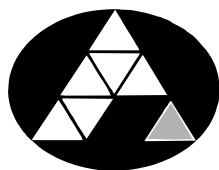


POHJOIS-KARJALAN AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaalialan koulutusohjelma

Anni Räsänen
Paula Tarpila

”LEIKKIJÄ MEIJÄN KAA, SYYÄ SAMASSA PÖYDÄSSÄ . I’ D LIKE YOU
TO HAVE MORNING TEA WITH US.”
LASTEN OSALLISUUS PÄIVÄKODISSA

Opinnäytetyö
Joulukuu 2010



POHJOIS-KARJALAN
AMMATTIKORKEAKOULU

OPINNÄYTETYÖ
Joulukuu 2010
Sosiaalialan koulutusohjelma

Tikkarinne 9
80200 JOENSUU
p.(013) 260 600

Tekijät

Anni Räsänen, Paula Tarpila

Nimeke

"Leikkijä mejän kaa, syyä samassa pöydässä. I'd like you to have morning tea with us"

Lasten osallisuus päiväkodissa

Toimeksiantaja

Joensuun kaupunki

Tiivistelmä

Opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää, mitä eri menetelmiä lapsen kuulemisessa käytettiin kahdessa eri päiväkodissa. Tarkastelun kohteena toimivat suomalainen sekä uusiseelantilainen päiväkotitoiminta. Näkökulmaksi muodotui, kuinka lasta osallistettiin päiväkodeissa ja erityisesti, kuinka osallistaminen tapahtui Reggio Emilia -pedagogiikkaa soveltaen Uuden-Seelannin päiväkodissa. Tarkoituksena oli löytää hyviä menetelmiä lasten osallistamiseksi ja vastata toimeksiantajan toiveisiin tuomalla Suomen päiväkotitoimintaan lisää keinoja ja toimintatapoja lapsen kuulemiseen. Näin ollen tulokset keskittyvät uusiseelantilaiseen päiväkotitoimintaan.

Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin osallistuvaa havainnointia. Toinen meistä keräsi aineiston Suomen päiväkodista kahden viikon aikana ja toinen harjoittelun ohessa Uuden-Seelannin päiväkodista kahden ja puolen kuukauden aikana. Analysoimme aineiston teoriasidonnaisesti ja analysointitapana käytimme teemoittelua.

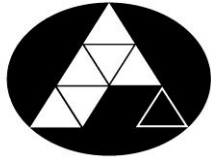
Tuloksista käy ilmi, että molemmissa päiväkodeissa lapsia osallistettiin ja arvostettiin. Erityisesti projektitoiminta sekä lasten havainnointi ja tämän myötä toiminnan muokkaaminen lasten kiinnostusten pohjalta nousivat merkittäviksi menetelmiksi lasten osallisuuden toteutumisessa Uuden-Seelannin päiväkodissa. Näitä asioita voitaisiin ottaa käyttöön Suomen päiväkodissa. Suomen päiväkodissa puolestaan painottui enemmän lapsen mahdollisuus valita sekä mahdollisuus vaikuttaa erityisesti leikkiin.

Kieli
suomi

Sivuja 91
Liitteet 11
Liitesivumäärä 14

Asiasanat

osallisuus, Reggio Emilia -pedagogiikka, lapsen kuuleminen, lapsilähtöisyys



NORTH KARELIA
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

THESIS
December 2010
Degree Programme in Social Wel-
fare Work
Tikkarinne 9
FIN 80200 JOENSUU
FINLAND

Authors

Anni Räsänen, Paula Tarpila

Title

"Leikkijä mejän kaa, syyä samassa pöydässä. I'd like you to have morning tea with us"

Children participation in nursery

Commissioned by

City of Joensuu

Abstract

The purpose of this thesis was to find out, what kinds of methods were used to listen to a child in two different nurseries. The two nurseries examined were situated in North-Karelia and in New Zealand. The point of view of the thesis arose from the idea of how the child was participated in the nurseries and especially, how it was done by applying Reggio Emilia approach in the New Zealander nursery. The purpose was to find good methods to participate children and to respond to the expectations of the commissioner by bringing more means and ways of action to listen to the child to the Finnish nursery. Therefore, the results of this thesis are focused on the New Zealander nursery.

The method used in gathering information was participating observation. One of us gathered the information from a Finnish nursery for two weeks and the other gathered the information along her internship in the New Zealander nursery in two and half months. The data was analyzed from the basis of limited theory and it was done by using themes.

The results show that both of the nurseries participated the children and both of them appreciated them. Especially project working and observing the children and along with this working up the activities according to the interests of children rose up significant methods in participating children in the nursery of New Zealand. This could be taken into use in the Finnish nursery as well. In the Finnish nursery the possibility of the children to choose and to have an effect on their playing was emphasized more.

Language
Finnish

Pages 91
Appendices 11
Pages of Appendices 14

Keywords

participation, Reggio Emilia approach, listening of the child, child initiated education

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	6
2	LAPSEN KUULEMINEN.....	8
2.1	Lapsen kuulemista määrittäviä linjauksia	8
2.2	Lapsikuva – millaisena näemme lapsen?	9
2.3	Lapsilähtöisyys	11
2.4	Lapsen näkökulman huomioiminen päiväkodissa	12
3	LASTEN OSALLISUUS	15
3.1	Mitä osallisuudella tarkoitetaan?	15
3.2	Osallisuuden toteutuminen päiväkodissa	17
3.3	Lasten osallisuuden mahdollistavia käytäntöjä	19
3.4	Miksi lasta tulisi osallistaa?.....	21
4	REGGIO EMILIA -PEDAGOGIIKKA.....	22
4.1	Reggio Emilia -pedagogiikan lähtökohtia.....	22
4.2	Reggio Emilian lapsikuva	23
4.3	Opettajan rooli	24
4.4	Ympäristö kolmantena opettajana	25
4.5	Dokumentointi	26
5	AIEMMAT TUTKIMUKSET	27
6	TUTKIMUKSEN VAIHEET	31
6.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuksen tarkoitus.....	31
6.2	Tutkimuksen toteutus	33
6.3	Laadullinen tutkimus.....	34
6.4	Osallistuva havainnointi.....	36
6.5	Aineiston analyysi.....	38
6.6	Tutkimuskohteiden kuvaus	41
6.6.1	Hillasuon päiväkotia	41
6.6.2	Blueberry Hillin päiväkotia.....	41
6.7	Luotettavuus ja eettisyys	44
7	TULOKSET	46
7.1	Aikuinen lapsen valinnan, vaikuttamisen ja vastuun mahdollistajana.....	47
7.2	Toiminnan ja ympäristön muokkaaminen lapsista käsin ja oppimisen mahdollistaminen	51
7.2.1	Toiminnan ja ympäristön muokkaaminen lasten kiinnostusten ja tarpeiden pohjalta.....	51
7.2.2	Lasten ajatusmaailman laajentaminen ja oppimisen tukeminen	55
7.2.3	Pienryhmätoiminta	58
7.2.4	Projektitoiminnasta.....	58
7.3	Lapsen itseilmaisuuden mahdollistaminen ja tukeminen	60
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	64
9	POHDINTA.....	71
	LÄHTEET	75

LIITTEET

- Liite 1 Lapsella on sata kieltä -runo
- Liite 2 Havainnointirunko
- Liite 3 Miten ja millä keinoin lasta osallistettiin?
- Liite 4 Teemoittelu
- Liite 5 Dokumentointia lapsen kiinnostuksesta (Ote discovery bookista)
- Liite 6 Dokumentointia oppimisesta (Ote discovery bookista)
- Liite 7 Lasten työskentelyä
- Liite 8 Kuvaus ankerias -projektista
- Liite 9 Lasten suusta Hillasuossa ja Blueberry Hillissä
- Liite 10 Sophie kertoo piirtämästään kuvasta
- Liite 11 Tutkimuslupahakemus

1 JOHDANTO

Muistammeko me aikuiset tai tiedämmekö enää mitään siitä, millaista on olla lapsi? Tai jos tiedämmekin, mistä meidän tietomme on peräisin ja onko se lapsen kannalta oikeaa? (Sinkkonen 2003, 7.) Lapsen näkemys maailmasta on toisenlainen, kuin millaisena me aikuiset sen näemme, ja hän ilmaisee itseään ja ajatuksiaan jatkuvasti monin eri tavoin. Lapsi ei monestikaan osaa pukea ajatuksiaan sanoiksi, vaan kertoo asioista esimerkiksi leikin, toiminnan, musiikin, liikkeen tai kuvallisen ilmaisun kautta. Lapsen kuunteleminen ei siis ole kovinkaan yksinkertaista tai helppoa, vaan vaatii aktiivista keskittymistä ja lapsen havainnointia. Miten aikuiset sitten tavoittavat lapsen näkökulman? Entä mitä päiväkotit voi osaltaan tehdä, jotta lapsi tulee kuulluksi ja lapsen yksilöllinen kasvu ja kehitys mahdollistuvat? Miksi on tärkeä kuulla lasta? Millaisia lapsilähtöiset ja lasta osallistavat menetelmät päiväkodissa voisivat olla?

Suomessa päiväkodin henkilöstö on hyvin vastuullista ja ammattitaitoista. Päiväkodin toimintatavat näyttävät kuitenkin olevan melko syvään juurtuneita ja muutoksen aikaansaaminen on työlästä ja aikaa vievää. Lapsilähtöisyyttä painotetaan kyllä vuosi toisensa jälkeen, mutta on toisinaan tarpeen kysyä, onko toiminta todella lapsilähtöistä. On myös haastavaa löytää hyviä, uusia keinoja esimerkiksi lasten osallistamiseen päiväkodissa. Vallalla oleva suoritus- ja kilpailukeskeinen kulttuuri saattaa jyrätä ja rajoittaa lasten omaa kulttuuria, vapautta, toimintaa, yksilöllisyyttä sekä lasten rajattomia mahdollisuuksia kasvaa ja kehittyä omanlaisikseen. Lapset nauttivat siitä, että aikuiset tekevät asioita heidän kanssaan, kuuntelevat ja ovat läsnä, mutta kiire voi estää tämän toteutumista. Aikuisten ja lasten kulttuurit nähdään toisistaan hyvin poikkeavina ja niitä voisikin lähentää sellaiseksi, jossa molemmat osapuolet oppivat toinen toisiltaan. Tällaisen toiminnan mahdollistaa muun muassa Reggio Emilia -pedagogiikka.

Varhaiskasvatuksen merkityksiin ja päämääriin liittyy hyvin vahvasti lapsen mukana oleminen (Heikka, Hujala & Turja 2009, 81). Osallisuus on yksi lapsen kuulemisen tärkeistä teemoista ja osallisuuden kokeminen on merkityksellistä myös lapselle. Osallisuuden tunteen kautta lapsi kokee olevansa aktiivisessa

roolissa omassa elämässään, jolloin se vaikuttaa myös lapsen hyvinvointiin. Lapset tulisi nähdä tasavertaisina toimijoina aikuisten rinnalla sekä heidät tulisi ottaa päiväkodissa mukaan toiminnan suunnitteluun ja kulkuun.

Yksi tapa lähestyä osallisuutta on Reggio Emilia -pedagogiikka. Pedagogiikassa lapsen osallisuus päiväkodin toiminnassa painottuu vahvasti, ja se myös tarjoaa erilaisia keinoja ja menetelmiä osallistaa lasta päiväkodin arjessa. Pedagogiikka on myös eräänlainen ajatusmalli, jolla lapsi kohdataan. Reggio Emilia -pedagogiikan mukaan lapsi nähdään vahvana, kykeneväisenä ja oman elämänsä aktiivisena toimijana.

Kartoitimme, miten lapsia osallistettiin päiväkodin arjessa ja pyrimme löytämään hyviä lasta osallistavia menetelmiä ja tapoja. Tarkastelumme ja aineistonkeruun pohjana ovat toimineet kaksi eri päiväkotia. Päiväkotien ja työntekijöiden nimet on muutettu. Päiväkoti, jolta saimme toimeksiannon, oli miettinyt, miten heillä kuullaan lapsia. He toivoivat saavansa lisää hyviä käytänteitä lasten kuulemiseen ja osallistamiseen, sillä he kokivat, ettei lapsen ääni tule tarpeeksi kuuluviin. Uskomme, että näin on myös monessa muussa suomalaisessa päiväkodissa. Toiselle meistä tarjoutui mahdollisuus lähteä harjoitteluun erääseen uusiseelantilaiseen päiväkotiin, jossa toimintaa toteutettiin Reggio Emilia -pedagogiikan pohjalta. Päiväkoti esiintyy nimellä Blueberry Hill kun taas suomalaisesta päiväkodista käytämme nimeä Hillasuon päiväkotia. Lähdimme havainnoimaan, kuinka näissä kahdessa päiväkodissa lapsen äänen kuuleminen toteutuu ja millaisia hyviä toimintatapoja heillä on siihen. Tuomme Blueberry Hillin aineiston kautta esille sellaisia lasta osallistavia menetelmiä, joita Hillasuon päiväkotia voi halutessaan hyödyntää arjen toiminnoissa.

Opinnäytetyössä tarkastelemme aluksi hieman lapsen kuulemistä, sillä se oli asia, josta alun perin lähdimme liikkeelle ja johon koko opinnäytetyömme perustui. Tarkastelemme, mitkä tekijät määrittävät lapsen kuulemistä, mitä lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan sekä miten lapsi huomioidaan ja tulee kuulluksi. Nämä asiat taustoittavat myös opinnäytetyömme viitekehystä, osallisuutta ja Reggio Emilia -pedagogiikkaa. Teorian esittelyn jälkeen käymme läpi aiempia tutkimuksia, joita löytyi yllättävän paljon. Näistä halusimme nostaa kolme mielestämme

tärkeää tutkimusta tai opinnäytetyötä esille. Tämän jälkeen esittelemme tutkimuksen vaiheet sekä tutkimustulokset ja päätämme opinnäytetyömme johtopäätöksiin ja pohdintaan.

2 LAPSEN KUULEMINEN

2.1 Lapsen kuulemista määrittäviä linjauksia

Lasten näkökulman huomioon ottaminen ja heidän kuulumisensa on jo laissa määritelty. YK:n lasten oikeuksien sopimus on astunut voimaan vuonna 1990, ja se korostaa erityisesti lapsen oikeuksia, joissa huomioidaan lapsen etu ja näkökulma. Sopimuksella pyritään muun muassa siihen, että lapsen mielipiteitä kuunnellaan ja lapselle annetaan päätösvaltaa häntä koskevissa asioissa kehitystason puitteissa. (Nieminen 2000, 36-37.) Suomen perustuslaissa velvoitetaan, että ihmisiä on kohdeltava tasa-arvoisesti ”sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella”. Lapsille tulee myös tarjota mahdollisuus vaikuttaa heitä koskeviin asioihin kehitystasonsa mukaisesti. (Finlex 2010a.)

Sosiaalihuollon asiakaslain tarkoituksena on asiakaslähtöisyyden edistäminen. Laissa velvoitetaan ottamaan huomioon muun muassa asiakkaan yksilölliset tarpeet, toivomukset ja mielipide sekä kunnioittamaan itsemääräämisoikeutta. Tämä koskee myös alaikäistä. ”Alaikäisen asiakkaan toivomukset ja mielipide on selvitettävä ja otettava huomioon hänen ikänsä ja kehitystasonsa edellyttämällä tavalla.” Asiakkaalle tulee antaa mahdollisuus palvelujen suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä osallistumiseen ja vaikuttamiseen. Kaikissa toimenpiteissä ja päätöksissä on otettava kuitenkin huomioon aina asiakkaan (lapsen) etu. (Finlex 2010b.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on väline, jolla ohjataan valtakunnallista varhaiskasvatusta, ja sen arvopohja pohjautuu esimerkiksi lapsen oikeuksien

sopimukseen. Varhaiskasvatuksen keskeisiä periaatteita on esimerkiksi ”lapsen oikeus tulla ymmärretyksi ja kuulluksi ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti”. Kasvattajien tehtävänä on edistää lapsen hyvinvointia hyväksymällä lapsi ja arvostamalla häntä. Tärkeää on, että jokainen lapsi tulee nähdyksi ja kuulluksi omana itsenään. Yksilöllisyyden kunnioittaminen on tärkeää, jotta lapsi voi kehittyä omanlaisekseen. (Stakes 2005, 12-14.)

2.2 Lapsikuva – millaisena näemme lapsen?

Lisääntyvän ja muokkautuvan tiedon myötä lapsikuva on suuresti muuttunut aikojen saatossa. 1900-lukua pidetään lapsen vuosisatana ja etenkin 1990-luvulla lapsuus tehtiin voimakkaasti näkyväksi. Suomessa tehtiin merkittäviä yhteiskunnallisia uudistuksia lasten ja perheiden elinehtojen parantamiseksi. Muutoksia tuli sosiaaliturvaa, terveydenhuoltoa ja koulutuspalveluita koskeviin asioihin. (Mikkola & Nivalainen 2009, 9.)

Kuva lapsesta muodostuu meille jokaiselle oman subjektiivisen, objektiivisen ja kulttuurisen näkökulman kautta. Subjektiivinen kuva lapsesta muodostuu yksilöllisestä kokemuksesta lapsena olemisesta. Objektiivinen kuva lapsesta puolestaan muodostuu elämämme varrella kohtaamiemme lasten kautta. Kaikista merkityksellisin tekijä on kuitenkin kulttuuri, joka muovaa käsityksiämme, arvojamme ja uskomuksiamme siitä, millainen lapsen tulisi olla. Jokaisessa yhteiskunnassa on tietynlaisia odotuksia sekä toiveita lapsia kohtaan. Yhteiskunnan lapsikuvaa ohjaavat muun muassa kysymykset: Kuka lapsi on? Mitä lapsuus on? Miten lapsi oppii? Mikä merkitys opettamisella/oppimisessa on? (Fraser & Gestwiki 2001, 19.)

Nykykäsityksen mukaan lapsi ja lapsuus nähdään tärkeänä elämänvaiheena. Lapsuus ei ole vain vaihe matkalla kohti aikuisuutta, vaan se on oma erityinen elämänvaiheensa, jota tulee vaalia. Lapsuudelle tyypilliset luovuus, mielikuvitus, sanaton ilmaisu ja leikki ovat katoavaisia ja helposti tukahdutettavissa, mutta niihin kannustaminen rikastuttavat elämää pitkään lapsuuden jälkeenkin. Nykykäsityksen mukaan lapsi ei ole vain vastaanottavana osapuolena kasvuproses-

sissaan, vaan lapsi muokkaa myös itse omaa kasvuaan ja kehitystään sekä vaikuttaa aktiivisesti ympäristöönsä. (Vilen, Vihunen, Vartiainen, Siven, Neuvonen & Kurvinen 2006, 11-12.) Erityisesti yksilöllisyyttä ja tasa-arvoa korostetaan. Keskiössä ovat lapsen kuunteleminen sekä jokaisen lapsen yksilöllisten kiinnostusten kohteiden, toiveiden ja tarpeiden huomioiminen. Lasta myös pyritään tarkastelemaan hänen omasta kasvuympäristöstään käsin eli kiinnitetään huomiota lapsen ympäristöön ja perheeseen. Nykypäivänä huolta aiheuttaa lapsuuden lyheneminen sekä leikin ja arjen kokemusten väheneminen. (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 9.)

Julkisuudessa otetaan jatkuvasti kantaa siihen, että lapset pitäisi yhä aikaisemmin kouluttaa ja motivoida työelämään. Lapsien halutaan tulevaisuudessa olevan kykeneväisiä vastaamaan kansainväliseen kilpailuun ja menestymään siinä. Suorittaminen ja pärjääminen liittyvät vahvasti myös lasten maailmaan. Nykyään esimerkiksi lasten leikeissä on mukana enemmän kilpailua kuin aiemmin. Itsekeskeinen maailmankuva on alkanut vahvistua sen sijaan että inhimillisuus, arvot ja hyvinvointi voitaisiin nostaa tulevaisuudessa enemmän esille. (Mikkola & Nivalainen 2009, 9-10.)

Nykyisen kilpailuyhteiskunnan vaarana on se, että lapsuutta aletaan tarkastella yhä aikuiskeskeisemmin ja aikuisten tarpeista lähtöisin. Lapsuus voidaan mieltää vaiheena, joka tulisi suorittaa mahdollisimman nopeasti pois alta, jotta kulutusharkkinoille pääsy mahdollistuisi yhä aiemmin. Lapsi tarvitsee kuitenkin aikaa ja läsnäoloa. Psykkistä ”nälkää” näkevä lapsi kasvaa lopulta nuoreksi, joka haluaa vain omaa parastaan, ja näin me kasvatamme yhä narsistisempia aikuisia maailmaan. Lapsen tulisi saada kokea ja elää tavallista arkea, joka on ehkä hieman tylsää ja ennalta arvattavaa, mutta joka jatkuvuudellaan luo pohjan identiteetille. Lapsuus on elettävä ennen kuin voi siirtyä aikuisuuteen, sillä aikuisuus rakennetaan lapsuuden pohjalta, ja tämän takia myös meidän aikuisten on hyödyllistä tarkastella maailmaa lapsen näkökulmasta. (Lönngqvist 2001, 8-11.)

2.3 Lapsilähtöisyys

Lapsikeskeinen kasvatusajattelu syntyi 1700-luvun puolivälissä, jolloin ilmestyi Rousseau'n Emile eli "Kasvatuksesta". Siinä Rousseau korosti lapsen ja lapsuuden ainutkertaisuutta sekä lapsen yksilöllisyyttä. Hän piti lasta luontaisesti hyvänä ja painotti lapsen oikeutta saada olla lapsi niin kauan kuin mahdollista. (Vilen ym. 2006, 11.) Rousseau'n pedagogiikan keskeisiä teemoja olivat lapsen itseohjautuvuus ja sisäinen kehitysjärjestelmä. Rousseautta voidaan hyvin pitää ensimmäisenä lapsilähtöisyyden puolestapuhujana. (Hytönen 1995, 16-17.) Lapsen kunnioitusta korostivat myöhemmin muun muassa lastentarhan isä saksalainen Friedrich Fröbel ja Suomen kansakoulun isä Uno Cygnaeus (Vilen ym. 2006, 11).

Lapsilähtöisen pedagogiikan perusoletuksien mukaan lapsi nähdään aloitteellisena, merkityksiä antavana sekä valintoja tekevänä toimijana, jolla on yksilöllisiä kiinnostuksen kohteita. Lapsi rakentaa aktiivisesti ymmärrystä itsestään ja ympäröivästä elämästä. Kasvatuksen keinot ja tavoitteet ovat muuttuneet: aikuinen ei siirrä valmista tietoa lapselle, vaan lapsi hankkii aktiivisesti tietoa ja oppii toimimalla itse. Tällainen toiminta edellyttää keinoja tavoittaa lapsen kokemusmaailmaa ja hänen merkityksenantonsa. (Turja 2004, 10.)

Lapsilähtöisessä kasvatuksessa kasvattajan ensisijaisena tehtävänä on turvata lapsuus sekä antaa lapsen kasvaa omassa tahdissaan eli antaa kasvurauha lapselle (Järvinen ym. 2009, 8). Lapsilähtöisessä toiminnassa kasvattajalta vaaditaan herkkyyttä kohdata, havainnoida ja kuunnella lasta sekä tunnistaa jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet ja vastata niihin. Lapsilähtöisen kasvatuksen keskiössä ovat lapsen kasvun ja kehityksen tarpeet sekä kiinnostuksen kohteet. Oppimis- ja opettamisprosessit suunnitellaan lapsen maailmasta käsin. Opettamisen sijaan lapsilähtöisessä toiminnassa painottuvat oppiminen, tutkiminen ja tekeminen, missä lapsella on aktiivinen rooli. Lapsilähtöinen kasvatusta on havaittu hyväksi useissa tutkimuksissa. Lapsilähtöisen kasvatuksen on havaittu muun muassa tukevan lapsen itsetunnon kehitystä, koulussa suoriutumista ja yhteiskuntaan sopeutumista. (Järvinen ym. 2009, 34-37.)

Kasvatustyylin voidaan katsoa ilmentävän kasvattajan lapsikuvaa. Kasvattajan ajatukset siitä, miten esimerkiksi lapsi oppii, ajattelee ja toimii, heijastuvat tämän kasvatustyyliin. Tämän takia tulisi olla tietoinen omasta kasvatustyylistään, joista ohjaavan kasvatustyylin katsotaan olevan yksi lapsilähtöisimmistä. Siinä kasvattaja lähtee lapsen näkökulmasta ja pyrkii aidosti kuuntelemaan lasta ja tämän tarpeita. Lapsilähtöinen kasvatustyyli saatetaan sotkea lapsijohtoiseen kasvatustyyliin, jossa lapsella on oikeastaan oikeus tehdä mitä vain ja hänen kaikki toiveensa täytetään. Lapsijohtoinen kasvatustyyli on vastakohta aikuisjohtoiselle kasvatustyyliin. Ohjaavassa kasvatustyyliin aikuisen tehtävänä on huolehtia lapsen perusturvallisuudesta ja myös toimia hyvänä esimerkkinä ja käyttäytymismallina. Kasvattajan tulisi pyrkiä olemaan johdonmukainen ja oikeudenmukainen. Ohjaava kasvattaja antaa vapautta ja vastuuta lapselle tämän iän ja kehitystason mukaisesti sekä asettaa rajat. Vuorovaikutus on avainasemassa. Esimerkiksi erimielisyydet pyritään selvittämään keskustelun avulla ja myös lapselle annetaan mahdollisuus ratkaista pulmia. Lapsen annetaan kokeilla ja epäonnistua sekä itsenäistyä turvallisesti, mutta kuitenkin niin, että lapsen annetaan olla lapsi. (Järvinen ym. 2009, 23-28.)

2.4 Lapsen näkökulman huomioiminen päiväkodissa

Lapsen näkökulman kuuleminen voi haastaa aikuiset kyseenalaistamaan omia totuttuja ajattelu- ja toimintatapojaan sekä etsimään niiden tilalle uusia. Päiväkotikulttuurissa on monesti valloillaan toiminta, jossa aikuiset esittävät lapsille omia näkemyksiään sen sijaan, että he kuulisivat lasten ajatuksia ja arvioita. (Turja 2004, 11.) Lapsilta myös vaaditaan paljon niin oppimistason kuin harrastusten suhteen. Asiantuntijoiden mukaan Suomi on yksi lapsikielteisimpiä maita, sillä lapsen näkökulma jää varjoon yhteiskunnallisissa sekä perheen ja työelämän ratkaisuissa. (Mikkola & Nivalainen 2009, 15-16.)

