

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU  
Sosiaalialan koulutusohjelma / Kasvatus- ja perhetyö

Jaana Feldt

SATAKIELEN SIIVELLÄ

Päiväkodin lähiympäristö oppimisympäristönä

Opinnäytetyö 2011

## TIIVISTELMÄ

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaalialan koulutusohjelma / Sosionomi (AMK)

FELDT, JAANA

Opinnäytetyö  
Työn ohjaaja  
Toimeksiantaja  
Lokakuu 2011  
Avainsanat

SATAKIELEN SIIVELLÄ

Päiväkodin lähiympäristö oppimisympäristönä  
73 sivua + 20 liitesivua  
Lehtori Heli Paaso  
Kotkan kaupunki

varhaiskasvatus, päivähoito, oppimisympäristö,  
lähiympäristö, lapsen osallisuus, monikulttuurisuus

Opinnäytetyön tavoitteena on selvittää, miten päiväkodin lähiympäristöä voidaan hyödyntää ja miksi sitä kannattaa hyödyntää oppimisympäristönä. Aihetta on lähestytty sekä kirjallisuuden, että 4 - 5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä toimintavuoden 2010 - 2011 aikana toteutetun Reppuretki-projektin kokemusten kautta.

Varhaiskasvatusympäristöä tarkastellaan tässä työssä kontekstuaalisesta näkökulmasta, jolloin keskeisiksi oppimisen ympäristöiksi nousevat arkitodellisuus ja arjen ilmiöt. Päiväkodin aidan takaa aukeava lähiympäristö nähdään monipuolisena oppimisympäristönä, joka mahdollistaa lapsilähtöisen, lasta osallistavan ja tasa-arvoisen oppimisen, lasten omien havaintojen ohjatessa tilanteita. Työssä lähiympäristöä tarkastellaan paitsi fyysisenä, myös sosiaalisena oppimisympäristönä. Tällöin tärkeäksi nousee lapsen osallisuus lähiympäristössä tapahtuvassa toiminnassa sekä tilanteiden vuorovaikutteisuus. Myös leikin merkitys lapselle luonteenomaisena tapana toimia ja oppia korostuu.

Reppuretki-projekti yhdistää leikin abstraktin ympäristön konkreettiseen fyysiseen ympäristöön. Toteutuneessa projektissa päiväkodin lapsiryhmä retkeili viikoittain lähialueen kulttuuri- ja taidelaitoksissa. Retkillä lapset dokumentoivat kokemuksiaan Reppuvihkoihinsa projektissa kehitetyllä tavalla. Toimiminen päiväkodin lähiympäristössä herätti lasten mielenkiinnon, ja sen myötä toimintamotivaatio oli retkillä korkea. Lapset kokivatkin Reppuretkellä käymisen pääosin mieluisana. Lapset ottivat lähiympäristönsä haltuun löytöretkeilemällä, eli mielikuvituksen ja leikin kautta. Lasta osallistava pienryhmätoiminta sekä toimintamallin selkeä struktuuri tukivat ja kehittivät lasten kykyä ohjata omaa toimintaansa päiväkodin lähiympäristössä.

Projektin kokemuksista muodostui toimintamalli, jota myös muut päiväkodit voivat työssään hyödyntää. Oman päiväkodin lähiympäristön tarkasteleminen oppimisympäristönä tulisikin olla koko päiväkodin yhteinen asia. Kunnan ja päiväkodin lähialueiden erityispiirteiden kartoittaminen ja systemaattinen hyödyntäminen oppimisympäristöinä voidaankin nähdä entistä merkityksellisempänä painotuksena monikulttuurisessa yhteiskunnassa.

## ABSTRACT

KYMENLAAKSO UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Bachelor of Social Sciences / Social Care

FELDT, JAANA

Bachelor's Thesis

Supervisor

Commissioned by

October 2011

Keywords

UNDER A NIGHTINGALE'S WING

Kindergartens' immediate surroundings as a learning environment

73 pages + 20 pages of appendices

Heli Paaso, Senior Lecturer

City of Kotka

early childhood education, daycare, learning environment, immediate surroundings, the child's part, multiculturalism

The aim of the Bachelor's thesis is to determine how the immediate surroundings of a daycare center can be made use of and why they should be made use of as a learning environment. The topic has been approached through literature as well as through experiences from the Reppuretki-project, which was carried out in a kindergarten group of 4 - 5 year olds during the school year of 2010 - 2011.

Looking at the early childhood education environment from a contextual viewpoint shows daily life and daily phenomena as the central learning environment. The immediate surroundings beyond the kindergarten fence are, in this thesis, seen as a versatile learning environment, enabling equal learning originating from the child, activating the child and letting the child's observations steer the situations. In this thesis, the immediate surroundings are seen not only as a physical, but also as a social learning environment. The child's part in the activity taking place in the immediate surroundings is central, as is the reciprocity of situations. The importance of play as a natural way for the child to act and learn is emphasized.

The Reppuretki-project combines the abstract environment of play with the concrete physical environment. In the project, the group of kindergarten children visited cultural and art establishments in the immediate area on a weekly basis. On these trips, the children documented their experiences in their notebooks with the method developed in the project. Activity in the area closely surrounding the daycare center awoke the children's interest, so motivation on the trips was high. The children experienced the trips mainly as meaningful. They conquered their surroundings by discovery, that is, through imagination and play. Activity in small groups and a clear structure of the model activating the child supported and developed the children's ability to steer their own activity in the immediate surroundings of the kindergarten.

The experiences of the project gave birth to a model which other daycare centers may be able to make use of. Observing the surroundings of one's own kindergarten as a learning environment should be the common cause of the whole daycare center. The mapping of the special characteristics of the immediate surroundings of the daycare center and the municipality and making systematic use of them as a learning environment can be seen as increasingly meaningful in our multicultural society.

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

## ABSTRACT

1	JOHDANTO	6
2	VARHAISKASVATUKSEN YMPÄRISTÖT	8
	2.1 Varhaiskasvatusympäristön määrittelyä	8
	2.2 Oppimisympäristön määrittelyä	9
	2.2.1 Didaktinen näkökulma oppimisympäristöön	11
	2.2.2 Lähiympäristö oppimisympäristönä	13
3	LAPSI OPPIJANA	16
	3.1 Lapsi Varhaiskasvatussuunnitelmassa	16
	3.2 Leikkivä lapsi	18
	3.3 Osallistuva lapsi	21
4	REPPURETKI-PROJEKTIN TAUSTA	22
	4.1 Satakielet-ryhmä	22
	4.2 Projektin tavoitteet	24
	4.3 Yhteistyötahot	26
	4.4 Projektin toteutus	27
5	REPPURETKELLÄ	29
	5.1 Valmistautuminen	29
	5.2 Kulkeminen	31
	5.3 Retkikohteessa	33
	5.4 Projektin päättäminen	42
6	KOKEMUKSIA REPPURETKI-PROJEKTISTA	44
	6.1 Lapsi Reppuretkellä	44
	6.2 Kasvattaja Reppuretkellä	52
	6.3 Reppuretki-toimintamalli	56
7	POHDINTA	61
	LÄHTEET	69

## LIITTEET

Liite 1. Lupa-anomus

Liite 2. Projektikuvaus

Liite 3. Reppuretki-projektin kevätjuhlakutsu

Liite 4. Reppuretki-päiväkirja

Liite 5. Taulukko: Reppuretki-käynnit ja lasten retkikohtainen arviointi

## 1 JOHDANTO

Mielenkiintoni päiväkodin oppimisympäristöihin heräsi kokemuksestani ensimmäisessä työpaikassani. Tuolloin vuonna 1993, nuorena vastavalmistuneena sosiaalikasvattajana, aloitin työni kolmevuotiaiden lasten ryhmässä lastentarhanopettajan sijaisena. Tila jossa lapsiryhmä toimi ei tukenut lasten omatoimisuutta. Huoneen hyllyt olivat korkealla seinillä ja lapset joutuivat pyytämään työntekijältä tarvitsemansa lelut ja kirjat. Myös lelujen pois siivoaminen oli tästä syystä hankalaa. Lapset eivät yletyneet laittamaan tavaroita paikalleen, eivätkä he mieltäneet mihin mikäkin tavara tuli palauttaa. Ryhmässä vallitsevaa käytäntöä perusteltiin sillä, että näin toimittaessa lelut ja kirjat säilyvät parempikuntoisina. Koin kuitenkin, että koska päivähoiton toiminnan on tarkoitus tukea lapsen kehitystä, tila ei näiltä osin palvellut tarkoitustaan parhaalla mahdollisella tavalla. Esitin päiväkodissa suunnitelman matalien leluhyllyjen hankkimiseksi. Ehdotus hyväksyttiin ja pääsimme hankkimaan tarvittavat hyllyköt. Hyllyjen myötä toiminta ryhmässä muuttui lapsilähtöisemmäksi ja samalla myös mahdollistui uudenlaisten asioitten opettelu. Muutos päiväkotiryhmän fyysisessä toimintaympäristössä vaikutti toimintakulttuuriin ja -ilmapiiriin.

Kokemus avasi silmäni tarkastelemaan päiväkodin oppimisympäristöjä kriittisesti, sekä tarvittaessa näkemään ne myös kehittämiskohteina. Vuosien työskentely lastentarhanopettajana on kuljettanut minua monissa päiväkodeissa ja monenlaisissa oppimisympäristöissä. Joissain päiväkodeissa suurin voimavara ovat olleet hyvät puitteet eli päiväkotikäyttöön rakennettu toimiva tila tai hyvä sijainti, toisissa paikoissa ovat korostuneet henkilökunta ja ilmapiiri. Parhaimmillaan kaikki elementit kohtaavat: toimivat puitteet, ammattitaitoinen johtaja ja henkilökunta sekä hyvä ilmapiiri.

Myös päiväkotitilojen ulkopuolelta löytyvää lähiympäristöä voidaan tarkastella oppimisympäristönä. Viime vuosina kiinnostukseni on enenevässä määrin suuntautunut päiväkodin aitojen ulkopuolelta löytyvän lähiympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin. Tähän on ollut osaltaan vaikuttamassa suorittamani yrittäjyyskasvatusopinnot, jotka kannustivat tekemään yhteistyötä lähiyritysten kanssa. Toteuttamani yrittäjyyskasvatusprojektit ovatkin avanneet silmäni näkemään päiväkodin ympäristön oppimisen resursseina.

Opinnäytetyössä keskityn tarkastelemaan päiväkodin lähiympäristöä ennen kaikkea fyysisenä, mutta myös sosiaalisena oppimisympäristönä korostaen tällöin siellä syntyvää vuorovaikutusta ja leikkiä. Lähiympäristön ja sen mahdollistaman toiminnan tarkasteleminen psyykkisenä oppimisympäristönä on tämän opinnäytetyön rajauksen ulkopuolella. Valitsemani näkökulma rajauksineen on varhaiskasvatuksen kentällä tuore ja ajankohtainen, sillä käsitys siitä, miten lapsi oppii, vaikuttaa keskeisesti kasvattajan toimintaan. Halu hyödyntää lähiympäristöä osallistavana oppimisympäristönä vastaa lapsilähtöisyyden, lapsen osallisuuden ja tasa-arvon tavoitteisiin.

Opinnäytetyön tavoitteena on selvittää:

- **miten** päiväkodin lähiympäristöä voidaan hyödyntää oppimisympäristönä?
- **miksi** lähiympäristöä kannattaa hyödyntää oppimisympäristönä?

Opinnäytetyössä liidellään päiväkodin lähiympäristössä Satakielen siivellä. Satakielet ovat kaupungin keskustassa sijaitsevan päiväkodin 4 - 5-vuotiaista lapsista koostuva monikulttuurinen, innostuva, vauhdikas ja värikäs ryhmä. Useat ryhmän lapsista tarvitsevat tukea arjen toiminnassa. Lapsilla on vaikeuksia niin kielen, kuin käyttäytymisen osa-alueilla. Opinnäytetyö pohjautuu näkemykseen, että lapsi oppii itse kokemalla, tekemällä ja leikkimällä.

Tässä työssä lähestyn oppimisympäristöä käsitteenä, pohdiskelen päiväkodin lähiympäristön mahdollisuuksia oppimisympäristönä sekä luon katsauksen lapseen oppijana. Tarkastelen lisäksi Satakielet-ryhmässä toimintavuonna 2010 - 2011 kehittämäni ja toteuttamaani Reppuretki-projektia, jossa on hyödynnetty oman päiväkodin lähiympäristön erityispiirteitä, eli tässä tapauksessa taide- ja kulttuurilaitoksia systemaattisesti toistuvina retkikohteina.

Projektin kokemukset muodostavat opinnäytetyön teoriaosuuteen nojautuvan toimintamallin, jonka avulla lähiympäristön hyödyntäminen projektissa kuvatulla tavalla on mahdollista myös muille asiasta innostuneille päiväkotiryhmille. Reppuretki-projektin tarkastelussa on ollut käytössä runsaasti projektin suunnittelu- ja toteutusvaiheessa dokumentoitua aineistoa: 85 sähköpostiviestiä, 10 retkitilanteissa kuvattua videopä-

kää, 160 valokuvaa, 15 Reppuvihkoa sekä Reppuretki-päiväkirja, joka sisältää 38 PowerPoint-diaa (ks. Feldt 2011).

Opinnäytetyössä on tekstin tukena asiaa havainnollistavia kuvioita. Keskeisessä asemassa ovat myös retkitilanteissa otetut valokuvat, jotka avaavat ikkunan tilanteeseen ja lapsen toimintaan. Kuvan selitteet pohjautuvat retkellä tehtyihin havaintoihin ja edustavat tulkintaa lasten kommentteista Reppuretkillä.

Tämä opinnäytetyö on omistettu Satakielille: pienille löytöretkeilijöille, jotka avasivat silmäni näkemään omankin lähiympäristöni uudella tavalla.

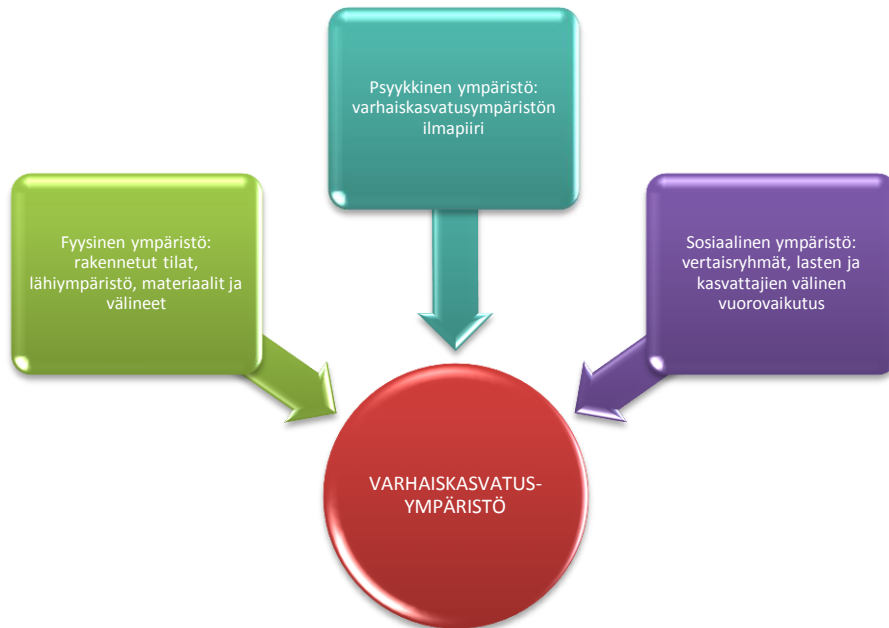
## 2 VARHAISKASVATUKSEN YMPÄRISTÖT

### 2.1 Varhaiskasvatusympäristön määrittelyä

Oppimisen ympäristöjen käsitteistö on laaja ja monimerkityksellinen. Koska opinnäytetyö on toteutettu päiväkodissa, on perusteltua lähestyä aihetta päivähoitoa ohjaavan ohjeistuksen kautta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eli Vasu toimii valtakunnallisena varhaiskasvatuksen ohjauksen välineenä. Vasun tavoitteena on määritellä varhaiskasvatukselle yhdenmukaiset toiminnan suuntaviivat sekä toimia sisällön ja laadun kehittämisen suunnannäyttäjänä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 5). Lapsen oppimisen ympäristöjä lähestytään Vasussa varhaiskasvatusympäristön näkökulmasta: sen nähdään muodostuvan fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisuudesta (kuva 1).

