyt käsitystämme lapsen kokonaisvaltaisesta oppimisesta,

kasvusta ja kehityksestä, ja siitä kuinka oppimisympäristön kaikki osat vaikuttavat niihin.

Mielestämme tärkeä lähtökohta varhaiskasvatuksen toteuttamiselle on käsitys lapsesta ja siitä, miten hän oppii. Nämä asiat vaikuttavat siihen, millaisia pedagogisia ratkaisuja tehdään ja kuinka tuetaan eri-ikäisten lasten yksilöllisyyttä oppimisympäristössä. Haastateltavien puheista vahvasti noussut holistinen ihmis- ja lapsikäsitys ohjaavat myös omaa oppimistamme ja asiakastyössä toimimista. Kokonaisuudessaan tutkimuksen tekeminen on vienyt varhaiskasvatuksellista ajatteluamme syvemmälle kohti lapsilähtöisyyttä sekä lapselle ominaisten toimintatapojen kunnioittamista.

Pohdimme omaa oppimisprosessiamme myös vuonna 2010 uudistettujen sosionomin kompetenssien (www.sosiaaliportti.fi, luettu 27.10.2010) kautta. Tutkimuksen tekeminen kehitti sekä eettisyyttämme että asiakastyön osaamistamme. Oli suuri etu, että meitä tutkijoita oli kaksi, sillä koko prosessin ajan reflektioimme ajatuksiamme ja laajensimme näkökulmiamme. Vaikka joskus oli turhauttavaa, että eteneminen tuntui hitaalta juuri runsaan reflektoinnin vuoksi, niin nämä keskustelut ovat vieneet meitä ammatillisesti eteenpäin. Haastateltavien kokemusten ja oman pohdinnan kautta pystyimme sisäistämään ajattelun tasolla käytännön työssä tarvittavia arvoja ja tehtäviä. Tutkimuksemme kannalta tärkeimmiksi näistä nousivat käsitys lapsesta sekä hänen yksilöllisestä kasvustaan ja kehityksestään, ja etenkin siitä, miten varhaiskasvattaja pystyy tukemaan lasta osallistavin, lapsilähtöisin keinoin. Koko opinnäytetyöprosessin ajan teimme yhteistyötä muiden ihmisten, niin toistemme, opponoiden, ohjaavien opettajien, yhteistyökumppaneiden sekä muiden opiskelijoiden, kanssa. Yhteistyö vahvisti yhtä sosionomin tärkeintä osaamisaluetta, eli vuorovaikutustaitoja.

Opinnäytetyön tekeminen lisäsi myös tutkimuksellista kehittämisosaamistamme. Tutkimuksemme oli laadullinen, toteutimme sen teemahaastattelu-menetelmällä ja analysoimme aineiston teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Näistä teorioista opimme siis eniten, mutta etsiessämme sopivia ratkaisuja tutkimusta varten tutustuimme luonnollisesti myös toisenlaisiin tutkimusmetodeihin ja –menetelmiin. Olemme kehittyneet tutkijoina jokaisen tutkimuksen vaiheen saralla, oppineet hakemaan tietoa eri tietokannoista käyttäen mahdollisimman hyviä hakusanoja sekä suhtautumaan kriittisesti eri lähteisiin ja löytämään niistä meille sopivimmat. Erityisen opettavaista oli itse haastattelujen toteut-

taminen. Valmistauduimme niitä varten huolellisesti lukemalla teemahaastatteluun ja etenkin haastattelijan rooliin liittyvää teoriaa, joka loi meille melkoiset paineet siitä, osaammeko toimia luontevasti ja ohjailematta liikaa. Huomasimme kuitenkin pian ensimmäisen haastattelun alettua, että tilanne eteni luonnollisesti omalla painollaan, ja tärkeintä oli haastateltavan aito kuunteleminen.

Koemme, että opinnäytetyöprosessin jälkeen meillä on enemmän valmiuksia ja uskalusta lähteä mukaan erilaisiin kehittämis- tai tutkimusprojekteihin, sillä olemme käyneet läpi kaikki tutkimuksen vaiheet ja meillä on realistinen käsitys sen mukanaan tuomista haasteista sekä mahdollisuuksista. Opinnäytetyösuunnitelman teko lohkaisi ajallisesti isoimman osan prosessista, ja siihen vaikuttivat monet eri tekijät. Ensinnäkin olimme yhden lukukauden eri maissa, ja niin ohjaajamme kuin tutkimusaiheemmeakin vaihtuivat kesken kaiken. Ennalta arvaamattomat muutokset tuntuivat aluksi raskailta, mutta hyvin pian pystyimme etenemään normaalisti ja näkemään asioiden positiiviset puolet.