Suomalainen yhteiskunta, ja maailma ylipäänsä, on huimasti muuttunut viimeisten viidenkymmenen vuoden aikana. Yksi asia, joka on säilynyt suunnilleen samanlaisena, on päivähoito. Päivähoidossamme on paljon hyvää, mutta sen tulisi pyrkiä kehittymään sekä muokata toimintatapojaan vastaamaan nykyajan lasten

tarpeita. On itsestään selvää, että päiväkodit ovat lapsia varten, mutta on silti syytä tasaisin väliajoin pohtia, ovatko päiväkodit hyviä paikkoja juuri lapsille ja palvelevatko ne heidän tarpeitaan. (Kokljuschin 2001, 23-25.) Kokljuschin toteaa, että päiväkodin toimintatavat muuttuvat hyvin hitaasti. Usein toimitaan vuosia sitten hyväksi havaitulla tavalla ja kyseenalaistetaan, miksi asioiden tulisi edes muuttua: vanhat käytännöt koetaan turvallisina. (Kokljuschin 2001, 26-27.)

1980-luvun lopulla alettiin tutkailla päivähoitoa kriittisesti sisällön ja laadun suhteen. Tällöin myös nousi esiin käsite lapsikeskeisyys. Esimerkiksi toimintatuokiopainotteisuus sai kritiikkiä aikuisjohtoisuudesta. Päivähoidon toiminnan suunnittelu on jo kauan ollut systemaattista, ja lapsille on pyritty päivän aikana tarjoamaan mahdollisimman paljon oppimisen virikkeitä. On ajateltu, että suorittamalla lapsi saa tukea kasvulleen. Yhtä paljon huomiota eivät ole kuitenkaan saaneet lapsen minuuden vahvistaminen sekä itsetunnon kehittäminen, jotka kuuluvat päiväkotikäisen lapsen tärkeimpään kehitysvaiheeseen. Yksi varhaiskasvatuksen sisällön kehittämistarpeista on juuri lapsilähtöisyys ja mitä sillä käsitetään. Meidän tulisi tarkastella kriittisesti lapsi- ja kasvatuskäsitteitä, sillä edelleen painoarvo päiväkodeissa on tietojen ja taitojen opettamisessa sekä kasvatus- ja opetussuunnitelmissa. Näiden sijaan tulisi kiinnittää huomiota lapsen kohtaamiseen ja lapsen tunteiden tunnistamiseen. (Mikkola & Nivalainen 2009, 12-15.)

On tutkittu, että päiväkodin toimintamallit sekä päiväjärjestys eroavat hyvin vähän toisistaan. Päiväkodin arkeen kuuluvat ohjatut toimintatuokit sekä tiukka päivärytmi. (Mikkola & Nivalainen 2009, 22.) Suuret ryhmäkoot sekä resurssien puute varhaiskasvatuksen kentällä aiheuttavat helposti sen, että päiväkodin arjessa suuri osa ajasta menee järjestyksen ylläpitämiseen. Levottomuus lisääntyy suurissa lapsiryhmissä, jolloin rajoja täytyy asettaa tiukempaan. Lasten osallisuuden paikat ovat suurissa ryhmissä hyvin vähäisiä, eivätkä asiaa helpota myöskään vaatimukset oppimäärän lisäämisestä. (Bardy, Salmi & Heino 2001, 124.) Mikkola ja Nivalainen ehdottavat, että päivähoitoa tulisi lähestyä mieluummin vuorovaikutuksen kannalta. Ammatillisuuteen tulisi sisällyttää organisointikyvyn lisäksi myös läsnäolon ja kohtaamisen taitoja sekä kykyä tunnistaa

tunteita ja luottaa intuitioonsa. Tärkeintä olisi keskittyä tähän hetkeen. (Mikkola & Nivalainen 2009, 22-23.)

Lapsi viettää päiväkodissa ison osan valveillaoloajastaan. Aikuiset muodostavat omalla toiminnallaan ja olemisellaan päiväkodin ilmapiirin, joten ei ole yhdentekevää, miten aikuiset päiväkodissa toimivat. Lapsi kokee omat ja muiden ihmisten tunteet hyvin voimakkaasti itsessään, vaikei osaakaan vielä käsitellä niitä. Tämän takia on tärkeä tiedostaa se tapa, jolla kohtaa lapsen ja miten vastaa lapsen tunteisiin. Lapsen huomioiminen, kohtaaminen ja läheisyys kehittävät lapsen perusturvallisuuden tunnetta sekä tuottavat mielihyvän tunteita. Lapsi tarvitsee paljon aikuisen tukea ja rohkaisua, kun hän kasvaa, kehittyy ja opettelee uusia taitoja sekä alkaa muodostaa kuvaa itsestään päiväkodin arjessa. (Mikkola & Nivalainen 2009, 20-22.)

Lapsen psyykkisen kehityksen kannalta on tärkeää, että lapsi saa jakaa kokemuksiaan ja voi sitä kautta tulla kuulluksi ja ymmärretyksi. Lapsi on oman itsensä asiantuntija: hän itse tietää parhaiten, mitä tuntee ja miten kokee asiat. Lapsella ei kuitenkaan ole aikuisen tavoin keinoja sanallistaa ajatuksiaan, vaan hän tarvitsee aikuisen apua tähän. Lapsi voi kertoa tunteistaan ja kokemuksistaan esimerkiksi kuvien, toiminnan ja leikin avulla, mutta se edellyttää aikuiselta herkkyyttä ja kykyä nähdä maailma lapsen silmin. Lisäksi suhde aikuiseen tulee olla luottamuksellinen. (Välivaara 2004, 12.)

Mielikuvitus, leikki, sanaton ilmaisu ja luovuus ovat kaikki sellaisia asioita, jotka tekevät lapsuudesta ainutlaatuisen ja joita kasvattajan tulisi arvostaa. Esimerkiksi luovuudella on havaittu olevan positiivinen vaikutus vuorovaikutustaitoihin, psyykkiseen terveyteen ja ongelmanratkaisukykyihin. Lapsi tarvitsee tasapainoiseksi aikuiseksi kehittyäkseen onnistumisen kokemuksia, sosiaalisia suhteita sekä ehdotonta rakkautta ja vapautta, mutta myös rajoja ja ohjausta. Nämä tekijät auttavat muun muassa myönteisen minäkuvan sekä vahvan itsetunnon kehittymisessä ja ylipäättänsä siinä, että lapsi erottaa itsensä muista ja voi toteuttaa itseään. Hyvän kasvattajan tunnistaa siitä, että hän havainnoi lapsiryhmää sekä tunnistaa jokaisen lapsen vahvuudet, joita tukemalla tuetaan myös lapsen

itsetunnon kehittymistä. Yhtäläillä tärkeää on hyvä ryhmähenki, jossa tuetaan niin aikuisten kuin lasten keskinäistä vuorovaikutusta. (Järvinen ym. 2009, 10.)

Lapsuuden kokemukset kodissa, mutta myös päivähoidossa, vaikuttavat siihen, millä tavalla lapsi luottaa itseensä ja ympäröivään maailmaan. Luottamus rakentuu aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa, mutta tärkeää on myös se, että lapsi vaikuttaa omaan ja yhteisönsä elämään. Lapsen olemukseen kuuluu luontaisesti aktiivisuus ja uteliaisuus, joten lasta ei juuri tarvitse pakottaa osallistumaan, jos kyse on hänelle merkityksellisestä asiasta. (Bardy ym. 2001, 125.)

Lapset tulisi siis nähdä aktiivisina toimijoina, jotka rakentavat ja määrittävät sosiaalista elämäänsä ja ympäristöään. Aikuiset voivat helposti käyttää valtaansa lapsiin väärin. Lasten oikeuksia ja etuja ei huomioida riittävästi ja niitä ei aseteta samalle viivalle aikuisten rinnalla tai lasten mahdollisuutta osallistua aliarvioidaan ja kyvykkyyttä väheksytään. Uusi lapsuustutkimus herättää meidät pohtimaan, kuinka ja miten kohtaamme ja kuuntelemme lasta. Lasta ei tulisi kohdata vain ylhäältä käsin, auktoriteettia uhkuen. Lapsuus ei ole siis vain aikuisuutta edeltävä vaan itsenäinen elämänvaihe. Meidän ei tulisi vain tyytyä tarkastelemaan lapsuutta omien kysymystemme ja tulkintojemme kautta, vaan tuoda esille lapsen oma näkökulma. Lapsella on käytettävissään paljon henkistä kapasiteettia, joka ei tule ilmi aikuislähtöisen näkökulman kautta. (Eskelinen & Kinnunen 2001, 14-15,18.) Lasta voitaisiin tarkastella kanssakulkijana, joka yhdessä aikuisten ja toisten lasten kanssa sisäistää ja luo uutta kulttuuria (Vilen ym. 2006, 12).

3 LASTEN OSALLISUUS

3.1 Mitä osallisuudella tarkoitetaan?

Osallisuus käsittää oikeuden saada tietoa itseä koskevista asioista, kuten suunnitelmista, päätöksistä, toimenpiteistä sekä niiden perusteluista. Lisäksi mielipiteen ilmaiseminen ja vaikuttaminen edellä mainittuihin asioihin ovat tiiviisti yhteydessä osallisuuteen. Vaikuttaminen ei toteudu ellei pääse mukaan asioiden

käsittelyyn tai saa tarvittavaa tietoa. (Oranen 2009.) Osallisuudessa on kyse siis vastavuoroisesta toiminnasta, jossa kaikki jäsenet tulee ottaa huomioon ja myös jäsenten pitää aktiivisesti tulla mukaan yhteiseen toimintaan (Oranen 2007, 5). Osallisuus konkretisoituu nimenomaan osallistumisen, toiminnan kautta (Oranen 2009).

Lapsen osallisuus merkitsee sitä, että lapsi voi olla mukana määrittämässä, toteuttamassa ja arviomassa työtä, jota tehdään hänen etunsa turvaamiseksi. Osallisuuden kokemus on tärkeää esimerkiksi identiteetin muodostumisen vuoksi. ”Osallisuuden kautta opitaan olemaan ja elämään yhdessä.” (Oranen 2009.) Osallisuus siis voidaan nähdä myös yhteisöön liittymisenä, yhteisöön kuulumisena ja siihen vaikuttamisena. Identiteetin kehittymisen kannalta on merkittävää, että ihminen saa olla osallisena ja mukana asioiden käsittelyssä itselle merkittävissä yhteisöissä. (Hotari, Oranen & Pösö 2009, 117.)

Osallisuutta määritellään usein porrastetuilla tai tikapuumalleilla. Alimmalla portaalla yksilön vaikutusmahdollisuudet ovat heikot tai niitä ei ole lainkaan. Mitä ylemmäksi portailla mennään, sitä enemmän yksilön vaikuttaminen kuin myös osallisuus lisääntyy samassa suhteessa. Lapsen oma kokemus on kuitenkin avainasemassa, se että hän on voinut vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Osallisuus ei toteudu, ellei lapselle tule kokemusta kuulluksi tulemisesta ja siitä, että sillä on ollut vaikutusta. Helposti sorrutaan kaavamaiseen ajatteluun: jos ylemmälle tasolle siirtyminen ei toteudu, tapahtuu pettyminen. Osallisuus toteutuu kuitenkin eri tavoin aikuisten ja lasten yhteisessä toiminnassa riippuen siitä, mikä on olennaista kunkin päiväkodin ja lasten kannalta. (Oranen 2009.)

Osallisuutta voidaan määritellä myös hieman toisella lailla. Nigel Thomas on määrittänyt kuusi osallisuuden ulottuvuutta: mahdollisuus valita, mahdollisuus saada tietoa, mahdollisuus vaikuttaa prosessiin, mahdollisuus ilmaista itseään, mahdollisuus saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen ja mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin. Näiden ulottuvuuksien suhteet vaihtelevat ja näin myös lapsen kokemus osallisuudesta muokkautuu. Osallisuus on myös sitä, että lapsi voi kieltäytyä osallistumasta johonkin. Tiedonsaanti mahdollistuu kun lapsi saa tietoa muun muassa oikeuksistaan, tilanteesta ja prosessista. Osallisuuden tunne

lisääntyä kun lapsi saa vaikuttaa erilaisiin prosesseihin ja niiden kulkuun. Lapset voivat tarvita aikuisten apua ilmaistakseen itseään, esimerkiksi puhuessa omista ajatuksista ja mielipiteistä. Thomasin mukaan lapset tarvitsevat erilaista tukea ja apua näissä ulottuvuuksissa osallisuuden mahdollistumiseksi. (Thomasin 2002, Hotari ym. 2009, 121-122 mukaan.)

Olemme määritelleet osallisuutta pitkälti Mikko Orasen mukaan ja viittaamme häneen myös myöhemmin. Lasten osallisuudesta päiväkodissa oli hankala löytää teoriaa, vaikka lapsilähtöisyydestä puhutaankin paljon. Mikko Oranen toimii lähinnä lastensuojelun alueella, mutta kuitenkin hänkin painottaa, että kaikkia lapsia tulisi osallistaa. Uskomme, että näitä asioita voidaan soveltaa myös päiväkodissa.

3.2 Osallisuuden toteutuminen päiväkodissa

Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen kuuluu lasten omien laatukäsitysten ja -arviointien huomioon ottaminen. Kun lasta kuunnellaan, se lisää lasten osallisuutta heitä itseään koskevissa asioissa. Uuden lapsikäsitelmän mukaan lapset nähdään tasavertaisina sosiaalisina toimijoina. Lapset ja aikuiset kohtaavat arjen toiminnassa omista lähtökohdistaan ja motiiveistaan. Lapsi otetaan mukaan muokkaamaan arjen toimintaa. Lapsi antaa asioille ja tapahtumille omia merkityksiään vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Turja 2004, 9-10.) Otettaessa lapset mukaan kehittämisen ja arvioinnin prosessiin, heidän panoksensa vaikutukset ovat monesti epäsuoria ja saattavat näkyä vasta pitkän ajan päästä. Niinpä välittömän palautteen saaminen mukanaolon merkityksestä on ensisijaisen tärkeää, jonka kautta lapsen tunne osallisuudesta vahvistuu. (Oranen 2009.)

Tulisi muistaa, että tärkeintä päiväkodin eri toimintatapojen suunnittelussa ei ole se, että me aikuiset suunnittelemme millainen päivähoito olisi lapsille paras kasvun ja kehityksen kannalta. Lapsilla voi olla ideoita, jotka jäävät aikuisilta näkemättä, sillä lapsen tunnepohjainen maailmankuva poikkeaa paljon aikuisen tavasta käsitellä ympäröivää informaatiota. Meidän aikuisten olisi tärkeä kuunnella enemmän lasten kokemuksia ja näkemyksiä sekä kunnioittaa niitä ja huo-

mioida myös lasten asiantuntijuus itseään koskevissa asioissa. (Kokljuschin 2001, 68.) Nykyään lapset nähdään aktiivisina toimijoina. ”Kaikkien aikuisten tehtävänä on varmistaa lapsen osallisuuden, kuuntelemisen ja näkemysten huomiointi lapsen elämää koskevissa asioissa.” Niinpä lapsia olisi kuunneltava päätöksenteossa ja heidän tarpeensa huomioitava kaikessa yhteiskuntaelämässä. (Järvinen ym. 2009, 92.)

Lasten kanssa toimiessa on olennaista ottaa nimenomaan huomioon heidän ajatuksensa ja toiveensa. On käynyt ilmi, että lapsilta kysytään usein epäaitoja kysymyksiä, joihin aikuinen tietää vastauksen. Aikuinen käyttää näitä kysymyksiä, jotta saa lapsen toimimaan tietyllä tavalla tai vastaamaan oikein. Aikuinen saattaa kysyä, ”Miten sanotaan?”, kun lapsi nousee ruokapöydästä ja olettaa saavansa tietyn vastauksen: ”Kiitos”. Sen sijaan olisi hyvä miettiä, edistetäänkö lapsen omaa ajattelua näillä kysymyksillä ja miten saada tietoa pieniltä lapsilta. Aikuisten esittämät kysymykset passivoivat lasta, sillä lapsi keskittää kaiken huomionsa, jotta voi vastata kysymyksiin toivotulla tavalla. Vastavuoroiseen keskusteluun kuuluu, että molemmat ovat kiinnostuneita siitä, mitä toinen ajattelee ja pohditaan asiaa yhdessä. (Karlsson 2003, 34-36.)

Aikuinen käyttää valtaa suhteessa lapseen joka tapauksessa, mutta valtaa voi käyttää joko lasten hyväksi tai heitä vastaan. Aikuisjohtoisuus yhdistettynä lapsilähtöisyyteen on mahdollista niin, että lapsella säilyy oikeus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. (Kalliala 2008, 20,22.) Osallisuuden toteutuminen edellyttää, että kasvattajalla on valmiuksia toimia lasten kanssa, kuunnella heitä ja ottaa lasten mielipiteet huomioon. Ilman organisaation tukea työntekijän on kuitenkin vaikea hyödyntää näitä valmiuksiaan. Osallisuuden toteutumiseen liittyy vahvasti organisaatiokulttuurin lisäksi monet käytännön asiat, esimerkiksi onko lapsilla työskentelyyn soveltuvat tilat ja niin edelleen. (Oranen 2009.)

Osallistava ja kohtaava toimintakulttuuri edellyttää, että aikuinen on aidosti kiinnostunut lapsen ajatuksista. Toiminta ei saisi perustua lapsen puutteisiin tai arvioimiseen vaan vastavuoroisuuteen. Vastavuoroisessa toiminnassa aikuinen ja lapsi nähdään molemmat tiedon ja kulttuurin tuottajina sekä aktiivisina, osaavina ja luovina toimijoina. Aikuiset ja lapset luovat toimintaa yhdessä hyödyntäen

kaikkien osaamista. Osallistavassa toimintakulttuurissa tapahtuva lapsen aito kuunteleminen myös tukee lapsen kehitystä, kasvua, luovuutta ja oppimista. Esimerkiksi sadutuksessa lapsen kielellisen tietoisuuden ja käsitteiden käyttö lisääntyy. (Karlsson 2003, 38,42.)

On tutkittu, että osallisuuden toteutumatta jäämisen suurin syy päivähoitossa on lasten ikä. Vaikka pienimpiä lapsia ei voi ottaa mukaan kaikkeen päätöksentekoon, on jo pienillä vauvoilla monenlaisia tapoja ilmaista tarpeitaan muun kuin puheen kautta. Tärkeää on, että aikuinen kykenee tulkitsemaan lapsen viestejä ja vastaamaan niihin. Lapsen osallistuminen saattaa herättää aikuisissa pelkoa siitä, että se vähentää aikuisen vastuuta toiminnan suhteen. Aikuisen tekemä havainnointi koetaan tärkeänä. Lasten tarpeiden ja kokemusten ymmärtämisessä auttaa havainnot muun muassa lapsen käyttäytymisestä, lapsen piirustuksista ja lapsen omista tarinoista. (Pekki & Tamminen 2002, 33-35.)

3.3 Lasten osallisuuden mahdollistavia käytäntöjä

Osallisuutta mahdollistavia tekijöitä ovat tiedon saanti itseä koskevista suunnitelmista, päätöksistä, toimenpiteistä ja näihin vaikuttaminen sekä oman mielipiteen ilmaiseminen. Mitä enemmän voi vaikuttaa, sitä enemmän osallisuus lisääntyy. On tärkeä välittää lapselle kokemus siitä, että hänellä on ollut mahdollisuus vaikuttaa ja että hänelle tärkeitä asioita on kuultu. (Oranen 2009.) Lasten kuulemisessa ja lapsen äänen esille tuomisessa voidaan käyttää apuna esimerkiksi erilaisia taide - ja kulttuurisia menetelmiä (Bardy ym. 2001, 131).

Lapsen osallisuus riippuu paljolti opettajan pedagogisista taidoista ja asenteista sekä mitä menetelmiä käytetään lapsen kuulemiseen. Lapsen omien ajatusten tavoittaminen mahdollistuu parhaiten lasten sekä lasten ja aikuisten välisissä vapaamuotoisissa keskusteluissa. Lapsen kuulemisessa on myös tärkeää, että lapsi voi itse valita, mitä asioita nostetaan esiin ja aikuiset pyrkivät kuuntelemaan lasta kaikissa arjen tilanteissa ja sallimaan vapaan keskustelun mahdollisimman usein. (Heikka ym. 2009, 88.)

Sadutusmenetelmä on myös hyvä keino tavoittaa osallistava ja vastavuoroinen toimintakulttuuri. Sadutus on aikuisen ja lapsen vastavuoroinen tapahtuma, jossa lapsi tuottaa aktiivisesti tietoa ajatuksistaan ja aikuinen paneutuu todella kuuntelemaan lasta. Kertominen ja kuunteleminen luovat paikan kohtaamisille ja osallistavalle kulttuurille lapsen ja aikuisen välillä sekä lasten kesken. Perinteisen kertomisen ja leikin lisäksi sadutusta käytetään yhä enemmän myös muihin ilmaisutapoihin kuten musiikkiin, rakenteluun ja tanssiin. (Karlsson 2003, 13-14.)

Lapsen näkökulmaa voi pyrkiä tavoittamaan myös haastattelemalla lasta, mikä on keskustelua jäsentyneempi menetelmä. Haastattelun keinoin lapsi voidaan saada pohtimaan omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Etukäteen laaditut kysymykset voivat kuitenkin johtaa melko aikuiskeskiseen tulokseen. Näin ollen aikuisen tulee tarkoin kiinnittää huomiota miten lapselle annetaan vaikutusmahdollisuutta haastattelun edetessä, kenen lähtökohdista ja mitä tarkoitusta varten haastattelua tehdään sekä etenkin osallisuuden suhteen. (Heikka ym. 2009, 88-89.)

Aikuisten tekemä havainnointi on myös hyvä keino tavoittaa lapsen näkökulma etenkin kun lapsen itseilmaisu on rajoittunut (Heikka ym. 2009, 90). Aikuinen havainnoi lasta päivittäin monenlaisissa tilanteissa, kuten ohjaustuokiolla. Kuitenkin jos aikuinen on mukana näissä tilanteissa, voi häneltä jäädä jotain arvokasta tietoa huomaamatta. Tämän takia tulisi käyttää aikaa myös pelkkään havainnointiin, jotta lapsista voidaan saada tarkempaa ja yksityiskohtaisempaa tietoa. Vapaat leikki-tilanteet ovat havainnointiin parhaita. Näin voidaan arvioida esimerkiksi lapsen sosiaalisia taitoja ja leikkitaitoja. Havainnoinnin tulisi olla objektiivista ja siinä tulisi jättää omat sekä muiden ennakkokäsitykset syrjään. (Koivunen 2009, 24-25.) Yksilöhavainnointi auttaa saamaan tietoa lapsen kehityksestä sekä mahdollisesti siitä mitä tukea lapsi tarvitsee. Havainnointi tuottaa myös tietoa lapsesta itsestään: mistä lapsi on kiinnostunut ja mitkä ovat lapsen vahvuudet sekä mikä on vaikeaa lapselle. Ryhmähavainnointi tuottaa tietoa ryhmän toimivuudesta ja dynamiikasta sekä sosiaalisista suhteista. Ryhmähavainnointi auttaa suunnittelemaan, arvioimaan ja toteuttamaan toimintaa. Sen myötä voidaan paremmin suunnitella, miten oppimisympäristö muokataan juuri

tietyn ryhmän tarpeita ajatellen eli kuinka esimerkiksi tilaa käytetään ja mitä ärsykeitä luodaan lapsille. Havainnoinnin kautta aikuinen saa myös tietoa omasta käyttäytymisestään ja sen vaikutuksesta ryhmään sekä mitkä kasvatus- ja pedagogiset menetelmät sopivat parhaiten ryhmälle. Havainnointi auttaa myös muokkaamaan toimintaa niin, että se edesauttaa positiivisesti sosiaalisia suhteita ja ryhmädynamiikkaa. (Koivunen 2009, 24-27.)

Lapsen portfolioon eli kasvunkansioon voidaan koota tietoa esimerkiksi keskusteluista, havainnoista, lasten tuotosten dokumentoinnista sekä haastatteluista. Kasvunkansion myötä voidaan koota ja tallentaa tietoa lapsesta ja kasvuympäristöstä sekä lapsen edistymisestä koko lapsen päiväkotiajan. Se toimii myös arvioinnin välineenä esimerkiksi kasvatuskeskusteluissa. Perimmäisenä tarkoituksena on, että kirja on lasta varten ja lapsi voi itse vaikuttaa sen sisältöön ikänsä ja kykyjensä mukaisesti. Portfolio voi auttaa vanhempia hahmottamaan lapsensa kasvua, kehitystä ja oppimista sekä motivoida heitä päiväkodin ja kodin väliseen kasvatuskumppanuuteen. Kasvunkansio toimii myös keinona tuoda tietoa lapsesta päiväkodin ulkopuolelta. (Heikka ym. 2009, 94-95.) Portfolio auttaa kasvattajaa tutustumaan nopeasti lapseen, hänen ajatuksiinsa ja maailmaansa (Karlsson 2003, 98). Usein lapset haluavat esitellä kansioitaan muille, jolloin myös hiljaisten lasten taidot tulevat huomatuksi (Heikka ym. 2009, 95).

3.4 Miksi lasta tulisi osallistaa?

Jos lapsi pienestä lähtien tulee kuulluksi ja pääsee osalliseksi häntä koskevissa asioissa, toimii hän myös aktiivisesti aikuisena (Bardy ym. 2001, 131). On näyttöä siitä, että lasten osallistaminen tukee lapsen persoonallista kehitystä, lasten kansalaisuutta sekä palveluiden kehittämistä. Lasten osallistaminen myös lisää sosiaalista inklusiota eli osallisuutta. (Kirby, Lanyon, Cronin, & Sinclair 2003, 7.) Osallistuminen on lisäksi inhimillinen, moraalinen ja demokraattinen oikeus, mutta se nähdään myös velvollisuutena hyvinvointivaltiossa sekä hyödyllisenä voimavarana (Horelli, Kyttä & Kaaja 2002, 32).

Merkityksellinen toiminta ja yksilölliset kokemukset edesauttavat lapsen oppimismotivaatiota ja -vireyttä sekä sitoutumista. Kun lasta kannustetaan kerto-

maan omista mielipiteistään, kokemuksistaan ja haaveistaan, hänen omaa ajattelua sekä sen tiedostamista ruokitaan. Lisäksi unelmointi ja visiointitaidot harjaantuvat. Lapsen kuunteleminen ei tarkoita sitä, että aikuisen pitäisi aina toteuttaa lapsen toiveet. Pikemminkin lapsen osallisuutta edesautetaan opettelemalla demokraattisia taitoja, kuten eri näkemyksien kuulemista ja niistä neuvottelua. Kun lapsi kuuntelee aikuisia sekä toisia lapsia ja perustelee omia näkemyksiään, saa hän kokemuksia muiden ajatusmaailmasta ja kykenee asettumaan toisen asemaan. Näin kehittyvät lapsen itseilmaisuu- kuuntelu- ja neuvottelutaidot sekä toisen näkökulman ymmärtäminen, jotka ovat tärkeitä sosiaalisessa kanssakäymisessä. Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että päiväkodeissa ja kouluissa olisi tarvetta sosiaalisten vuorovaikutustaitojen ja demokraattisen toiminnan kehittämiseksi. Erilaisia toimintatapoja, jotka tukevat lapsen kuulemista, itseilmaisua ja osallisuutta tulisi kehittää etenkin pienempien lasten kohdalla. (Turja 2007, 170,171,173.)