Vasussa varhaiskasvatusympäristö nähdään merkityksellisenä lapsen oppimisen näkökulmasta. Sen tulee olla monipuolinen, joustava, oppimiseen innostava sekä tiedollisia, taidollisia ja kokemuksellisia elementtejä sisältävä. Vasu ohjaa kasvattajaa suhteessa lapsen toimintaan varhaiskasvatusympäristössä; ympäristön tulee tukea lapsen aktiivista toimijuutta, sen tulee herättää lapsessa mielenkiintoa, uteliaisuutta, kokeilunhalua sekä itseilmaisua. Lapsella tulisi myös olla mahdollisuus osallistua varhaiskasvatusympäristön tilojen ja välineiden suunnitteluun. Vasussa todetaan myös, että ilmapiiriin tulee olla myönteinen, turvallinen sekä huomioida lapsen terveyteen ja hyvinvointiin liittyvät seikat. Hyvään lapsen ja kasvattajan väliseen vuorovaikutukseen

voidaan vaikuttaa tilojen suunnittelulla. Hyvin suunniteltu varhaiskasvatusympäristö kannustaa pienryhmätyöskentelyyn, keskusteluun ja vuorovaikutukseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 15 - 16.)



Kuva 1. Varhaiskasvatusympäristö vapaasti havainnollistettuna Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 15 - 16) mukaan

## 2.2 Oppimisympäristön määrittelyä

Oppimisympäristöihin keskittyvä tutkimuskirjallisuus on Suomessa vielä vähäistä. Se johtunee siitä, että aihe on suhteellisen tuore. Aihetta sivutaan sen sijaan lukuisissa tutkimuksissa. Selkeän kokonaiskuvan luominen on näin ollen haastavaa, sillä myös aiheen käsitteistö ja määritelmät ovat vakiintumattomia. Oppimisympäristöjä lähestytään usein myös tietyn aineorientaation tai oppimisympäristön tyypin mukaan.

(Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 9.)

Esimerkiksi tietotekniikan hyödyntäminen oppimisympäristönä on ollut viime vuosina laajalti tutkimuksen ja kehittämistyön kohteena. Omasta näkökulmastani haastavana olen kokenut sen, ettei varhaiskasvatuksen kentältä löydy vielä selkeästi aiheeseen keskittyvää aineistoa. Myöhemmin opinnäytetyössä käsittelemääni lähiympäristöä ei myöskään ole kirjallisuudessa tai tutkimuksissa juurikaan systemaattisesti tarkasteltu varhaiskasvatuksen oppimisympäristön näkökulmasta, vaikka se mainintana toki on aina läsnä opetussuunnitelmissa sekä oppimisympäristöjä käsiteltäessä.

Hakkola & Virsu (2000) näkevät oppimisympäristön suunnittelun aikuisen tärkeänä tehtävänä. Lähtökohtana on lapsen kyky oppia ja toimia, opettaja ja muu ympäristö luovat oppimiselle puitteet. Tällöin nähdään keskeisenä aikuisen kyky kohdata lapsi sekä tämän kautta ymmärtää, mitä lapsi tarvitsee oppiakseen. Hyvän oppimisympäristön elementtinä nähdään myös lapsen mahdollisuus tutustua asioihin ja ilmiöihin niiden luonnollisessa ympäristössä. (Hakkola & Virsu 2000, 16 - 17.)

Teoksessa *Oppimista tukevat ympäristöt* määritellään oppimisympäristö Mannista & Pesosta (1997) lainaten seuraavanlaisesti:

- *”Oppimisympäristö on paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, jonka tarkoitus on edistää oppimista.”* (Manninen ym. 2007, 15.)

Manninen ym. (2007) tarkastelee oppimisympäristö-käsitteen erilaisia käyttötapoja. Oppimisympäristö voidaan nähdä:

- suunnittelua ohjaavana **pedagogisena mallina**, jolloin opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa hyödynnetään didaktisia ja oppimisteoreettisia malleja sekä oppimista tukevaa tietoisesti valittua ympäristöä.
- **ajattelutapana**, jolloin korostetaan perinteisestä toiminnasta poikkeavia opetus- ja oppimismenetelmiä sekä (koulu-) tilojen ulkopuolella tapahtuvaa oppimista.
- **muotiterminä**, joka on käsitteen väljä käyttötapa tarkoittaen yleisesti mm. opetustiloja tai opetuksen suunnittelua. (Manninen ym. 2007, 18.)

Opinnäytetyössäni käytän oppimisympäristö-termiä Manninen ym. (2007) esittämän pedagogisen mallin mukaisessa merkityksessä, jolloin myöhemmin esiteltävä Reppuretki-projekti muodostaa itsessään esimerkin kontekstuaalisesta (ks. Manninen ym. 2007, 33 - 34) oppimisympäristöstä toimintamalleineen. Tätä määrittelyä tukee myös kappaleen alussa esitetty määritelmä oppimisympäristöstä: *”Oppimisympäristö on --- toimintakäytäntö, jonka tarkoitus on edistää oppimista”*.

### 2.2.1 Didaktinen näkökulma oppimisympäristöön

Oppimisympäristöä voidaan tarkastella didaktiikan näkökulmasta. Näkökulma tarkentaa oppimisympäristöä pedagogisena mallina. Oppimisympäristön tarkasteleminen kappaleen loppuosassa paikkana ja alueena sijoittaa lapsen opinnäytetyön fokukseen, eli lähiympäristöön jossa pedagoginen ja didaktinen toiminta toteutuu.

Didaktinen näkökulma nostaa tarkastelun kohteiksi ympäristön fyysiset- ja pedagogiset ominaisuudet, ympäristön ja yksilön vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin sekä tämän seurauksena syntyneen yksilön käsitteenmuodostuksen ja ajattelun. Oppimisympäristö-käsitettä voidaan lähestyä jopa niin, että varsinaisena oppimisympäristönä nähdään lapsen aivot jossa oppiminen tapahtuu. Muut edellä mainitut tekijät muodostavat ulkoisen oppimisympäristön. Tällöin oppiminen nähdään sisäisenä prosessina, jonka laatuun vaikuttaa yksilön suhde ulkoiseen oppimisympäristöönsä. Keskeisenä tekijänä oppimisprosessissa nähdään aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus sekä rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri. Oppimisympäristö ei itsessään lasta kasvata, sen rooli on lapsen mielenkiinnon ja uteliaisuuden ohjaaminen sekä oppimismotivaation herättäminen. Olennaisena nähdään myös ympäristön tarjoama tuki ja ohjaus. Monipuolinen ympäristö ei itsessään riitä, vaan ympäristön ja toiminnan vastavuoroisuus edellyttää, että ympäristön mahdollisuuksia hyödynnetään tietoisesti ja tavoitteellisesti. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 87 - 90.)

Myös Manninen ym. (2007) toteaa, että lähestyttäessä oppimisympäristö-käsitettä joko fyysisestä-, sosiaalisesta-, teknisestä- tai paikallisesta näkökulmasta tulisi kokonaisena näkökulmana aina olla didaktinen pohdinta siitä, miten oppimisympäristö edistää oppimista. Manninen ym. mukaan tämä näkökulma oppimisympäristöjä käsitellessä on jäänyt valitettavan usein vähälle huomiolle. Didaktisessa lähestymistavassa korostuu opettajan rooli oppimisympäristön kehittäjänä, jolloin tavoitteellinen toiminta ja siihen liittyvät valinnat korostuvat avointen kysymysten muodossa:

- miten didaktisesti lähestyä käsiteltävää aihetta?
- millaiset oppimateriaalit tukevat parhaiten oppimista?
- millaisia oppimateriaaleja ja harjoituksia kannattaa valita, jotta oppimisessa voidaan hyödyntää eri aisteja?
- miten haastaa oppimaan?

- miten tukea oppimista?

Manninen ym. näkee, että oppimisympäristön kehittäminen alkaa opettajan omasta luokasta ja kyse onkin prosessin suunnittelusta ja tukemisesta erilaisilla oppimisympäristön elementeillä. (Manninen ym. 2007, 36 - 37, 41.)

Opinnäytetyössään Castèn & Eskelinen (2010) haastattelivat lastentarhanopettajia selvittääkseen millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on päiväkodin sisätilojen merkityksestä lapsen oppimisen tukena. Tutkimuksessa kävi ilmi, että päivähoiton henkilökunnalla on sekä kykyä, että näkemystä fyysisen ympäristön hyödyntämiseksi. Tästä huolimatta fyysinen ympäristö on usein jäänyt huomiotta, eikä sitä välttämättä hyödynnetä tietoisesti tai koeta tärkeänä lapsen oppimisen näkökulmasta. Toisaalta tutkimuksessa korostui lastentarhanopettajien halu ja motivaatio oman oppimisympäristön muokkamiseksi, jotta toimiminen haastavissa ja ajoittain ongelmallisissakin tiloissa mahdollistuu. (Castèn & Eskelinen 2010, 45 - 46.)

Lasten näkökulmia omasta päiväkotiympäristöstään on Pro Gradu -tutkielmassaan tarkastellut Husu (2010) analysoimalla lasten itse oppimisympäristöstään ottamia valokuvia sekä kertomuksia kuvista. Tutkimuksessa tuli ilmi, että esiopetusikäiset lapset kokivat merkityksellisinä eli positiivisina tiloina oppimisympäristön paikat, jossa on mahdollisuus leikkiin, liikkumiseen tai taiteelliseen kokemiseen (Husu 2010, 43 - 46). Negatiivisia argumentteja saivat osakseen mm. tilat jotka olivat lasten mielestä lasten tarpeisiin sopimattomia tai toimintaa rajoittavia (Husu 2010, 47 - 48).

Tarkasteltaessa oppimisympäristöjä paikkoina ja alueina syntyy mielikuva varsinaisen oppimisympäristön ulkopuolelle, sen ”ympäriällä” olevasta ”todellisuuteen” sijoittuvasta oppimisympäristöstä. Keskeistä on kuinka näitä paikkoja voidaan hyödyntää opetuksessa. Lähestymistavan taustalla on niin sanottu kontekstuaalinen oppimiskäsitys. (Manninen ym. 2007, 40.)

Oppimisympäristön tarkasteleminen kontekstuaalisesta näkökulmasta merkitsee siirtymistä opettajajohtoisesta, opetustuokioihin ja opetussisältöihin jaetusta toiminnasta oppimisympäristöajatteluun, jossa oppimisen kohteena ei ole opettajan etukäteen valmisteleva sisältö vaan arkitodellisuus ja arjen ilmiöt. Ajattelutapa myös muuttaa kasvattajan ja lapsen roolia. Lapsi on tilanteessa aktiivinen kokija ja tekijä, opettaja on

tukija ja ohjaaja. (Manninen ym. 2007, 33.) Myös Hujala ym. (2007) lähestyy oppimisympäristöä tästä näkökulmasta. Tällöin lapsi nostetaan kasvun ja oppimisen keskipisteeksi ja oppimisympäristönä nähdään lapsen koko arki, konteksti jonka osa lapsi on. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 15.)

Tulevaisuuden oppimisympäristöjä on aktiivisesti kehitetty muiden muassa Lapin Yliopistossa. Kangas (2010) lähestyy väitöskirjassaan leikkilistä oppimisympäristöä luovan ja leikkilisen oppimisen teorian kautta, joka on tutkimuksessa kehitetty teoreettinen ja pedagoginen lähestymistapa. Kehitetty malli nähdään tutkimuksessa yhtenä tulevaisuuden oppimisympäristönä, jolla nähdään olevan edellytyksiä vastata tulevaisuuden haasteisiin luovuuden, yhteisöllisyyden ja mediataitojen osalta (Kangas 2010, 6 - 8). Väitöksen taustalla on laajempi kehittämisprojekti, jonka yleistavoitteena oli tuottaa ideoita teknologiaa hyödyntävän tulevaisuuden leikkikentän suunniteluun sekä yhdistää tulevaisuuden leikkikenttä esi- ja perusopetuksen oppimisen avuksi (Hyvönen, Kangas, Kultima & Latvala 2007, 3).

## 2.2.2 Lähiympäristö oppimisympäristönä

Opinnäytetyössä käytän lähiympäristö-käsitettä arkikielisesti, jolloin tarkoitan sillä seuraavaa:

- *Päiväkodin lähiympäristö on päiväkodin ulkopuolella oleva paikka ja alue, jonka laajuus rajautuu lapsiryhmän iän mukaan.*

Tässä työssä määrittelen päiväkodin lähiympäristön päiväkodin aitojen ulkopuolella avautuvaksi paikaksi ja alueeksi. Tällöin voidaan ajatella, että myös lapsen elämänpiiri on yhteydessä lähiympäristöön siellä olevien paikkojen, alueiden sekä ihmisten kautta. Määritelmä on lapsilähtöinen huomioiden lapsen elämänpiirin, sekä kehityksen mukanaan tuomat edellytykset liikkua lähiympäristössä (ks. Hujala ym. 2007, 56). Tällöin päiväkodin isompien lasten ryhmän lähiympäristö ulottuu kauemmas kuin pienten ryhmän. Näinhän tapahtuu myös lapsen elämänpiirille: lapsen kasvaessa elämänpiiri laajenee. Määritelmä on siis alueellisesti joustava mahdollistaen lähiympäristön tarkastelun laajenevalla kehällä lapsen kasvaessa.

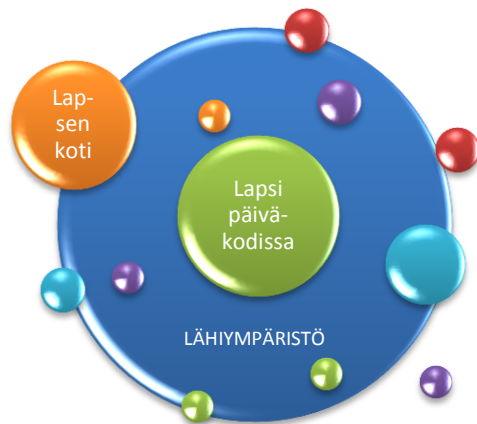
Näen lähiympäristön rajoittuvan alueena enimmillään etäisyydelle, jonka lapsiryhmä jaksaa kävellä puolessa tunnissa. Tämä perustuu käytännön työkokemukseen: yleensä aika joka jää päiväkodissa aamupalan ja lounaan väliin on kestoaltaan noin kaksi ja puoli tuntia. Jotta toiminnassa vältetään kiireen tunne ja toimintakokonaisuus muodostuu rakenteeltaan mielekkääksi lapsen näkökulmasta (ks. Vehkalahti 2007, 44), on kulkemiseen perusteltua käyttää alle puolet aamupäivän ajasta. Lisäksi on kulkemisen ohella huomioitava erityisesti sadesäällä ja talvella pukemiseen menevä aika, mikäli toimitaan lähiympäristössä sijaitsevassa sisätilassa. Siirtymätilanteet ovat usein aikaa vieviä ja toiminnallisesti haasteellisia hetkiä. Mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä lyhyempi on mielekäs matka ja sen enemmän on perusteltua varata aikaa siirtymätilanteisiin.