Opinnäytetyön tekeminen on kehittänyt myös johtamisosaamistamme, niin työntekijä- kuin esimiestason näkökulmasta. Tulevina lastentarhanopettajina meidän tulee huolehtia osana työyhteisöä siitä, että esimerkiksi lapsen sosiaalinen ja psyykkinen oppimisympäristö, joihin kuuluu myös päiväkodin ilmapiiri, ovat hänen kasvunsa ja kehityksensä kannalta turvallisia ja oppimista edistäviä. Varhaiskasvatuspalveluiden toteuttaminen edellyttää varhaiskasvattajilta ymmärrystä lapsen kokonaisvaltaisuudesta ja ympäristön vaikutuksista lapseen, jonka vuoksi jokaisen varhaiskasvattajan tulisi ymmärtää vastuunsa ja mahdollisuutensa oppimisympäristön suunnittelussa, rakentamisessa ja kehittämisessä. Olemme suunnitelleet perustavamme tulevaisuudessa yksityisen päiväkodin, jonka vuoksi tutkimuksemme suuntautui yksityiselle sektorille. Opinnäytetyömme antoi meille paremmat valmiudet päiväkodin pedagogiselle johtajuudelle sekä perustamisvaiheessa tehtäviä oppimisympäristöä koskevia ratkaisuja varten.

Tavoitteenamme oli oman ammatillisen kasvun lisäksi tuoda yleistä ja ammatillista hyötyä myös muille varhaiskasvattajille. Tulosten mukaan oppimisympäristö luo perustan lapsen oppimiselle sekä kasvuun ja kehitykselle, joten jokainen lasten parissa työskentelevä voi saada eväitä työhönsä tutkimuksemme kautta. Toivomme, että tutkimuksemme saa lukijat pohtimaan omia näkemyksiään, hyödyntämään haastateltavien esille tuomia ajatuksia ja kokemuksia sekä mahdollisesti myös kehittämään omaa ammatillisuuttaan

ja toimintaansa työssään. Yksi haastateltavista mainitsi, että hänestä on mukava kertoa Reggio Emilia-pedagogiikasta, sillä siitä puhuminen pitää hänet lähellä sen ajatusmaailmaa ja sitä kautta lähellä lasta.

Opinnäytetyötämme sivuavia tutkimuksia ovat Maija-Liisa Seppäsen opinnäytetyö *Oppimisympäristö esiopetuksen tavoitteiden tukijana* (2005), Anu Kalajaisen *Päiväkoti oppimisympäristönä – päiväkotit Herttuan oppimisympäristön tarkastelua* (2004) sekä Johanna Jussilan, Elina Kiviojan ja Henna Seppälän opinnäytetyö *Sanasta sadaksi kieleksi – Teema ja projektityöskentely Reggio Emilia-pedagogiikassa* (2005). Seppäsen ja Kalajaisen tutkimukset oli kytketty koskemaan tiettyjen päiväkotien oppimisympäristöä. Seppänen halusi selvittää, miten erilaisten esiopetusta toteuttavien ryhmien oppimisympäristö vastasi esiopetuksen tavoitteisiin, ja Kalajainen tutki erään päiväkodin oppimisympäristön vastaavuutta ryhmän lasten kehityksellisiin vaatimuksiin. Jussilan, Kiviojan ja Seppälän tutkimuksen tavoitteena oli antaa virikkeitä päivähoiton ammattilaisille teema- ja projektityöskentelyyn liittyen. Heidän tutkimustuloksensa osoittivat, että Reggio Emilia-päiväkodissa lapsi nähdään aktiivisena toimijana, jonka oppimista ja kehitystä aikuinen tukee, kuitenkin malttamalla mielensä ja ilman että puuttuu tarpeettomasti lasten toimintaan. Lisäksi lapsen mielipiteillä on merkitystä aikuiselle, ja aikuinen on valmis kuuntelemaan ja olemaan aidosti läsnä lasten kanssa. Tutkimustuloksistamme löytyi vastaavuutta esimerkiksi näiden asioiden osalta.

Tutkimuksessamme tarkasteltiin lähemmin Reggio Emilia-oppimisympäristöä ja lastentarhanopettajien kokemuksia siitä, mitä se sisältää ja millaisia mahdollisuuksia se tarjoaa lapsen oppimiselle, kasvulle ja kehitykselle. Halusimme antaa haastateltavien kokemusten kautta ajattelemisen aihetta niin itsellemme kuin muillekin varhaiskasvattajille. Haastateltavien kokemusten kautta saimme erilaisia käytännön esimerkkejä ja vinkkejä päiväkodin oppimisympäristöön liittyen.