4 REGGIO EMILIA -PEDAGOGIIKKA

4.1 Reggio Emilia -pedagogiikan lähtökohtia

Reggio Emilia on kaupunki Italiassa, jossa Reggio Emilia -kasvatusfilosofia alun perin kehitettiin toisen maailmansodan jälkeen (Puurula 2010). Reggio Emilia -pedagogiikka on tullut tunnetuksi myös maailmanlaajuisesti. Vuosittain Reggio Emiliassa pidetään kansainvälisiä seminaareja tutkijoille ja opettajille. (Wallin 2000, 7.) Pedagogiikkaa lähdettiin kehittämään yhdessä koulujen henkilökunnan ja vanhempien kanssa. Taustalla oli ajatus, että lapsille haluttiin taata tulevaisuus, johon sodat eivät kuulu. (Puurula 2010.)

Reggio Emilia -pedagogiikka on erikoislaatuinen, johdonmukainen ja kehittyvä lähestymistapa, jossa yhdistellään eri teorioita sekä eri elementtejä menneisyydestä ja nykyisyydestä sekä kulttuurista ja historiasta. Näitä ovat esimerkiksi solidaarisuuden ja yhteistyön perinteet. Lapset nähdään kansalaisina, joilla on kansalaisten oikeudet. Kaikki lapset sosioekonomisesta tai sivistyksellisestä

taustasta huolimatta osallistuvat. Erityistarpeita tarvitsevat ja vammaiset lapset asetetaan etusijalle. (Edwards, Gandini & Forman 1998, 5,8.)

Reggio Emilia -pedagogiikassa ajatellaan, että lapset ja aikuiset ovat oikeutettuja olemaan oman elämänsä tärkeitä toimijoita. Pedagogiikka painottaa muun muassa yhteisöllisyyttä sekä elämän moninaisuutta, demokratiaa, osallisuutta, oppimista, leikkiä ja tunteita. Yhtenä tärkeänä työvälineenä nähdään dokumentointi, jonka avulla päiväkoteja ja koulua tehdään näkyväksi ympäröivälle yhteiskunnalle. Dokumentoinnin avulla lapset voivat seurata omaa kehitystään ja vanhemmat voivat olla mukana siinä. Lisäksi se auttaa kasvatushenkilöstöä oman toiminnan reflektomisessa, oman kasvun seuraamisessa sekä uuden kehittämisessä. (Puurula 2010.)

Alusta lähtien suhteet kasvattajien, lasten ja vanhempien kesken on tunnustettu tärkeiksi. Leikkihuoneet tukevat ongelmanratkaisua ja tämä on yksi lähestymistapa oppimiseen. Ominaista Reggio Emilia -lähestymistavalle on käyttää pieniä ryhmiä projekteissa sekä samoja opettajia työskennellessä saman ryhmän kanssa. Oppiminen nähdään yhteisöllisenä, missä aikuiset ja lapset yhdessä tutkivat sekä nostavat asioita spekulointin ja keskustelun kohteeksi. Tämä lähestymistapa tarjoaa uusia tapoja ajatella ja tarkastella opettajan roolia sekä käsityksiä lapsesta oppijana. (Edwards ym. 1998, 7.)

Syntymästään asti lapset luovat merkityksiä sekä tutkivat urheasti ympärillä olevaa maailmaa toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta. Haaste aikuisille on oppia tunnistamaan, kuuntelemaan ja vastaamaan siihen, mitä lapset ilmaisevat. ”Sata kieltä” on vertauskuvallinen ilmaisu niille monille keinoille, joita lapset löytävät yrittäessään ilmaista itseään (Liite 1). Jos lapset löytävät ympäristöstään keinon tai välineen, joka sopii heidän tyyliinsä tai viestiinsä, he voivat ilmaista olennaiset ajatuksensa. (Fraser & Gestwicki 2000, 249–250.)

4.2 Reggio Emilian lapsikuva

Reggio Emilia -lähestymistavassa jokainen lapsi nähdään vahvana, kyvykkäänä ja pätevänä sekä varmana. Lapsella on omia ajatuksia, joita hän ilmaisee. Lapsi

pystyy tekemään itsenäisiä päätöksiä sekä on kykeneväinen työskentelemään hyvin muiden kanssa. Tämän edellytyksenä on se, että aikuiset kuuntelevat lasta ja luottavat siihen, että lapset voivat tehdä vastuullisia päätöksiä. Kuuntelemisessa kiinnitetään tarkasti huomiota siihen, mitä lapsella on sanottavanaan, ja heidän ajatuksensa otetaan vakavasti. Reggiolaisuudessa kaikki lapset nähdään samanarvoisina. Ei sanota, että lapsella on erityisiä tarpeita vaan joillakin lapsilla voi olla erityisiä oikeuksia. Ajatellaan, että nämä lapset voivat myös yhtä lailla olla osa muuta ryhmää. (Thornton & Brunton 2007.)

Kun opettajat hyväksyvät Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisen käsityksen siitä, että lapsi on vahva, pystyvä sekä täynnä mahdollisuuksia ja voimavaroja, heidän tapansa työskennellä lasten kanssa muuttuu sekä he myös herkemmin rohkaisevat lapsia toimimaan keskenään. Tällöin aikuiset rohkaisevat lasta pysymään pyrkimyksissään sekä tavoittelemaan niitä todennäköisemmin. Lapsella on kykyä päästä eteenpäin ja ratkaista ongelma, kun häntä tuetaan. Lisäksi opettajat saattavat herkemmin kannustaa lasta yrittämään uudelleen kuin odottaa siihen asti, että lapsi on ”valmis”. Kuva vahvasta lapsesta auttaa opettajia myös sallimaan lasten palautteen antamisen ja uusien ideoiden jakamisen toisilleen. He luottavat, että lapset ovat tarpeeksi vahvoja kestämään kritiikkiä sekä kykeneväisiä auttamaan toisiaan. Lisäksi, kun lapsia kohdellaan kykeneväisinä, lapset omaksuvat tämän käsityksen osaksi persoonallisuuttaan. (Fraser & Gestwicki 2000, 35.)

4.3 Opettajan rooli

Reggiolaisuuden mukaan aikuiset oppivat yhdessä lasten kanssa. Lapset ja aikuiset työskentelevät yhdessä sen sijaan että aikuinen on vastuussa ja omaa kaikki vastaukset. Aikuisen tehtävänä on luoda pohja lapsen tutkimiselle sekä tarjota asioita, jotka tukevat lapsen ajatuksen ja oppimistapojen kehitystä. Aikuiset myös tarkkailevat ja kuuntelevat tarkasti mitä lapset sanovat ja tekevät sekä käyttävät havaintojaan eräänlaisena ohjenuorana laajentamaan jokaisen lapsen oppimista. (Thornton & Brunton 2007.)

Reggio Emilia -lähestymistavassa lapsia rohkaistaan tutkimaan ympäristöään ja ilmaisemaan itseään kaikilla käytössä olevilla ilmaisuvoimaisilla keinoilla, kuten sanojen, liikkeen, piirtämisen, maalaamisen, rakentamisen, musiikin, draaman tai musiikin avulla (Edwards ym. 1998, 7). Aikuisen yhtenä tehtävänä on säilyttää lapsen sata kieltä. Aikuinen on aidosti kiinnostunut lapsen maailmasta ja lapsen tavasta ajatella ja toimia. Hän pyrkii kuuntelemaan lasta kaikilla aisteillaan, kun lapsi kertoo äänin, sanoin, ilmein ja elein aikuiselle omasta maailmastaan. (Vilen ym. 2006, 11.) Lapsen miksi -kysymykset ovat tärkeitä. Lapsi ilmaisee niitä suoraan tai ”sadan kielen kautta”. Kysymyksien avulla he yrittävät selvittää itselleen, keitä ovat ja millainen maailma heidän ympärillään on. Aikuisen tehtävänä ei ole tarjota suoria ja varmoja vastauksia, sillä ne tuhoavat lapsen luontaisen tutkimisen halun. Uteliaisuuden säilyttäminen on tärkeää, sillä lapsella on mahdollisuuksia löytää vastaukset kysymyksiinsä. (Rinaldi 2004.)

Tärkein asia, jonka voimme lapsille antaa on aika, sillä paras keino kuunnella lasta on tarjoamalla aikaa. Kuunteleminen merkitsee sitä, että on avoin eri asioille ja tulkinnoille sekä osaa antaa arvoa muiden näkemyksille. Kuunteleminen ei ole vain pedagoginen strategia vaan myös tapa ajatella, arvioida ja katsoa muita. Kuunteleminen on vertauskuva kohtaamiselle ja dialogille. (Rinaldi 2004.)

Reggio Emilia -pedagogiikan mukaan opettajan rooli on olla vastuussa myös suhteiden muodostamisesta. Kasvattajat työskentelevät toistensa, vanhempien ja lasten kanssa muodostaen yhteisen oppijoiden yhteisön yhdessä kaikkien kanssa. Kommunikointi lasten kanssa merkitsee lasten ideoiden huolellista kuuntelemista sekä heidän osallistamista. (Fraser & Gestwicki 2000, 45.) Lapsia rohkaistaan oppimaan toisiltaan ja tämän takia pienryhmätyöskentelyä suositetaan. Tällä tavoin lapset oppivat kuuntelemaan toisten näkökulmia sekä kunnioittamaan toisten tunteita sekä näkemyksiä. (Thornton & Brunton 2007.)

4.4 Ympäristö kolmantena opettajana

Reggiolaisessa perinteessä ympäristön ajatellaan toimivan kolmantena opettajana. Tilat suunnitellaan huolellisesti niin, että ne kuvastavat niitä arvoja ja ajatuksia, jotka ovat ominaisia Reggio Emilia -pedagogiikalle. Näitä arvoja ovat

esimerkiksi kuva vahvasta lapsesta, suhteiden ja yhteistyön arvostus, ”lapsen sata kieltä” ja dokumentointi (avoimuus). Ympäristön tekemisessä ja suunnittelussa sellaiseksi, joka mahdollistaa lapsen aktiivisen oppimisprosessin, on olennaista kunnioittaa kuvaa rikkaasta, vahvasta ja voimakkaasta lapsesta. Kuva kyvykkästä lapsesta on tärkeä suunnitellessa ympäristöä, joka mahdollistaa lapsen aktiivisen oppimisprosessin sekä rohkaisee lasta tutkimaan. Arvo, joka annetaan suhteiden luomiselle lasten, perheiden ja yhteisön kesken, näyttäytyy päiväkodin ympäristössä eräänlaisena me-henkenä. Esimerkiksi tuolit voidaan asetella niin, että ne kannustavat lapsia tulemaan yhteen juttelemaan ja suunnittelemaan meneillään olevaa projektia ja pienet huolellisesti suunnitellut tilat kannustavat lapsia toimimaan pienryhmissä. Dokumentointi havainnollistaa, mitä päiväkodissa on lähiaikoina tapahtunut ja mitä on opittu. Sisäänkäynnit taas pyritään suunnittelemaan niin, että ne toivottavat vanhemmat tervetulleeksi ja tilat on tehty sellaisiksi, että ne kannustavat lapsia toimimaan yhdessä. (Fraser & Gestwicki 2000, 101.)

On monta tapaa, joilla opettajat voivat tukea mielikuvitusta leikkihuoneessa. He voivat laittaa erilaisia satuja, kansan tarinoita tai kuvakirjoja esille, lasten saataville. Kannattaa etsiä kirjoja, jotka tavallaan kutittelevat lasten mielikuvitusta monin eri tavoin. Lasten saatavilla tulisi olla myös valikoima eri materiaaleja pukeutumista ja teemaleikkejä varten, jotka ovat tärkeitä lapsen elämässä. Klassikoita ovat materiaalit lääkäri-, sairaanhoito-, palomies- sekä kodinhoito-leikkejä varten. Pukeutumisessa esimerkiksi kruunut, huivit, vanhat hatut, viitat, sekä nauhat ja vyöt voivat auttaa lasta muuntautumaan sekä käyttämään mielikuvitustaan. (Fraser & Gestwicki 2000, 251.)

4.5 Dokumentointi

Erilaisia dokumentteja kerätään jatkuvasti, eri tapahtumien kuluessa, ei siis pelkästään niiden päättyessä tai tuloksi esiteltäessä. Dokumentointi on osa päiväkodin tai koulun arkea, ja se on tapa välittää sekä olla vuorovaikutuksessa. Dokumentointi toimii siis myös keinona säilyttää ja luoda suhteita sekä kokemuksia kollegoiden ja lasten kesken. Se on myös olennainen osa oppimis- ja opettamisprosessia. Dokumentoinnin avulla tullaan paremmin tietoiseksi oppimisesta

sekä myös sen arvosta. Sen kautta myös oppimista voidaan helpommin arvioida ja se nähdäänkin olennaisena ja tärkeänä asiana dokumentoinnissa. Kuunteleminen on ehdoton edellytys dokumentoinnille. Kuuntelemisen esille tuominen taas on edellytys sille, että hyväksymme lasten eri teorit. Havainnointi, tulkinnat ja dokumentointi ovat kaikki vahvasti kytköksissä toisiinsa, sillä dokumentointi on myös valintojen tekemistä siitä, mitä dokumentoi eli mitä arvostaa. Dokumentoimalla tuodaan esille kokemuksien lisäksi myös sitä, mitä arvostetaan ja pidetään tärkeänä. (Rinaldi 2004.)

Dokumentoinnin avulla voimme tarkastella lasten ajattelua keskustelujen, leikin ja esitysten perusteella (Oken-Wright 2001). Dokumentoidessaan aikuiset muuntelevat jollain tapaa leikkiä tutkiakseen lasten erilaisia toimintatapoja ja antaakseen virikkeitä heidän ajattelulleen (Wallin 2000, 96-97). Dokumentoinnin avulla lapset voivat käydä uudelleen läpi kokemuksiaan ja ehkä saada niihin jopa lisää syvyyttä. Lapset ymmärtävät, että opettajat arvostavat heidän työtään, ja tämä voi inspiroida heitä pysymään yrityksissään, ja näin myös voidaan saada mukaan ne lapset, jotka eivät alun perin osallistuneet. Dokumentoinnin kautta vanhemmat saavat tietoa, mutta sen lisäksi heidät voidaan sisällyttää oppijoiden yhteisöön, mikä puolestaan voi rakentaa sillan päiväkodin tai koulun ja kodin välille. Dokumentoinnin avulla vanhemmat näkevät lapsensa myös osana ryhmää. Dokumentoinnilla tuodaan jokainen lapsi esille, jolloin koko päiväkodin tai koulun yhteisö oppii tuntemaan lapset. (Oken-Wright 2001.)

5 AIEMMAT TUTKIMUKSET

Lapsen kuulemista ja osallistamista on tutkittu toki aiemminkin melko paljon, mutta aihetta on usein lähestytty joko haastattelun tai eläytymismenetelmän kautta. Niinpä saimme havainnoinnin myötä hieman toisenlaista tietoa ja aineistoa kasaan. Huomasimme kuitenkin, että lapsilähtöinen toiminta ja lapsen osallisuuden muodostuminen ovat pysyneet pitkälti muuttumattomina viime vuosina. Kahden eri kulttuurin päiväkotien toiminnat herättävät toivottavasti vielä uusia

ajatuksia lasten kuulemisesta ja osallistamisesta. Tutustuimme lähemmin kolmeen eri tutkimukseen, joista esittelemme keskeisiä tuloksia seuraavassa.

Pirja Suortti ja Miina Taimiaho tarkastelivat opinnäytetyössään (2009) lasten kokemuksia osallisuudestaan päiväkodissa. Aineiston he keräsivät käyttämällä sadutusta sekä avointa haastattelua. Tulokset osoittivat, että lapset kokevat osallisuutta, mutta myös osattomuutta päiväkodissa, mikä ilmenee joko aikuisten toiminnan kautta tai lasten kesken. Aikuisten yhtenä roolina oli mahdollistaminen. Aikuinen auttoi lapsia tarvittaessa, oli apuna luomassa uutta toimintaa sekä toimintatuokioissa tarjosi lapsille materiaalit ja näytti miten niitä käytetään. Aikuinen oli myös apuna ristiriitatilanteissa. Toisaalta lapset myös mielsivät, että aikuisen roolina oli myös rajoittaa. Aikuinen päätti ja kontrolloi tekemistä, määräsi ja käski. Nämä tilanteet liittyivät usein yhteiseen toimintaan tai sovittujen sääntöjen rikkomiseen eikä pyrkimyksenä ollut lapsen rajoittaminen. Lapset kokivat, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa ja tehdä päätöksiä: yleensä sen seurauksena, että he toimivat yhteisten käytäntöjen ja sääntöjen mukaisesti. Lapset kokivat toisinaan myös, etteivät voineet vaikuttaa tai tehdä päätöksiä. Tällaiset tilanteet liittyivät yhteisiin käytäntöihin ja sääntöihin, kuten päiväuni tilanteeseen, jolloin kaikki lapset "joutuivat" menemään nukkumaan tai vaihtoehtoisesti leppäämään. (Suortti ja Taimiaho 2009, 2, 17-20.)

Lapsista parasta päiväkodissa oli leikkiminen. Myös leikkitilanteissa ilmeni osallisuutta tai osattomuutta. Suortin ja Taimiahon mukaan lapseen kohdistunut ihaileminen antaa tälle lapselle tavallaan päätävävallan leikeissä, mikä voi toisinaan olla myös määräilyä. Yksi lapsi päättää, mitä muut leikkivät. Suortti ja Taimiaho myös havaitsivat, että samanikäiset muodostavat päiväkodissa ryhmiä, jossa vallitsee solidaarisuus ryhmän jäseniä kohtaan. Osa lapsista koki huonommuutta muihin nähden ja joutuvansa ulkopuolelle muusta ryhmästä. Oli myös heitä, jotka kokivat olevansa muita parempia. Haastattelun ja sadutuksen kautta tuli myös esille syrjään jäämistä ja kiusaamista. Pienimmät tarvitsivat aikuisten apua enemmän selvittääkseen lasten välisiä ristiriitatilanteita. Opinnäytetyön tekijät havaitsivat myös, että toisinaan jotain lasta saatetaan painostaa osallistumaan. Tätä ilmenee kun johonkin leikkiin halutaan lisää osallistujia. Leikeissä lapset kokevat voivansa vaikuttaa parhaiten päiväkodissa. Lapset

myös kokevat, että leikit muodostuvat yleensä yhteisistä päätöksistä. Ainoastaan tätä rajoittavat joidenkin lasten tekemä määräily ja komentelu. Tätä tekevät niin sanotusti dominoivimmat lapset ja tällöin he vievät muilta lapsilta mahdollisuuden vaikuttaa ja tehdä päätöksiä. Nämä lapset kokevat usein olevansa johtajan roolissa, minkä seurauksena muut lapset salaavat mielipiteensä. Suortin ja Taimiahon mukaan tämä ei kuitenkaan häiritse muita lapsia, vaan aiheuttaa ihailua johtaja lasta kohtaan. (Suortti & Taimiaho 2009, 21-25.)

Outi Puolanne-Pajarisen pro gradu -tutkielmassa (2001) ”Lapsi subjektina päiväkodissa” selvitettiin lasten kokemuksia toimijuutensa mahdollisuuksista päiväkodissa. Tutkimusjoukkona oli eräs jyväskyläläinen noin viisivuotiaiden päiväkotiryhmä, ja pääsääntöisesti ryhmän lapsilla oli päiväkotikokemusta noin kaksi vuotta. Ryhmä oli muutenkin taustamuuttujiltaan hyvin samanlainen. Aineisto kerättiin teemallisin vertaiskeskusteluin, (pohjana kaksi kuvasarjaa) jotka toteutettiin projektiivis-narratiivisella eläytymismenetelmällä. Tarkoituksena oli päästä kiinni päiväkodin arjen tilanteisiin ja elämisen maailmoihin, joissa lapset toimivat ja antavat tapahtumille merkityksiä. Tutkimusaineistona oli lasten tuottamaa kokemusperäistä ja kuvailevaa tietoa elämästään päiväkodissa. (Puolanne-Pajarinen 2001, 2, 34.)

Lasten omatoimisuudelle on tehty jo paljon ajatusten tasolla, mutta mahdollisuudet käytännössä ovat edelleen rajalliset (Puolanne-Pajarinen 2001, 46-47). Tutkimustulokset osoittivat, että lapset ovat hyvin sopeutettuja päiväkodin arkeen. Keskeiseksi tulokseksi nousi se, että leikki-ikäisen päiväkotilapsen arkipäivä on suorittamista ja suoriutumista. Selvitettäessä lasten valintojen ja vaikuttamisen mahdollisuutta päivän tekemisten suhteen, vastaus on melko suora- viivainen: valinnan voi tehdä, kun ohjelmassa on tilaa ja kasvattaja antaa luvan. Päiväkodin niin sanottu toimintahetki on päivän sisältö ja painottuu aamupäivälle. Tuokiot suunnitellaan ja näistä tuokioista tiedotetaan vanhemmille. Suunnittelun tekee kasvattaja ja lapset vain motivoidaan tai houkutellaan mukaan tekemään osuutensa. Lapset eivät kokeneet saavansa mahdollisuutta osallistua toiminnan suunnitteluun vaan he ovat tottuneet odottamaan mitä opettaja käskää ja on keksinyt milloinkin. Etenkin siirtymä- ja odottelutilanteissa lapset saavat tehdä jotakin pienimuotoista ja omavalintaista, mutta toiminta myös keskey-

tetään pian varsinaisen toiminnan alkaessa. Pohdintaa herättääkin aikuisten aikataulut ja asioiden suorittaminen. (Puolanne-Pajarinen 2001, 44-45.)

Viisivuotiaat huolehtivat hyvin perustoiminnoistaan, sillä lasten tehtävä on suoriutua niistä, kun on niiden aika. Lapset myös sosiaalistuvat nopeasti ryhmään ja sen tapoihin toimia päämäärien saavuttamiseksi. Kun toimii väärin, rangaistaan. Monet asiat ovat muodostuneet sääntöjen kaltaisiksi ja niistä joustetaan harvoin. (Puolanne-Pajarinen 2001, 46.)

Aikuisen ja lapsen rooli näyttäytyy tässä tutkimuksessa hyvin erilaisena. Lapsella on kohteen rooli eli lapsi reagoi siihen mitä tuleman pitää kun taas aikuinen on aktiivisessa roolissa ja päiväkotia mielletäänkin aikuisten paikaksi. Lapset käyvät siellä lähinnä vain leikkimässä ja olemassa hoidossa sillä aikaa kun vanhemmat ovat töissä. Aikuisen roolina oli myös vahvasti kaikenlainen kontrollointi, jonka myötä tuli esiin myös aikuisen fyysinen vahvuus suhteessa lapseen. Lapsen on kysyttävä lupa moneen asiaan. Lapsen vapainta kenttää on leikki, jossa he saavat päättää leluista leikin sisällä, mutta leikkiinkin aikuinen puuttuu usein kertomalla millä saa leikkiä ja kuinka kauan saa leikkiä. Lapset esittivät varovasti mutta selkeästi tahdon ilmauksiaan. Lapsen omat valinnat sijoittuvat pitkälti siis niin sanottuihin välihetkiin ja lapsi saa osallistua vain hyvin pienesti asioiden valintaan ja niistä päättämiseen. Tämäkin tapahtuu usein aikuisen johdattelemana tai määräämänä hetkenä. (Puolanne-Pajarinen 2001, 46, 52.)

Tiia Hiissan tekemässä pro gradu -tutkielmassaan (2010) ”Lapsilähtöistä kasvatusta rakentamassa” selvitettiin, onko kahden lapsilähtöiseksi kuvatun päiväkodin toiminta todella lapsilähtöistä. Toisen päiväkodin kasvatustoiminta pohjautui projektioppimiseen, kun taas toisessa toimintaa toteutettiin Reggio Emilia -pedagogiikkaan pohjautuen. Tutkimustehtävänä oli löytää lapsilähtöisiä käytäntöjä ja toimintamalleja, ja aineistot on kerätty teemahaastatteluilla, päiväkotien dokumenteista ja havainnoista.

Tulokset osoittivat, että molemmissa päiväkodeissa lapsilähtöisyydellä tarkoitettiin kultaisen keskitien löytämistä, jossa aikuisten ja jokaisen lapsen ajatukset ja suunnitelmat otetaan tasapuolisesti huomioon. Opetussuunnitelmia ei koettu

ongelmallisiksi, sillä sisältöalueet liittyivät luonnostaan lapsia kiinnostaviin asioihin ja toimintatapoihin. Molemmat päiväkodit olivat hyvin lapsilähtöisiä, joissa tuettiin lasten äänen esille tuloa sekä mahdollistettiin lapsen omaehtoinen toiminta eri tavoin. Keskeisimpiä lapsilähtöisiä toimintamalleja olivat esimerkiksi lasten kokoukset, pienryhmätoiminta, projektitoiminta, vapaa leikki, taidekasvatus, sadutus, dokumentointi sekä yhteisöllisyys. Lasten kokoukset mahdollistivat lasten osallisuuden yhteiseen suunnitteluun ja päätöksentekoon ja tukivat lisäksi yhteisöllisyyden rakentumista ja tasavertaisuutta lasten ja aikuisten kesken. Projektitoiminta ja pienryhmätyöskentely koettiin tärkeänä aktiivisen toimimisen, ongelmanratkaisun ja tutkimisen mahdollistumisen myötä. Lisäksi nämä vahvistivat lasten omien ideoiden toteutumista ja osallisuutta kaikessa toiminnassa. Leikki on lapsen tärkein toiminnan muoto ja niinpä toiminta pitäisi muodostaa varhaiskasvatuksessa leikin ympärille. Vapaan leikin tärkeys pohjautuu siihen, että lapsi voi toimia omaehtoisesti. Taidekasvatus ja sadutus puolestaan tukevat lapsen itseilmaisua ja niiden kautta lapset pystyvät kertomaan omista kokemuksistaan sekä ajattelustaan. Dokumentointi oli tärkeä molemmissa päiväkodeissa, jonka myötä päästään paremmin kiinni lasten maailmaan. (Hiissa 2010, 2, 97, 98.)

6 TUTKIMUKSEN VAIHEET

6.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen tarkoitus

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli selvittää, millä eri keinoin lasta kuultiin kahdessa eri päiväkodissa ja miten lapsen kuulemista voitaisiin myös mahdollisesti edistää päiväkodissa, jolta saimme toimeksiannon. Lapsen kuuleminen on ollut viime vuosina tärkeä ja pinnalla oleva aihe, joka jaksaa puhututtaa vuosi toisensa jälkeen. Niinpä mekin koimme mielenkiintoisena tarttua tähän aiheeseen. Halusimme nimenomaan kartoittaa, miten ja millä tavalla lapsia kuullaan ja osallistetaan päiväkodissa. Aihetta on tutkittu toki aiemminkin, ja huomasimme, että sitä on melko haastava lähestyä. Pohdintaa aiheutti muun muassa se, miten lähestymme aihetta niin, että saamme mahdollisimman käyttökelpoisia tuloksia.