Alle kolmevuotiailla päiväkodin lähiympäristö muodostuu lähellä, enimmillään noin viidentoista minuutin kävelymatkan päässä olevista kohteista. Yli kolmevuotiaiden lähiympäristö ulottuu vähän kauemmas ja viisivuotiaat jaksavat kävellä jo puolen tunnin matkan. Ikämääritelmä on joustava, ja siihen vaikuttavat nähdäkseni muiden muassa lasten ja kasvattajien tottumus liikkua lähiympäristössä sekä lähiympäristön luonne: esimerkiksi metsässä kävelee hitaammin kuin jalkakäytävällä.

Myös Manninen ym. (2007) toteaa, että lapsen kasvaessa elinpiiri ja samalla leikkireviiri laajenee. Monimuotoisessa ympäristössä lasta kuljettavat eteenpäin uteliaisuus ja uusien asioiden havaitseminen. Lapsen kotipiirin ympärillä on muu yhteisö asukkaineen ja luonto mahdollisuksineen. (Manninen ym. 2007, 97.) Omaan lähiympäristöön ja sen historiaan tutustuminen on kirjattu Vasuun velvoittaen näin kasvattajaa hyödyntämään sen tarjoamia mahdollisuuksia päiväkotiryhmän toiminnassa (Kotkan kaupunki 2005, 31 - 32; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 26).

Seuraavassa kuvassa havainnollistan opinnäytetyössä käytettävää lähiympäristön määritelmää. Keskipisteessä on lapsi päiväkodissa ja sen ympärillä kehämäinen lähiympäristön alue (kuva 2). Kuvassa näkyvät pienet pallot edustavat tarkemmin määriteltäviä lähiympäristöstä löytyviä kohteita. Monien päivähoidossa olevien lasten koti sijaitsee päiväkodin lähiympäristössä. Se lieneekin lapsen näkökulmasta tärkein yksittäinen lähiympäristössä sijaitseva paikka ja lapsen elämänpiiriin keskeisin element-

ti. Liikuttaessa päiväkotilasten kanssa lähiympäristössä onkin lapsen kannalta tärkeää kiinnittää huomiota lapsen elämänpäiriin kuuluviin paikkoihin.



Kuva 2. Päiväkotilapsen lähiympäristö paikkana ja alueena päiväkodista katsottaessa

Päiväkodin lähiympäristö muodostuu aina omanlaisekseen. Jokainen päiväkotij sijaitsee omalla alueellaan, jolla on ominaispiirteensä paikkana ja alueena. Sijaitsepa päiväkotij sitten kaupungissa tai maaseudulla, lähiössä, metsän reunassa, ison tien varrella, isossa tai pienessä talossa, uudessa tai vanhassa ympäristössä tai jossain ihan muualla, olennaista on keskittyä tarkastelemaan lähiympäristöä ennen kaikkea mahdollisuutena. Tällöin sitä kykenee parhaiten työssään suunnitelmallisesti hyödyntämään (ks. Reunamo 2007, 119). Tämä edellyttää kasvattajalta halua pysähtyä pohtimaan oman päiväkotinsa lähialueen ominaispiirteitä sekä kiinnostusta tarkastella lähiympäristöä oppimisympäristönä (ks. Hämäläinen & Nivala 2008, 60).

Houtsonen (2004) tarkastelee lähiympäristöä, tosin koulun näkökulmasta, todeten että on tärkeää pohtia keitä ovat (koulun) ulkopuoliset toimijat eli yhteistyökumppanit, jotka tukevat toimintaa. Hän näkee lähiympäristön merkittävänä voimavarana kun toimitaan niin, että suunnittelun lähtökohtana on kokemuksellinen oppiminen. Tutustumalla ja vaalimalla lähiympäristöä ponnistetaan vastuullisesti maailmalle. (Houtsonen 2004, 17 - 18.)

Lähiympäristöstä tulee oppimisympäristö kun toimintaan lähiympäristössä sisältyy kasvattajan ajatus siitä, kuinka sitä voidaan hyödyntää toiminnassa ja minkälaista oppimista siellä luontevasti tapahtuu (Manninen ym. 2007, 40). Voidaan siis todeta,

että lähiympäristön käyttäminen oppimisympäristönä edellyttää kasvattajalta edellä mainittujen asioiden tiedostamista sekä lähiympäristön tietoista valintaa oppimisympäristöksi. Näin ollen se valintana nähdäkseni heijastelee osaltaan myös kasvattajan kasvatustietoisuutta ja erityisesti kasvattajan käsitystä ihmisestä (ks. myös Hujala ym. 2007, 31; Hämäläinen & Nivala 2008, 60 - 61).

### 3 LAPSI OPPIJANA

#### 3.1 Lapsi Varhaiskasvatussuunnitelmassa

Käsitteenä oppimisympäristö ohjaa ajatukset oppijaan, tässä opinnäytetyössä lapsen. Kasvattajan näkemys siitä miten lapsi oppii vaikuttaa siihen millaiseksi hän oppimisympäristön muokkaa (mm. Castèn ym. 2010, 45 - 46; Hyvönen ym. 2007, 9 - 11; Koi-vunen 2009, 42 - 46; Manninen ym. 2007, 20 - 21).

Tarkastellessani lasta oppijana palaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2003) äärelle. Vasu heijastelee ajassa olevia kasvatuservoja sekä käsityksiä lapsesta ja lapsuudesta, viitoittaen samalla varhaiskasvatuksen päämääriä, jotka ohjaavat meitä kasvattajia työssämme. Varhaiskasvatuksen päämääränä on:

- henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen lapsen yksilöllisyyttä kunnioitta-malla.
- toiset huomioon ottavan käytöksen ja toiminnan vahvistaminen itseensä, toi-siin ihmisiin, erilaisiin kulttuureihin ja ympäristöihin myönteisesti suhtautu-malla.
- lapsen itsenäisyyden asteittainen lisääminen, jotta hän aikuisena kykenee kan-tamaan vastuun itsestään, läheisistään ja valinnoistaan.  
(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 11.)

Suomalainen päivähoidon malli, jossa yhdistyvät sekä opetus että hoiva, eli educare -malli (EDUcation & CARE giving) (Hujala ym. 2007, 12), on nähtävissä selkeästi myös edellä todetuissa varhaiskasvatuksen kasvatuspäämäärissä. Vasu myös määrit-telee, miten näiden osa-alueiden tulee jäsentyä päiväkotiarjessa. Varhaiskasvatuksen tulee toteutua kokonaisuutena jossa hoito, kasvatus ja opetus nivoutuvat, jolloin kasvattajan tehtävänä on tuoda päivän eri vaiheisiin opetuksen ulottuvuus (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 12 - 13).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 16) lapsen oppimiseen liitetään ilon läsnäolo. Myös Kotkan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma (2005) tarkastelee oppimista:

- ***”Oppimisen ilo on varhaiskasvatuksen oppimiskäsityksen lähtökohta. Varhaiskasvatuksessa oppiminen on tutkimista, kokeilua, havainnointia, jäljitteilyä, aktiivista uuden omaksumista ja omaksutun uudelleenjäsentymistä. Olennaista on luoda lapselle perusvalmiuksia oppimista ja uusia asioita kohtaan.--- Oppimiselle otollinen mielentila ja ympäristö tekevät oppimisesta mielekkään. Tilanteen kokonaisvaltaisuus on otettava huomioon oppimistilanteissa.”*** (Kotkan kaupunki 2005, 9.)

Voidaan ajatella oppimisen ilon käsitteenä kuvastavan lapsen motivaatiota sekä mielihyvää, jonka oppimistilanne parhaimmillaan synnyttää. Kansanen & Uusikylä (2002) toteavat, että oppimismotivaatioon vaikuttaa suotuisasti mahdollisuus itsemäärittelyyn ja valinnanvapauteen, jotka taasen tukevat oppimista (Kansanen & Uusikylä 2002, 30 - 31).



Kuva 3. Oppiva lapsi vapaasti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 16) mukaan havainnollistettuna

Kuva 3 kokoaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esiin nostettuja oppimisen elementtejä. Kuvan keskiössä on lapsi oppijana. Kuvassa esiteltävät oppimisen ele-

mentit voidaan nähdä lapsen motivaatiota lisäävinä elementteinä, jotka toteutuessaan tukevat lapsen oppimista.

Lapselle ominaisina tapoina toimia nostetaan Vasussa esille:

- leikkiminen
- liikkuminen
- taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen sekä
- tutkiminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 18 - 23).

Lapselle luonteva toiminta nähdään merkityksellisenä asiana lapsen hyvinvoinnin kannalta, sekä itsetuntemuksen että osallistumismahdollisuuksien lisääntymisen myötä. Kasvattajan havainnot toiminnasta ja keskustelut lasten kanssa ovat kanava lasten ajatteluun ja maailmaan. Tämä tieto ohjaa osaltaan kasvattajaa sekä toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa, kuin myös koko kasvattajayhteisön toimintatapoja. Lapselle ominaisissa toiminnan tavoissa toteutuu kielen merkitys, sisällölliset orientaatiot ja lapsen oppiminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 18.)

### 3.2 Leikkivä lapsi

Vasussa korostetaan leikin merkitystä lapselle luontaisena tapana toimia. Leikki nähdään asenteena, ei välttämättä pelkästään toimintana. Parhaimmillaan leikki tuottaa lapselle suurta tyydytystä ja mielihyvää. Leikissä vertaisryhmä vaikuttaa leikin kulkuun, samoin ympäristö. Niinpä leikkiessään lapset hyödyntävät leikin aineksina kaikkea näkemäänsä, kokemaansa ja kuulemaansa, jotka käännetään leikin kielelle. Leikki antaa lapselle mahdollisuuden jäljitellä ja luoda uutta. Näin voidaankin todeta, että lapset eivät leiki oppiakseen, mutta oppivat leikkiessään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 18 - 19.)

Helenius & Korhonen (2008) kritisoivat Vasussa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003) olevaa oppimiskäsitystä sekä asetelmaa, jossa erotetaan leikki ja aineorientaatiot. He toteavatkin, että keskeistä tulisi olla varhaiskasvatuksen toiminnan pohjautuminen leikkiin, jolloin kaikki lasten toiminnat eriytyvät leikistä ja perustuvat leikkiin (Helenius & Korhonen 2008, 130).

He tarkastelevat leikin merkitystä lapsen osaamisen kehityksessä korostaen leikin ja oppimisen kytköstä:

- ***”Leikki on pienen lapsen paras oppimisympäristö.”*** (Helenius & Korhonen 2008, 109.)

Tuodessaan esille käsitteen ”vakava leikki” Helenius & Korhonen (2008) painottavat leikin mahdollisuuksia osana tavoitteellista oppimista. Nimestä huolimatta tavoitteena ei ole häivyttää leikistä huvia ja hauskanpitoa. ”Vakava leikki” eroaa lasten omaehtoisesta leikistä siten, että kasvattaja asettaa leikkiympäristölle ja prosessille oppimis- ja kehitystavoitteita. He toteavatkin, että lapsen yhä varhaisemmassa vaiheessa alkava tiedollinen opettaminen ei vie kehitystä kokonaisuutena eteenpäin, ellei samanaikaisesti tueta lapsen persoonallisuuden ja minän kehittymistä (Helenius & Korhonen 2008, 109, 131).

Koivunen (2009) nostaa esiin aikuisen roolin leikkitilanteessa ja korostaa kasvattajan läsnäoloa tilanteessa. Tällöin lisääntyvät lasten turvallisuus, kasvattajan mahdollisuudet tarvittaessa ohjata leikkiä sekä selvittää syntyneitä konfliktitilanteita. Hän toteaa-kin, että erityisesti lapset joilla on kielellistä ja keskittymisen vaikeutta tarvitsevat leikkitilanteissa paljon aikuisen ohjausta (Koivunen 2009, 40 - 41).

Olemalla läsnä leikkitilanteessa voidaan kasvattaja ajatella kehittävän oppimisympäristöä, jos leikin katsotaan olevan lapsen paras oppimisympäristö. Tällöin tilanteelle asetettavat tavoitteet nousevat yksittäisten toimintaan osallistuvien lasten kehityksen tukemisesta, ja kasvattajan tulee ne myös siinä hetkessä tiedostaa sekä asettaa toimintansa tavoitteeksi. Esimerkkinä asetelmasta voisi olla kotileikki, jossa yksi lapsista tarvitsee tukea toiminnan ohjauksessa. Tällöin kasvattaja mahdollistaa leikin jatkumisen tukemalla lasta, jonka huomio harhautuu helposti esimerkiksi ympärillä oleviin ääniin tai tapahtumiin, ohjaamalla häntä kiinnittämään huomiota käynnissä olevan leikin elementteihin.

Leikin ja leikkitilanteen hyödyntämisen oppimisympäristönä on haaste, sillä se edellyttää paitsi oppimisympäristönäkökulman tiedostamista ja sen mukaista toimintaa, myös riittäviä henkilökuntaresursseja, jotta ryhmää voidaan jakaa niin, että kukin pien-

ryhmä saa mukaansa kasvattajan. Olennaisinta on kuitenkin leikkitilanteen oppimis-  
 potentiaalin sisäistäminen ja hyödyntäminen, ei sen hylkääminen riittämättömiin hen-  
 kilöstöresursseihin vetoamalla. Ymmärtämällä leikin merkitys ja mahdollisuudet voi-  
 daan varhaiskasvatuksen toimintakäytäntöjä kehittää vastaamaan paremmin lapsen ta-  
 paa toimia ja oppia.

Manninen ym. (2007) toteaa, että leikkimistä voidaan pitää merkittävänä oppimista  
 edistävänä toimintana, jossa leikkiympäristöllä on selkeä ja tärkeä rooli. Leikkiympä-  
 ristö nähdään aikaan ja paikkaan sidottuna ympäristönä. Leikkiympäristöön liittyvät  
 myös yleensä yhteisesti sovitut reviirit, rajat ja säännöt. Onnistuneen leikkitoiminnan  
 kulmakiviä ovat sosiaaliset suhteet, vuorovaikutus ja toimijoiden aktiivinen rooli.  
 Näin ollen leikkiympäristön voidaan todeta muistuttavan monilta osin hyvää oppimis-  
 ympäristöä. (Manninen ym. 2007, 94, 97.)



Kuva 4. Lähiympäristön ominaispiirteitä ja mahdollisuuksia

Koska tämän työn fokus on lähiympäristössä, hahmottelen kuvassa 4 karkeasti eri  
 tyyppisiä päiväkodin lähiympäristöjä, tuoden tähän lähestymistapaan leikin näkökul-  
 man. Erilaiset lähiympäristöt mahdollistavat erityyppisiä leikkejä. Mitä rakennetumpi  
 ympäristö on, sen strukturoidumpaa on myös leikki. Voidaan ajatella, että leikin ja lei-  
 kinomaisen toiminnan mahdollistaminen ja toteutuminen on keskeistä tarkasteltaessa  
 lasta oppijana lähiympäristössään. Leikin korostaminen ohjaa kasvattajaa kohti lasta  
 osallistavaa toimintakulttuuria.

### 3.3 Osallistuva lapsi

Vasu heijastelee selkeästi kognitiivisen oppimiskäsityksen ydintä: siinä lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja tiedon käsittelijänä (ks. Lehtinen & Kuusinen 2001, 85). Kognitiivinen suuntaus näkyy selkeästi erityisesti konstruktivistisessä oppimisteoriassa, jossa lähtökohtana on ajatus oppimisesta jatkuvana luovana prosessina. Yksilökonstruktivismissa yksilön tiedon rakenteet kehittyvät ja järjestyvät uudelleen jatkuvasti yksilön havaintojen kautta. Sosiaalinen konstruktivismi korostaa ihmisen oppimisen tarkastelussa sosiaalisen vuorovaikutuksen, kulttuurin ja kielen näkökulmaa. Korostettaessa tilannekohtaista kognitiota, oppimisen nähdään olevan kiinteästi sidoksissa tilanteeseen, jossa se tapahtuu. Tällöin oppimisprosessia tukevat aidot reaalielämän ympäristöt, tilanteet ja vuorovaikutussuhteet. (Koivunen 2009, 42 - 45; Pruuki 2008, 16 - 20; Reunamo 2007, 18 - 20.)