Pohdimme myös kehittämisideoita jatkotutkimuksia varten. Koska tutkimme oppimisympäristöä lapsen kasvun ja kehityksen tukijana erityisesti Reggio Emilia-päiväkodissa, olisi kiinnostavaa tutkia myös päiväkoteja, joissa ei toteuteta mitään tiettyä pedagogista suuntausta. Vaihtoehtoisesti voisi tehdä myös vertailevaa tutkimusta eri pedagogisten suuntausten oppimisympäristöjen välillä. Tuloksista nousi vahvasti esille lasten kokemuksellinen oppiminen, ja olisikin mielenkiintoista tutkia syvällisemmin

varhaiskasvattajien käsityksiä kokemuksellisesta oppimisesta ja sen tukemisesta. Eräänä kehittämisideana on muuttaa tutkimuskohdetta ja tutkimusmenetelmää. Aihetta voitaisiin tutkia esimerkiksi havainnoimalla tai haastatteleamalla lapsia, ja tuomalla näin esiin heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään päiväkodin oppimisympäristöstä. Ottamalla lapset osaksi tutkimusta vahvistettaisiin heidän osallisuuttaan ja lapsilähtöisen ajattelun todentumista. Päiväkodin oppimisympäristöt tulisi aina rakentaa niissä toimivien lasten tarpeista käsin. Meidän tutkimuksemme tukee tätä tehtävää varhaiskasvattajien näkökulmasta, mutta olisi vähintään yhtä tärkeää saada myös lasten oma ääni kuuluviin.

LÄHTEET

Aho, S. & Laine, K. 2002. Minä ja muut – kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.

Anttila, E. 2009. Tanssii tätien kanssa – luova liikunta ja tanssi varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa – iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino Oy.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.

Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus – Kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, J. & Saarela-Kinnunen, M. 2010. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakkola, K. & Virsu, M. 2000. Entäs jos – Laulava puu ja muita tarinoita teematyöskentelystä. Helsinki: Tammi.

Hintikka, A-M. 2000. Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1993. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hujala, E., Nivala, V., Parrila-Haapakoski, S. & Puroila, A-M. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.

Jantunen, T. & Rönnerberg, P. 1996. Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Karila, K. 2002. Moniammatillisuus ja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (toim.) Pienet päivähoidossa – Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY.

Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karila, K. & Nummenmaa A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen – Kuvauskohteenä päiväkoti. Helsinki: WSOY.

Karlsson, L. & Riihelä, M. 1991. Ajattelu alkaa ihmetyksestä – ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: VAPK-kustannus.

Karppinen, S. 2009. Kädentaidot ja käsityökasvatus. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa – iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveystien ja hyvinvoinnin laitos.

Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta – Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Sosiaali- ja terveystien tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 63. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa Hujala, E. (toim.) Puheen- vuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.

Kokljuschkin, M. 2001. Unelmien päiväkotit – kohti parempaa oppimisympäristöä. Helsinki: Tammi.

Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen – muutoksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lehtovaara, J. A21/1994. Kasvatustyön ja sosiaalialan työn opetuksessa syntyvät ja ylläpidettävät merkitykset. Teoksessa Jaatinen, R. & Lehtovaara, J. (toim.) Dialogissa - Matkalla mahdollisuuteen. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Liimola, A. & Voutilainen, L. 1996. Lintupuistojen lapset – Reggio Emilian pedagogisesta ohjelmasta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: Joensuu University Press Oy.

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rintakorpi, K. 2009. Dokumentointi toiminnan kehittämisen välineenä. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa – iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Seppänen, M-L. 2005. Oppimisympäristö esiopetuksen tavoitteiden tukijana. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Vilkkä, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Virtanen, M. 1999. Lastentarhanopettaja – laatua varhaiskasvatukseen! Elämäntyönä tulevaisuus - Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. Helsinki: OAJ.

Wallin, L. 2000. Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä. Helsinki: Karisto Oy.

Internetlähteet

Kalajainen, A. 2004. Päiväkotitoiminnan oppimisympäristönä – Päiväkotitoiminnan oppimisympäristön tarkastelua. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Helsingin yksikkö. Diakoninen sosiaali-, terveys- ja kasvatusalan koulutusohjelma. Opinnäytetyö. Hakupäivä 1.2.2010. http://kirjastot.diak.fi/files/diak_lib/Helsinki2004/kalajainen3690.pdf

Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry. 2005. Arki, arvot, elämä, etiikka – Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. Hakupäivä 20.3.2010 ja 24.10.2010. http://www.talentia.fi/files/1649_Etiikkaopas2005.pdf

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2010. ECTS-kompetenssit. Hakupäivä 21.3.2010 ja 27.10.2010.