Lähdimme pohtimaan, osallistetaanko lasta päiväkodissa niin, että lapsi tulee nähdyksi ja kuulluksi omana itsenään kykyjensä ja taitojensa mukaisesti. Pohdimme sitä, kohdellaanko lasta subjektina, jolla on omia ajatuksia, tunteita sekä oma tahto ja kuinka lapsen rikas maailma ja omat kyvyt tulevat huomioiduksi ja näkyville päiväkodissa.

Näkökulman tarkentaminen, aiheen rajaaminen, oli myös erittäin työlästä. Lapsen äänen kuuleminen on laaja käsite, joten jo pelkkien peruskäsitteiden selventäminen vei alkuun paljon aikaa. Jouduimme kysymään monesti itseltämme, mitä itse asiassa halusimme tutkia ja saada selville. Lähestyimme aihetta lukeamalla teoriakirjallisuutta, ja sitä kautta rupesi heräämään joitakin kysymyksiä, joiden myötä pääsimme paremmin käsiksi aiheeseen.

Saimme kuin sattumalta toimeksiannon tähän aiheeseen liittyen eräältä pohjoiskarjalaiselta päiväkodilta. Päiväkodin henkilökunta oli miettinyt, kuinka lasta kuullaan heidän päiväkodissaan. Päiväkodin johtajan mielestä lapsen ääni ei pääse tarpeeksi kuuluviin heidän päiväkodissaan, ja hän kaipasi hyviä käytäntöjä siitä, miten lasten ääntä saataisiin enemmän kuuluville ja näkyville sekä miten lapsia voitaisiin osallistaa enemmän. Kävimme alustavasti juttelemassa päiväkodin johtajan kanssa helmikuussa 2010 ja mietimme yhdessä, millä keinoin voisimme tutkia kyseistä asiaa.

Toinen meistä oli lähdössä maaliskuun alussa harjoitteluun Uuteen-Seelantiin kolmeksi kuukaudeksi. Päiväkodissa, jossa harjoittelu suoritettiin, toimintaa toteutettiin Reggio Emilia -pedagogiikan mukaan. Niinpä näimme hyvän tilaisuuden kerätä aineistoa myös Suomen ulkopuolelta. Meille avautui mahdollisuus saada Uuden-Seelannin päiväkodista joitain hyväksi havaittuja ja koettuja toimintatapoja lapsen osallistamiselle. Näitä toimintatapoja voitaisiin kenties sitten osittain suoraan tai sovellettuna ottaa käyttöön myös suomalaisessa päiväkodissa. Tarkoituksenamme ei ollut missään nimessä vertailla päiväkotien toimintoja keskenään vaan nimenomaan löytää molemmista paikoista jo olemassa olevia hyviä käytänteitä lapsen kuulemiselle ja osallistamiselle.

Lisäksi alun perin tarkoituksena oli osallistaa päiväkodin henkilöstö mukaan löytämään ja mahdollisesti myös kehittämään kanssamme hyviä käytänteitä lapsen kuulemiseen ja osallistamiseen. Tämä toteutuikin osittain molemmissa päiväkodeissa, mutta aineistomme pääpaino oli vallalla olevien hyvien menetelmien esille nostamisessa ja tuomisessa.

6.2 Tutkimuksen toteutus

Aloimme suunnitella opinnäytetyötämme syksyllä 2009, ja ideapaperin työstimme samanaikaisesti. Alusta lähtien oli selvää, että aihe liittyisi varhaiskasvatukseen. Lähdimme ideoimaan aihetta siltä pohjalta, mikä meitä kiinnostaisi ja mikä olisi ajankohtainen mutta tuore ja uutta näkökulmaa tuova ilmiö. Halusimme tutkia aihetta, joka on puhututtanut niin alan ammattilaisia ja asiantuntijoita kuin myös ”tavan kansalaisia”. Meitä kiinnosti erityisesti lapsen ääni, näkökulma ja lasten oikeudet ja se, miten ne toteutuvat päiväkodissa. Tämän jälkeen aiheemme vielä muuttui hieman ja täsmentyi vasta joulun jälkeen. Pidimme palaveria toimeksiantajan kanssa helmikuun alkupuolella, minkä myötä pystyimme hiomaan ja rajaamaan tutkimussuunnitelmaamme. Tutkimussuunnitelma valmistui helmikuun lopussa 2010 ennen harjoitteluun, Uuteen-Seelantiin, lähtöä.

Keräsimme aineiston sekä Hillasuon että Blueberry Hillin päiväkodista keväällä 2010. Aineistonkeruu Uuden-Seelannin päiväkodista tapahtui harjoittelun ohessa kahden ja puolen kuukauden (maalis-toukokuu) aikana. Suomen päiväkodista aineisto puolestaan kerättiin kahden viikon aikana toukokuussa. Yhteensä aineistoa kertyi 34 sivua, joista 24 sivua koostui Blueberry Hillin aineistosta. Meitä kuitenkin mietitytti, kuinka aineistonkeruu onnistuu niin, että molemmat toteuttavat sen samalla tavalla. Käytännössä tämä ei tietenkään ollut täysin mahdollista eikä tarkoituksenmukaistakaan. Niinpä lähdimme avoimin mielin aineiston keruuseen, havainnoimaan melkein kaikkea arjessa vastaantulevaa. Päätimme, että kirjaamme asioita, havaintoja, ylös päiväkirjatyyppisesti. Työstimme havainnointirungon, jota käytimme osaltaan havainnoinnin pohjana (liite 8). Työnjako oli lopulta selkeä. Otimme molemmat pitkälti vastuun ”omasta” päi-

väkodista ja toimimme hyvin itsenäisesti aineistonkeruun aikana. Tietojen vaihto tapahtui sähköpostin välityksellä.

Vaikka aloimme miettiä opinnäytetyötämme hyvissä ajoin, aineistonkeruun suunnittelu jäi melko myöhäiseksi suunnitelmienne eläessä. Oli myös vaikeaa tietää, millaista eläminen, päivähoitojärjestelmä ja ylipäänsä päiväkodin arki on Uudessa-Seelannissa. Kaikkeen ei pystynyt tietenkään varautumaan, joten oli syytä muistaa se tosiasia, että aineisto voi esimerkiksi jäädä osin puutteelliseksi. Toivoimme tietenkin, että saamme hyvin aineistoa kasaan myös Uudesta-Seelannista. Mietimme, että jos näin ei kuitenkaan tapahdu, opinnäytetyö tehdään Suomen aineiston pohjalta. Kävi kuitenkin päinvastoin: saimme kattavamman aineiston Uudesta-Seelannista ja Suomen aineisto jäi melko suppeaksi.

Kesän aikana perehdyimme toistemme aineistoihin, kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin vielä tarkemmin ja kirjoitimme teoreettista viitekehystä. Aineisto purettiin ja analysoitiin yhdessä alkusyksystä sekä suurin työ kirjoittamisen ja tuloksien analysoinnin osalta jäi luonnollisesti myös syksyille.

6.3 Laadullinen tutkimus

Osin aikataulullisen sujuvuuden vuoksi päätimme tehdä tutkimuksellisen opinnäytetyön, joka on toteutettu kvalitatiivisena tutkimuksena. Koimme tämän myös parhaaksi opinnäytetyön aiheen vuoksi. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus voidaan ymmärtää ei-numeraaliseksi aineiston ja analyysin muodon kuvaukseksi (Eskola & Suoranta 1998, 13). Laadullisessa tutkimuksessa ei keskitytä tilastollisiin yleistyksiin vaan kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Juuri näin me teimme. Halusimme saada lisää tietoa siitä, kuinka lasta kuullaan päiväkodissa. Laadullisen tutkimuksen tyypillisiä tunnusmerkkejä ovat muun muassa aineistonkeruumenetelmä (esimerkiksi haastattelut, havainnointit, omaelämäkerrat), tutkittavien näkökulma, harkinnanvarainen otanta, aineistolähtöinen analyysi, hypoteesittomuus, tutkijan asema ja narratiivisuus. (Eskola & Suoranta 1998, 15-22, 61.) Koimme, että havainnointi on paras keino saada

aineisto tästä aiheesta. Mietimme toki myös muita menetelmiä, kuten sadutusta tai haastattelua. Ajattelimme kuitenkin, että saisimme havainnoinnin kautta kattavamman sekä todellisuutta paremmin vastaavamman aineiston.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma muokkautuu usein vielä tutkimuksen edetessä (Eskola & Suoranta 1998, 15). Tutkimus tehdään joustavasti ja suunnitelmia muutetaan olosuhteet huomioiden (Hirsjärvi, Remes & Sajaavaara 2009, 164). Näin kävi meillekin, ja jouduimme tarkastelemaan tutkimussuunnitelmaamme monta kertaa uudestaan prosessin aikana. Täsmensimme esimerkiksi opinnäytetyömme näkökulman vasta aineistonkeruun jälkeen. Myös osallistuvuus ja kenttätyö ovat yleistä kvalitatiiviselle tutkimukselle. Luonnollisessa ympäristössä voi päästä hyvin kosketuksiin tutkittavien kanssa. (Eskola & Suoranta 1998, 16.) Meille oli tärkeää juuri se, että pääsisimme aitoihin tilanteisiin käsiksi emmekä liikaa tuijottaisi vain ennalta käsin laadittua runkoa.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien tapausten määrä on varsin pieni ja niitä pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteeri on siis nimenomaan laatu, ei määrä. Aineiston määrällä ei ole suoranaista merkitystä tutkimuksen onnistumisessa. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 62.) Aineisto kerätään siis luonnollisissa, todellisissa tilanteissa ja ihmiset ovat yleensä tiedonkeruun kohteina (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan todellista elämää. Tähän liittyy ajatus, että todellisuus on moninainen. On kuitenkin huomioitava, että todellisuutta ei voi pilkkoa osiin. ”Tapahtumat muovaavat samanaikaisesti toinen toistaan, ja onkin mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita.” Tutkimuksen kohdetta tarkastellaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi ym. 2009, 161.) Olimme avoimia sille, mitä havainnointitilanteissa tuli vastaan, emmekä liikaa korostaneet havainnoijan asemaamme. Osallistuimme päiväkodin muuhun toimintaan yhtälailla muiden työntekijöiden kanssa, jolloin uskomme päässeemme paremmin käsiksi päiväkotien todelliseen arkeen.

6.4 Osallistuva havainnointi

Aineistonkeruumenetelmänä käytimme osallistuvaa havainnointia, joka on menetelmänä vaativa ja työläs, mutta onnistuessaan sillä on mahdollista saada välitöntä, suoraa tietoa yksilöiden, ryhmien tai organisaatioiden toiminnasta ja käyttäytymisestä. Lisäksi sen avulla päästään käsiksi luonnollisiin ympäristöihin ja todellisen elämän ja maailman tutkiminen mahdollistuu. Menetelmä sopii hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmäksi. Havainnointi sopii etenkin vuorovaikutustilanteiden tutkimiseen sekä tilanteisiin, jotka ovat vaikeasti ennakoitavissa ja nopeasti muuttuvia. Havainnointi on hyvä menetelmä myös silloin, kun tutkittavilla on kielellisiä vaikeuksia, kuten esimerkiksi lapsilla, tai kun halutaan saada tietoa, jota tutkittavat eivät kerro. (Hirsjärvi ym. 2009, 212-213.)

Osallistuva havainnointi on suoraa havainnointia, johon kuuluu vuorovaikutusta, haastatteluja, muistiinpanojen tekemistä sekä niiden analysointia. Tässä menetelmässä vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä, sillä havainnot, haastattelut, vuorovaikutus ja tarkkaavaisuus kulkevat kaikki rintarinnan ja liittyvät kiinteästi toisiinsa. Menetelmä vaatii jatkuvaa ja intensiivistä havainnointia eli kuuntelua, katselua ja keskustelua. Lisäksi tutkijalta vaaditaan uteliaisuutta ja tarkkaavaisuutta, jotta hän huomaa yksityiskohdat, jotka arkielämässä jäävät helposti huomaamatta. (Ely ym. 1993, Törrönen 1999, 222-223 mukaan.) Tärkeä havainnointien tallennuskeino on havaintomuistiinpanojen kirjaaminen, mitä tehdään havainnoinnin yhteydessä, havainnointitilanteiden jälkeen tai sekä että. Täytyy kuitenkin muistaa, että muistiinpanot eivät koskaan voi olla täydellisiä ilmiön kuvauksia. (Törrönen 1999, 229.) Kirjasimme havaintojamme ylös päiväkirjatyypillisesti yleensä havainnointitilanteiden jälkeen. Toisinaan muistiinpanojen kirjaaminen tapahtui myös tilanteen aikana. Tärkeää oli nimenomaan kirjata havainnoiteja ylös päivittäin, jotta ne eivät unohtuisi tai liiaksi muuttuisi.

Havainnointia käytetään yleensä toiminnan ja käyttäytymisen kuvaamiseen ja ymmärtävään tulkitsemiseen. Havainnointi on joustavuutensa takia hyvä aineistonkeruumenetelmä erityisesti tutkittaessa muuttuvia tilanteita sekä silloin, kun halutaan säilyttää tuntuma tutkimuskohteeseen kokonaisuutena. Havainnoinnissa tutkimuskohdetta ei tarkastella erillään ympäristöstään, vaan tarkastelun

kohteena on osaltaan myös tutkimuskohteen ja ympäristön suhde. (Törrönen 1999, 221.)

Uskoimme saavamme osallistuvalla havainnointimenetelmällä esille hyviä käytänteitä tai hyviä tapoja ja menetelmiä. Havainnoimiemme asioiden pohjalta selvitimme päiväkotien nykytilaa lasten kuulemisen suhteen. Tuliko lapsen ääni kuuluviin ja millä tavalla lapsia osallistettiin suomalaisessa sekä uusiseelantilaisessa päiväkodissa. Ajattelimme myös, että havainnoimalla saamme kerättyä luotettavamman aineiston, kuin esimerkiksi haastattelemalla suoraan lapsia. Tällöin vaarana olisi voinut olla esimerkiksi se, että lapset vastaisivat kuten me aikuiset odotamme ja toivomme. Aikuisen ei tulisi jäsenellä hankittavaa tietoa etukäteen, ja hänen tulisi nimenomaan sulkea pois tulkinnoissaan omat ennakkokäsityksensä (Turja 2004, 11-12).

Tarkoituksenamme oli havainnoida toimintaa, aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta ja päiväkodin fyysistä ympäristöä. Näissä kiinnitimme huomiota esimerkiksi siihen, pääsikö lapsi osallistumaan itseään koskeviin päätöksiin, toimintatuokioiden suunnitteluun ja toteutukseen sekä millä tavalla lapsi toi omia ajatuksiaan julki ja käytti hyväksi omia taitojaan sekä mielikuvitustaan. Havainnointi oli melko vapaata eli kirjoitimme vapaasti mieleen tulevia asioita päiväkodin arjesta sekä siitä, mikä askarrutti tai nostatti ajatuksia.

Toteutimme havainnoinnin luonnollisessa ympäristössä ja pyrimme siihen, että havainnoimamme tilanteet olivat mahdollisimman aitoja. Emme siis halunneet, että havainnoinnista muodostuisi oma irrallinen osionsa, vaan pyrimme olemaan osana päiväkodin arkea. Havainnoinnin ohessa tutustuimme lapsiin, päiväkodin arkeen ja käytäntöihin. Tämä onnistui tietenkin paremmin Uudessa-Seelannissa, koska harjoittelu toteutettiin samanaikaisesti, ja silloin päiväkodissa tuli luonnollisesti vietettyä enemmän aikaa. Yllättävän hyvin tämä toteutui kuitenkin Suomenkin päiväkodin kohdalla. Päästyämme arkeen mukaan emme olleet havainnointitilanteissa enää niin vieraita ihmisiä ja saimme jonkinlaisen luottamuksen lapsiin. Niinpä uskoimme, että tällöin he tottuivat läsnäoloomme ja käyttäytyivät luonnollisesti seurassamme. Osallistuva havainnointi on tutkimusmenetelmänä antoisa, mutta toisaalta taas aikaa vievä tapa tehdä tutkimusta.

Vuorovaikutuksellisuuden myötä se on henkisesti vaativaa niin tutkittavalle kuin tutkijallekin. Tutkijan täytyy malttaa pysähtyä lähelle lapsia ja herkistyä tilanteille, jossa lapset antavat merkityksiä omalle toiminnalleen ja elämälleen. (Törrönen 1999, 233.)

6.5 Aineiston analyysi

Analyysiamme ohjasi teoriasidonnainen analyysi, jonka avulla aineistolähtöisen analyysin ongelmia pyritään ratkaisemaan. Teoriasidonnaisessa analyysissä on tiettyjä teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät pohjaudu suoraan teoriaan. Teoria auttaa analyysin etenemisessä. Teoriasidonnaisessa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia. Analyysistä voidaan tunnistaa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei testaa teoriaa vaan avaa uusia ajatuksia. Aineisto voidaan kerätä hyvinkin vapaamuotoisesti. Analysoidessa aineistoa edetään ensin aineistolähtöisesti, mutta loppuvaiheessa tuodaan analyysia ohjaavaksi ajatukseksi jokin käsitteistö. Teoriasidonnaisen analyysin päättelyn logiikassa on monesti kyse abduktiivisesta päättelystä. Siinä tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat sekä aineistolähtöisyys että valmiit mallit, joita tutkija pyrkii yhdistelemään toisiinsa enemmän tai vähemmän pakolla ja usein jopa luovastikin. Yhdistely synnyttää toisinaan myös aivan jotain uutta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98-99.) Läpi opinnäytetyön tekemisen ajan keräsimme teoriaa joka puolelta ja se myös jäseni omaa ajatteluamme. Aineiston hankinnassa pyrimme kuitenkin siihen, ettei teoria ohjaisi liaksi ajatteluamme. Analysoinnissa lähdimme liikkeelle aineistolähtöisesti, mutta otimme myöhemmin myös teorian avuksi.

Analysoidessa laadullista aineistoa tavoitteena on tuoda selkeyttä aineistoon, mutta myös löytää uutta tietoa. Tärkeää on aineiston tiivistäminen niin, että siinä säilyy tutkimuksen olennaisin tieto. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Laadullisessa tutkimuksessa erilaisia analysointitapoja on lukuisia ja analysointiin ei olekaan mitään oikeaa tapaa. Tärkeintä on valita analyysimenetelmä, joka tuo parhaiten esille vastauksen tutkimustehtävään. Yleisimpiä menetelmiä laadullisen aineiston analyysissä ovat tyyppittely, teemoittelu, sisällön erittely, diskurssiana-

lyysi ja keskusteluanalyysi. (Hirsjärvi ym. 2009, 224.) Laadullisessa aineistossa voidaan nähdä se hyvä puoli, että siihen voidaan kokeilla eri analysointitapoja, jos jokin tapa ei näytä tuottavan tulosta. (Eskola & Suoranta 1998, 163.)

Valitsimme aineiston analysointitavaksi teemoittelun, sillä se on tyypillinen analysointitapa käytännöllisen ongelman ratkaisemisessa ja sen avulla myös saadaan kätevästi tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa (Eskola & Suoranta 1998, 179). Laadullisen aineiston jäsentäminen on loputonta, niinpä on mahdoton tietää mikä on kirjoittamisen arvoista ja mikä ei (Eskola & Suoranta 1998, 180). Haastavaksi analysoinnin tekee nimenomaan aineiston runsaus, mutta toisaalta elämänläheisyydellään se tekee siitä mielenkiintoisen (Hirsjärvi ym. 2009, 225). Näin kävi myös meidän työssämme. Analysoiminen oli todella haasteellista ja aikaa vievää, mutta oikean menetelmän löytämisen myötä saimme teemoitua aineistot ja löysimme vastauksia tutkimustehtävään, myös sellaisia joita emme kuvitelleet sieltä löytyvän.

Aluksi on hyvä käyttää kunnolla aikaa aineiston tutustumiseen, jotta ymmärtää sitä kokonaisuutena. Sen jälkeen havaintomuistiinpanojen sisällöt luokitellaan eri teemoihin. (Törrönen 1999, 231.) Yleensä ensin aineistoa lähestytään nostamalla esiin aineistosta tutkimusongelmaa valaisevia teemoja, jolloin voi vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. Sen jälkeen aineistosta voi poimia keskeiset aiheet ja esittää ne kysymysten muodossa. (Eskola & Suoranta 1998, 175-176.) Tutustuimme ensin kunnolla aineistoomme ja alleviivasimme sieltä tärkeitä asioita lapsen kuulemisen kannalta. Aluksi mietimme kysymyksiä, joiden avulla aineiston tiivistäminen ja teemoittelu onnistuisi. Näitä kysymyksiä olivat muun muassa: ”Millaisin keinoin aikuinen mahdollisesti ja tuki lapsen äänen esille tuomisen ja mikä sitä esti?”, ”Miten aikuinen mahdollisesti lapsilähtöisen toiminnan toteutumisen?”, ”Miten aikuinen kohtasi lapsen?” sekä ”Millä keinoin aikuinen mahdollisesti lapsen toimijuuden sekä yksilöllisen kasvun ja kehityksen?” Nämä kysymykset tuntuivat kuitenkin liian laajoilta ja moniulotteisilta aineiston analysoinnin kannalta. Päädyimme vielä tämän jälkeen tarkastelemaan, mitkä teemat toistuivat aineistossamme. Näitä teemoja olivat oppiminen ja oppimiskäsitys, osallistaminen ja kuuleminen. Näiden pohjalta muokkasimme kysymystä, jolla lähestyimme aineistoa. Lopulliseksi kysymykseksi muotoutui ”Miten ja millä

keinoin lasta osallistettiin?”, sillä huomasimme, että osallisuus nousi hyvinkin vahvasti aineistosta. Tämä tapahtui melko aineistolähtöisesti.

Tämän jälkeen käytimme myös teoriaa apuna ja lähdimme etsimään osallisuuden liittyviä teemoja teoriaa apuna käyttäen. Pohjana meillä oli Nigel Thomasin kuusi osallisuuden ulottuvuutta: mahdollisuus valita, mahdollisuus saada tietoa, mahdollisuus vaikuttaa prosessiin, mahdollisuus ilmaista itseään, mahdollisuus saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen ja mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin (Thomasin 2002, Hotari ym. 2009, 121 mukaan). Alleviivasimme aineistosta asioita, jotka löysimme kysymyksellä ”Miten ja millä keinoin lasta osallistettiin?” ja kokosimme ne yhteen käyttämällä myös teoriaa tukenamme (liite 3). Tämän jälkeen muodostimme alleviivatuista kohdista eri teemoja käyttämällä apuna edelleen teoriaa. Alleviivasimme eri teemat eri väreillä ja nimesimme löytämämme osallisuutta kuvaavat asiat seuraavanlaisiin teemoihin: lasten vapaus valita, virikkeiden tarjoaminen, lasten mahdollisuus vaikuttaa, vastuun mahdollistaminen lapsille, toiminnan ja ympäristön muokkaaminen lasten kiinnostusten pohjalta, toiminnan muokkaaminen lasten tarpeiden pohjalta, lasten ajatusmaailman laajentaminen ja oppimisen tukeminen, pienryhmätoiminta ja lapsen itseilmaisun mahdollistaminen ja tukeminen. Teemojen myötä aineistosta voidaan löytää sen keskeisin sisältö (Eskola & Suoranta 1998, 176).

Teemoittelua jatketaan tarvittaessa pidemmällekin ja sen avulla tekstiaineistosta saadaan esille kokoelma erilaisia vastauksia tai tuloksia esitettyihin kysymyksiin (Eskola & Suoranta 1998, 180). Tämän jälkeen yhdistelimme näitä alateemoja vielä isommiksi kokonaisuuksiksi ja yläteemoiksi muotoutui: aikuinen lapsen valinnan, vastuun ja vaikuttamisen mahdollistajana, toiminnan ja ympäristön muokkaaminen lapsista käsin ja oppimisen mahdollistaminen siinä sekä lapsen itseilmaisun mahdollistaminen ja tukeminen (liite 4).

”Aineiston analyysi on aina tutkijansa näköinen, mutta sen tavoitteena on tehdä laadullisen aineiston tulkintaprosessi ymmärrettäväksi lukijalle” (Teschin, Törrönen 1999, 231 mukaan). Opinnäytetyössämme olemme pyrkineet ymmärtävään lähestymistapaan, jossa tehdään päätelmiä ja joka on yleinen menettely laadullisessa analyysissä (Hirsjärvi ym. 2009, 224).

6.6 Tutkimuskohteiden kuvaus

6.6.1 Hillasuon päiväkoti

Suomen päiväkodissa, jossa aineistonkeruu tapahtui, on kaksi lapsiryhmää: 3-6 -vuotiaiden ryhmä ja 1-3 -vuotiaiden ryhmä. Havainnointi tapahtui isompien, 3-6 vuotiaiden ryhmässä, jossa on 23 lasta ja heistä 10 oli esikoululaisia. Pienempien ryhmässä on 13 lasta. Havainnoiminen tapahtui siis isompien ryhmässä, mutta aineistossa esiintyy joitakin havaintoja ja vaikutteita myös pienempien puolelta.

Isojen osastolla työskentelee kaksi lastentarhanopettajaa sekä yksi lastenhoitaja. Pienempien puolella työskentelee puolestaan yksi lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Päiväkodin johtaja on koulutukseltaan kasvatustieteen maisteri ja toimii isojen ryhmässä lastentarhanopettajana pääsääntöisesti neljänä päivänä viikossa. Lisäksi isompien ryhmässä on vakituinen avustaja.

6.6.2 Blueberry Hillin päiväkoti

Päiväkoti, josta havainnointiaineistoa kerättiin, sijaitsee pienessä kaupungissa Uuden-Seelannin pohjoisosassa. Päiväkotirakennus on aiemmin toiminut omakotitalona, jota on sittemmin remontoitu hieman päiväkodin tarpeisiin. Rakennuksessa on pienten (alle 2 -vuotiaat) ja isojen (2-5 -vuotiaat) puolet sekä molemmilla myös omat piha-alueensa, vaikka usein leikitään yhdessä. Työntekijöitä on 10, ja suurimmalla osalla (80 %) heistä on opettajan pätevyys. Osa heistä on tullut Uuteen-Seelantiin jostain muualta. Työntekijät tekevät vuoroja myös toisessa ryhmässä tarvittaessa. Päiväkodissa on lapsia yhteensä 48, mutta kerrallaan heitä on päiväkodissa maksimissaan 32.

Päiväkodin toimintaa ohjaa hyvin pitkälti Reggio Emilia -pedagogiikka. Päiväkodissa jokaista kunnioitetaan ja lapsen äänen esille tuomista pidetään tärkeänä.