Hytönen (2007) toteaa, että lapsikeskeisessä pedagogiikassa kasvatustajatteluun pohjana on yksilöllisyyden kunnioittaminen ja yksilöiden tasa-arvon ihanne. Tällöin jokainen lapsi hyväksytään omana itsenään, ja hänen tarpeensa ja kiinnostuksen kohteensa ovat kasvattajalle aina yhtä tärkeitä ja samanarvoisia. (Hytönen 2007, 19 - 20.) Hytönen määrittelee lapsilähtöisyyden pyrkimykseksi irtautua aikuisen valta-asemasta (myös Hämäläinen & Nivala 2008, 206). Tällöin kasvatusprosessin tavoitteet, sisällöt ja menetelmät johdetaan lapsesta. Hän näkee kuitenkin tässä pyrkimyksessä äärimmilleen vietyinä omat haasteensa: kasvatuksen avoimuus ja läpinäkyvyys vaarantuu jos kasvatusta jää vain ammattikasvattajien käsiin. Hytönen korostaakin opetus- ja kasvatussuunnitelmien merkitystä ja näkee niiden olevan paras tae sille, että lapsen tasapainoinen kasvatusta toteutuu julkisessa kasvatusjärjestelmässä. Julkiset asiakirjat tekevät kasvatuksesta näkyvän sekä mahdollistavat kasvatuksen suunnittelun, seuraamisen ja kehittämisen. (Hytönen 2007, 99 - 100.)

Kuten edellisessä luvussa todettiin, päivähoitossa toimitaan valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta sekä sen lisäksi kuntakohtaisen Varhaiskasvatussuunnitelman sekä yksikkökohtaisen Vasun asettamien suuntaviivojen ja tavoitteiden mukaisesti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 43 - 44). Näiden lisäksi kasvattajan toimintaa ohjaavat jokaisen lapsen omat erityispiirteet. Lapsikohtaisen kasvun ja kehityksen tukemisen tavoitteet ja keinot asetetaan yhteistyössä

lapsen vanhempien kanssa ja kirjataan lapsen omaan Vasuun jota päivitetään yhteisissä kasvatuskeskusteluissa (Kotkan kaupunki 2005, 20; Reunamo 2007, 120).

Hujala ym. (2007) lähestyy kasvatusta yhteistyöhankkeena kaikkien lapsen elämään osallistuvien kesken. Kontekstuaalisen kasvun malli toimii pohjana tarkasteltaessa yhteistoimintaan perustuvaa kasvatustotetta. Tällöin oppiminen, kasvu ja kehitys nähdään lasten ja aikuisten keskinäisen yhteistoiminnan tuloksena. Keskeiseksi kasvun ja kehityksen kannalta nousee tekijöiden välille muodostuva vuorovaikutussuhde. Kasvattamisen sijaan tarkastellaan kasvua, jolloin keskiössä on lapsi, tarkastelun edetessä lapsen lähipiiristä kohti lapselle kaukaisempia yhteiskunnan arvomaailmoja. Kasvua tarkasteltaessa lapsi nähdään kontekstissaan aktiivisena ja toimivana subjektina. (Hujala ym. 2007, 19.)

Seuraavissa luvuissa tarkastellaan lasta osallistavan sekä päiväkodin lähiympäristöä oppimisympäristönä hyödyntävän Reppuretki-projektin taustaa ja toteuttamista. Luvut perustuvat projektin aikana kerättyyn aineistoon, jonka käyttämiseen olen pyytänyt kirjallisen luvan päiväkotiryhmän lasten vanhemmilta (liite 1).

## 4 REPPURETKI-PROJEKTIN TAUSTA

### 4.1 Satakielet-ryhmä

Satakielet on kaupungin keskustassa sijaitsevan keskikokoisen päiväkodin monikulttuurinen lapsiryhmä. Satakielet ovat syntyneet vuosina 2005 - 2006, eli lapset olivat Reppuretki-projektin aikana iältään 4 - 5-vuotiaita. Ryhmän aloittaessa toimintansa elokuussa 2010 lapsia oli 10, joista yksi oli hoidossa ainoastaan iltapäivisin eikä näin ollen osallistunut Reppuretki-toimintaan. Suurin osa ryhmän lapsista oli päiväkodissa edellisellä toimintakaudella olleita lapsia: elokuussa ryhmässä aloitti kolme uutta lasta. Ryhmässä työskenteli syyskaudella sosiaalikasvattajakoulutuksen saanut lastentarhanopettaja sekä kahden ryhmän yhteinen erityispäivähoidon ryhmäavustaja. Avustaja oli Satakielten käytössä aamupalan jälkeen toimintatuokion aikana. Ryhmässä oli syksyllä myös opiskelijoita sekä maahanmuuttajataustaisia työharjoittelijoita eripituisilla työjaksoilla.

Tammikuussa 2011 ryhmäkoko kasvatettiin kuudella lapsella. Osa siirtyi päiväkodin toisesta ryhmästä, yksi lapsi tuli toisesta päiväkodista ja yksi oli päivähoidossa aloittava pakolaistaustainen suomenkieltä osaamaton lapsi. Iltapäivähoidossa ollut lapsi siirtyi vuodenvaihteessa toiseen päiväkotiin. Kevätkaudella ryhmässä oli näin ollen yhteensä 15 lasta. Ryhmäkoon muutos tarkoitti lisäystä myös henkilökuntaan. Tammikuussa ryhmässä aloitti työnteon lähihoitajakoulutuksen saanut nuori lastenhoitaja. Tämän lisäksi ryhmässä työskenteli opiskelijoita sekä harjoittelijoita, joista osa oli maahanmuuttajataustaisia.

Suomenkielen lisäksi ryhmän arjessa kuului kuutta muutakin kieltä. Lapset käyttivät suomenkieltä omien taitojensa mukaan. Suurimmalla osalla lapsista kielitaito oli ikätasoista, mutta joillakin se oli vasta noin 2-vuotiaan tasolla. Monikulttuurisen päiväkotiryhmän toiminnassa merkittävä arjen haaste onkin lasten suomenkielen taidon tasero. Vaikka ryhmä oli näennäisesti syntymäältään samantasoinen, arjen toiminnassa taso- ja taitoerot olivat huomattavia. Päiväkodissa puhetta havainnollistettiin tukiviittomilla sekä kuvilla. Näistä tukitoimenpiteistä hyötyvät myös suomenkielen taitoiset lapset. Satakielet-ryhmässä oli toimintakaudella myös suomalaistaustaisia lapsia, jotka tarvitsivat tukea toiminnanohjauksessa ja impulsiivisuudessa. Viittomat ja kuvat havainnollistivatkin kaikille lapsille arjen tilanteita sekä auttoivat hahmottamaan päiväkotipäivän etenemistä.

Maahanmuuttaja- ja pakolaistaustaisten lasten määrä on lisääntynyt viime vuosien aikana päiväkodissa. Tämä johtuu alueelle sijoitettujen pakolaisten sekä Venäjältä ja Viirosta työn perässä maahan muuttaneiden perheiden määrän lisääntymisestä. Jotta suomenkieltä osaamattomien lasten kielen kehitystä kyetään varhaiskasvatustoiminnassa systemaattisesti tukemaan, on sitä varten koottu kunnassa suomi toisena kielenä opetuksen suunnitelma (ks. Kotkan kaupunki 2008). Kasvatushenkilöstöä on myös koulutettu käyttämään tätä suunnitelmaa oheismateriaaleineen (eli S2-suunnitelmaa ja -materiaalia). Materiaalin hyödyntämisessä ollaan päiväkodissani oltu aktiivisia, ja monikulttuuriset lapset osallistuvatkin viikoittain S2-tuokioon. Tässä muutaman lapsen pienryhmätuokiossa opetellaan suomenkieltä S2-suunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden mukaisesti.

## 4.2 Projektin tavoitteet

Monikulttuurisessa päiväkotiryhmässä toimiminen on herättänyt minut entistä tietoisemmin pohtimaan lapsen tapaa oppia ja oppimisympäristön merkitystä oppimisessa. Kielen merkitys korostuu monikulttuurisen päiväkotiryhmän arjessa. Lasten päiväkotipäivä on täynnä puhetta ja vuorovaikutusta. S2-opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden tuominen eriytettyjen opetustuokioiden ulkopuolelle eli päiväkodin arkisiin tilanteisiin ja ympäristöihin niin että siitä muodostuu koko päiväkotiryhmän kasvua ja kehitystä tukevaa mielekästä toimintaa, oli keskeinen kehittämistyön lähtökohta. Päivähoidon toiminnan tuleekin tukea sekä kielellisesti taitavia että kieltä vasta opettelevia (Kotkan kaupunki 2008, 8 - 9).

- *”Pieni lapsi on kiinnostunut ympäristöstään ja rakentaa kuvaa ympäröivästä maailmasta ja paikastaan siinä. Tässä prosessissa kielen merkitys on keskeinen. Kieli tukee ajattelutoimintojen kehitystä ja kommunikaation kehitystä merkitysten välittäjänä. Kielen tehtävä ajattelutoiminnan tukena korostuu lapsen kasvaessa, jolloin se liittyy ongelmanratkaisun, loogisen ajattelun ja kuvittelun alueille. Kielen hallintaan liittyvät valmiudet ovat perustana oppimisvalmiuksille.”* (Kotkan kaupunki 2005, 29.)

Kontekstuaalinen oppiminen eli toimiminen todellisissa ympäristöissä tarjoaa mielestäni hyvät edellytykset lapsen kehityksen tukemiseen. Toimiminen todellisissa ympäristöissä konkretisoi kohdattavat asiat ja mahdollistaa lapsen havainnoista nousevan työtavan. Koska työtäni on luoda kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle otollinen varhaiskasvatusympäristö (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 15 - 16) halusin kehittää toimintamallin, joka on kaikille lapsille antoisa ja mielenkiintoinen riippumatta lapsen sen hetkisistä kielellisistä valmiuksista. Päiväkodin sijainti keskustassa kaupungin palvelujen äärellä antoi sysäyksen hyödyntää ydinkeskustasta löytyviä mahdollisuuksia kehittämishankkeessa. Myös päiväkodinjohtajan myönteinen asenne kannusti kehittämään uutta toimintaa päiväkodin tilojen ulkopuolelle. Keskeistä kehittämistyössä oli erityisesti päiväkodin lähiympäristön hyödyntäminen oppimisympäristönä. Havainnoivathan lapset maailmaa moniaistisesti: tähän päiväkodin lähiympäristö tarjoaa monipuoliset ja lapsen mielenkiintoa herättelevät puitteet.

Reppuretki-projekti on kehittämishanke, jossa olen lähtenyt etsimään keinoja päiväkodin lähiympäristön systemaattiseen hyödyntämiseen oppimisympäristönä (kuva 5). Kehittämistarpeen lähtökohtana on ollut kokemuksellinen tieto siitä, että sekä monikulttuuristen että suomalaisten lasten kehityshaasteisiin vastaaminen toimittaessa monikulttuurisessa ryhmässä edellyttää uusia toimintatapoja. Projekti toteutettiin päiväkotiryhmässä Reppuretki-nimellä. Nimen tavoitteena oli olla helposti ymmärrettävä ja havainnollinen.

Reppuretki-projektin tavoitteenasettelua toiminnan eri tasoilla kuvaa seuraava kuva, jossa lähestyn kokoavasti aiemmin esittelemiäni ajatuksia:



Kuva 5. Reppuretki-projektin tavoitteenasettelua

Puolimatka (2010) toteaa, että kasvatusta on luonteeltaan dialoginen prosessi, joka on mahdollista ainoastaan jos osapuolet pystyvät ymmärtämään toisiaan sekä tulkitsemaan toistensa puhetta. Ymmärtämisen edellytyksenä on yhteinen kulttuurinen pohja kielen, käsitteistön ja symbolien muodossa. (Puolimatka 2010, 163.)

Reppuretki-projektin yhtenä tavoitteena on rakentaa monikulttuuristen lasten kulttuurista pohjaa länsimaisuuden ja erityisesti suomalaisuuden osalta, ollen merkityksellinen toimintamalli ei ainoastaan kielen kehityksen tukemisessa, vaan myös kotoutumisen ja kaksikulttuurisuuden kannalta (ks. myös Kotkan kaupunki 2008, 18).

Reppuretki-toimintamallin tavoitteeksi asetin retkitoiminnan painopisteen siirtymisen kasvattajan puheesta ja sanoista lapsen omiin havaintoihin ja kokemuksiin. Tällöin sanojen puute tai ymmärtämisen vaikeus ei ole lapsen kokemusta rajoittava tekijä. Liikkuessaan lähiympäristössä lapsi saa kaikkia aisteja hyödyntäen kokemuksia ympäröi-

västä maailmasta. Tavoitteenani oli, että Reppuretki-tilanteissa edetään lasta kuunnel-  
len, jolloin lapsella on mahdollisuus jakaa kokemuksesta nousseet havainnot, kysy-  
mykset, ajatukset ja tunteet välittömästi kasvattajan kanssa (ks. myös Puolimatka  
2010, 67 - 68; Rausku-Puttonen 2006, 121 - 122). Reppuretkien myötä saatujen ko-  
kemusten oletin rikastuttavan lapsen elämänpiiriä, tukevan ajattelun kehitystä, lisää-  
vän sanavarastoa ja antavan rohkeutta kohdata uusia asioita.

### 4.3 Yhteistyötahot

Kehittämistyö lähti liikkeelle jo olemassa olevasta päiväkodin toiminnasta eli tässä ta-  
pauksessa kävelyretkillä käymisestä, mikä on ollut lapsille mieluisaa päiväkodin lä-  
hiympäristöön suuntautuvaa toimintaa. Tuntuikin luontevalta kehittää olemassa olevaa  
toimintaa yhdistämällä kävelyretkiin jokin kohde. Kirjasto oli lapsille tutuin retkikoh-  
de. Kartoitettuani päiväkodin lähiympäristöä ja sen mahdollisuuksia eri aistien kautta  
tapahtuvaan oppimiseen, hahmottuivat myös tulevat vierailukohteet eli projektin yh-  
teistyökumppanit. Kaupungin keskustassa sijaitsevia projektin kannalta keskeisiä tai-  
de- ja kulttuurilaitoksia olivat:

- **Kotkan kaupunginkirjasto, lastenosasto** (Kotkan kaupunki)
- **Kymenlaakson museo** (Merikeskus Vellamo)
- **Kymi Sinfonietta** (Kymi Sinfonietta)
- **Galleria Uusikuva** (Galleria Uusikuva)

Tavoitteenani oli projektin alusta saakka liittää Reppuretki-toiminta osaksi ryhmän  
viikkotoimintaa, sillä halusin antaa lapsille aikaa rauhassa työstää retkillä nähtyä ja  
koettua sekä mahdollisuuden palata kohteisiin useita kertoja (ks. Haapasalo 2006, 95 -  
96; Kotkan kaupunki 2008, 24). Näin ollen projektin toteutusaika myötäili luontevasti  
käynnistynyttä toimintavuotta 2010 - 2011. Ajatus siitä, että ryhmän lapsilla olisi vii-  
koittain mahdollisuus vierailta joko kirjastossa, taidenäyttelyssä, musiikkia kuulemas-  
sa tai museossa tuli muodostamaan projektin ytimen. Olettamukseni oli, että osa  
lapsista oli tutustunut aiemmin kirjastoon, muiden kohteiden ollessa vieraampia kai-  
kille.