<http://www.sosiaaliportti.fi/fi->

[FI/sosiaalialanamkverkosto/sosiaaliala_ammattikorkeakouluissa/sosionomi_amk_tutkin-to/ects_kompetenssit/](http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/sosiaalialanamkverkosto/sosiaaliala_ammattikorkeakouluissa/sosionomi_amk_tutkin-to/ects_kompetenssit/)

Työ- ja elinkeinoministeriö. 2008. Ammattinetti – Lastentarhanopettaja. Hakupäivä 21.2.2010. <http://www.ammattinetti.fi/web/guest/amatit>

Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus – Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Oulu: Oulun yliopisto. <http://herkules.oulu.fi/isbn9514273109/isbn9514273109.pdf>

LIITTEET

LIITE 1: Teemahaastattelun runko

LIITE 2: Esimerkki taulukoinnista, teema: varhaiskasvattajan rooli

Teema 1: Oppimisympäristö lapsen kasvun ja kehityksen tukijana

- ☐ Mitä mielestäsi kuuluu päiväkodin oppimisympäristöön?
- ☐ Ketkä ovat osallistuneet oppimisympäristön suunnitteluun? Miten?
- ☐ Millaista oppimista tapahtuu oppimisympäristössä?
- ☐ Millaisia vuorovaikutustilanteita oppimisympäristö tarjoaa lapselle?
- ☐ Mistä päiväkodin ilmapiiri rakentuu?
- ☐ Miten ajattelet tilojen ja välineistön vaikuttavan lapsen toimintaan?

Teema 2: Reggio Emilia-pedagogiikka

- ☐ Mitä lapsilähtöisyys mielestäsi tarkoittaa?
- ☐ Miten Reggio Emilia-pedagogiikka näyttäytyy oppimisympäristössä?
- ☐ Mikä on roolisi kasvattajana päiväkodin arjessa?
- ☐ Miten oppimisympäristö voi tukea lapsen yksilöllistä kasvua ja kehitystä?

Teema 3: Oppimisympäristön kehittäminen

- ☐ Miten oppimisympäristöä voidaan arvioida ja kehittää?
- ☐ Millaiset mahdollisuudet sinulla on oppimisympäristön kehittämiseen?
- ☐ Millaista osaamista haluaisit kehittää edelleen?

Haluaisitko kertoa vielä jotain lisää?

TEEMA: VARHAISKASVATTAJAN ROOLI

	LAINAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	
M U U	”Mutta sitte opettajana sä voit yrittää yhittää ne asiat jollaki tavalla, et sä pystyt niinkö kehittämään koko ryhmää samalla, ja samalla niinkö palvelemaan eri lasten niinkö tämmösiä kiinnostusten kohteita.” (Sofia)	Varhaiskasvattaja voi valinnoillaan ja eriyttämisen avulla palvel-la lasten yksilöllisiä kiinnostuksen kohteita.	Yksilöllisyyden huomioiminen	V A R H A I S K A S V A T T A J A N R O O L I
	”Tärkeempää, vaan se, et siellä on aikuisia jotka on läsnä, rakastavat lapsia, tuovat sen myös toiminnassa esille, ja siitä syntyy hyvä opettaja. Ovat myös pedagogisia.” (Sofia)	Hyvä varhaiskasvattaja on läsnä, toimii pedagogisesti, rakastaa lapsia ja tuo nämä asiat myös toiminnassaan esille.	Varhaiskasvattajan ominaisuudet	
	”Tärkeänä linkkinä kyllä siitä nauttien päiväkodin lasten kotteihin päin, että. Että se joskus välillä tuntuu et se on varmaan tämän päiväkodin tädin tärkein rooli se viestinviejä tuonne koteihin päin, että.” (Eveliina)	Yksi varhaiskasvattajan tärkeimmistä tehtävistä on kasvatuskumppanuuden toteuttaminen.	Kasvatuskumppanuus	
	”Ei haluta tunkea lapsia samanlaiseen muottiin vaan ymmärtää ja hyväksyä se lasten niinku erilaisuus. - - Jaa sitte taas se omahoitajuus tukee sitä. Et sä tiät tosi paljo just niistä, sun omista lapsista. Ja pystyt hirveen hyvin vanhempien kanssa keskustelemaan sitte oikeesti niistä lapsista.” (Maria)	Omahoitajuus tukee lapsen yksilöllisyyden huomioimista. Omahoitajuuden avulla pystytään havainnoimaan lasta syvällisemmin, ja myös vahvistamaan vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä.	Omahoitajuus	