Lapsia arvostetaan paljon ja tämä ajatus pyritään välittämään myös lapsille. Uskotaan, että kun lapsi huomaa että häntä arvostetaan, myös hän oppii arvostamaan itseään. Aikuiset ovat hyvin varovaisia sen suhteen, etteivät suunnittele asioita liian aikuisjohtoisesti. Lapsia osallistetaan päivittäin muun muassa päiväkodin toiminnan ja ympäristön muokkaamiseen. Kaikki päiväkodin työntekijöistä ovat tehneet Reggio Emilia -pedagogiikkaan liittyviä opintoja kehittääkseen ammatillisuuttaan. Toiset panostavat tähän enemmän, toiset vähemmän riippuen siitä kuinka kauan työntekijät ovat työskennelleet Blueberry Hillissä, mihin he haluavat suunnata urallaan ja millaisia oppimismahdollisuuksia päiväkotit heille tarjoaa. Osa päiväkodin työntekijöistä on käynyt koulutuksissa Italiassa ja muualla Uudessa-Seelannissa. Päiväkodin työntekijöistä kuitenkin huomaa, että he toteuttavat työtään hyvin samankaltaisesti. Heillä on selkeä näkemys siitä, millainen päiväkodin näkemys lapsista on ja millaista toimintatapaa heillä toteutetaan.

Blueberry Hillin visio on, että se tarjoaa opetussuunnitelman, joka toimii Reggio Emilia -lähestymistavan periaatteiden mukaisesti Uuden-Seelannin kulttuurissa. Perheiden kanssa työskentelyyn kannustetaan, jotta vanhempien ja lasten tarpeet sekä toiveet tulevat kuulluiksi. Oppiminen pyritään tehdä näkyväksi eri välineiden ja keinojen avulla, jonka tavoitteena on juhlistaa lasten ja heidän perheissään tapahtunutta oppimista. Tavoitteena on myös tarjota lapsille rikkaita kokemuksia, jotka edistävät erilaisuuden kohtaamista sekä kokemusta siitä, mitä tarkoittaa kasvaa Uudessa-Seelannissa. (Blueberry Hill - Vision 2010.)

Visiona Blueberry Hillissä on myös tarjota lapsille virikkeellinen, inspiroiva, innovatiivinen ja joustava oppimisympäristö sekä edistää lasten terveellistä elämäntapaa sekä suhdetta ihmisiin, eläimiin ja maapalloomme. Tärkeäksi Blueberry Hillissä nähdään myös luonnon kunnioittaminen, joten päiväkodissa pyritään kierrättämään sekä valitsemaan tuotteita, jotka eivät saastuta tarpeettomasti maapalloomme. Lasten annetaan ilmaista itseään monin eri keinoin ja heidän ajatuksensa pyritään ottamaan tosissaan kehittäessä opetussuunnitelmaa. Työntekijöitä kannustetaan joustavuuteen ja jopa rikkomaan rajoja, jotta lasten oppiminen mahdollistuisi, lapset oppisivat ottamaan riskejä ja heidän itsetuottamuksensa kasvaisi. Työntekijöiden halutaan myös jakavan tietämystään ja

taitojaan muille työntekijöille sekä omistautuvan koko elämän kestäväälle oppimiselle myös heidän uraansa koskien. Jokainen tiimistä tekee töitä sen eteen, että Blueberry Hillin visio toteutuu. (Blueberry Hill - Vision 2010.)

Uudessa-Seelannissa varhaiskasvatuksen ohjausvälineenä toimii Te Whariki, varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma. Blueberry Hillissä ajatellaan, että Te Whariki ja Reggio Emilia -pedagogiikka ovat samanarvoisia ja näissä lähestymistavoissa on paljon samaakin. Te Whariki ja reggiolaisuus ovat olennainen osa päiväkodin toimintatavatapa, joiden myötä lapsille tarjoutuu erilaisia oppimiskokemuksia. Te Whariki on tärkeä uusiseelantilaisille, mutta sitä ei ole kuitenkaan vielä pakollista noudattaa. Blueberry Hillissä Reggio Emilia -pedagogiikka tukee päiväkodin käytännön työtä sekä kannustaa opettajia syvempään kriittiseen ajatteluun liittyen lasten oppimiseen, suhteisiin ja ympäristöön. Päiväkodissa reggiolaisuus nähdään työkaluna, joka vahvistaa aikuisten ajattelua sekä innostaa luovuuteen ja tietoisuuteen opettamisessa. Te Whariki oikeastaan muodostaa päiväkodin keskeiset, käytäntöä ohjaavat periaatteet ja reggiolaisuus on linssi, jonka kautta päiväkodin toimintaa, opetusta ja kasvatus-ta arvioidaan ja kehitetään.

Päiväkodissa jokaisella lapsella on oma discovery book, joka on vähän kuin kasvunkansio Suomessa. Kirjoissa kuvataan lasten oppimistarinoita ja usein myös valokuvia liitetään mukaan. Discovery bookissa kerrotaan myös erityisistä tapahtumista päiväkodissa. Tapahtumat on tallennettu valokuvin ja lasten sanomisin. Tämä on siis osa dokumentointia, ja hyvä keino osoittaa vanhemmille, mitä lapsi on puuhannut päiväkodissa, mutta vielä suurempi merkitys sillä on lapselle. Lapsi voi itse sitä selaillemalla huomata, kuinka paljon on oppinut ja kehittynyt päiväkodissa olon aikana. (Liitteet 5 & 6.)

6.7 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksissa pyritään aina virheiden välttämiseen, mutta tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat kuitenkin silti laidasta laitaan. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan tarkka kerronta tutkimuksen kaikista eri vaiheista. Havainnointitutkimuksessa on tärkeää kertoa olosuhteista ja paikoista, joissa aineistot kerättiin. Oleellista aineiston analyysissä on jonkinlaisten luokittelujen tekeminen. Keskeistä on myös kertoa perusteet, millä tavalla on luokitellut asiat. Tulosten tulkinta vaatii tutkijalta kykyä pohtia vastauksia monesta eri näkökulmasta ja linkittää tarkastelunsa myös teoreettiselle tasolle. On myös merkittävää, millä perusteella tutkija esittää tulkintoja ja mihin hän päätelmänsä perustaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 231-233.)

Aineiston keräämiseen liittyy siis aina luotettavuus ja eettiset kysymykset, joita tulee tarkastella kriittisesti. Vaikka menimme havainnoimaan luonnolliseen ympäristöön, tilanne oli kuitenkin jossakin määrin epäaito. Olimme ulkopuolisia havainnoijia varsinkin alussa ja niinpä läsnäolomme vaikutti jonkin verran sekä aikuisten että lasten käyttäytymiseen. Havainnointitilanteet Suomen ja Uuden-Seelannin päiväkodeissa olivat jonkin verran toisistaan poikkeavia. Suomen päiväkodissa arkeen ei päässyt yhtä hyvin käsiksi kuin Uudessa-Seelannissa, mikä saattoi muuttaa tilanteita toisinaan epäaidoiksi. Tilanteet eivät kuitenkaan varmasti pidemmän päälle poikenneet kovinkaan paljoa normaalista arjesta, ja tullessamme paremmin tutuiksi, toiminta muuttui vielä rennommaksi ja enemmän arkea vastaavaksi molemmissa paikoissa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan täytyy jatkuvasti pohtia tekemiänsä ratkaisuja sekä ottaa kantaa analyysin kattavuuteen ja tekemänsä työn luotettavuuteen. Apuna tutkijalla on ainoastaan omat (ja työparinsa) ennakko-oletukset, arkielämän perussäännöt sekä vahvempi tai heikompi teoriaperusta. Luotettavuuden arvioinnin kohteena on koko prosessi, jolloin tutkija on keskeisessä asemassa tutkimuksen luotettavuudenkin kannalta. (Eskola & Suoranta 1998, 209, 211.)

Toimeksiannon opinnäytetyöllemme saimme siis pohjoiskarjalaiselta päiväkodiltä. Tehtyämme tutkimussuunnitelman saimme ohjaajiltamme hyväksynnän tehdä opinnäytetyön tästä aiheesta. Tämän jälkeen haimme tutkimusluvan kaupungin päivähoiton johtajalta, ja saimme myös molemmista päiväkodeista tutkimusluvan voidaksemme aloittaa aineistonkeruun ja varsinaisen opinnäytetyön tekemisen. Lisäksi Suomen päiväkodin lasten vanhemmilta kysyimme vielä kirjallisesti, saako heidän lastansa havainnoida. Uuden-Seelannin päiväkodin johtaja antoi luvan havainnoida lapsia ja vanhemmilta kysyttiin lupa lasten valokuvaamiseen. Tutkimus tehtiin täysin anonyymisti eikä havainnoista ja tuloksista voi tunnistaa yksittäisiä henkilöitä. Ainoastaan muutamassa liitteessä esiintyy kaksi lasta omilla nimillään. Nämä lapset ovat Uuden-Seelannin päiväkodin erään työntekijän lapsia ja hän antoi tähän luvan.

Havaintomme on kerätty vain kahdesta eri päiväkodista, joten ei voi suoraan yleistää, että näin olisi myös muualla. Mennessämme johonkin toisiin päiväkoiteihin, tulokset olisivat voineet olla aivan toisenkinlaisia. Lisäksi Suomen päiväkodista aineisto kerättiin vain kahden viikon ajalta ja niinpä kattavaa aineistoa oli mahdotonta saada kasaan niin lyhyellä aikavälillä. Tulokset olisivat varmasti myös jonkin verran vaihdelleet, jos aineisto olisi kerätty jonain muuna ajankohdalla, sillä monet havainnot ovat kuitenkin niin tilannekohtaisia ja -sidonnaisia.

Laadulliseen tutkimukseen liittyy vahvasti hypoteesittomuus. On tietenkin selvää, että jokaisella meillä on ennakkokäsityksiä, jotka juontuvat aikaisemmista havainnoistamme ja kokemuksistamme, mutta ne eivät saisi ohjata ajatuksenjuoksua ja näin ollen tutkimuksen kulkua. Tärkeää olisi sen sijaan yllättyä ja oppia tutkimuksen edetessä. (Eskola & Suoranta 1998, 19-20.) Pyrimme siihen, että ajatuksemme eivät ohjaile tuloksia ja tulosten tulkintaa.

Jälkeenpäin kirjoittaessa havainnoista, ei kaikkea voi kirjoittaa muistista ja tilanteiden tulkinnat voivat muuttua, kun niitä muistelee jälkikäteen. Kirjatessaan muistiinpanoja havainnoista, tutkija joutuu keskeyttämään sen hetkisen (vuorovaikutus)tilanteen, toiminnan ja toisinaan myös ajatuksen (Törrönen 1999, 229). Havainnointitilanteessa jää tietenkin aina jotain kuulematta ja näkemättä, ja havainnoija päättää aina loppukädessä siitä, mitä kirjaa ylös ja mitä nostaa esille.

Niinpä meidänkin havainnot ovat subjektiivisia, ja painotimme ja kiinnitimme huomiota välillä varmasti hyvinkin erityyppisiin asioihin.

7 TULOKSET

Saimme toimeksiantajaltamme tehtävän kerätä hyviä käytäntöjä siitä, miten lasta voitaisiin kuulla vielä paremmin heidän päiväkotinsa arjessa. Poimimme havainnointiaineistostamme hyviä menetelmiä ja tapoja sille, miten ja millä keinoin lasta osallistettiin päiväkodin arjessa. Esittelemme tuloksissa Hillasuon päiväkodin nykytilannetta sekä avaamme hieman, mitä heillä jo tehdään lapsen osallistamiseksi. Varsinaiset tulokset keskittyvät kuitenkin Blueberry Hillin päiväkodissa tehtyihin havainnoiteihin, joista pyrimme tuomaan ideoita Hillasuon päiväkodille.

Kursiivilla kirjoitetut osiot ovat suoraan otettu havainnointiaineistostamme ja niillä pyrimme havainnollistamaan sellaisia esimerkkitapauksia, jotka mielestämme kuvastivat niitä hyviä tapoja ja menetelmiä, joilla lasta osallistettiin, jotka hieman valottavat lisää teemaa tai tuovat esille päiväkodin toimintatapaa. Olemme käyttäneet myös englanninkielistä alkuperäistekstiä havainnollistamisen tukena. Pyrkimyksenämme oli syventää tuloksia ja tuoda päiväkodin arkea vielä lähemmäksi. Havainnointiaineistomme on koottu kaikesta kuulemastamme, näkemästämme ja lukemastamme.

Reggio Emilia -pedagogiikan tapa osallistaa lasta nousi opinnäytetyömme näkökulmaksi. On hyvä siis muistaa, että tarkastelemme Hillasuon päiväkotia vain osallistamisen näkökulmasta ja kaikki muu ansiokas ja arvokas työ, jota Hillasuossa tehdään, jää tämän työn ulkopuolelle. Tarkoituksenamme ei ole arvottaa päiväkoteja, vaan pyrkiä vastaamaan toimeksiantajamme toiveisiin ja tuoda heille lisää keinoja lapsen osallistamiseen.

7.1 Aikuinen lapsen valinnan, vaikuttamisen ja vastuun mahdollistajana

Aineistoa ryhmitellessämme yksi iso ja paljon pinnalla oleva teema oli, kuinka aikuinen mahdollisti lapsen valinnan, vastuun ja vaikuttamisen. Tämä teema näyttäytyi molemmissa päiväkodeissa, ja se liittyy myös vahvasti osallisuuteen ja sen kokemiseen. Kuitenkin tavat erosivat toisistaan molemmissa päiväkodeissa.

Hillasuon päiväkodissa lapsille annetaan mahdollisuus valita pienissä arjen tilanteissa. Ruokailutilanteissa lapsilta kysytään esimerkiksi, montako lihapullaa hän ottaa tai haluaako hän lisää ruokaa. Myös toisinaan pukeutumistilanteissa kuunnellaan lasta: lapsen annetaan osittain itse tehdä valintoja vaatteidensa suhteen. Aikuinen tietenkin arvioi koko ajan, onko valinta lapsen edun mukaista, ja ohjaa tarvittaessa lasta. Aikuiset myös tarjoavat lapsille vaihtoehtoja leikkimisen ja tekemisen suhteen, mutta toisinaan lapset saattavat myös kysyä aikuisilta apua. Aikuinen siis ohjailee ja suunnittelee tarvittaessa leikkejä. Lapsia ohjataan myös välillä aivan toisenkinlaisiin leikkeihin, rutiineja rikotaan. Esimerkiksi pojat saatetaan laittaa välillä leikkimään nukkeleikkejä ja tytöt puolestaan ohjataan autoleikkien pariin.

Lapsille annetaan vapautta valita myös ohjatuissa tuokioissa. Lapselta saatetaan kysyä esimerkiksi, haluaako hän tehdä lisätehtäviä tai minkä värisen paperin hän ottaa. Silloin tällöin aikuinen esittää vaihtoehtoja tehtävien suhteen, mistä lapsi valitsee itselleen mieluisimman. Lapsi saa joskus myös jättäytyä pois ohjatusta toiminnasta ja vain seurata. Osa tavaroista on lasten ulottuvilla hyllyissä, joista he voivat ottaa tavaroita kiinnostuksensa mukaan. Osa tavaroista säilytetään myös lasten ulottumattomissa, jolloin lapset pyytävät aikuiselta niitä tai toisinaan myös aikuinen tarjoilee niitä.

Blueberry Hillin päiväkodissa lasten valinnan vapaus näkyy monissa päiväkodin arjen tilanteissa. Lapset saavat aika vapaasti valita mitä, missä ja kenen kanssa leikkivät tai ylipäänsä tekevät. *Some children wanted to take their beans home, others left their beans in the play room.* Suurin osa leikitavaroista, rooliasuista, kirjoista, palapeleistä sekä piirustusvälineistä on myös lasten ulottuvilla, mitä he

käyttävät mielensä mukaisesti (liite 7). Lapset saavat myös selailla omia kirjojaan, discovery bookejaan. Usein lapset saavat myös aika vapaasti kulkea pihan ja sisätilan välillä. Ruokailutilanteissa lapset saavat valita kenen vieressä istuvat ja mitä syövät. Lapset saavat myös itse päättää, tulevatko aamupalalle, ”morning tealle”. Lasten tekemää taidetta arvostetaan, ja lapsi saa itse määritellä milloin tuotos on valmis. Usein lapselle annetaan mahdollisuus muuttaa työstä jotain, jos hän haluaa.



Kuva 1. Kaksi lasta tekemässä tiilistä taloa

Toimintaa ei tarkasti suunnitella joka päivälle erikseen, vaan aikuiset saattavat kysyä, mitä lapset haluavat tehdä päivän aikana, tai sitten heille annetaan eri vaihtoehtoja. Opettajilla on toisinaan jotain erityistä tekemistä lapsille, kuten maalaamista ihmeliimalla, taulujen tekoa ja muuta sellaista, mihin lapset saavat osallistua halutessaan. Aikuiset tuovat päiväkodin ympäristöön myös erilaisia virikkeitä lapsille. Pihalla lasten virikkeinä ja mielikuvituksen tukena toimivat havainnoinnin aikaan muun muassa kasvimaa, leikkimökki, vanha vene, vanhat autonrenkaat, hiekkalaatikko, koirankoppi ja telttä.



Kuva 2. Matka Suomeen

At a staff meeting we discussed if our environment was acting as a third teacher. Did it stimulate the children and inspire them? Sheila had made a science area. I would see the children looking at the pictures and picking up the shells and cones. What was I doing to help make our environment more interesting? I decided to bring some bean seeds and see if the children wanted to plant them in a small yoghurt bottles. (Näin kirjoitti eräs opettaja Golden girl loves gardening -vihkossa, johon oli talletettu ympäristöön liittyvien eri projektien kulkua.)

Hillasuon päiväkodissa lasten vaikuttaminen näkyi muun muassa leikkitilanteissa, joihin heillä on mahdollisuus vaikuttaa päivittäin. Lapset saavat päättää kenen kanssa leikkivät, mitä ja missä. Leikkiä arvostetaan suuresti ja ajatuksena on, että leikki on lasten työtä. Aikuinen saattoi käydä kertomassa lapsille, että kohta olisi aika lopetella leikkejä. Tällöin lapselle jäi mahdollisuus vaikuttaa leikin kulkuun ja lopettamiseen. Ulkoilutilanteet ovat myös hyvin vapaamuotoisia. Lapset saavat tehdä pihalla mitä haluavat, ja aikuisen tehtäväksi jää lähinnä valvominen ja tilanteiden seuraaminen.

Joskus toimintaa myös eriytetään lapsen tahdon mukaisesti. Aina ei pidetä tiukasti kiinni siitä, että lapsen olisi oltava tekemässä jotain tiettyä juttua tietyssä paikassa, vaan toisinaan tässäkin kuunnellaan lasta, jos lapsi ehdottaa jotain muuta. Lapsi saa siis toisinaan vaikuttaa päivän kulkuun, jolloin päivärytmiä ri-

kotaan joustavasti. Lapsia kuunnellaan myös usein silloin, jos he haluavat tulla auttamaan aikuista.

Hillasuon päiväkodissa lapset pukevat päälle hyvin itsenäisesti. Lapsia kehoitetaan ensin itse laittamaan esimerkiksi kengät jalkaan, aikuinen ei mene heti siis apuun. Päiväkodissa muutenkin kannustetaan ja rohkaistaan lapsia itsenäiseen toimimiseen pukeutumis-, ruokailu- ja leikkitilanteissa. Vastuun antaminen lapsille näkyy osin myös leikkitilanteissa, kun lapset saavat leikkiä melko vapaasti keskenään. Aikuisen ei tarvitse koko ajan valvoa ja seurata leikkejä vierestä, mikä monesti saattaakin häiritä lapsia, vaan aikuinen käy silloin tällöin katso-massa leikin sujumista. Vastuun mahdollistaminen lapselle vaihtelee tietenkin myös heidän yksilöllisten ominaisuuksien mukaan.

Vaikuttaminen näkyy Blueberry Hillin päiväkodin kohdalla muun muassa siinä, että pienten puolelta siirtyminen isojen puolelle ei tapahdu vain yhtenä päivänä, vaan siinäkin kuunnellaan lapsen ääntä. Lapsi saa itse oikeastaan päättää, mil-loin vaihtaa isompien puolelle, mutta toki häntä rohkaistaan siihen.

Blueberry Hillin päiväkodin työntekijällä saattaa olla joitain ideoita, mitä hän ha-luuisi lasten kanssa tehdä ja oppia, mutta lapset saavat viime kädessä valita, miten toiminta etenee. Esimerkiksi aikuinen saattaa miettiä, mitä hän haluaisi kasvattaa kasvimaalla, mutta lapset päättävät lopulta, mitä he haluavat viljellä kasvimaalla. Reggio Emilia -pedagogiikassa toimintaa saatetaan ja usein muu-tetaankin lapsen toiveiden mukaisesti. Toiminnan voi laittaa liikkeelle opettaja, mutta nimenomaan lapset päättävät, mitä loppujen lopuksi tapahtuu.

Olgalla oli pätkä vihreää metalliaita ja hän kyseli lapsilta, mitä sillä voisi tehdä. Lapset halusivat kokeilla, miltä juokseminen sen päällä tuntuu. Tämän jälkeen he kierittivät aidan parin puun ympärille. Eräs lapsi alkoi leikkiä zig zag zebraa, jota muiden lasten tuli jahdata. Tämän jälkeen kaikki lapset halusivat leikkiä seeproja ja opettaja lupautui tekemään seepra -kasvomaalauksia lapsille.

Blueberry Hillin päiväkodin yhtenä toimintaperiaatteena voi nähdä, että päivä-kodin tiloja ja tavaroita kunnioitetaan ja myös lapsille jaetaan vastuuta siitä, että

päiväkotiympäristö pysyy kunnossa. Lapset esimerkiksi laittavat oman nimikyltinsä keskeneräisen työnsä päälle, mikä tarkoittaa sitä, että muut lapset eivät saa koskea siihen. Lasten toimintaa ei pyritä juuri rajoittamaan ja kieltäminenkin tapahtuu harkiten. Kieltämisen sijaan kysytään ensin, miksi lapsi on tehnyt jotain, ja ehdotetaan jotain vaihtoehtoisia tapoja toimia. Valvomistakin pyritään vähentämään. Seuraavassa kuvaamme yhtä esimerkkitulannetta päiväkodin toiminnasta.

Sheila toi lapsille neljä timanttia, joiden läpi voi tarkastella kaikkea ympärillä olevaa ja nähdä maailman hiukan eri tavalla. Timantit saavat kaiken näyttämään moninkertaiselta, jolloin myös värejä on mukava katsella timanttien läpi. Sheila sanoi jättävänsä timantit ”discovery tablelle”, jolloin lapset saavat käyttää niitä halutessaan. Sheila kuitenkin painotti, että timantit tulee löytyä pöydältä myös päivän päätteeksi. Lapsille annetaan siis paljon vastuuta päiväkodissa, heihin luotetaan ja heitä kunnioitetaan. Tämän vuoksi timanteja ei laiteta lukkojen taakse, vaan luotetaan lasten ratkaisukykyyn ja siihen, että he osaavat erottaa oikean väärästä, eivätkä esimerkiksi vie niitä koteihinsa tai piilota jonnekin.

7.2 Toiminnan ja ympäristön muokkaaminen lapsista käsin ja oppimisen mahdollistaminen

Laajimmaksi teemaksi aineistostamme muodostui toiminnan ja ympäristön muokkaaminen lapsista käsin ja oppimisen mahdollistaminen. Tässä näkyi erityisesti Reggio Emilia -pedagogiikan vaikutus päiväkodin toimintatapaan.

7.2.1 Toiminnan ja ympäristön muokkaaminen lasten kiinnostusten ja tarpeiden pohjalta

Hillasuon päiväkodissa päivä suunnitellaan pitkälti aikuislähtöisesti. Ohjelma ei kuitenkaan ole aivan tarkka ja sitä muutellaan tarpeen mukaan. Etenkin päiväkodin johtaja mietti, miten lapset voitaisiin osallistaa myös suunnitteluvaihee-

seen ja halusikin tämän käytännön tulevan osaksi Hillasuon arkea. Seuraavassa eräs esimerkki, jossa lapsen kiinnostus oli otettu mukaan arjen toimintaan.

Eräs työntekijä kertoi, että taannoin joku tyttö oli ollut Thaimaassa lomamatkalla ja käynyt siellä thai-hieronnassa. Matkalta palattuaan hän oli halunnut järjestää henkilökunnalle ja lapsille thai-hieronta pisteen päiväkodille, ja koko päiväkodin väki oli nauttinut tästä thai- hieronnasta tytön vetämänä.

Toimintaa myös eriytetään tarvittaessa ja lapsen yksilöllinen tilanne huomioidaan: *aamupäivä kului vappunaamareiden viimeistelyissä, osa porukasta teki harjoitustehtäviä, osa leikki vapaasti.* Lasten kiinnostuksia kunnioitetaan ja arkea muokataan joustavasti sen mukaan. Seuraavassa esimerkki tapauksesta, jonka myötä aamupalalle ruvettiin hieman tavallista myöhemmin.

Päiväkodilla on ollut parina päivänä parit remonttimiehet, ja lähes kaikkien lasten huomio meni täysin aamulla siihen, kun he seurasivat parven lasien vaihtoa. Lapset kerääntyivät ruokailutilaan katsomaan ja seuraamaan tilannetta. Katso-mo oli niin sanotusti katettu. Aikuinen vastasi tarpeen tullen lasten kysymyksiin ja ihmettelyihin sekä seurasi välillä lasten kanssa tätä tapahtumaa.

Hillasuon päiväkodissa ympäristö on suunniteltu pitkälti lapsille soveltuvaksi. Kuten edellä tuli jo ilmi, lapsi tarvitsee aikuisen apua esimerkiksi saadakseen tiettyjä pelejä ja leluja hyllyistä ja kaapeista. Pöydät, tuolit ja naulakot ovat suunniteltu lapsen tasolle, vaikka tilojen ahtauden vuoksi joillakin lapsilla esimerkiksi vaatekorit ovat heidän ylettämättömyydessään naulakoiden päällä. Pääosin lapset yltyvät kuitenkin omille tavaroilleen.

Blueberry Hillissä huoneiden sisustusta vaihdellaan sen mukaan mikä lapsia kiinnostaa. Jos esimerkiksi jokin alue ei kiinnosta lapsia ollenkaan ja se jää käyttämättä, yritetään siihen keksiä jotain muuta. Havainnointiaikana huoneista löytyi muun muassa lukunurkka, kampaamonurkka, leikkinurkka, keittiönurkka, rooliasunurkka, piirustus- ja maalausnurkka sekä palapelipöytä. Näitä kaikkia nurkkauksia käytetään aktiivisesti. Piha myös muokkautuu jatkuvasti lasten kiinnostusten pohjalta.



Kuva 3. Isompien huoneesta, oikeassa nurkassa lasten discovery bookit

Blueberry Hillin aineistosta nousi monia sellaisia esimerkkitalanteita, joissa aikuinen suunnitteli ja muokkasi toimintaa sekä ympäristöä lasten kiinnostusten pohjalta. Tämä näkyi esimerkiksi tilanteessa, jossa kaksi lasta leikkasi toistensa hiuksia, jolloin aikuinen teki kampaamonurkkauksen päiväkotiin sen sijaan että olisi kieltänyt lapsia.