Omaan lähiympäristöön tutustuminen on tärkeä osa monikulttuurisen lapsen kotoutumista. Systemaattisen ja pitkäkestoisen projektin myötä lapset tutustuvat monipuolisesti ja moniaistisesti omaan lähiympäristöönsä. Monikulttuuriset asiakasperheet eivät välttämättä oma-aloitteisesti hyödynnä esimerkiksi kunnan kulttuuripalveluja. Projektin kautta lapset saavat kokemuksia ja elämyksiä jotka muuten jäisivät saamatta. Tämä koskee tietysti myös suomalaisia lapsia. Ryhmässä oli myös muutama vasta paikkakunnalle tai alueelle muuttanut lapsi, jolta puuttui paikallistuntemus. Näin ollen oletin, että Reppuretki-projekti avartaa myös suomalaislasten kokemusta omasta kotikaupungista sekä jäsentää lasten mielessä kaupungin keskustaa alueena. Uusien asioiden edessä ovat kaikki lapset tasavertaisia - kulttuuritaustasta ja kielitaidosta riippumatta.

#### 4.4 Projektin toteutus

Projekti käynnistyi elokuun 2010 alussa, jolloin olin varannut muun lastentarhanopettajan työni ohelle suunnittelu- ja valmisteluaikaa projektia varten. Lastentarhanopettajan viikkotyöajasta on varattu noin 8 % toiminnan suunnitteluun lapsiryhmän ulkopuolella (Kunnallinen työmarkkinalaitos 2010, 175). Käytännössä tämä on 39 minuuttia päivässä. Projektin valmistelu muun työn ohella oli haastavaa, sillä aloitin Satakiellet-ryhmässä ainoana työntekijänä ja irrottautuminen lapsiryhmästä esimerkiksi puhe- luja varten edellytti päiväkodin muulta henkilöstöltä apua. Tärkeäksi muodostuikin projektin alusta saakka oman ja viereisen päiväkotiryhmän yhteinen erityispäivähoidon ryhmäavustaja, joka työskenteli osan päivästä Satakielten ryhmässä auttaen toiminnassamme. Hänen ammattitaitonsa, innostuksensa ja sitoutumisensa projektiin hetken alkuvaiheista lähtien mahdollisti projektin käynnistämisen ja toteuttamisen.

Aloitin yhteistyöverkoston luomisen soittamalla aluksi kaupungin kulttuurijohtajalle ja esittelemällä projektin toiminta-ajatuksen. Hänen toivomuksestaan kokosin projektista kirjallisen projektikuvauksen, jonka toimitin hänelle sähköpostitse (liite 2). Halusin alusta asti luoda avoimen yhteistyöilmapiiri kulttuuritoimen ja oman projektini välille. Tunsin sekä työni kautta, että muutenkin osan tulevista yhteistyökumppaneista. Tämä luonnollisesti helpotti projektin seuraavaa vaihetta ottaessani puhelimitse ja sähköpostitse yhteyttä eri toimijoihin sekä keskustellessani projektin toteutustavasta kohteessa. Näiden keskustelujen jälkeen toimitin vielä sähköpostitse projektikuvauksen kaikille yhteistyökumppaneille.

Tässä yhteydessä kartoitin myös sopivia retkipäiviä syyskaudelle 2010. Alustava suunnitelmani oli, että retket toteutetaan pääsääntöisesti keskiviikkoisin, jolloin ryhmän kaikilla lapsilla oli hoitopäivä. Käytännössä tämä tarkoitti, että vierailimme kussakin retkikohteessa keskimäärin kerran kuussa. Retkiaikatauluun vaikutti myös päiväkotiryhmän päivärytmi (kuva 6), lähinnä ruoka-aikojen huomioiminen. Olin suunnitellut, että retkikohteeseen saavutaan kello 10.00. Tällöin edellytyksenä oli, että lähtö päiväkodilta tapahtuu kello 9.30. Aikatauluttamisesta huolimatta halusin mahdollistaa lasten siirtymisen aamupalan jälkeen kiireettä wc:n kautta eteiseen ja pukemaan. Paalumatkalle kohti päiväkotia lähdettiin kello 11.00, sillä lounasaika on päiväkodissamme kello 11.30. Näin ollen aikaa retkikohteessa oli käytössä yksi tunti, josta loppuosa oli varattava pukemiseen. Seuraava kuva hahmottaa retkipäivän aikataulua:



Kuva 6. Reppuretki-päivän aamupäivän aikataulu Satakielet ryhmässä

Ennen projektin toteuttamista lapsiryhmässä sovin esimieheni ja naapuriryhmän henkilökunnan kanssa, että päiväkodin ryhmäavustaja oli Reppuretki-päivinä oman ryhmäni käytössä koko aamupäivän. Jokaiselle lapselle hankittiin myös valmisteluvaiheessa oma iso vihko sekä puukynäpaketti projektin dokumentoimista varten. Yksityiskohtaisesti prosessin etenemistä ja tehtyjä retkiä kuvailee Reppuretki-päiväkirja, johon on kirjattu kunkin retken toimintaa ja tunnelmia (liite 4).

## 5 REPPURETKELLÄ

### 5.1 Valmistautuminen

#### **Reppuvihko ja kynät**

Projekti käynnistyi päiväkotiryhmässä elokuun loppupuolella koko ryhmän yhteisellä askarteluhetkellä, jossa tehtiin omat Reppuvihkot. Jokaiselle lapselle oli hankittu A4-kokoinen ruutuvihko, jonka lapsi koristeli omanlaisekseen lehdistä leikkaamillaan kuvilla (kuva 7).



Kuva 7. *Tarkkaa puuhaa...* Reppuvihkoa askartelemassa 6.9.2010. (Feldt 2011)

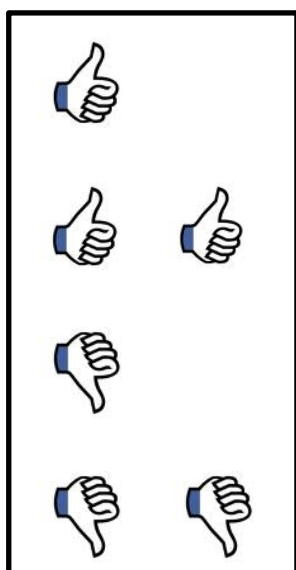
Jotta vihko jatkossa kestäisi hyvin kuljetusta ja käyttöä, päällystettiin se askartelun lopuksi kontaktimuovilla. Askarteluvaiheessa lapsille ei vielä kerrottu vihkon tulevaa käyttötarkoitusta, sillä askartelutilanne itsessään oli maahanmuuttajataustaisille lapsille jännittävä ja uusi kokemus saksien ja liiman käyttöineen.

#### **Lapsen ajatus näkyväksi**

Tärkeä osa Reppuvihkon tulevaa käyttötarkoitusta oli olla lapselle väylä ilmaista omat ajatukset ja mielipiteet. Pohdin eri keinoja, joilla lapsilta voi saada palautetta heidän

mielipiteistään ja päädyin lopulta hyödyntämään ryhmän jo käytössä ollutta keinoa sovelletussa muodossa.

Lapsiryhmässä oli syksyn alusta saakka käytetty kaikessa toiminnassa palautteena peukaloa. Kun asiat sujuvat hyvin, näytettiin sanallisen palautteen ohella ”peukalo ylös” -viittomaa, ja jos tilanne ei sujunut näytettiin ”peukalo alas” -viittomaa. Lapset omaksuivat nopeasti tämän havainnollisen tavan antaa palautetta ja käyttivät sitä sanallisen palautteensa rinnalla aktiivisesti myös puhuessaan toistensa kanssa. Reppuvihkoa varten laadittiin peukalo ylös/alas -viittomaan perustuva peukaloarviointikavaake, joita liimattiin vihkoihin jokaiselle aukeamalle (kuva 8).



Kuva 8. Peukaloarviointilappu

Tavoitteena suunnitteluvaiheessa oli, että lapsi ympäröisi retkitilanteessa yhden neljästä allekkaisesta peukalovaihtoehdoista. Peukaloarvioinnin lisäksi vihko mahdollisti piirtämisen retkikohteessa. Piirtämällä mielessään olevaa ajatusta tai retkellä nähtyä, tarjoutuisi lapselle mahdollisuus jakaa kokemuksiaan kuvan kautta. Tavoitteena oli, että lapsen dokumentaatio toimisi myös palautteena retkitilanteesta. Se heijastelisi paitsi lapsen sisäistä tunnemaailmaa ja havaintoja, myös sitä kautta yksittäisen retken toimintatapojen mielekkyyttä lapsen näkökulmasta. Lapselta saatu palaute toimisi näin ollen myös projektin kehittämisvälineenä. Tuloksen luotettavuuden kannalta olennaisinta oli, että lapsella on mahdollisuus suorittaa retkitilanteessa dokumentointi sekä arviointi heti ja itsenäisesti. Lapsen arvioon vaikuttaa havaintojeni mukaan usein myös

muiden ryhmän lasten mielipide, sillä lapset antavat mielellään saman vastauksen kuin kaverit. Reppuretkellä pyrin välttämään tämän ohjeistamalla lapsia levittäytymään retkikohteen lattialle niin, että kaikilla on oma rauhallinen tila työskennellä.

### **Retkireppu**

Seuraavaksi etsimme päiväkodista projektia varten tilavan punaisen repun. Reppuun pakkasin retkillä yleisestikin tarvittavia välineitä kuten nenäliinoja, kertakäyttökäsineitä ja ensiapuvälineitä. Näiden lisäksi pakkasin mukaan valmiit Reppuvihkot, värikympäkit sekä kuulakärkikyniä aikuisia varten. Tässä vaiheessa repusta puuttui vielä matkapuhelin sekä kamera, jotka otettiin mukaan vasta lähtöhetkellä. Mielestäni on hyvä varata säännöllisessä käytössä olevat varusteet, kuten retkireppu ainoastaan tätä käyttötarkoitusta varten. Näin vältetään lähtöpäivänä varusteiden etsiskely ja niiden pakkaamiseen menevä aika. Samalla myös varmistetaan, ettei mitään olennaista pääse unohtumaan.

## 5.2 Kulkeminen

### **Parijono**

Keskiviikkona 1.9.2010 lähdimme ensimmäiselle kävelyretkelle. Pukemisen jälkeen lapset saivat päälleen keltaisen huomioliivin, joita käytämme päiväkodissamme aina poistuessamme päiväkodin piha-alueelta. Sovimme alustavasti ryhmävustajan kanssa, että ohjaan tarpeen vaatiessa retkitilanteissa puheella koko ryhmää, avustajan tukieissa tiettyjä lapsia. Näin toimimme, jotta retkitilanne säilyisi jäsentyneenä. Sekä kävelymatkalla että retkikohteessa kuuntelimme ja huomioimme luonnollisesti molemmat tasapuolisesti lapsia.

Ulkona päiväkodin puiston puoleisessa päädyssä järjestäydyimme pariinonon (kuva 9). Tästä muodostuikin jatkossa perinne, jota lapset osasivat odottaa muutaman retkikerran jälkeen. Parin muodostivat Reppuretkellä aina tyttö ja poika, jotka jaettiin satumanvaraisiksi pareiksi. Tavoitteenani oli, että kulkiessaan yhdessä viikoittain vaihtuvan parin kanssa lapset tutustuvat toisiinsa ja oppivat samalla tekemään yhteistyötä, tässä tapauksessa kulkemaan käsi kädessä ryhmään kuuluvan lapsen kanssa.



Kuva 9. *Mennään jo...* Ensimmäinen Reppuretki 1.9.2010. (Feldt 2011)

Parijono oli ryhmäyttämisen väline, jossa hyödynsin jalkakäytävää oppimisympäristönä. Olennaista oli alkuvaiheessa harjoitella kulkemista parijonossa, sillä erityisesti osa monikulttuurisista lapsista on havaintojeni mukaan tottunut kulkemaan omaehtoisesti lähiympäristössään. Vaikeaa monille lapsille on esimerkiksi hahmottaa missä oma paikka on jonossa sekä milloin kulkee jonossa ja milloin jonon vieressä. Yhteistyön ja yhteisten sääntöjen opetteluun kulkeminen parijonossa jalkakäytävällä tai tien vierellä antaa mielestäni hyvät puitteet. Tavallaanhan kadulla kulkemisessa kyse on kulttuurisesta pelistä, jossa on pelisäännöt. Voidaankin ajatella, että selkeän struktuurin ja siihen kuuluvien sääntöjen opettelu ja niiden mukaan toimiminen yksilönä ja ryhmänä luovat kasvatuksessa tarvittavaa yhteistä kulttuurista pohjaa, jota myös Puolimatka käsittelee (ks. Puolimatka 2010, 163).

### **Reitit**

Ensimmäisen retken tavoitteena oli kulkea etukäteen suunniteltu tulevien Reppuretkien kannalta keskeinen reitti keskustan ympäri. Reitin varrelle sijoittui tulevia retkikohteita. Retken tavoitteena oli kuitenkin ainoastaan kävellä keskustassa, katsella kaupungin vilinää sekä kuunnella lasten jutustelua. Tulevia retkikohteita ei erityisesti huomioitu, sillä koin, että se ei tilanteessa ollut keskeistä. Tavoitteenani oli sen sijaan antaa lasten rauhassa harjoitella kulkemista parijonossa sekä samalla itse tehdä havaintoja ympäristöstään. Halusin kävelyreittien jäsentävän jatkossa lasten mielikuvaa keskustasta ja siitä johtuen käytimme aina samoja reittejä kulkiessamme retkikohteisiin.



Kuva 10. *Hei kato, mitä tuall on...* Matkalla 21.9.2010 ja 9.2.2011. (Feldt 2011)

Ryhmäavustaja kulki aina Reppuretkillä jonon ensimmäisenä johdattaen pariijonoa (kuva 10). 21.9.2010 tehtävästä vastasi päiväkodin johtaja, ryhmäavustajan ollessa estynyt. Järjestely jossa itse kuljin viimeisenä, säilyi koko projektin ajan ennallaan sillä se mahdollisti ryhmän tarkkailun ja valokuvaamisen.

Sovin myös aina ennen matkaan lähtöä ryhmäavustajan kanssa kulkureitit sillä asioiden etukäteen sopiminen rauhoitti kulkemistilannetta ja vähensi lasten päiden yli puhumista. Tällöin aikuinen kykeni keskittymään kävelymatkalla ensisijaisesti kuuntelemaan lasten havaintoja. Vaikka kulkemista ohjasi aikuinen, ohjasivat lapset keskusteluja. Lasten havainnot kulkiessamme puistossa, kadulla ja satamassa olivat projektin kannalta tärkeitä. Ne mahdollistivat lähiympäristön ilmiöiden käsittelyn lapsilähtöisesti. Havaintojen tukeminen lauluin ja loruin oli lasta osallistavaa leikinomaisen toiminnan hyödyntämistä kaupunkiympäristössä.

### 5.3 Retkikohteessa

#### **Perillä**

Perille saavuttaessa pysähdyimme kohteen ulkopuolelle (kuva 11) tarkastelemaan rakennusta. Näin lapsille tarjoutui mahdollisuus jakaa keskenään huomioitaan sekä tarkentaa omia käsityksiään kuunnellessaan toinen toisiaan. Pysähtymisen jälkeen johdatti ryhmäavustaja Satakielet rauhalliseen kohtaan jalkakäytävää ja siirtyi oman pa-

rinsa kanssa paikalleni jonon viimeiseksi. Samalla siirryin itse johtamaan ryhmää jonon ensimmäiseksi. Tämän retkillä toistuvan käytännön tarkoituksena oli toisaalta tarjota avustajalle ja hänen kanssaan kulkevalle avustettavalle lapselle rauhallinen toimintapaikka ryhmän viimeisenä sekä suunnata jatkotilanteessa lasten huomio ryhmää ohjaavaan aikuiseen.



Kuva 11. *Tää on se kirjasto...* Odottelemme kirjaston ovien avautumista 13.10.2010. (Feldt 2011)

Rakennusta tarkasteltaessa huomioimme erityisesti syyskauden alussa rakennuksen koon (iso - pieni) sekä iän (uusi - vanha). Keskustelun lopuksi nimesimme retkikohteen ja arvuuttelimme, mitä sisätiloissa mahtaa olla. Tämän tarkoituksena oli osaltaan olla motivoimassa lasta rakennukseen siirryttäessä.

### **Ovesta sisälle**

Rakennukseen siirtyminen tapahtui aina jonossa joka muodostettiin niin, että parin tyttö siirtyi kulkemaan pojan edelle. Tämän toistuvan käytännön harjoittelu selkeyttää paitsi lapsen ymmärrystä siitä, onko hän tyttö vai poika, myös impulssien sietokykyä. Joillekin pojille on vaikea sietää sitä, että tyttö saa mennä hänen ohitseen jonossa, eikä säännössä ole poikkeusta, jonka voi puhumalla tai riitelemällä saada. Tämä käyttäytymisen piirre saattaa selittyä näiden poikien kulttuuritaustalla.

Aremmat tytöt saattavat energisempien poikien parina ollessaan myötäillä poikaa jononmuodostustilanteessa ja näin pyrkiä välttämään ristiriitoja. Voidaan ajatella, että

vahvistamalla tytön oikeutta paikkaan vahvistetaan myös hänen identiteettiä ja omanarvontunnetta. Osa lapsista suhtautuu ohjeeseen luontevasti ja toimii mutkattomasti sen mukaisesti, jolloin asialla ei heille ole sen suurempaa merkitystä.

Astuminen retkipaikan ovesta sisään on seikkailu. Niinpä Reppuretkeläiset siirtyivät rakennukseen rauhallisessa tunnelmassa sekä vähän jännittyneellä mielellä kuunnellen ja katsellen. Tavoitteenani oli tehdä siirtymästä seikkailun- ja leikinomainen tilanne johdattamalla jonossa kulkevia lapsia hiljaa ja hitaasti kulkien retkikohteen eteistiloissa. Samalla hain tietoisesti katsekontaktia lapsiin ja osoitin ilmeilläni, että minusta oli jännittävää olla paikassa. Saatoimme myös istahtaa hetkeksi keskelle avointa eteistilaa, jotta lapsilla olisi mahdollisuus kiireettä katsella ja jäsentää tilaa. Näin kulkien siirryimme rauhallisesti kohti naulakoita.

### **Naulakkotohinat**

Pukeminen ja riisuminen ovat monikulttuurisessa päiväkotiryhmässä hetkittäin perinteistä päiväkotiryhmää värikkäämpiä ja äänekkäämpiä tuokioita. Satakielten ryhmässä nämä hetket olivat ajoittain projektin haastavimpia, johtuen ryhmän kokoonpanosta sekä muutaman lapsen impulsiivisuudesta ja toiminnan ohjauksen vaikeuksista.



Kuva 12. *Miä meen kyll kattomaan sitä hevosta...* Vellamossa menossa Kymenlaakson museoon 15.12.2010. (Feldt 2011)

Tästä johtuen Reppuretkillä oli riisumis- ja pukemistilanteissa selkeä ja yksinkertainen käytäntö, jossa vaatteitten vaihtamiseen valittiin penkillinen tila. Lapset asettuivat oman penkkipaikan eteen ja riisuiivat vaatteensa penkille (kuva 12). Tämän jälkeen istuttiin takaisin omalle kohdalle. Tällä lapsi ilmaisi olevansa valmis. Selkeän ja kaikilla

retkillä toistuvan struktuurin tavoitteena oli tehdä tilanteesta ennakoitava ja hallittava sekä lapselle että aikuiselle.

Viimeisten lasten vielä riisussa vaatteitaan ryhmäavustajan valvonnassa siirryin valmiiden lasten kanssa sivummalle. Kaikkien ollessa valmiita siirryimme jälleen jonossa leikinomaisesti hiljaa hiipien eteenpäin tilassa. Retkikohteiden ensimmäisen vierailukerran tavoitteena olikin lapsilähtöisesti yhdessä katsella, kuunnella ja ihmetellä sekä nimetä lasten havaitsemia asioita (kuva 13).



Kuva 13. *Mikäs tää on, ja hei kato mikä tuolla on...* Kymi Sinfonietan harjoituksissa 21.9.2010 ja Vellamossa menossa Kymenlaakson museoon 29.9.2010. (Feldt 2011)

Tilaan saavuttaessa keskeistä onkin lähestyä sitä avoimesti ja ilman ennakko-odotuksia, yhdessä lasten kanssa ihmetellen vastaan tulevaa. Rakennetussa tilassa on usein elementtejä joihin ei aikuisena kiinnitä huomiota. Lapsi on luonnostaan löytöretkeilijä, joka kulkee maailmassa aistit avoinna. Lapsen mielikuvitusta kiehtovat yhtälailla kävelymatka kuin itse retkitila sekä tilassa olevat äänet, valot, hajut ja ihmiset. Myös kasvattajan on olennaista kulkea aistit avoinna, havainnoida ja iloita lapsen lailla pienistäkin löydöistä arvottamatta niitä. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että uuteen tilaan saavuttaessa on sallittua kiinnittää huomiota tilan käyttötarkoituksesta poikkeaviin asioihin. Vasta toistuvien käyntien kautta tila itsessään tulee lapselle tutuksi ja huomio suuntautuu tilassa tapahtuvaan toimintaan.

## Alkupiiri

Ensimmäisten Reppuretki-kertojen jälkeen havaitsin, että toimittaessa lapsiryhmän kanssa päiväkodin lähiympäristössä on perusteltua tuoda retkitoimintaan päiväkotipäivästä tuttuja toimintatapoja. Näitä toimiviksi todettuja työtapoja hyödyntämällä voidaan muodostaa toiminnalle mielekäs struktuuri eli rakenne, joka säilyy ennallaan ja toistuu retkikohteen vaihtuessa. Tuttu toimintamalli tukee oppimista sekä luo lapselle turvallisuuden ja hallinnan tunteen vaihtuvissa tiloissa (ks. Kerola 2001, 14 - 16).

Kun kasvattaja toimii lapsiryhmän kanssa uudessa tilassa voi mielestäni kysyä itseltään seuraavan kysymyksen: mitä tekisin lasten kanssa tässä tilassa, jos tämä paikka olisi omassa päiväkodissani? Vasta ottamalla tila mahdollisuuksineen tietoisesti ja rohkeasti haltuun, tulee siitä varhaiskasvatuksen oppimisympäristö. Reppuretkellä hyödynsimme esimerkiksi avaraa lattiatilaa kokoontumalla retken aluksi aloituspiiriin (kuva 14). Kokoontumispaikaksi valitsin toiminnan kannalta keskeisen paikan pohtimatta sen enempää mitä muut tilassa olevat kävijät meistä tai toiminnastamme ajattelivat.



Kuva 14. *Tänään me aloitetaan...* Aloituspiirissä 3.11.2010 Galleria Uusikuvassa ja 9.2.2011 museovenehallissa Vellamossa. (Feldt 2011)

Keskeistä kokoontumisessa oli orientoitua tilaan ja siinä tapahtuvaan toimintaan. Tämä ei edellyttänyt aikuisen alustusta, vaan saatoimme selällään maaten aistia eli katsella ja kuunnella ympäristöä. Tämän jälkeen lapset kertoivat huomioistaan ja mietimme yhdessä havaintojemme pohjalta mitä kulloisessakin paikassa mahtaa tapahtua. Tärkeää oli myös määritellä miten retkikohteen teemaa lähestytään; katsellen, kuunnellen vai kosketellen. Retkikohteen tultua tutuksi tilana, tavoitteena oli suunnata lap-

sen huomio siellä tapahtuvaan toimintaan sekä samalla motivoida lasta toimimaan jatkossa itsenäisesti. Vierailtaessa Kymenlaakson museossa aloituspiirissä oli mukana museon työntekijä joka toimi myös yhtenä pienryhmän ohjaajana.

### Pienryhmät

Yhteisen aloituksen jälkeen jakauduimme pienryhmiin (kuva 15). Poikkeuksena olivat Kymi Sinfonietan harjoitukset Konserttitalolla sekä kirjasto, jossa kuljimme usein isona ryhmänä. Muissa kohteissa Reppuretken keskeinen työkalu oli hyvän vuorovaikutuksen ja lasta osallistavan toimintatavan mahdollistava pienryhmätoiminta.



Kuva 15. *Miä meen nyt tänne, kattomaan tätä...* Pienryhmätyöskentelyä Galleria Uusikuvassa 1.12.2010, Kymenlaakson museossa 9.3.2011, Kaupunginkirjastossa 16.3.2011 ja Kymenlaakson museossa 15.12.2010. (Feldt 2011)

Pienryhmät muodostuivat keskimäärin 2 - 4 lapsesta. Jakaessani lapsiryhmän kulloinkin mukana olevien aikuisten kanssa kulkeviksi pienryhmiksi, huomioin kunkin aiku-

sen valmiudet toimia ryhmän lasten kanssa. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että omassa pienryhmässäni oli ajoittain hyvinkin haastavasti käyttäytyviä lapsia, ryhmäavustajalla toiminnan ohjauksessa tukea tarvitseva lapsi sekä lisäksi lapsi, joka kykeni toimimaan edellä mainitun parina.

Muut mukana olevat aikuiset saivat mukaansa pienryhmän, jossa oli sekä maahanmuuttajataustaisia että suomalaislapsia. Tavoitteenani tällä järjestelyllä oli muodostaa toimivia pienryhmiä, rikastuttaa ryhmässä syntyviä vuorovaikutustilanteita sekä mallittaa toimimista päiväkodin ulkopuolella. Suomalaislapset toimivat havaintojeni mukaan keskimääräisesti vähemmän impulsiivisesti uusissa tilanteissa verrattuna joihinkin monikulttuurisiin lapsiin. Toisaalta taas monikulttuuriset lapset ovat usein rohkeampia tutkimaan paikkoja ja innostavat näin hiljaisempia kavereitaan seikkailemaan. Pienryhmätoiminnan tavoitteena oli edetä lapsilähtöisesti retkikohteessa.

### Löytöretkeilyä

Lapsiryhmän toimintaa retkikohteessa voi kuvata leikinomaiseksi löytöretkeilyksi.



Kuva 16. *Hei, miä löysin...* Kymenlaakson museossa 17.11.2010 sekä 15.12.2010, Galleria Uusikuvassa 1.12.2010 ja Kymenlaakson museossa 9.3.2011. (Feldt 2011)

Kaikki retkikohteet olivat keskenään erilaisia tilojen ja toiminnan osalta. Tämä mahdollisti seikkailun tunteen saavuttaessa kohteeseen, ollen myös tilanteessa motivaatiota lisäävä tekijä. Pienryhmässä löytöretkeily mahdollisti tilassa kulkemisen lapsilähtöisesti (kuva 16). Retkellä lapsi saattoi löytää sekä uutta että törmätä aiemmilta kerroilta tuttuihin asioihin. Lasten havainnot ohjasivat ryhmän kulkemista sekä innostivat keskustelemaan, kuvittelemaan ja leikkimään. Näin ollen löytöretkeilyä tapahtui myös vuorovaikutustasolla. Lasten jakaessa keskenään havaintojaan mahdollistui uusien asioiden löytäminen ja oppiminen toisen lapsen huomioiden ja havaintojen kautta.

### Dokumentointia

Kun ensimmäiset vierailut kuhunkin kohteeseen oli tehty, otettiin jatkossa aina retkelle mukaan Retkireppu. Tarkoituksena oli, että lapset dokumentoivat retkellä kokeensa ja näkemäänsä omaan Reppuvihkoonsa.



Kuva 17. *Täss on sellanen...* Babar -konsertin jälkeen 2.3.2011, Kaupunginkirjastossa 16.3.2011 ja Galleria Uusikuvassa 6.10.2010 sekä 29.3.2011. (Feldt 2011)

Käytännössä tämä tapahtui niin, että kun retkikohteessa oli ensin löytöretkeily joko ryhmänä tai pienryhmissä, otettiin vihkot esille ja lapset levittäytyvät lattialle piirtä-

mään sillä hetkellä mielessä olevaa asiaa (kuva 17). Pidän piirtämistä tasa-arvoisena tapana työstää nähtyä ja koettua. Piirros on osa lapsen omakohtaista prosessia, jossa sanojen puute ei ole kokemuksen välittämistä rajoittava tekijä. Kun kuva oli lapsen mielestä valmis, työntekijä jutteli hiljaa hänen kanssaan siitä. Jos lapsi halusi, kirjattiin lapsen omat sanat kuvatekstiksi.



Kuva 18. ”Autorata, yksi auto.” Kymenlaakson museossa 27.10.2010. (Feldt 2011)

Reppuvihkoon oli liimattu kullekin sivulle pieni peukaloarviointiruutu. Ruudussa on allekkain neljä vaihtoehtoa. Yksi peukku ylös tarkoittaa että vierailu oli kiva, kaksi peukku ylös tarkoittaa että oli tosi kiva. Yksi peukku alas tarkoittaa että en tykkää, kaksi peukaloa alas tarkoittaa että tosi huono retki. Dokumentointivaiheessa lapsi arvioi omaa kokemustaan värittämällä näistä vaihtoehdoista mielestään sopivimman (kuva 18).

### **Retken lopetus**

Löytöretkeilyn ja dokumentoinnin jälkeen siirryimme ”seuraa johtajaa” -leikin tavoin jonossa kulkien kohti eteistilassa olevia ulkovaatteita. Lopuksi kaikkien lasten puettua ulkovaatteet ylleen kokoontuimme rauhassa penkille (kuva 19), josta suuntasimme yhdessä kohti ulko-ovea. Paluumatkaa varten muodostettiin lapsista uudet sattumanvaraiset tyttö-poika-parit. Ryhmäavustajan johdolla lähdimme kohti päiväkotia tuloreittiä seurailen.

Retken paluumatkalla pyrin huomioimaan retkiaikataulun. Mikäli olimme etuajassa, pysähdyimme lähileikkikentälle hetkeksi leikkimään. Usein olimme hieman myöhässä, varsinkin museoretkillä sillä matka oli pitkä.



Kuva 19. *Heippa...* Viimeisellä Reppuretkellä Vellamossa 6.4.2011. (Feldt, 2011)

Tietäessäni myöhästävämme lounaalta, soitin matkalta päiväkodin keittiöön ja ilmoitin saapumisaikamme. Pyysin, että ruoka tuodaan meille heti saavuttuamme päiväkotiin. Tavoitteenani oli, että lapset pääsisivät retken jälkeen suoraan syömään ja leppämään sillä retkellä oleminen väsytti selvästi joitain lapsia.

#### 5.4 Projektin päättäminen

Projektin lähestyessä loppuaan huhtikuussa 2011 keskustelin lasten kanssa projektin päättämisestä. Tässä yhteydessä heräsi ajatus järjestää päättäjaisjuhla johon kutsuttaisiin kaikki yhteistyökumppanit retkikohteista sekä päivähoidosta. Asiaa pohdittuamme keksimme lasten kanssa, että juhlasta tulee ryhmän kevätjuhla ja lapset kutsuvat sinne myös omat perheenjäsenensä. Mietimme tämän lisäksi tilaisuuden sisältöä. Tällöin lapset keksivät, että he rakentavat omaan päiväkotihuoneeseemme ”Reppuretki-museon”, jossa on esillä kaikki käytössä olleet retkivälineet. Pyysin lapsia nimeämään mitä he haluavat esitellä ja näin syntyi esille laitettavien asioiden lista, joka toimi tilaisuuden valmistelun runkona.