Kuva 4. Kampaamonurkka

Lasten kiinnostusta tuodaan esille ja näkyviin aikuisten tekemien havainnointien pohjalta. Kaikkea ei tietenkään sallita, mutta lasten kiinnostus pyritään valjastamaan toimintaan, mikä on lapsen kasvun ja kehityksen kannalta olennaista.

Eräs työntekijä huomasi, kun vanhemmat tuovat lapsiaan päiväkotiin ja kuittavat lapsen tuoduksi, myös lapset haluavat allekirjoittaa oman nimensä. Tällöin työntekijä teki lapsille oman paperin, johon jokainen voi kirjoittaa nimensä. Tämän avulla lapsia myös opetetaan kirjoittamaan.



Kuva 5. Lasten oma "sign in sheet"

Yhtenä päivänä lapset olivat kasvimaalla kaivamassa multaa ja koska se oli niin sotkuista puuhaa, Olgan piti kieltää lapsia tekemästä sitä. Eräs lapsi myös oli kertonut, ettei maassa ole matoja. Tämä sai Olgan sekä muut opettajat pohtimaan, että kasvimaalle olisi tehtävä jotain. Ja onhan maassa sentään oltava matoja! Tänäpäin Olga pohdiskeli, että voisi valjastaa erään pojan projektin eräänlaiseksi johtohahmoksi, sillä poika on todella kiinnostunut kaikenlaisista ötököistä. Kasvimaan maasta pyritään yhdessä lasten kanssa tekemään hedelmällisempi. Lisäksi lapsilta itseltään kysytään, mitä he haluaisivat siinä kasvattaa.

Päiväkodissa mietittiin lounasrasia päivän pitämistä, koska oli käynyt selville, että kun lapset siirtyvät päiväkodista kouluun, he eivät välttämättä osaa oikein käyttää lounasrasiaa, eivät joko osaa aukaista sitä tai vanhemmat ovat pakanneet ruuat niin, että niitä on hankala aukaista ja syödä. Ja koska lapsilla on oikeus tietää, miten lounasrasiaa käytetään.

Blueberry Hillissä lasta arvostetaan ja kunnioitetaan ja heitä kohdellaan fiksuina yksilöinä, jotka myös voivat opettaa aikuisille jotain. Havainnoinnin aikaan esimerkiksi erään lapsen kanssa oli hieman hankaluuksia, sillä hän valehteli ja kiusasi muita lapsia. Tästä työstä ei ajateltu, että hän on hankala, vaan että päiväkodin toimintatapa ei sovi hänelle ja heidän on näin muutettava jollain tavalla toimintaansa tytölle sopivaksi.

7.2.2 Lasten ajatusmaailman laajentaminen ja oppimisen tukeminen

Hillasuon päiväkodissa lasten ajatusmaailman laajentaminen ja oppimisen tukeminen näkyy muun muassa toimintatuokioissa, kun aikuinen yrittää saada lapset itse ensin ajattelemaan asioita esittämällä kysymyksiä. Tämä näkyy myös lasten keskinäisissä riitatilanteissa, kun lapsilta saatetaan esimerkiksi kysyä ”miksi teit noin” tai ”mitä olisi voinut tapahtua” eikä aikuisen rooliksi jää vain komentaminen ja ”oikean vastauksen” sanominen. Aikuinen neuvoo ja ohjaa tarvittaessa paljonkin lapsia heitä askarruttavissa asioissa, mutta antaa myös toisinaan valmiita vastauksia. Lapsen ja aikuisen välinen keskustelu on toisinaan melko johdattelevaa ja aikuisjohtoista.

Aikuinen kysyi aina välillä lapsilta, mikä liikennemerkki on kysymyksessä tai mitä jossakin kohti tarinaa tapahtuu. Aikuinen oli tarkka siinä, että lapsen piti aina viitata ja tällä tavalla sai puheenvuoron. Tarvittaessa jotain samaa liikennemerkkiä tai muuta asiaa kerrattiin, toistettiin. Aikuinen myös yleensä vastaili lasten esittämiin kysymyksiin lukemisen ohella.

Blueberry Hillissä aikuiset pyrkivät laajentamaan lasten ajatusmaailmaa erityisesti leikin kautta esimerkiksi kysymyksiä esittämällä ja tarjoamalla erilaisia virikkeitä. He myös pyrkivät välttämään leikin keskeyttämistä. Lapsia pyritään kieltämään mahdollisimman vähän. Ajatellaan että lapsi ei yleensä tee asioita tuhmuuksissaan, vaan se voi olla esimerkiksi osa jotain leikkiä. Usein ensin kysytään, miksi tai mitä lapsi on tekemässä ja ehdotetaan mitä lapsi voisi tehdä toisin. Lasten annetaan oppia tekemiensä valintojen virheistä, vaikka aikuinen jo tietäisikin lapsen tekemän valinnan seuraukset. Lasten annetaan siis oppia itse.

Opettajien toiminta ei myöskään ole tai ei ainakaan pyri olemaan valvomista, vaan virikkeiden ja vihjeiden tarjoamista ja kysymysten esittämistä.

4 poikaa leikki metsästysleikkiä, jossa he metsästivät ruokaa itselleen. Opettaja näki tämän ja valokuvasi poikien leikin kehittymistä ja kirjasi ylös oppimistarinaa. Yhdessä vaiheessa pojat etsivät käärmettä, jolloin opettaja piilotti käärmettä esittävän esineen nopeasti kiven alle. Leikki jatkui ja laajeni jatkuvasti.

Sheila, päiväkodin johtaja haluaa, että lapsia haastetaan enemmän. Hän ei halua, että lasten kanssa tehdään jotain vain siksi, että on jotain ohjelmaa. Sheila haluaa jokaisen työntekijän haastavan lapsia eri tilanteissa. Aikuinen voi kysyä esimerkiksi lapsen piirtäessä: ”Mitä tämän jälkeen tapahtuu?”, jotta lapsi itse alkaisi laajentaa ajatusmaailmaansa, oppisi. Tämä on haastavaa, mutta onnistuessaan lapset keskustelevat keskenään, pohtivat asioita sekä miettivät ratkaisuja erilaisille ongelmille, jolloin se lisäksi kehittää heidän ongelmanratkaisutaitojaan. Kysymysten esittäminen lapsille on paljon tehokkaampaa kuin vain suorien vastausten antaminen ja vastausten antamista pyritäänkin välttämään. Sheilan visiona on, että lapset olisivat ”out of the box” ajattelijoita ja hän kannustaa moniulotteisuuteen muussakin toiminnassa.

Mukana tuokiossa oli kuusi lasta. Suurin osa lapsista oli jo edellisellä kerralla piirtänyt oman talonsa mustekynällä, jota Sheila kutsui nimellä thinking pen. Tällöin he olivat keskustelleet paljon siitä, minkälaisia heidän talonsa ovat, mitä eri huoneita niissä on sekä mitä huoneet pitävät sisällään. Lapset olivat kuulemma keskustelleet hyvinkin intensiivisesti aiheesta ja Sherryn oli haastanut lapsia miettimään yhä yksityiskohtaisemmin, mitä kaikkea asioita heidän taloihinsa löytyi. Taas Sherryn kyseli, mitä kaikkea lapset voivat tiellä nähdä ja pyrki saamaan aina yksityiskohtaisempia vastauksia.

”Sue: This is the sign.

Sheila: What sign?

Sue: Don't feed the animals.”

Havainnoinnin aikana Islannissa purkautui Eyjafjalla tulivuori, josta lapset kiinnostuivat todella paljon. Lapsille näytettiin valokuvia purkautuvista tulivuorista. Jännittävintä lapsille oli kuitenkin, kun eräs opettaja havainnollisti tulivuoren purkautumisen hiekkalaatikolla viinietikan ja soodan avulla. Lapset ja opettaja olivat yhdessä rakentaneet tulivuoren hiekasta. Viinietikan ja soodan valuttaminen vuoren huipulle sai seoksen kuohumaan ja valumaan alas hiekkakasaa pitkin.

Reggio Emilia -pedagogiikkaan kuuluu lasten todellisten kiinnostusten kohteiden havainnoiminen ja kuunteleminen ja aktiivinen havainnointi onkin olennainen osa opettajien tekemää työtä. Tätä kautta opettajat pyrkivät laajentamaan lasten kiinnostuksen kohteita sekä lasten tietoa tästä asiasta. Tärkeää on myös, kun lapsi oppii jonkin uuden asian, se kirjataan lapsen omaan discovery bookiin. Opettajilta ei vaadita sitä, että he tietävät vastaukset lasten kysymyksiin vaan he myös toisinaan etsivät tietoa yhdessä lasten kanssa. Reggio Emilia -pedagogiikan toimintaa kuvataan muun muassa sanalla oppijoiden yhteisö, jossa aikuinen ja lapsi yhdessä jakavat tietoa sekä oppivat yhdessä. Tämä näkyi hyvin myös Blueberry Hillissä.

Olga kertoi eräästä aiemmin päiväkodissa olleesta tytöstä, joka oli taitava piirtäjä, muttei osannut oikein piirtää autoa ja halusi osata piirtää nimenomaan urheiluauton. Koska Olga ei itsekään tarkkaan tiennyt, millaisia autonomisia on, hän kävi autoliikkeessä kysymässä neuvoa ja saikin mukaansa eri autonomisia päiväkotiin vietäväksi. Päiväkodissa lapset piirsivät mallista autonomisia ja Olga huomasi, että nyt tyttö osasi piirtää tarkempia, paljon yksityiskohtaisempia kuvia (urheilu)autoista.

Eräs poika on kiinnostunut todella paljon sirkoista. Hän on aina pihalla jahtaamassa niitä ja kuljettaa niitä milloin minkäkinlaisissa purnukoissa. Kate otti selvää näistä ötököistä ja tulosti tietoa ja kuvia netistä. Tämän jälkeen hän piirsi yhdessä joidenkin lasten kanssa kuvia tästä sirkasta ja otti tietenkin myös pojan mukaan. He myös metsästäivät pihalta yhden elävän sirkon ja katsoivat tarkkaan esimerkiksi kuinka monta jalkaa sirkalla on ja mitä ruumiinosia tällä on.

7.2.3 Pienryhmätoiminta

Pienryhmätoimintaa toteutetaan molemmissa päiväkodeissa, ja opettajat toimivat usein jossain pienryhmissä joihin lapset ovat jakautuneet. Blueberry Hillissä tämä toiminta on osa jokapäiväistä arkea, ja aikuiset ovat jakaantuneet pienryhmiin eri puolille päiväkotia niin sisälle kuin ulos. Tällöin mahdollistuu myös paremmin lasten havainnointi. Hillasuossa puolestaan esiintyy jonkin verran opettajan ja yhden lapsen välistä työskentelyä, jota ei Blueberry Hillissä ilmennyt.



Kuva 6. Opettaja näyttää lapsille kuinka tehdään savilaatta

7.2.4 Projektitoiminnasta

Projektitoiminta näkyi Blueberry Hillissä tämän teeman kaikissa osa-alueissa, jonka takia halusimme nostaa tämän toimintatavan omaksi erilliseksi osioksi. Projektitoiminnan nostimme esille myös sen takia, koska Hillasuossa oli mietitty, että projektityöskentelyä voitaisiin kokeilla myös heidän päiväkodissaan. Tämä aihe oli havainnointihetkellä vahvasti pinnalla ja projektityöskentelystä oltiin kuultu paljon hyvää, mutta he eivät olleet varsinaisesti vielä kokeilleet sitä.

Blueberry Hillissä projektityöskentely kuuluu olennaisena osana myös päiväkodin toimintatapaan. Erilaiset projektit lähtevät aina lasten kiinnostuksista, joita opettajat poimivat havainnoimalla lapsia. Projektit voivat kestää useampia kuu-kausia tai ne voivat olla lyhyempi kestoisia, riippuen kuinka kauan lasten kiinnostus pysyy yllä. Projektien kautta sekä lapset että aikuiset oppivat uusia asioita yhdessä. Aikuisilta ei odoteta, että he tietävät vastaukset kaikkiin asioihin. Opettajien tehtävänä on etsiä tietoa ja välittää sitä lapsille. Pääpaino on kuitenkin siinä, että opitaan yhdessä. Projekteissa yhdistyvät sekä lasten kiinnostus että oppiminen, jolloin myös tarkoituksena on sytyttää lapsissa oppimisen ja tiedon hankkimisen kipinä.

Ankerias -projekti

Kaikki alkoi laulusta, jossa on päivät ennen joulua. Seitsemännen päivän laulu kertoi ankeriaista. Joten sinä päivänä päiväkodilla tehtiin kaikkea ankeriaihin liittyvää. Näytti siltä, ettei Rufus kuunnellut eikä hän liioin osallistunutkaan aktiviteetteihin, mutta joululoman jälkeen hän osoitti että oli kuunnellut tarinaa, sillä hän piirsi aitaan ison ankeriaan. Tämän takia päätettiin aloittaa Ankerias -projekti, joka kesti kaiken kaikkiaan 11 kuukautta. Projektin aikana lapset piirsivät ankeriaita kaikin mahdollisin tavoin. He mm. piirsivät niitä, 2 teki niistä tiilen/laatan, he piirsivät ankeriaita saveen sekä tekivät niistä tauluja ja koko ajan yhtä tarkempia kuvia ankeriaista. Lapset myös tanssivat ankerias tansseja niin sisällä kuin ulkona sekä opettajat tekivät käsinukke esityksen, jossa esittivät tarinan ankeriaista 2 kertaa. Tämän jälkeen myös lapset alkoivat kertoa tarinaa toisilleen. Lapset myös soittivat musiikkia tarinan mukaan sekä heille rakennettiin kolo isojen huoneeseen, jossa he saivat leikkiä ankeriaita. Kolo oli eräänlainen teltti, jossa oli oikeaa hiekkaa. Päiväkodilla oli myös kaksi oikeaa ankerias-ta, toinen kuoli ja toinen palautettiin takaisin luontoon. Lapset tekivät kerran myös ankerias pitsoja sekä kakun ja söivät oikeaa ankeriasta...

Ankerias -projekti koettiin päiväkodissa hyvin merkityksellisenä, kestihän se melkein vuoden. Projektia ruokki jatkuvasti lasten kiinnostus ankeriaita kohtaan.

Projekti päätettiin pitämällä näyttely paikkakunnan kirjastossa, jossa esiteltiin lasten tekemiä töitä liittyen projektiin. (Liite 2.)

7.3 Lapsen itseilmaisun mahdollistaminen ja tukeminen

Hillasuossa arvostetaan lasten itseilmaisua ja taidetta. Lasten tekemiä piirustuksia ja muita askarteluja on seinillä ja päiväkodin ikkunoissa on maalauksia. Lisäksi lapsilla on käytössään omat kansiot, jonne voivat laittaa omia töitään. Eräänä päivänä päiväkodin pihalla oli pihatapahtuma, jossa yhtenä osana oli pihadisko. Lapset ja aikuiset tanssivat innoissaan niin yksin kuin yhdessä ja toiminnasta huokui yhdessä tekemisen ja olemisen ilo.

Päiväkodissa on myös tarkoitus aina ajan salliessa haastatella lapsia pienryhmissä ja yksitellenkin. Päiväkodissa on myös kerätty ylös pitkin vuotta lasten suusta tulleita kommentteja. Ne oli tarkoitus laittaa esille jossain muodossa myöhemmin keväällä. Yhtenä päivänä lapsia pyydettiin kertomaan jotakin omasta äidistään, millainen äiti on tai mitä äiti tekee. Sanomiset kirjattiin sana sanalta muistiin (äitienpäivää varten). Lauseet laitettiin esille eteisen seinälle, josta vanhemmat tuodessaan lapsia hoitoon näkivät ne.

Aikuiset ovat kiinnostuneita keskustellessaan lasten kanssa. Aitoa lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta tapahtuu arjen pienimmissäkin tilanteissa. Lapsi tuli monesti kertomaan aikuiselle jotain, ja aikuinen malttoi hyvin kuunnella lasten sanomisia ja useimmiten intoutui keskustelemaan asiasta enemmänkin ja vei myös keskustelua eteenpäin.

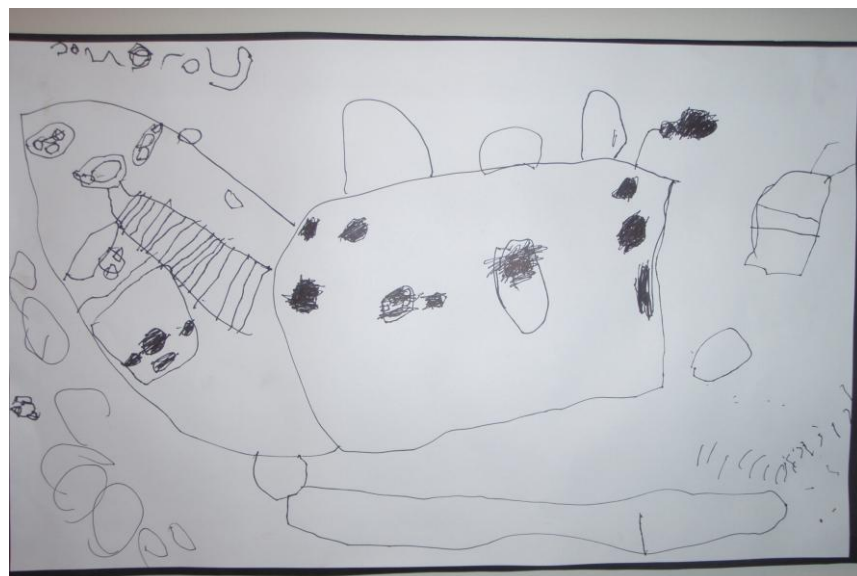
Lapset (eskarit) istuivat piirissä ja aikuinen aloitti sanomalla: ”Mikä on ollut mukavinta päiväkodissa”. Sitten jokainen lapsi sai sanoa vuorollaan, mikä hänestä on ollut mukavinta. Jos vastausta ei tullut, aikuinen kysyi uudelleen, ja yritti kovasti saada lapsia vastaamaan edes jotain. Vastaukset kirjattiin muistiin.

- Ilmapallolla kun pelattiin.
- Tykkään leikkiä nukkarissa patjoilla.

- *Nukkua päiväunet.*
- *Verstas, leikkiä verstaalla roolivaatteilla.*
- *Kaikke leikkiä pikkukeittiössä.*
- *Kaikki reissut ja Tanjan (lastentarhanopettaja ja päiväkodin johtaja) käskemät tehtävät.*
- *Allasvälissä leikkiä isoilla legoilla, tosi isoilla legoilla.*
- *Pelata tietokonepelejä.*

Päiväkodissa on aiemminkin kirjoitettu ylös, mitä lapset ovat vastanneet kun heiltä kysyttiin muun muassa seuraavaa: ”Miksi me aikuiset ollaan täällä?”, ”Mitä meidän aikuisten tulisi tehdä enemmän täällä päivähoitossa?” ja ”Mitä me aikuiset tehdään täällä päivähoitossa?” (Liite 9.)

Blueberry Hillin päiväkodissa lasten ääntä pyrittiin tuomaan paljon esille taiteen ja luovien menetelmien avulla. Päiväkodissa maalataan ja piirretään paljon. Lapsen ilmaisukykyä sekä töitä arvostetaan ja lasten tekemät työt pyritään laittamaan kauniisti esille (esimerkiksi kehyksien käyttäminen). Aikuiset myös usein pyytävät lapsia kertomaan kuvistaan (liite 10). Näitä tarinoita liitetään sitten kuviin tai lasten omiin kirjoihin.



Kuva 7. Billin (melkein 5 vuotta) oma koti

Kuva 7 löytyi päiväkodin seinältä. Alla oli teksti, jonka aikuinen on kirjoittanut kuvan alle havainnoissaan lasta: *"I've got two garages, No actually five! **Are you going to draw a map to your house? (asking Bill)** My Dads house is just past eight houses. The stairs up to Dads room. My house got a TV and a DVD draw with a handle on the draw. There's a bath and a shower and a cup of soap. And I forgot to say the little cat that comes to visit our house. You need a cupboard to put your playstation in too. And you will need a satellite dish."*

Dokumentointi on yksi päiväkodin toimintatavan tukipilareista. Käytävillä, seinillä ja pihan aidoilla voi nähdä havainnollistettuna kuvin ja tekstein esimerkkejä siitä mitä päiväkodissa on tehty aiemmin tai ollaan juuri tekemässä. Seinillä on lasten tekemiä piirustuksia ja teoksia, heidän oppimistarinoitaan sekä valokuvia työskentelyprosesseista ja projekteista. Käytävillä saattoi vielä nähdä dokumentointia jo vuosi sitten päättyneestä ankerias -projektista, mutta koko havainnoinnin ajan dokumentointia tehtiin jatkuvasti lisää. Tässä ovat apuna opettajien ottamat valokuvat lapsista sekä ylös kirjatut havainnot.



Kuva 8. How BIG will our carrots grow? *"Hugh revised his thinking after he carefully studied his first prediction. He said: "No, it's not big enough." then drew another bigger carrot.*

Toisinaan opettajat kirjoittavat eräänlaisen uutislehtisen päivän tapahtumista ja se asetetaan vanhemmille näytille, jotta he tietävät mitä lapset ovat päivän aikana puuhanneet. Yhtä tärkeässä osassa ovat valokuvat, joita päivän aikana on lapsista otettu. Uutisia kerätään myös lasten discovery bookiin. Myös vanhempien ääntä yritetään saada kuuluville. Heitä esimerkiksi pyydetään kirjaamaan ylös, mitä lapset kertovat kotona ollessaan.

Eräästä uutisvihkosesta:

Tuesday 23rd March 2010

We are thinking about the zoo. Today we made a special place, and put bars up for our zoo animals.

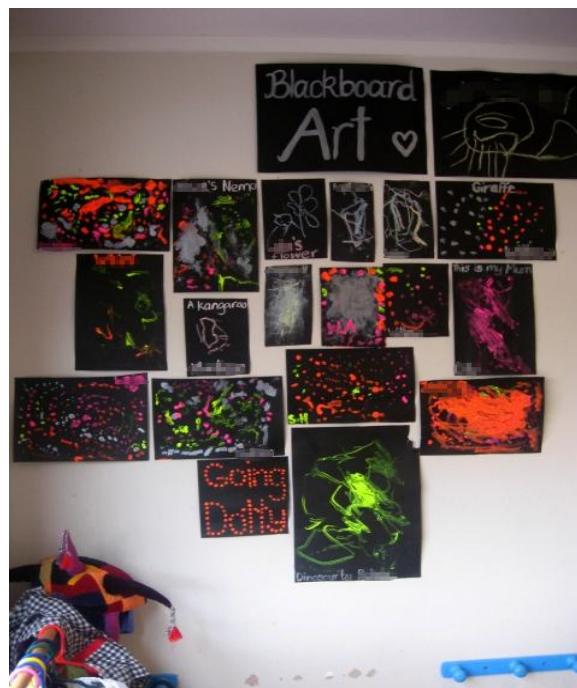
We unrolled the netting, then found a good place to put it to made a cage for our zoo animals.

We suddenly had a lot of zebras zipping, and zooming around the playground.

Lasten sata kieltä runo kuvaa hyvin Reggio Emilia -pedagogiikan toimintaa. Siinä lapsen ääntä pyritään tuomaan esille kaikin ilmaisuvoimaisin keinoin. Lasta havainnoidaan, jonka kautta pyritään ymmärtämään ja kuulemaan lasta. Tärkeää on, että lapsi voi ilmaista itseään kaikin mahdollisin keinoin ja opettajien tehtävänä on myös tarjota näitä virikkeitä. Lapsi kertoo jatkuvasti itsestään ja ajatuksistaan, mutta hänellä ei välttämättä ole vielä sanoja tähän. Lapsi voi ilmaista itseään maalaamalla, tanssimalla, piirtämällä, näyttelemällä ja niin edelleen. Uuden-Seelannin päiväkodissa lapsilla oli jatkuvasti käytettävissä muun muassa piirustus- ja maalausvälineitä, rooliasuja, palapelejä ja niin edelleen.



Kuva 9. Rooliasut kovassa käytössä



Kuva 10. Lasten piirustuksia seinällä

Yhtenä toimintatapana on, että aamutuokioilla lapset saavat kertoa asioista, joita ovat tehneet, jotka askarruttavat ja niin edelleen. Myös päivittäin tapahtuva havainnointi liittyy siihen, että lapsen ääntä pyritään niin kuulemaan kuin tuomaan esille esimerkiksi projektien keinoin. Lisäksi havainnoin lisäksi opettajat kirjaavat paljon lasten ajatuksia ylös.

Osa lapsista kävi kuukausi sitten katsomassa lisko ja käärme showta. Eräs tyttö kertoi tänään letterland -tuokiota aloittaessaan, että oli pelännyt tuolla ollessaan liskoja. Olga kirjoitti tämän ylös sanasta sanaan (lapsen äänen esille tuomisen vuoksi) ja tämä kirjataan ylös lapsen discovery bookiin.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Hillasuon päiväkoti voi hyödyntää saamiamme tuloksia halutessaan. Havainnointi menetelmänä tuntui aluksi hieman vieraalta tavalta kerätä kattavaa ja luotettavaa aineistoa, mutta sopi mielestämme tutkimuksen tarkoitukseen. Uskomme, että toimintatapoja lasten osallistamiseksi voidaan soveltaa myös muissa päiväkodeissa.

Aikuisen tulisi tarjota lapselle valinnan mahdollisuus ja tarttua lapsen pienimpiinkin vihjeisiin. Lapsia tulisi opettaa ilmaisemaan ajatuksiaan ja aikuisia kuuntelemaan niitä. (Vilen ym. 2006, 88.) Saamistamme tuloksista voi huomata, että molemmat päiväkodit tarjoavat lapselle valinnanmahdollisuuksia päiväkodin arjessa. Blueberry Hillissä osin sään takia mahdollistui se, että lapset saivat myös halutessaan olla ulkona. Lasten ulottuvilla olevia virikkeitä oli paljon Blueberry Hillissä ja ajatuksena olikin, että virikkeet toimivat lasten mielikuvituksen, oppimisen ja leikin tukena. Hillasuon päiväkodissa lasten käytettävissä olevat tavarat eivät kaikki olleet lasten saatavilla ja aikuiset tarjoilivat lapsille virikkeitä. Voisiko lasten osallisuutta lisätä esimerkiksi sillä, että tavaroita olisi enemmän esillä, lasten saatavilla, ja ympäristön virikkeet toimisivat vielä enemmän mielikuvituksen herättelijänä? Virikkeiden ei välttämättä tarvitse olla erityisen hienoja tai kalliita vaan pikemminkin esimerkiksi käytöstä poisjääneitä tavaroita. Myös vanhemmilta voitaisiin pyytää esineitä ja tavaroita. Näin myös vanhempia voitaisiin osallistaa enemmän päiväkodin arjen toimintaan.

Vaikuttamisen mahdollistaminen on yksi osallisuuden määrittävistä tekijöistä. On tärkeää, että ihminen kokee voivansa vaikuttaa omassa elämässään. Osallisuus on läsnäoloa, mutta myös sitä, että on mahdollisuus vaikuttaa päätöksiin ja erilaisiin toimiin (Kirby ym. 2003, 5). Aikuisen velvollisuus on luoda edellytykset sille, että lapsi ymmärtää, miksi ja minkä suhteen hänen ajatuksiaan ja näkemyksiään selvitetään. Aikuisen täytyy tiedostaa lapsen käsityskyky antaessaan tietoja lapselle sekä mahdollistaa lapselle tuki omien ajatustensa ilmaisemiseen. (Oranen 2009.) Hillasuossa vaikuttamisen mahdollistaminen näkyi siinä, että lapsi sai vaikuttaa leikin kulkuun ja itseä koskeviin pieniin asioihin. Lapsilla oli mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä he haluavat tehdä tai leikkiä sekä kenen kanssa. Blueberry Hillin päiväkodissa lapsille annettiin mahdollisuus vaikuttaa päivän kulkuun, päiväkodin toimintaan ja leikin suuntaan, vaikka aikuinen olisikin jo suunnitellut jotain. Aikuinen muokkasi omaa toimintaansa lasten toiveiden pohjalta.

Vastuun antaminen lapselle näkyi siinä, että lapseen luotettiin. Lapsia arvostetaan ja heidän harkinta- ja ongelmaratkaisukykyihinsä luotetaan. Lisäksi uskotaan, että lapset pystyvät itse ratkaisemaan ristiriitoja pienen tuen turvin. Lapset haluavat, että aikuiset auttavat riitatilanteissa, kohtaavat lapsen, huomaavat

lasten hyvät teot sekä leikkivät heidän kanssaan. (Kalliala 2008, 223.) Hillasuossa lapset saattoivat toisinaan olla aikuisen apuna esimerkiksi ruokapöytien kattamisessa. Aikuiset voisivat ottaa vielä enemmän lapsia mukaan toimimaan yhdessä heidän kanssaan arjen toiminnoissa kuten pöytien kattamisessa tai vaikkapa pöytien pyyhkimisessä. Lasten voitaisiin myös antaa vaikuttaa ainakin joiltain osin päivän kulkuun tai päiväkodin toimintaan. Tämä kyllä toteutui osittain, mutta aikuinen voisi antaa vielä enemmän esimerkiksi ehdotuksia siitä, mitä he haluavat tehdä, kuten leikkiä legoilla, askarrella, maalata, kuunnella tai lukea satua ja niin edelleen. Tämä olisi helppo toteuttaa aamupiirin jälkeen vaikkapa kuvien avulla.

Toiminnan ja ympäristön muokkaaminen lapsista käsin ja oppimisen mahdollistaminen havainnollistaa oikeastaan paljon Blueberry Hillin toimintatapaa. Blueberry Hillissä aikuisten kaikki toiminta lähtee lasten pohjalta, kun taas Hillasuossa toimintaa suunnitellaan muun muassa varhaiskasvatussuunnitelman pohjalta, mikä on yleinen menettely Suomessa. Toiminnan suunnittelussa valtakunnallinen, kunnallinen ja paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma on aina otettava huomioon. On kuitenkin tietyissä rajoissa mahdollista suunnitella toimintaa enemmän lasten kiinnostuksien pohjalta myös täällä Suomessa. Blueberry Hillissä aikuisten jatkuva ja tietoinen havainnointi lapsesta ja lapsiryhmästä mahdollisti sen, että toimintaa ja ympäristöä muokattiin lasten kiinnostusten ja tarpeiden pohjalta. Lasten havainnointi jää meillä Suomessa ehkä hieman varjoon ja on vieras menetelmä päiväkodeissamme. Lapsilähtöinen toiminta mahdollistuu aktiivisen havainnoinnin myötä (Vilen ym. 2006, 88). Lasta havainnoidessa tulee olla tarkkana, että toimii objektiivisesti ja ammattitaitoisesti, jotta väärintulkintojen mahdollisuus vähenisi. Myös toimintaan puuttuminen voi muuttaa tilannetta, joten havainnoidessa tulisi keskittyä vain ja ainoastaan siihen. Havainnointitaitojen kehittyessä aikuinen oppii tekemään oleellisia tulkintoja lapsen tai lapsiryhmän toiminnasta. (Koivunen 2009, 24-25.)

Lapset tahtovat muokata ympäristöä itselleen sopivaksi sekä vaikuttaa siihen. Hyvän ympäristön tunnusmerkkeinä voidaan pitää sitä, että lapsi voi saada sieltä myönteisiä kokemuksia yhdessä tai yksin. Ympäristö, joka huomioi lapsen, toimii samalla lasta eheyttävänä ja tasapainottavana. Ympäristö tarjoaa meille

kohtaamisen, yhdessäolon ja yhdessä tekemisen paikkoja, mutta sen tekemiseen tarvitaan myös lapsia. Lapsen arvostamista voi osoittaa myös tarjoamalla lapselle ympäristön, jossa hän kokee olonsa turvalliseksi. (Ojanen 2001, 76-78.)

Lapset tulisi ottaa mukaan aikuisten rinnalle toiminnan suunnitteluun ja sen arviointiin, muun muassa siksi, että lapsilla on oikeus tähän (Vilen ym. 2006, 219). Lapsen hyvinvoinnin kannalta on tärkeää kunnioittaa lapsen näkemyksiä ja tarpeita sekä ottaa ne huomioon päiväkodin toiminnassa. Itsenäisyyden lisääntyessä lapsi kokee olevansa aktiivisessa roolissa oppimisprosessissaan sekä omaan elämään liittyvissä merkityksellisissä asioissa. (Heikka ym. 2009, 81.) Hillasuossa mietittiinkin, miten lapsia saataisiin mukaan toiminnan suunnitteluvaiheeseen. Tämä voisi mahdollistua esimerkiksi juuri sillä, että aikuinen havainnoi lapsia ja heidän kiinnostuksiaan ja muokkaa toimintaa sekä suunnitelmaa tätä kautta. Lapset kiinnostuvat asioista, joista tietävät ennakkoon edes jotain. Heille jää paremmin asiat mieleen, jos ne käsitellään mahdollisimman monipuolisesti ja seikkaperäisesti. (Vilen ym. 2006, 220.)

Aikuiset pyrkivät molemmissa päiväkodeissa tarjoamaan esimerkiksi ehdotuksia ja vihjeitä tai esittivät tarkentavia kysymyksiä, jotta saisivat lapset ajattelemaan laajemmin ja että lapset itse oppisivat ajattelemalla asiat itse. Lapset pitivät ongelmien ja haasteiden ratkaisemisesta, joten kannattaa välttää suorien vastausten antamista ja sen sijaan esittää lapselle uusia haasteita ratkaistavaksi. Lapselle on hyvä esittää paljon miksi -kysymyksiä ja sallia myös lapsen kysyä niitä aikuisilta. ”Älä anna lapselle kalaa, opeta hänet kalastamaan.” (Solatie 2009, 47, 56.) Blueberry Hillissä ”opetus” eli kysymysten esittäminen ja vihjeiden antaminen oli tavallaan jatkuvaa ja eräänlainen asenne tai tapa, jolla työtä tehdään. Lapsen ajatusmaailmaa laajennettiin etenkin leikki- ja pienryhmätilanteissa. Aikuisen on tiedostettava, kuinka lapset ajattelevat ja ratkaisevat tehtäviä. Tällöin aikuinen voi tukea lapsen ajatteluprosessia, jolloin lapsi oppii tiedostamaan oman aktiivisuuden merkityksen oppimisessa. Kokemukset sinällään eivät vielä riitä, vaan lapsen täytyy ymmärtää kokemusten keskeiset ideat. Aikuisen tehtävä on luoda tilanteita, jotka rohkaisevat lapsen ajattelua. (Vilen ym. 2006, 219.) Esimerkiksi projektit ovatkin hyviä paikkoja lapsen oppimiselle. Voitaisiin myös enemmän kiinnittää huomiota siihen, että mahdollistetaan lapsen

oppiminen sekä ajattelun kehittäminen kaikissa arjen tilanteissa, ei pelkästään eri tuokioissa.

Pienryhmätoiminta oli Blueberry Hillissä iso osa päivittäistä toimintaa. Lapsen persoonallisuus ja maailmankuva kehittyvät vertaisryhmäkokemuksen myötä. Lapsi muodostaa kuvaa itsestään vertaistensa seurassa ja testaa ainutlaatuisuuttaan tässä ryhmässä. Vertaisryhmässä mahdollistuu myös oppiminen. Lapsi huomaa vähitellen, millä keinoilla ryhmässä on lupa toimia, mitkä asiat ovat hyväksyttäviä ja mitkä eivät ja mitä asioita tulee arvostaa. Sosiaaliset taidot kehittyvät oman aktiivisen toiminnan kautta vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa. Lapset neuvottelevat ja ilmaiset helpommin eriävät mielipiteensä keskinäisessä toiminnassa kuin toiminnassa, jossa aikuinen on läsnä. (Vilen ym. 2006, 217.) Pienryhmätoiminta auttaa myös siinä, että aikuinen pystyy paremmin havainnoimaan lasta, kirjaamaan lapsen ajatuksia sekä viemään ajattelua eteenpäin ja kehittämään leikkiä tai toimintaa. Tällöin myös voi helpommin keskittyä lapsiin ja lapset nauttivat siitä, että aikuinen on mukana ja läsnä. Tällaista toimintaa voitaisiin Hillasuossa lisätä.

Projektityyppistä työskentelyä voitaisiin meillä lisätä ja muokata toimintaa tällöin ainakin osin lasten kiinnostusten pohjalta. Projektit koettiin Blueberry Hillissä toimivana käytäntönä. Aikuinen auttoi lasta kehittämään ideoita eteenpäin aina projekteiksi asti ja samalla mahdollistui oppiminen, yhteisöllisyys, osallisuus, kuunteleminen ja itsensä ilmaiseminen. Projekteissa mahdollistui hyvin aikuisten ja lasten yhdessä oppiminen sekä myös lasten keskinäinen oppiminen toisiltaan. Lasten ideoiden työstäminen yhdessä on merkityksellistä. Aikuinen voisi omalla toiminnallaan näyttää, että virheitä on lupa tehdä, ja ne ovat jopa suotavia. Virheiden kautta opimme parhaiten ja voimme nauraa yhdessä itsellemme. (Solatie 2009, 54.) Projektien ei tarvitse olla laajoja ja kauan kestäviä, ja niitä voivat panna alulle kaikki työntekijät. Ne voivat alkaa ihan pienestä asiasta ja kasvaa toiminnan edetessä. Lisäksi projektit innostavat koko ryhmän mukaan. Projektien tekemiseen ei tarvita erityisosaamista. Tärkeintä on kuunnella ja havainnoida lasta sekä olla mukana tällä oppimisretkellä.

Lapsi kehittelee ajatuksiaan ja ideoitaan enemmän, kun hän saa myönteistä kannustusta ja palautetta. Innostavassa ja oppimiseen kannustavassa ympäristössä lapsen luovuus on parhaimmillaan. (Solatie 2009, 45, 54.) Lasten itseilmaisun mahdollistaminen ja tukeminen on osallisuuden kannalta ensisijaisen tärkeää. Lapsen on ensin tuotava esille mielipiteensä ja ajatuksensa ennen kuin hän voi vaikuttaa. Kuten jo edellä on monesti todettu, lapsen kuunteleminen ei kuitenkaan ole täysin itsestään selvää ja on otettava huomioon ”lapsen sata kieltä”. Blueberry Hillin ja Hillasuon päiväkodeissa näytettiin arvostavan lapsen ilmaisua. Lapsille annettiin mahdollisuus ilmaista itseään eri keinoin. Hillasuon päiväkodissa kysellään silloin tällöin lapsilta erilaisia kysymyksiä liittyen heidän toiveisiinsa päiväkodin ja aikuisten suhteen. Näitä vastauksia hyödyntäen voitaisiin lasten osallisuutta vielä lisätä muokkaamalla päiväkodin toimintatapaa lasten toiveiden pohjalta esimerkiksi niin, että aikuinen olisi enemmän mukana leikeissä, kuten aiemmin todettiin. (Liite 4.) Lasten ajatusten tallentamista olisi hyvä jatkaa, ja sitä voisi laajentaa niin, että kirjoitetaan lasten ajatuksia ylös heidän piirustuksistaan tai vaikka heidän leikeistään. Haastattelu kysymys-vastaus-periaatteella ei kuitenkaan välttämättä lasten kohdalla ole aina pätevä keino hankkia tietoa. Tärkeää olisikin kuulla lasta käyttäen eri menetelmiä. Tämä mahdollistuu havainnoinnin, kuvallisen ilmaisun, draaman tai leikin kautta. Lapselle on luontaista toden ja fantasian yhdistäminen. Niinpä lapselle ei ole mielekästä tarjota valmista oikeata tietoa vaan erityisesti mahdollistaa leikin, sadun ja mielikuvituksen maailma. (Vilen ym. 2006, 220-221.)

Dokumentoinnin myötä lapsi saa tietoa itsestään ja omaan elämäänsä liittyvistä asioista. Blueberry Hillissä tätä toteutettiin uutislehden ja discovery bookin avulla. Lisäksi lasten työskentelyprosesseja oltiin kuvattu päiväkodin seinille. Nämä ovat hyviä konkreettisia esimerkkejä siitä, miten lasten osallisuutta voidaan tukea. Hillasuossa kasvunkansioita voitaisiin laajentaa lisäämällä niihin valokuvia ja tarinoita siitä, mitä lapset ovat päiväkodissa tehneet. Kansioihin voisi liittää myös niitä merkittäviä asioita, joita lapsen elämässä on tapahtunut, esimerkiksi kun lapsi on oppinut jonkin uuden asian. Vanhemmat voitaisiin ottaa mukaan tähänkin prosessiin. Päiväkodin seiniä voisi värittää vielä enemmän lasten töillä, sanomisilla sekä kenties kuvilla lapsista ja heidän vanhemmistaan. Seinille voisi kuvata myös päiväkodin arkea, sitä millainen päiväkotona on. Havainnollistamalla

tarkemmin esimerkiksi päivärytmiä, viikon tapahtumia ja vaikkapa ruokalistaa kuvien avulla lapset voisivat myös itse seurata viikon kulkua.

Kummassakaan päiväkodissa opettajat eivät pyrkineet keskeyttämään leikkejä tai ohjaamaan kovinkaan paljon niiden kulkua eivätkä myöskään keksimään, mitä leikkiä lapset voisivat leikkiä, elleivät lapset tulleet kysymään aikuisilta apua tähän. Leikki luo pohjan elämälle, ja aikuisten tehtävä on mahdollistaa lasten omaehtoinen leikki. Leikkiä ei saisi myöskään keskeyttää tai häiritä tarpeettomasti vaan lasten täytyy saada leikkiä niin kauan tiettyä leikkiä, kun se heitä kiinnostaa. (Vilen ym. 2006, 219.) Blueberry Hillissä aikuiset olivat usein mukana lasten leikeissä ja samalla kehittivät leikkiä eteenpäin. Tällaiselle toiminnalle olisi myös Hillasuossa tarvetta lasten omien toiveidenkin perusteella (liite 4).

Huomasimme tuloksia tarkastellessamme ja jo havainnoidessamme, että osallisuus mahdollistuu pienissä arjen tilanteissa. Niinpä arjessa vastaan tulevia tilanteita voitaisiin Hillasuossa hyödyntää enemmän ja kehittää suunnitelmallisempaa toimintaa havainnointien pohjalta. Aikuiselta tämä vaatii aktiivista tiedostamista siitä, miten osallisuuden tunnetta voidaan vielä vahvistaa. Lapsen myönteiset tunnekokemukset liittyvät toimintaan, yleensä leikkiin, jossa lapsen oma aktiivisuus on suurta. Puhutaan niin sanotusta flow -kokemuksesta. ”Flow -tila on äärimmäisen keskittymisen tila, jossa ajantaju ja ympäristö katoaa, koska toiminta itsessään on niin mielenkiintoista.” Flow -kokemuksen järjestäminen myös muussa toiminnassa on tärkeää ja asettaakin erityisen haasteen aikuiselle. Toiminnan tulisi olla siis lapsesta lähtevää ja häntä kiinnostavaa. (Vilen ym. 2006, 219.)

Molemmissa päiväkodeissa lasta ja lasten töitä arvostettiin paljon, lapsia kuunneltiin ja lapsikuva oli korkealla. Lisäksi molemmissa päiväkodeissa voi huomata lapsilähtöisyyden olevan työn tärkein lähtökohta. Toimintaa myös pyrittiin jatkuvasti kehittämään lapsilähtöisemmäksi. Työntekijät olivat aidosti kiinnostuneita lasten ajatuksista sekä hyvinvoinnista ja sen lisäämisestä. Lasta tulee kannustaa olemaan oma itsensä, ilmaisemaan tunteitaan ja mielipiteitään sekä tukea jokaisen lapsen erilaisuutta ja yksilöllisyyttä (Solatie 2009, 47). Ei ole vain

yhtä oikeaa toimintatapaa vaan kaikissa on omat hyvät puolet ja kehittämisen paikat. Antamiemme esimerkkien avulla Hillasuo voi kehittää toimintaansa entistä lapsilähtöisempään suuntaan. Toki myös Blueberry Hill saisi Hillasuolta hyviä kehittämisideoita, mutta siitä syntyisi jo uusi opinnäytetyö.

9 POHDINTA

Opinnäytetyön tekeminen sai meidät todella sukeltamaan lapsen maailmaan. Lapsen kuuleminen on aiheena mielenkiintoinen, puhututtava, mutta myös haastava laajuudessaan. Asiaan perehtyminen, siitä lukeminen ja havainnointi opettivat meille paljon uutta lapsen kuulemisesta ja osallistamisesta sekä lapsen näkökulman huomioimisen tärkeydestä. Työskentelimme pitkään tämän aiheen parissa, mutta näkökulma ehti muuttua ja muokkautua moneen kertaan. Samoin myös omat ajatuksemme muokkautuivat prosessin aikana.

Opinnäytetyön tekemisen myötä pohdimme nykyistä päiväkotikulttuuria etenkin Suomessa ja asioita, joita meillä voitaisiin vielä kehittää lapsen kuulemisen ja osallistamisen osalta. Suomessa päiväkodit ovat toimineet vuosikausia aika samalla kaavalla, joten vaaditaan myös uskallusta kokeilla eri tapoja toimia. Toisaalta kaikki toimintatavat eivät välttämättä sellaisenaan sovellu meille, vaan niitä pitää toisinaan hieman muokata kulttuuriimme sopivaksi. Kehittämistarpeiden ohella opimme kuitenkin myös huomaamaan, mitä hyvää suomalaisessa päiväkotikulttuurissamme on. Selkeä päivärytmi, tavoitteellisuus ja johdonmukaisuus tukevat erityisesti niitä lapsia, joilla on erityistarpeita, mutta ei niistä ole muillekaan haittaa. Jopa Uudessa-Seelannissa kävi ilmi, että siellä arvostetaan Suomen opetuksen ja kasvatuksen tasoa. Opittavaa on siis puolin ja toisin, mutta tuskin koskaan lasta voi kuunnella liikaa.

Voisimme siis jatkossa oppia paljon enemmän toinen toisiltamme, jakaa tietoja vielä laajemmin ja etenkin eri kulttuurien välistä yhteistyötä voisi myös lisätä. On selvää, ettei asioita ja käytänteitä siirretä noin vain paikasta toiseen, mutta pienilläkin ideoilla ja vihjeillä saataisiin varmasti hyviä muutoksia aikaan. Suomesakin on kuitenkin jo haettu inspiraatiota opetustyöhön Reggio Emiliasta. Vuon-

na 1990 järjestettiin reggiolaisten tekemä näyttely ”Lapsen sata kieltä”. Näyttely ja useat opintokäynnit Italiaan ovat saaneet aikaan päivähoitohenkilöstössäkin innostuksen kehittää työskentelytapoja, joiden myötä lapsen ääni pääsisi paremmin kuuluviin. (Wallin 2000, 6-7.)

Toisinaan epäilimme, tuottaako havainnointiaineistomme tarpeeksi tuloksia. Aineistoa oli paljon, mutta ennen analysointia se oli tietenkin todella jäsentymättömpää. Mietimme myös, voiko havainnoimalla saada tietoa aiheesta kattavasti ja onko se luotettavaa. Havainnointiaineistoihin perehtymisen ja syventymisen myötä huomasimme sieltä nousevan monia hyvin tärkeitä teemoja. Tuloksia tuli paljon ja havainnointi oli varmasti hyvä keino tuoda esille opinnäytetyömme kannalta olennaista tietoa. Havainnointiaika Hillasuossa oli varsin lyhyt, joten lasten osallistamista esiintyy varmasti monissa muissakin arjen tilanteissa, jotka ovat jääneet tämän aineiston ulkopuolelle. Kahden viikon ajalta on mahdoton saada kattavaa kuvaa päiväkodin toiminnasta sekä havaintoja riittävästi siitä miten lapsia osallistetaan. Hillasuo saattaakin osittain toteuttaa jo ehdottamiemme keinoja ja menetelmiä lasten osallistamiseen. Toisaalta Blueberry Hillissä tapahtuva havainnointi harjoittelun ohella saattoi vaikuttaa aineistonkeruun objektiivisuuteen. Pitkällä aikavälillä toteutettu havainnointi voi aiheuttaa aineistolle sokaistumisen ja uusia näkökulmia on enää vaikea löytää. Toki pyrimme toiminnassamme siihen, että tulokset ovat mahdollisimman paljon todellisuutta vastaavia.

Jäimme pohtimaan myös vastuun ja vapauden välistä rajaa. Missä suhteessa lapselle on hyvä antaa vapautta, mihin aikuisen tulisi puuttua ja mitä asioita lapsi on kykenevä kohtaamaan? Blueberry Hillin kohdalla saattoi huomata yhden silmiin pistävän asian. Päiväkodissa vältettiin paljon suorien käskyjen tai kieltojen antamista. Suomen päiväkodeissa kontrollointi ja kurinpito on puolestaan tavallinen käytäntö. Olemme mieltäneet, että aikuinen on auktoriteetti ja aikuisella on määräysvalta suhteessa lapseen. Tähän vaikuttaa varmasti paljon se, millaisena lapsi nähdään eli millainen lapsikuva on. Blueberry Hillissä lapsilla oli vapautta tehdä ja kokeilla paljon suuremmassa määrin kuin siihen on Suomen päiväkotimaailmassa totuttu. Lapset näyttivät olevan aktiivisia, mutta toisinaan he saattoivat tehdä tylsistyessään varsin ikäviä temppuja. On tarpeen miettiä,

milloin vastuun siirtämisessä lapselle mennään liian pitkälle. Aikuisen tehtävänä ja velvollisuutena on kuitenkin lapsuuden turvaaminen.

Toivomme, että opinnäytetyömme toisi esille hyviä tapoja lapsen osallistamiseksi. Tuloksista toivomme olevan hyötyä siihen, kuinka päiväkotitoiminta, jolta saimme toimeksiannon, voisi omalla toiminnallaan edistää lapsen osallisuutta. Vaikka teimme opinnäytetyön yhdelle suomalaiselle päiväkodille, uskomme että myös muut päiväkodit ovat havahtuneet tähän asiaan ja voivat käyttää hyödykseen joitakin tutkimustuloksia soveltaen niitä oman päiväkotinsa toimintaan. Pyrimme nimenomaan herättämään ajatuksia ja ideoita sekä tuomaan esille konkreettisia esimerkkejä lapsen osallistamisesta. Näiden esimerkkien avulla päiväkodin henkilöstö voi kenties kehittää toimintaa lasta osallistavampaan suuntaan ja jatkotyöstä ideoita eteenpäin. Myös vanhemmat voitaisiin mahdollisesti saada tiiviimmän mukaan päiväkodin ja kodin väliseen kasvatuskumppanuuteen sekä kehittämään päiväkodin toimintaa yhdessä päiväkodin työntekijöiden kanssa.

Jatkossa voitaisiin tutkia sitä, lisääntyikö lasten osallisuus Hillasuon päiväkodissa, jos toimintaan otetaan vaikutteita opinnäytetyömme pohjalta. Tutkittavia asioita voisi olla esimerkiksi, lisääntyikö lasten tunne osallisuudesta, kokeeko päiväkodin henkilökunta jotain muutosta toiminnassaan, joka lisää lasten kuulemistä tai toiko tällainen toiminta jotain muutosta lasten ja aikuisten välisiin suhteisiin. Toisaalta voitaisiin myös tutkia sitä, mitä Blueberry Hill voisi saada Hillasuolta eli miten Blueberry Hill voisi kehittää toimintaansa Hillasuon toimintatavan kautta. Päiväkodissahan kävi ilmi, että he haluaisivat lisää oppia Suomen päivähoitojärjestelmästä sekä tavasta toimia. Suomen kasvatusta ja koulutusta soa pidettiin korkeana.

Lapsen osallisuuden mahdollistaminen on määritelty muun muassa perustulossa ja varhaiskasvatuksen suunnitelmassa. Lapsen osallistaminen on siis jo kasvattajan velvoite, mutta etenkin siitä hyötyy lapsi. Ensisijaisen tärkeää on, että koko päiväkodin henkilöstö on mukana suunnittelemassa ja kehittämässä arjen toimintaa sekä vastaamassa lasten tarpeisiin, kun halutaan muokata päiväkodin toimintaa lasta osallistavammaksi. Kasvattajalta vaaditaan sitoutumista työhönsä ja lapsiryhmäänsä. Kun työyhteisön toiminnassa vallitsee samat arvot

sekä selkeät tavoitteet ja toimintaperiaatteet, voidaan lapsia kuulla ja osallistaa entistä enemmän kaikessa arjen toiminnassa. Kuka sitten määrittelee, onko toiminta tarpeeksi lapsilähtöistä, kuullaanko lasta riittävästi ja miten toimintaa arvioidaan? Kuinka muokata päiväkodin toimintatapaa, kun tavoitteena on tuoda esille enemmän lapsen ääntä tai osallistaa lasta? Usein tuijotamme vain johonkin valmiiseen ”mittariin” tai kaavaan, jolla arvioimme lasta ja hänen edistymistään. On siis vaikea arvioida sitä, tunteeko lapsi olevansa osallinen sekä aikuisen voi olla vaikea tietää, millä tavoin osallistaa lasta. Lapsen tunteminen onkin ensisijaisen tärkeää, jotta voi onnistua tässä. On hyvä myös kysyä, tarjotaanko kaikille lapsille samanvertaiset mahdollisuudet osallisuuden kokemuksiin ja osallisuustaidoissa kehittymiseen. Kuinka paljon lapsen kuuleminen riippuu hänen ilmaisukyvyistään ja aloitteellisuudestaan, entäpä aikuisten ennakkoodotuksista? (Turja 2007, 172.)