Tämän jälkeen sovin juhlan ajankohdan päiväkodin yhteisessä palaverissa, valmistin kutsun paperiversion jaettavaksi koteihin (liite 3) sekä samansisältöisen sähköposti-

kutsun yhteistyökumppaneille. Lasten kanssa valmistimme juhlaa varten lasten itse kertakäyttökameroilla kuvaamista retkivalokuvista kuvakollaasit sekä leivoimme kanelikorvapuusteja. Suurin haaste oli keksiä keino jakaa retkillä kuvatut valokuvat juhla-avain kanssa. Ongelmani ratkaisi päivähoidon käyttöön hankittu videotykki, minkä lisäksi vieraat saattoivat katsoa kannettavalta tietokoneelta Reppuretken PowerPoint-päiväkirjaa. Suunnittelimme lopuksi yhdessä lasten kanssa tilan käyttötapaa ja esineitten sijoittelua. Tässä yhteydessä tulivat tilassa esiteltävät esineet ja illan ohjelma lapsille tutuiksi, joten juhlassa ei tarvinnut jännittää.



Kuva 20. *Tää on meidän retki-...* Satakielten Reppuretki -kevätjuhla päiväkodilla 11.5.2011. (Feldt 2011)

Juhlassa jaettiin jokaiselle reppuretkeläiselle todistus osallistumisesta projektiin. Tavoitteenani oli, että lapset pääsevät kukin vuorollaan hetkeksi valokeilaan noutaessaan kunniakirjan. Tämän jälkeen kutsuvieraat ja perheet tutustuivat asiantuntijoiden eli lasten opastuksella esille aseteltuun materiaaliin (kuva 20). Yhteinen päätöstilaisuus tarjosi kaikille osapuolille kuvan toteutuneesta projektista sekä iloisen ja erilaisen kevätjuhlan, joka toteutettiin projektin hengessä eli lapsia kuunnellen.

## 6 KOKEMUKSIA REPPURETKI-PROJEKTISTA

### 6.1 Lapsi Reppuretkellä

#### **Maailmanvalloitus**

Reppuretkelle lähtö oli 4 - 5-vuotiaille Satakielet-ryhmän lapsille tapa valloittaa päiväkodin aidan takaa aukeavaa maailmaa. Lapset olivat kiinnostuneita kohtaamistaan tutuista sekä uusista asioista ja pohdiskelivat mielellään aikuisten kanssa maailman menoa. He tarkkailivat lähiympäristöään ja tunsivat jo muutaman retkikerran jälkeen ympäristön rakennuksia ja alueita.

Projektin myötä keskeiseksi noussut lasten kuunteleminen ja tilanteiden vuorovaikutteisuus nosti toimintaympäristöstä toimintatilanteessa kohoavat aiheet tärkeimmiksi keskustelunaiheiksi. Tämän myötä kävelymatkat muodostuivat projektissa tärkeiksi oppimistilanteiksi. Esimerkiksi syksyllä lapset ihmettelivät retkikohteeseen kävellesämme lehtien kellastumista ja putoamista, jolloin havainnon tueksi lauloimme ”Lehdet lentää” -laulun. Talven tullen sama laulu sai uuden säkeistön lasten iloitessa lumisateesta. Yhtä lailla lapsia puhututtivat koirankakat, oravat, roskat ja työkoneet. Retkitilanteissa yhdessä jaetut havainnot tukivat ryhmän yhteishengen muodostumista sekä innostivat kaikkia lapsia puhumaan - vaikka suomenkielen sanoja ei aina oikein löytynytkään. Lasten omat havainnot esimerkiksi vuodenaikojen vaihtumisesta laulujen ja lorujen tukemina tekivät maailmanvalloituksesta oppimiskokemuksen.

#### **Vuorovaikutus**

Lapsen tapa tutkia ja olla tilassa oli kokonaisvaltaista. Katselemalla, keskustelemalla, kuuntelemalla ja koskettamalla (kuva 21) lapsi lähestyi tilassa havaitsemiaan asioita. Löytöretkeillessä aika katosi. Tämä kuvaa hyvin intensiteettiä, joka ajoittain syntyi tilan ja lasten toiminnan välille.

Lasten keskinäinen vuorovaikutus sekä puhe aikuiselle olivat havaintojeni mukaan runsainta museossa, jossa pienryhmien oli mahdollista hajautua laajalle alueelle. Vähäisintä lasten keskinäinen vuorovaikutus oli Kymi Sinfonietan harjoituksissa, jossa toimittiin isossa ryhmässä ja seurattiin hiljaa käynnissä olevaa orkesterin harjoitusti-

lannetta. Silloin tila ja tilanne muodostivat itsessään hetkeä kannattelevan musiikin kautta syntyvän vuorovaikutussuhteen lapsen ja tapahtuman välille.



Kuva 21. *Hei, toss on jännä...* Galleria Uusikuvassa 1.12.2010, Kymenlaakson museossa 17.11.2010, Kymi Sinfonietan harjoituksissa 14.2.2011 ja Kaupunginkirjastossa 16.3.2011. (Feldt 2011)

Kirjastossa lapset toimivat havaintojeni mukaan usein yksin, keskittyen tutkimaan kuvakirjoja sekä ajoittain kommentoiden katselemaansa kirjaa. Galleria Uusikuvassa korostui toisaalta lasten oma suhde esillä oleviin teoksiin ja toisaalta tältä pohjalta syntynyt vuorovaikutus muiden lasten ja aikuisten kanssa. Lasten keskinäiset keskustelut retkikohteissa käsitteivät muiden muassa lasten omia havaintoja tilasta. Retkitilanteissa syntyi myös hetkittäin mielenkiintoisia keskusteluja suomenkieltä ja jotain muuta kieltä äidinkielenään puhuvien lasten välille. Tällöin lapset keskustelivat löytämänsä esineen suomenkielisestä sanasta sekä pohtivat esineen käyttötarkoitusta.

## **Motivaatio**

Retkikohteiden toimintatapojen erilaisuudesta huolimatta lapset suhtautuivat pääsääntöisesti jokaiselle retkelle lähtemiseen innokkaasti. Palatessamme viimeiseltä Reppuretkeltä kohti päiväkotia kysyin lapsilta mistä kohteesta he olivat pitäneet eniten. Lapset reagoivat kysymykseen hiljaisuudella. Emme olleet aiemmin projektin aikana arvottaneet retkikohteita vertaamalla niitä toisiinsa. Hetken hiljaisuuden jälkeen moni lapsista nimesi senkertaisen retkikohteen. Miettimisen jälkeen useat lapset vaihtoivat lempikohdettaan, vastauksiaan eri tavoin perustellen. Tämän jälkeen osa lapsista vaihtoi vielä kerran suosikkikohtetta löytäen siitäkin itselleen mieluisia asioita. Lapset perustelivat vastauksiaan mainiten retkikohteessa koettuja elämyksiä ja tilanteita sekä kohteessa käytettyjä toimintatapoja.

Kävelymatkalla käymäämme keskustelua voidaan tulkita siten, että lapset olivat lähteneet yleensä retkille positiivisella tai neutraalilla mielellä, mikä onkin toimintamotivaation kannalta tärkeää. Mikäli lapsi olisi kokenut jonkun retkikohteista epämieluisana, olisi se todennäköisesti alentanut motivaatiota lähteä retkelle ja vaikuttanut retkikokemukseen sekä näkynyt myös retkellä tehtävässä peukaloarvioinnissa.

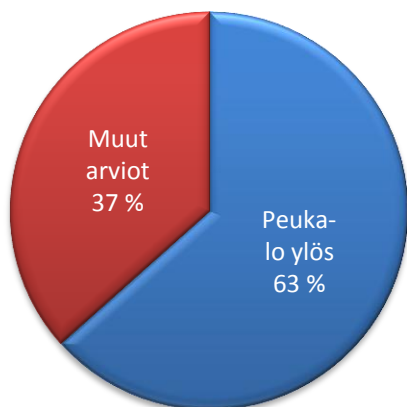
## **Lasten kokemuksia retkitilanteista**

Reppuretkillä mukana kulkeneet Reppuvihkot mahdollistavat lasten omien retkikokemusten tarkastelun vihkoihin tehdyn peukaloarviointi-dokumentaation pohjalta. Reppuvihkoissa olevista peukaloarvioinneista koostetussa taulukossa (liite 5/1) on nähtävissä retkipäivämäärä, -kohde sekä mukana olleiden lasten yksilöidyt arvioinnit jokaisesta retkestä. Liitteessä 5/2 on tarkemmin eritelty taulukossa käytetyt merkit ja värit.

Tarkastelen taulukkoa jakamalla vastaukset positiivisiin eli peukalo ylös -vastauksiin, negatiivisiin eli peukalo alas -vastauksiin, sekä molempia eli peukalo ylös ja alas -vastauksia sisältäviin arviointeihin. Lasten antamaa palautetta tarkastellessani nostan fokuksen lasten omat kokemukset, arvioinnit ja äänen. Näin ollen käytän jatkossa suoria lainauksia Reppuvihkoihin kirjatusta lasten kommentteista, huomioiden myös kommentoimatta jättämiset. Lainattuun tekstiin viitataan siten, että siitä ilmenee liitteen 5/1 taulukossa kustakin lapsesta käytetty koodi (T / MT 1-7 tai P / MP 1-8).

Lapset ovat täyttäneet Reppuretki-projektin aikana Reppuvihkoissa olevia peukaloarviointilappuja yhteensä 153 kappaletta.

**Peukalo ylös** -merkintöjä (1 - 3 tähteä: ks. liite 5/1) oli lasten arvioinneissa annettu yhteensä 97 kertaa.



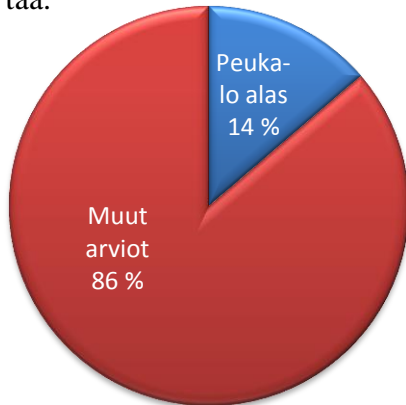
Kuva 22. Reppuretkillä annettujen **peukalo ylös** -arvioiden osuus kaikista lasten tekemistä arvioinneista

Positiivista arviointiaan lapset tarkensivat kommentoimalla näkemystään mainiten retkellä nähtyjä kivoja asioita, mieluisana koettua toimintaa sekä omaa tunnetilaa:

- **T1:** *Tykkäsin näistä soittimista: nokkahuilu, basso, rumpu (24.11.2010); Oli hienoja soittimia ja hieno ääni (28.4.2011); Ku sai kattoo tauluja (29.3.2011).*
- **T2:** *Pianon soitto (2.3.2011).*
- **T3:** *Paljon viuluja (14.2.2011); Sai kuunnella sadun (2.3.2011); Taulut oli kivoja (29.3.2011); Kivaa oli täytetty pupu (6.4.2011); Musiikki oli kivaa (28.4.2011).*
- **T4:** *Se musiikki (2.3.2011); Kalakirja (16.3.2011); Taulut on kivoja (29.3.2011); Kiva, että näin jäniksen heti (6.4.2011).*
- **T5:** *Ariel kirja ja se tyttö mitä luettiin (16.3.2011); Kaikki taulut oli kivoja (29.3.2011); Mäki rappusissa ja maassa kellon viisari (6.4.2011); Kaikki soitajat (28.4.2011).*
- **MT6:** *Taulut on olleet kivoja (29.3.2011); Soittaminen (2.3.2011); Paljon kivaa (9.3.2011).*
- **MT7:** *Nukkeja (16.3.2011)*
  
- **P1:** -
- **P2:** *Oli tosi kivaa kun oli kontrabasso (19.10.2010).*
- **P3:** *Kun ne soittaa (23.3.2011); Kellot ja rahat (6.4.2011).*
- **P4:** -

- **MP5:** *Oli kivaa tulla* (9.3.2011).
- **MP6:** *Katottii kirjaa* (16.3.2011); *Kuvat kiva* (29.3.2011).
- **MP7:** -
- **MP8:** -

**Peukalo alas** -merkintöjä (1 - 3 aaltoviivaa: ks. liite 5/1) oli annettu yhteensä 21 kertaa.



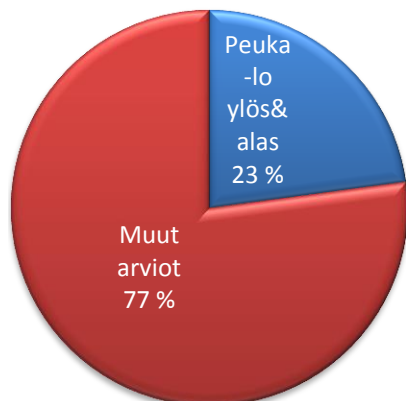
Kuva 23. Reppuretkillä annettujen **peukalo alas** -arvioiden osuus kaikista lasten tekemistä arvioinneista

Retkitilanteissa jotkut lapsista kokivat negatiivisena retkelle lähtemisen, omaa toimintaa rajoittavan tilanteen tai itse retkikohteen:

- **T1:** *Ei ollu kiva tulla* (9.3.2011); *Oli kurjaa kun piti kuunnella sit satua* (16.3.2011).
- **T2:** -
- **T3:** -
- **T4:** -
- **T5:** -
- **MT6:** -
- **MT7:** -
  
- **P1:** *Oli tylsää kun ei menty Vellamoon* (16.3.2011).
- **P2:** *Tää on niin tyhmä paikka kun se esitys kesti liian kauan* (24.11.2010); *Must on tylsä lähteä retkelle* (16.3.2011).
- **P3:** -
- **P4:** -
- **MP5:** -
- **MP6:** -
- **MP7:** *Ei ollu kivaa* (14.2.2011); *Tylsää* (2.3.2011); *En tykkää konsertista* (28.4.2011).

- **MP8:** -

**Peukalo ylös ja alas** -merkintöjä (1 - 3 tähteä sekä 1 - 3 aaltoviivaa: ks. liite 5/1) oli samalle käyntikerralle samaan arviointilappuun annettu yhteensä 35 kertaa.



Kuva 24. Reppuretkillä annettujen **peukalo ylös ja alas** -arvioiden osuus kaikista lasten tekemistä arvioinneista

Kymmenen lasta ryhmän viidestätoista käytti tätä tapaa ilmaista retkikokemuksiaan. Pojista seitsemän kahdeksasta arvioi joskus retken antamalla molemmat vaihtoehdot. Tytöistä tätä tapaa käytti satunnaisesti vain kaksi seitsemästä tytöstä. Valintojaan lapset perustelivat eritellen toimintatapoja sekä retkikohteessa nähtyjä ja koettuja asioita:

- **T1:** -
- **T2:** *Kivaa oli valokuvaus ja lukeminen, tylsää jonossa oleminen (10.11.2010); Kivaa kun sain johdattaa poikia, tylsää oli kun pojat alkoi vetämään (15.12.2010).*
- **T3:** -
- **T4:** -
- **T5:** *Kaikki taulut oli kivoja, tylsää kun tääl joku saunoo (29.3.2011).*
- **MT6:** -
- **MT7:** -
  
- **P1:** *Kivaa, vähän huonoa (13.10.2010); Viulut oli hyvää, huonoa oli kun se soitti niin kovaa (19.10.2010); Kivaa oli laiva, tylsää kun ei käyty sovituskopissa (27.10.2010); Sai hienosti valokuvata, hiljaa oleminen tylsää (10.11.2010); Kivaa kuunnella, tänne tuleminen tylsää (24.11.2010); Saa katsoo taloja ja nurmikkoja, tylsää kun sai ottaa vain kaksi kuvaa (1.12.2010); To-si kivaa oli nähdä kellot ja palkintokaappi, en jaksanut kuunnella musiikkia (14.2.2011); Kiva kun sain katsoa muita kelloja, tylsää kun ei saanut koskea kelloon (6.4.2011).*

- **P2:** *Kivaa oli piirtäminen, tylsää kun ei luettu itse kirjoja (8.12.2010); Vähän kivaa, tosi tylsää kun joutu seisoo (14.2.2011); Kiva kun sain katsoa uuniin, tylsää oli kun ei saanut karata (29.3.2011).*
- **P3:** -
- **P4:** -
- **MP5:** -
- **MP6:** -
- **MP7:** *Kivaa kivet ja kellot, - (6.4.2011).*
- **MP8:** *Robottikirja kiva, - (16.3.2011); Ympyrä oli kivaa, - (29.3.2011).*

Lapset käyttivät Reppuvihkossa olevaa peukaloarviointilappua luovasti. Olin projektin alkuvaiheessa ohjeistanut lapsia valitsemaan ja värittämään yhden vaihtoehdon lapulta; joko yhden tai kaksi peukaloa ylös tai toisaalta yhden tai kaksi peukaloa alas. Lapset käyttivät kuitenkin peukalo-vaihtoehtoja ennakoitua monipuolisemmin. He keksivät värittää yhden tai kahden peukalon sijaan toisinaan kolme samanlaista peukaloa osoittamaan, että olivat joko erityisesti pitäneet retkikerrasta ja -kohteesta tai kokeneet sen todella tylsänä (kuva 22 ja kuva 23). Lapset myös värittivät tai ympyröivät ajoittain sekä peukalo ylös -, että peukalo alas -merkkejä samaan arviointilappuun (kuva 24). Valitessaan sekä positiivisia että negatiivisia peukaloita samaan lappuun oli lapsi kokenut jotkut Reppuretken tilanteet positiivisina ja toiset negatiivisina.