Löysimme Reggio Emilia -pedagogiikan kautta monia hyviä käyttökelpoisia sekä konkreettisia tapoja lasten osallistamiseen, mutta se on vain yksi tapa lähestyä osallisuutta. Myös Hillasuon päiväkodissa lapsi nähtiin tärkeänä ja lapsen osallisuutta tuettiin monin eri tavoin. Huomasimme, että osallistaminen mahdollistuu pienissä arjen tilanteissa, kunhan siihen kiinnitetään riittävästi huomiota ja toimitaan tietoisesti. Osallisuuden myötä lapsen ja aikuisen maailmat kohtaavat paremmin ja molemmat voivat oppia toinen toisiltaan. Nykyään myös lapsilta vaaditaan entistä enemmän kykyä omaksua tietoa, ilmaista itseään sekä toimia luovasti eri tilanteissa. Ei ole kuitenkaan tarpeen syöttää lapsille tietoa niin, että lapsi on aina vastaanottavana osapuolena. Ennemminkin tietoa voisi kerätä yhdessä ja pyrkiä sytyttämään lapsessa oppimisen halu ja uteliaisuuden kipinä.

“There was someone who said a teacher’s job is not to fill up the heads of children but to light fires. Lighting fires inside children, lighten fires of curiosity, for the thirst of knowledge and lighting fires in others is only possible if we have the fire inside us.” (Unknown)

LÄHTEET

- Bardy, M., Salmi, M. & Heino, T. 2001. Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Blueberry Hill - Vision 2010.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. 1998. The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections. (Second edition). London: Ablex Publishing.
- Eskelinen, J. & Kinnunen, P. 2001. Lapsuuden loppu vai uusi lapsuus. Teoksessa: Törrönen, M. Lapsuuden hyvinvointi: yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino, 10-19.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Finlex 2010a. Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. 18.9.2010.
- Finlex 2010b. Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 22.9.2000/812. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2000/20000812>. 12.2.2010.
- Fraser, S. & Gestwiki, C. 2001. Authentic childhood, exploring Reggio Emilia in the classroom. Delmar: Canada.
- Hiissa, T. 2010. Lapsilähtöistä kasvatusta rakentamassa. Tapaustutkimus kahdesta päiväkodista. Kavatus-tieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu04530.pdf>. 13.10.2010.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Tammi.
- Horelli, L., Kyttä, M. & Kaaja, M. 2002. Lasten ja nuorten osallistumista tukevia menetelmiä. Teoksessa: Gretschel, A. (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen kuntaliitto. Humanistinen ammattikorkeakoulu. 31-47.
- Hotari, K-E., Oranen, M. & Pösö, T. 2009. Lapset lastensuojelun osallisina. Teoksessa: Bardy, M. (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 117-132.
- Hytönen, J. 1995. Lapsikeskeinen kasvatusta. Juva: WSOY.
- Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Helsinki: Kirjapaja.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Karlsson, L. 2003. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. 2003. Building a Culture of Participation: Involving Children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. Department for Education and Skills. National Children's Bureau: London. <http://www.healthissuescentre.org.au/documents/items/2009/07/284475-upload-00001.pdf>. 11.10.2010.
- Koivunen, P.-L. 2009. Hyvä päivähoito. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kokljuschin, M. 2001, Unelmien päiväkotit: kohti parempaa oppimisympäristöä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Lönnqvist, J. 2001. Missä on lapsi ja lapsuus. Teoksessa: Mannerheimin lastensuojeluliitto. Kohtaamispaikkana lapsuus. Vuoropuhelua lapsen maailmasta. Helsinki: Oy Edita Ab. 7-10.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään. Näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Vantaa: Pedatieto.
- Nieminen, L. 2000. Lapsen oikeuksien sopimus – huomioita Suomen lainsäädännöstä. Teoksessa Honkanen, J. & Syrjälä, J. Lapsen oikeudet. Helsinki: Suomen YK-liitto. 36-45.
- Ojanen, K. 2001. Onko lapselle tilaa? Teoksessa: Sulku, S. & Aromaa, J. (toim.) Kohtaamispaikkana lapsuus. Vuoropuhelua lapsen maailmasta. Helsinki: Oy Edita Ab. 72-78.
- Oken-Wright, P. 2001. Innovations in early education. Dokumentation: both mirror and light. <http://www.reggioalliance.org/downloads/documentation:okenwright.pdf>. 7.10.2010.
- Oranen, M. 2007. Lastensuojelun kehittämissuunnitelman osahankeen raportti. Sosiaali- ja terveysministeriö. <http://www.sosiaaliportti.fi/File/5a3129ac-bd59-46c7-b95f-379d04d1457c/Osallisuus-raportti%20Oranen.pdf>. 5.10.2010.
- Oranen, M. 2009. Sosiaaliportti. Lasten osallisuus. <http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelunkasikirja/hallinto/lapsenosallisuus/>. 17.9.2010.
- Pekki, A. & Tamminen, T. 2002. Lapsen ehdoilla. Vammala: Kunnallissalan kehittämissäätiö.
- Puolanne-Pajarinen, O. 2001. Lapsi subjektina päiväkodissa. Lasten kokemuksia toimijuutensa mahdollisuuksista päiväkodin arjessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/18171>. 4.10.2010.
- Puurula, L. 2010. Reggio Emilia ja Reggio Emilia -pedagogiikka. Suomen Reggio Emilia Yhdistys Ry. <http://www.reggioemilia.ws/>. 22.2.2010.
- Rinaldi, C. 2004. Innovations in Early Education: the International Reggio Exchange. The relationship between documentation and assessment. The Merrill-Palmer institute: Wayne State University. <http://www.reggioalliance.org/downloads/relationship:rinaldi.pdf>. 7.10.2010.
- Sinkkonen, J. 2003. Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Vantaa: WSOY.
- Solatie, J. 2009. Luova lapsi oivaltaa, oppii ja pärjää. Helsinki: Tammi.
- Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Suomen Reggio Emilia Yhdistys Ry. 2010. Lapsella on sata kieltä. <http://www.reggioemilia.ws/>. 18.9.2010.
- Suortti, P. & Taimiaho, M. 2009. Lapsen kokemuksia osallisuudesta päiväkodissa. Metropolia ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/2276/Lastenk_o.pdf?sequence=1. 4.10.2010.
- Thornton, L. & Brunton, P. 2007. Bringin the Reggio Approach to your early years practice. Oxon: Routledge. <http://books.google.fi/books?id=LTTOeSk3whwC&printsec=frontcover&dq=related:ISBN0807742961#v=onepage&q&f=false>. 8.10.2010.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa: Kupila, P. (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi. 9-30.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa: Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Jyväskylä: Ps-kustannus. 167-196.
- Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa: Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 218-233.
- Vilen, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Siven, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. 2006. Lapsuus, erityinen elämänvaihe. Helsinki: WSOY.
- Välivaara, C. 2004. Sijoitettu lapsi tunnepyörässä. Menetelmiä ja välineitä lapsilähtöiseen lastensuojeluun. Jyväskylä: Pesäpuu Ry.
- Wallin, K. 2000. Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä. Helsinki: LK-kirjat.

Lapsella on sata kieltä -runo

"Lapsella on sata kieltä

Lapsi

on tehty sadasta.

Lapsella on

sata kieltä

sata kättä

sata ajatusta

sata tapaa pohtia

leikkiä ja puhua

sata aina sata

tapaa kuunnella

ihastella rakastaa

sata iloa

laulaa ja ymmärtää

sata maailmaa

valloittaa

sata maailmaa

tutkia

sata maailmaa

uneksia.

Lapsella on

sata kieltä

(ja taas sata sata sata)

mutta häneltä ryöstetään niistä yhdeksänkymmentäyhdeksän.

Koulu ja kulttuuri

erottavat lapsen pään muusta kehosta.

Lapselle sanotaan:

ajattele ilman käsiä

toimi ilman päätä

kuuntele, äläkä puhu

ymmärrä ilman iloa

rakasta ja ihmettele

vain pääsiäisenä ja jouluna.

Lapselle kerrotaan:

löydä jo valmis maailma

ja sadasta

häneltä ryöstetään yhdeksänkymmentäyhdeksän.

Lapselle kerrotaan:

työ ja leikki

todellisuus ja mielikuvitus
tiede ja kuvittelu

taivas ja maa
järki ja tunne
ovat asioita
jotka eivät kuulu yhteen.
Niin lapselle kerrotaan
ettei sataa ole.
Mutta lapsi sanoo:
En usko. Sata on.

Loris Malaguzzin runon suomentanut Liisa Puurula”

(Suomen Reggio Emilia -yhdistys ry 2010.)

Havainnointirunko

Päiväkodin fyysinen ympäristö

- Miltä päiväkodin yleisilme vaikuttaa?
- Mitä kaikkea päiväkodissa on?
- Onko lasten tekemiä töitä esillä ja miten ne on laitettu esille?
- Lelut, tarvikkeet, huonekalut ym., missä ja miten -> lapsiystävällisyys?
- Piha-alue?

Tarkastelun kohteena on päiväkodin yleisilme erityisesti lasten näkökulmasta, tuoko se lapsen äänen kuuluville/näkyville, ja miten. Mitä hyviä käytäntöjä on?

Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus

- Miten lasten kasvua, kehitystä ja oppimista tuetaan? Menetelmät?
- Aikuisen vallankäyttö, missä tilanteissa valtaa käytetään ja miten?
- Lasten kuunteleminen ja mielipiteiden kysyminen?

Osallistaminen

- Miten aikuinen tukee ja mahdollistaa lasten osallistumista?

Dokumentointi

- Millaista dokumentointia, millaisia hyviä käytäntöjä?

Leikkitilanteet

- Aikuisen ”rooli” leikeissä?

Keskeinen kysymys on: Miten hyvä käytäntö määritellään, kuka sen määrittelee? Tutkimuskohdeena on osittain myös se, mitä hyvillä käytännöillä ymmärretään? Millaisia eroja siinä, miten Blueberry Hillin päiväkodin henkilökunta ja vastaavasti Hillasuon henkilökunta asian näkee?

Miten ja millä keinoin lasta osallistettiin?

Blueberry Hill

Toimintaa ei tarkasti suunnitella joka päivälle erikseen, vaan opettajilla on toisinaan jotain erityistä lapsille, kuten maalaamista ihmeliimalla, taulujen tekoa tms. joihin lapset voivat osallistua halutessaan.

Periaatteessa lapset saavat aika vapaasti tehdä mitä haluavat päivän aikana, leikkiä missä ja kenen kanssa haluavat yms.

Opettajien toiminta ei myöskään ole tai ei ainakaan pyri olemaan valvomista, vaan virikkeiden tarjoamista ja kysymysten esittämistä.

Sheila huomasi, että kun vanhemmat tuodessaan lapsia päiväkotiin, kirjoittavat eteisessä olevalle lomakkeelle, monelta sinä päivänä tuovat ja hakevat lapsensa sekä nimensä, myös lapset haluaisivat allekirjoittaa oman nimensä paperille. Tämän takia Sheila teki lapsille oman paperin, johon jokainen voi kirjoittaa nimensä. Hän myös laminoi lapsille mallit omista nimistään. Tähän asti jotkut vielä haluaisivat kovin mielellään piirtää paperille, mutta henkilökunnan kokouksessa Sheila korosti, että lapsia tulisi rohkaista vain allekirjoittamaan nimensä ja jos he haluavat piirtää, tulee sen tapahtua isompien huoneessa. Tämän avulla lapsia myös opetetaan kirjoittamaan.

Hillasuo

Monet lapset tulivat kuitenkin aikuisilta kysymään mitä he voisivat tehdä ja aikuiset tarjoilivat eri vaihtoehtoja.

Lapsilta kysytään välillä esim. montako lihapullaa hän haluaa jne.

Lapset saavat melko vapaasti valita, mitä leikkivät. Esimerkiksi aikuinen saattoi käydä kertomassa lapsille, että kohta olisi aika lopetella leikkejä.

Eräs työntekijä kertoi, että taannoin joku tyttö oli ollut Thaimaassa lomamatkalla ja käynyt siellä thai-hieronnessa. Matkalta palattuaan hän oli halunnut järjestää henkilökunnalle thai hieronta pisteen päiväkodille, ja koko päiväkodin väki oli nauttinut tästä thai hieronnasta, tytön vetämänä.

Lapsi ohjataan myös välillä toisenlaisiin leikkeihin, rutiineja rikotaan ja lapsille annetaan vaihtoehtoja, mitä haluavat leikkiä ja missä sekä kenen kanssa.

Naulakot ovat suunniteltu lapsen tasolle.

Teemoittelua

AIKUINEN LAPSEN VALINNAN, VASTUUN JA VAIKUTTAMISEN MAHDOLLISTAJANA

LASTEN VAPAUS VALITA

...saivat syödä mitä halusivat.

...lapset saavat vapaasti leikkiä.

Usein myös lapsilta kysytään, mitä he haluaisivat päivän aikana tehdä tai sitten opettajat voivat antaa heille eri vaihtoehtoja.

Lapset saavat siis aika vapaasti kulkea pihan ja sisätilan välillä.

Suurin osa tavaroista ja esim. julisteista on myös lasten ulottuvilla.

Morning Tea on ns. aamupala, johon lapset voivat osallistua halutessaan.

Ruokailujen aikana lapset voivat valita, missä haluavat istua sekä usein myös sen, mitä syövät.

Periaatteessa lapset saavat aika vapaasti tehdä mitä haluavat päivän aikana, leikkiä missä ja kenen kanssa haluavat yms.

Tällä kerralla lapset saivat muuttaa talostaan vielä jotain jos halusivat.

"Art openended" Piirtäminen mallista on ok tai esim. seuraaminen miten vaikka maalataan kala, mutta ei ole pakko tehdä tietyllä tavalla.

Some children wanted to take their beans home, others left their beans in the orca room.

6.30 Päiväkoti aukeaa, vapaata leikkiä

14.30-15.30 Vapaata leikkiä

Ulkona toiminta on myös hyvin vapaamuotoista.

Ulkoillessa lapset saavat leikkiä vapaasti mitä tahtovat.

Lapsilta kysytään välillä esim. montako lihapullaa hän haluaa jne.

Lapset saavat melko vapaasti valita, mitä leikkivät.

Hemulien ruokailutilassa on hyllyssä jokaisella eskarilla oma laatikko, jossa on eskari vihko, oma kansio (johon työt laitetaan, myös toskareilla) sekä puuvärit. Lapset saattavat tulla automaattisestikin kysymään, jos joku tehtävä on jäänyt tekemättä/ on ollut poissa jostain eskarihetkestä. Niinpä tehtäviä tehdään välillä myös yksilöllisesti eri aikaan, muulloinkin kuin siis varsinaisena eskarihetkenä, tiettyyn aikaan.

Jos joku lapsista ei halunnut tulla mukaan, ei häntä sinne väkisin revitty, vaan annettiin katsoa sivusta. Joku lapsi jopa nautti tästä suuresti, että sai seurata muiden touhuja sivusta.

VIRIKKEIDEN TARJOAMINEN

Isompien huoneessa suurin osa leikkitarvotteista, rooliasuista, kirjoista, palapeleistä sekä piirustusvälineistä on lasten ulottuvilla, joista he saavat valita, mitä haluavat tehdä.

Myös heillä (pienillä) on käytettävissään käden ulottuvilla leikkikaluja, kirjoja, palapelejä sekä omia kirjojaan.

Toimintaa ei tarkasti suunnitella joka päivälle erikseen, vaan opettajilla on toisinaan jotain erityistä lapsille, kuten maalaamista ihmeliimalla, taulujen tekoa tms. joihin lapset voivat osallistua halutessaan.

At a staff meeting we discussed if our environment was acting as a third teacher. Did it stimulate the children and inspire them? Sheila had made a science area. I would see the children looking at the pictures and picking up the shells and cones. What was I doing to help make our environment more interesting? I decided to bring some bean seeds and see if the children wanted to plant them in a small yoghurt bottles.

Monet lapset tulivat kuitenkin aikuisilta kysymään mitä he voisivat tehdä ja aikuiset tarjoilivat eri vaihtoehtoja.

Lapsi ohjataan myös välillä toisenlaisiin leikkeihin, rutiineja rikotaan ja lapsille annetaan vaihtoehtoja, mitä haluavat leikkiä ja missä sekä kenen kanssa.

Osa tavaroista on hyllyssä lasten ulottuvilla.

Dokumentointia lapsen kiinnostuksesta

Lily loves book

All the children were busy in some way, where was Lily, I noticed you sitting in one of our little chairs, looking at a story all about Mog. Yes you were holding the book the right way. Yes you were very carefully turning the pages. I waited till you had turned every page. Then asked you Lily "Would you like me to read you the story?" You nodded your head.



We sat together. Other children came to listen too, but you stayed for the whole story.

You love books Lily and are very careful with them. Looking at the pictures, knowing that the pictures help tell the story.

I will make sure you get the opportunity to experience lots of stories and books during your day at the center.

Dokumentointia oppimisesta

Look what I can do

I watched you in amazement today Sophie as you put the hoops on the peg with such ease! You did it again and again, putting them on and taking them off. You even tried a tricky manouver, doing it almost behind your beck. Such awsome effort and concentration!!

What learning is happening here:

Sophie is practising an already perfect skill she has aquired. She sat for ages putting the hoops on and off. You can just see the concentration on her face.

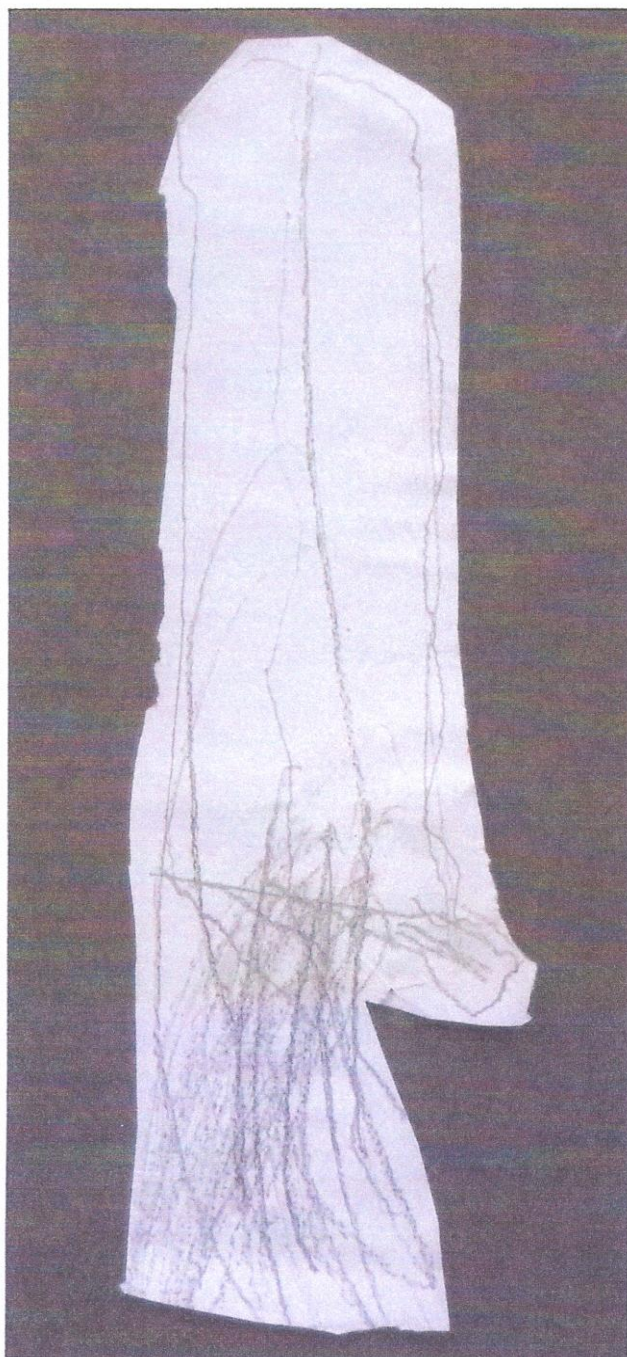
Possible lines of direction:

Ensure this piece of equipment is available for Sophie, and others which are similar.

Date: February 2008



The Rocket



The children knew where to find the equipment they needed to draw, cut out, and paint their rocket pictures. This recording of the event was totally child initiated.

Kuvaus ankerias -projektista

Does an eel have a legs?

“Does an eel have a legs?! Reese asked as he came to the tail end of his enormous chalk eel on the fence at Our Place. Even after the festivities of Christmas and a two week summer holiday Reece was still fascinated with the eel from the book we explored leading up to Christmas 2008.

The children had been involved in recreating the Aotearoa version of the Twelve Days of Christmas commonly known as A Pukeko in a Ponga Tree. On each of the days leading up to Christmas the children would explore the topic in the book and had great fun pulling apart pipis, making poi and poking at snapper heads. However the seventh day of Christmas struck a chord with many of our children “seven eels a swimming! fascinated them and the elusiveness of the eel reached out to them in ways unimaginable.

We never realized how much of an impact the eel would have on our centre at the time, however we jumped in boots and all and were eager to explore every dimension of the eel possible. Just one week after Reece drew his eel we had an eel for a class pet and the interest and thirst for eels grew from there. The children explored a hinaki (eel cage), tasted smoked eel, were read and re read every story with an eel in it that we could get our hands on, the children danced a migration dance that tells the tale of eels long journey to Tonga, we learnt that baby eels are called silver elvers, we made fishing rods to catch eels and were involved in numerous dramas about eels, we developed a puppet show with hand made puppets about hungry Eel named Einstein (pet eels name) and the children even spent a night out with their families eeling and the list goes on. Perhaps the most tremendous happening in our encounter with the eel was the way the children shared what they had learnt and their passion for eels through their art work and stories about eels. Even to this day eels dominate the children’s art, even months after the eel swam into our lives!

The exhibition today is aimed to share with you the remarkable impact the eel has had on the lives of all the children, families and teachers at Our Place and to give the children genuine credit for their talents and skills as young artists in our community!

The eel will always be close to our hearts.

Lasten suusta Hillasuossa ja Blueberry Hillissä

Hillasuo:

Miksi me aikuiset ollaan täällä?

- * Siks että lapset ei ruppee riehummaan.
- * Voitte hoitaa meitä.
- * Huolehditte lapsista.
- * Te määrääte mitä me tehdään. Vahitte että muut eivät kiusaa toisia.
- * Saa hoiettua lapsia.
- * Siks ettei lapset riehuis eikä oppis huonoja tapoja.
- * Huolehditte mitä tehään. Vartijoitte meitä.
- * Lapset ei hypi ja potki.
- * Ettei satu mittään pahhaa, esimerkiksi päähän pattia, ettei myö riehuta, että saahaan ruokaa ja saahaan nukuttua ja voi laittaa lahkeet ja hatun nauhat.

Mitä meidän aikuisten pitäisi tehdä enemmän täällä päivähoitossa/mitä sinä haluaisit että me tehtäisiin?

- * Työ pelaisitte meidän kanssa koripalloa, sählyä ja jalkapalloa. Leikitte ulkona hippaa ja muita pelejä.
- * Uudenlaisia askarteluja. Mentäis kaikinlaisille reissuille. Auttaa.
- * Hoitaisitte meitä. Opetatte kaikkee uutta.
- * Leikkisitte ja pelaisitte lapsien kanssa. Askartelisitte meidän kanssa.
- * Opettaa.
- * Lähettäis salille. Lapset saisi askarrella. Olla niinku tavallinen aikuinen. Voisi lukea enemmän kirjoja. Voisi pelata enemmän meidän kanssa.
- * Leikitte enemmän.
- * Leikkijä meidän kaa. Syyä samassa pöydässä.

Mitä me aikuiset tehdään täällä päivähoitossa?

- * Vahditte että myö ei tehä mittään tuhmaa. Työ opetatte meitä eskareita ja toskareita.
- * Laskette montako meitä on. Annatte ruuan. Opetatte askartelemaan ja muita juttuja. Luette sadun. Keskuttelette äitin ja isin kanssa. Juttelette toistenne kanssa ja pienten puolen kanssa.
- * Opetetaan eskaritehtävässä. Opetetaan kaikkea muuta.
- * Vahitte leikkejä meneekö ne hyvin. Luette unisadun. Vahitte ulkona.
- * Teette työasioita. Vahitte nukkarissa. Viette meitä saliin.
- * Hoijatte lapsia. Eskariopetusta. Turinoilla ootte. Vahitte ulkona lapsia että kukaan ei lyö.
- * Määräilette. Että lapset saa ruokaa ja voi nukkua. Ettei lapset sotke eikä heittele tavaroita.
- * Tapellaan ja sitten joutuu miettimään. Antaa ruokaa. Leikitte meidän kanssa.
- * Annetaan ruokaa. Luetaan kirjaa.
- * Opetatte askartelua. Ostaa uusia leluja.

Blueberry Hill:***Why are the teachers at day care?***

- * So people don't be naughty and so they have to do their jobs.*
- * Cause we need you to see everyone and your all friends cause we love it here at Blueberry Hill.*
- * Cause you guys do the thinking about what kids need and you get the stuff out for us.*
- * Cause teachers write what children can do.*
- * I don't know.*

What would you like the children to do at day care?

- * Eat ice cream and have an ice cream party.*
- * You just be special.*
- * Always let us play outside and sleep and have a rest.*
- * Play.*
- * I'd like you to have morning tea with us.*

What do the teachers do at day care?

- * They work with their things and the children.*
- * It's important to write and play with the children.*
- * They always write children down and writing things for our Mums and Dads about us.*
- * Come outside and play with us.*
- * Play and have lunch.*

Sophie kertoo piirtämästään kuvasta

10.10.09

This is the apple tree.
This is the circle off the
apple tree. The dinosaur
has to eat the apple.

The dinosaur is up the
tree. There is only one
little dinosaur. He is
crying cause he
wants his Daddy
and Mummy.



Tutkimuslupahakemus

JOENSUUN KAUPUNKI

Yksihenkilöisen viranomaisen päätöspöytäkirja

Sosiaali- ja terveysvirasto

Päivähoidon johtaja

12.4.2010 § 7

Dno PPV: 1161 /2010

Hakija/asianosainen

Asia ja sen selvitys

Luvan myöntäminen aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutksen tutkimiseen päiväkodissa

Päätös

Myönnän Paula Tarpilalle ja Anni Räsäselle luvan tutkia lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta tutkimussuunnitelman mukaisesti päiväkodissa. Tutkimuksessa on lisäksi otettava huomioon, mitä salassapidosta on säädetty.

Päätöksen perustelut

Toimivallan perusteet

Sosiaali- terveystoimen johtosääntö 13 §.

Nähtävänäpito

Päätös asetetaan yleisesti nähtäväksi sosiaali- ja terveysviraston kansliassa ennakoita ilmoitettuna aikana 16.4.2010.

Allekirjoitus

Päivähoidon johtaja


Simo Ansio

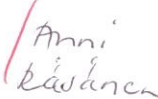
Tiedoksianto

Päätöksen olen tänään antanut tiedoksi: **STLTK, asianosaiset**

Päiväys: 13.4.2010

Toimistosihiteeri


Liisa Kanninen


Anni Räsänen

Lisätietoja päätöksestä puh. (013) 2675800