Voidaan ajatella, että monipuolinen peukaloarvioinnin käyttö syntyi lapsen tarpeesta ilmaista mielessään olevia erilaisia tuntemuksia. Näin ajatellen se oli positiivinen itseilmaisun keino, joka myös heijasteli lasten luovaa suhdetta Reppuvihkoon. Lapsilla oli myös vapaus ilmaista itseään perustelemalla tai olemalla perustelematta antamiaan peukaloarviointeja. Lasten halu kommentoida arviointejaan vaihteli. Tietyt lapset perustelivat aina valintojaan ja toiset vastasivat kysyttäessä haluatko kertoa mikä oli kivaa/tylsää, yksiselitteisesti ei. Koska kukin lapsista arvioi kokemustaan omista lähtökohdistaan, eivät arvioinnit ole keskenään verrattavissa. Kyse on yksittäisen lapsen subjektiivisesta kokemuksesta joka välittyy peukaloarvioinnin sekä kommenttien kautta.

Oman mielipiteen muodostamiseen ja jakamiseen vaikutti projektin alkuvaiheessa muutaman maahanmuuttajataustaisen lapsen kohdalla asian ja tilanteen ymmärtämisen vaikeus. Myös peukalokuvasympolin ymmärtäminen oli joillekin selvästi aluksi vaikeaa. Tämä näkyi lapsen olemuksessa epävarmuutena. Toimintatapojen ja kuvasymp-

bolien selkiytyttyä lapselle toistuvien retkitilanteiden myötä ja työntekijän tuella, myös oman mielipiteen ilmaiseminen muuttui mainittujen lasten osalta varmemmaksi. Kaiken kaikkiaan lapset käyttivät peukaloarviointia monipuolisesti ja vaihtelevasti.

### **Mitä lapset oppivat retkillä?**

Reppuretki-projektin myötä lapset oppivat toimimaan erilaisissa tiloissa ja tilanteissa. Esimerkiksi vaatteitten pukemis- ja riisumistilanteet eri ympäristöissä sujuivat keväällä itsenäisemmin, sillä lasten kyky ohjata omaa toimintaansa näissä projektin alkuvaiheessa aikaa ja tukea vaatineissa tilanteissa kehittyi selvästi. Taitona tämä on hyödyllinen. Esiopetuksessa on pukemiseen käytetty eteistila usein koulun käytävä, joka saattaa houkutella lapsia juoksentelemaan. Kyky ohjata omaa toimintaansa muuttuvissa ympäristöissä auttaa lasta toimimaan, myös siirryttäessä esiopetukseen. Yksittäisten lasten oppimia asioita on kuitenkin vaikea eritellä ja arvioida. Reppuretkellä opittujen asioiden vaikutukset saattavat näkyä yksittäisten lasten elämässä vasta pitkän ajan kuluessa.

Tarkasteltaessa maahanmuuttaja- ja pakolaistaustaisia lapsia voidaan todeta, että retkitilanteissa kohdattujen asioiden nimeäminen on lisännyt lasten sanavarastoa lähiympäristön asioiden ja ilmiöiden osalta. Tämä kuului lasten käyttämässä puheessa, jonka havaitsin projektin loppuvaiheessa selvästi monipuolistuneen. Myös erilaisista kulttuuritaustoista tulleiden lasten tapa toimia lähiympäristössä muuttui. Osin impulsiivinen ja äänekäs käytös rauhoittui jonkin verran ja suuntautui tilanteen kannalta rakentavampaan toimintaan yhteistyössä ryhmän kanssa.

Myös ujojen lasten itseluottamus kasvoi. Se näkyi rohkeutena osallistua retkitilanteissa aktiivisesti toimintaan, jakaa ajatuksia ja kertoa mielipiteitä. Voidaankin ajatella, että erityisesti edellä mainittujen lasten oppimaanoppimisen taidot kehittyivät. Reppuretki-projektin myötä tapa liikkua lähiympäristössä ja ylipäättäänkin toimia omassa kulttuurissamme selkiytyi, vahvistaen näin maahanmuuttaja- ja pakolaistaustaisten lasten kulttuurista pohjaa.

## 6.2 Kasvattaja Reppuretkellä

### **Rooli**

Roolini Reppuretkien suunnittelijana, toteuttajana sekä samalla myös havainnoijana ja dokumentoijana oli monipuolisuudessaan haastava. Tässä työssä esittämäni ajatukset ja kokemukset ovatkin vain yhden Reppuretki-tilanteissa mukana olleen kasvattajan rajallisia havaintoja ja tulkintoja niistä. Pyrin aina keskustelemaan Reppuretkeltä palattuamme muiden mukana olleiden aikuisten kanssa heidän kokemuksistaan. Nämä kommentit toimivat kuitenkin lähinnä silloisten retkitilanteiden purkuna ja tulevien retkien kehittämisen välineinä. Toisaalta keskustelut muokkasivat projektin toteutustapoja, joten kokonaisuudessa on läsnä kaikkien panos.

Lastentarhanopettaja on työssään hetkittäin yksin lapsiryhmän kanssa, tehden havaintoja ja niihin pohjautuvia pedagogisia ratkaisuja itsenäisesti. Jakaessani kokemuksia Reppuretki-tilanteista olen vastaavassa asetelmassa kuin työssänikin - omien havaintojeni varassa.

### **Yhteistyö**

Toimiva yhteistyö oli projektin kannalta keskeistä. Koin yhteistyön aloittamisen kulttuuri- ja taidelaitosten kanssa vaivattomaksi ja positiivissävytteiseksi prosessiksi. Jokaisesta kohteesta löytyi vastuhenkilö, jonka työtehtäviin yhteistyö päivähoidon kanssa luontevasti kuului. Tilanne oli tästä huolimatta uusi kaikille osapuolille, sillä perinteiset kertavierailun toimintamallit eivät olleet sellaisenaan toimivia Reppuretki-projektin tavoitteiden ollessa toisaalla. Koska kyseessä oli koko lukuvuoden kestävä projekti, ei valmiita toimintamalleja retkikohteessa toimimiseen voinut eikä tarvinnutkaan heti olla valmiina. Ajoittain koin tämän stressaavana, vaikka samaan aikaan tiedostinkin, ettei prosessinomainen kehittämishanke voi olla heti alussa valmis. Käynnistäessäni yhteistyötä halusin löytää positiivisesti yhteistyöhön suhtautuvia asiantuntijoita sekä tämän jälkeen yhteistyössä heidän kanssaan kulkea projekti läpi, ja lopuksi katsoa millaisia toimintamalleja kuhunkin kohteeseen on rakentunut.

Koska tavoitteenani oli pyrkiä retkitilanteissa pois aikuisjohtoisuudesta ja paljosta puheesta, oli tuleva toimintamalli aluksi kaikille seikkailu tuntemattomaan. Runsas sähköpostittelu ja puhelut sekä säännölliset tapaamiset yhteistyökumppaneiden kanssa mahdollistivat retkikohteiden toimintamallien arvioinnin yhteistyössä kulttuuri- ja taidelaitosten asiantuntijoiden kanssa. Tämä tieto sekä lasten antama palaute ja aikuisten havainnot hyödynnettiin ryhmän viikoittaisessa tiimipalaverissa suunniteltaessa seuraavaa Reppuretkä. Ongelmiin reagoitiin toimintatapoja nopeasti muuttamalla.

### **Toimintamalli**

Toimintamalli muodostui projektin edetessä erilaiseksi kuin mihin aiemmin oli totuttu. Ennen päiväkodin retkillä käytiin harvoin. Silloin tilanteesta joko otettiin aktiivisesti itse toimien ”kaikki irti” tai jätettiin kaikki vastuu sisällöstä ja toteutuksesta vierailukohteelle. Toiminta oli näissä tilanteissa usein aikuisjohtoista ja sisältöä oli paljon, kesto venyi pitkäksi ja lapset ovat levottomia. Retkistä saattoi tulla niin lapsia, kuin aikuisiakin uuvuttava ja stressaava kokemus. Päiväkodin retket ovat toki olleet myös usein positiivisia elämyksiä, tarjoten uusia kokemuksia ja vaihtelua arkeen. Tästäkin huolimatta ne ovat olleet usein yksittäisiä ja päiväkotiarjesta irrallisia tilanteita.

Tähän Reppuretki-projekti toi muutoksen. Hyödyntäessään lähiympäristöä systemaattisesti oppimisympäristönä Satakielet retkeilivät säännöllisesti, joten retkitilanne tuli tutuksi niin lapsille kuin aikuisille. Retkikohteessa viivytettiin lasten ehdoilla eli sen hetken minkä lapset jaksoivat keskittyä. Toiminnan sisältö täydensi edellisten kertojen havaintoja, joten retkitilanteissa edettiin kirjaimellisesti lapsen askelin. Retkellä äänessä oli pääsääntöisesti lapsi, jolloin mukaan mahtui myös hiljaisia hetkiä. Tällöin myös aikuinen oli hiljaa. Lapsilla oli sovittujen sääntöjen puitteissa mahdollisuus itse tutkia ja tehdä huomioita sekä jakaa ne muiden kanssa. Tämä mahdollisti sen, että lapset oppivat toisiltaan ja aikuinen oppi lapsilta ja lapsista kuuntelemalla sekä havainnoimalla heitä.

Keskeistä projektissa olikin edetä rauhallisesti ja antaa lasten itse tehdä huomioita. Tämä muutti tapaan työskennellä lasten kanssa. Opin luottamaan siihen, että lapset havaitsevat itse asioita. Usein lasten havainnot olivat minullekin elämyksiä: ne olivat asioita, joiden ohi olin itse kulkenut havaitsematta niitä tai pitäen niitä merkityksettö-

minä. Aikuisen tehtävä retkellä olikin auttaa nimeämään asioita, vastata lasten kysymyksiin ja ylläpitää positiivista seikkailu- ja tutkimisilmapiiriä. Alkujännityksen hälvennyttyä myös lasten kyky havainnoida ja huomata mielenkiintoisia asioita lisääntyi. Tämän näkyi lasten toiminnassa retkikohteiden tullessa heille tutuiksi. Tällöin lapset suunnittelivat etukäteen tulevaa toimintaansa, muistelivat muiden muassa Vellamosta löytyviä paikkoja sekä pohdiskelivat mitä he haluavat käynnillään nähdä.

Keskeinen elementti toimintamallin kehittämisessä oli tilanteiden aktiivinen havainnointi ja dokumentointi. Reppuretki-projekti onkin oman työhistoriani valossa poikkeuksellisen laajasti dokumentoitu päiväkotiryhmän kehittämishanke.

### **Dokumentointi**

Dokumentoin projektin vaiheita alusta alkaen kirjoittamalla PowerPoint-päiväkirjaa sekä valokuvaamalla retkitilanteita. Tavoitteena oli paitsi tallentaa retkitilanteita, myös selkeyttää kehittämistyön eri vaiheita. Dokumentointi liittyi myös haluun hyödyntää projektista saatuja kokemuksia opinnäytetyössä. Dokumentoinnin ansiosta tavoitteenasettelu, valitut toimintatavat sekä jo tehdyn arviointi oli helpompaa ja luotettavampaa. Päiväkirjan tekeminen PowerPoint-muotoon mahdollisti myös sen esittämisen ja hyödyntämisen projektin aikana sekä projektin päätöstilaisuudessa.

### **Kuvamateriaali**

Valokuvaaminen retkitilanteissa oli paitsi hauskaa, myös hetkittäin vaikeaa. Ohjatesani lapsiryhmää heittäydyin tilanteisiin kokonaisvaltaisesti unohtaen täysin valokuvaamisen. Toisaalta nämä intensiiviset hetket olivat niin herkkiä, että kuvaaminen olisi saattanut häiritä tilannetta. Niinpä valokuvia tarkastellessani totesin, että esimerkiksi Konserttitalossa hiiviskelyä, liihottelua ja tanssahtelua ei ole tallentunut valokuviin. Näissä tilanteissa keskityin lapsiryhmän ohjaamiseen toiminnan syntyessä hetkessä, joten kuvaaminen olisi ollut mahdotonta.

Monet tallentamisen arvoiset hetket syntyivätkin yllättäen ja kestivät vain hetken, joten en ehtinyt reagoida niihin. Ajoittain taas hetki vei mennessään ja unohdin kaiken muun. Tästä huolimatta kuvia on runsaasti ja ne havainnollistavat retkitilanteita yllät-

tävän monipuolisesti. Kuvien ottamisessa ei ollut etukäteen suunniteltua käsikirjoitusta. En pyrkinyt huomioimaan erityisesti jokaista lasta tai kohdetta. Otin valokuvia silloin kun pystyin. Toimin siis intuitiivisesti ollen hetkessä läsnä, ajoittain kameran linssin takana tarkkailijana ja suurimman osan ajasta retkitilanteeseen osallistujana sekä ohjaajana.

Kuvia tarkastellessani löysin niistä iloa ja leikkimieltyä, hiljaisia ihmettelyn hetkiä sekä hetkittäisiä jaksamattomuuden ilmaisuja ja nenän kaivamista. Kuvat viestivät lasten kohtaamisista tilan, toistensa ja aikuisten kanssa. Niistä välittyi vuorovaikutus ja löytöretkeily. Nämä havaintoni ohjasivat minua valitessani kuvia tähän työhön. Kuvista välittyvä intensiteetti puhutteli minua. Voidaankin todeta, että tämä läsnäolon elementti on keskeinen löytö tarkasteltaessa valokuvia.

Suuri yllätys kuvia katsellessani oli se kuinka monta eri aikuista ryhmässäni on työskennellyt eripituisilla opiskelu- ja työharjoittelujaksoilla vuoden aikana. Osa heistä oli ammattiin opiskelijoita, joiden toivon saaneen projektista näkemystä tulevaan työhönsä. Osa oli maahanmuuttajataustaisia aikuisia, joille retkikohteet tarjosivat omassa lähiympäristössä tapahtuvaa löytöretkeilyä - ihan kuten lapsillekin.



Kuva 25. *Nää olis nyt menossa...* Merivartiomuseossa Vellamossa 9.2.2011 ja Kymenlaakson museossa 9.3.2011. (Feldt 2011)

Kuvamateriaalin joukossa oli myös muutama videopätkä. Ne on tallennettu samalla periaatteella kuin valokuvat eli eläen hetkessä mukana ja hetkeen tarttuen. Videoista välittyy lapsen kyky irrottautua tilasta ja tilanteesta leikin maailmaan (kuva 25). Esimerkiksi museoympäristö voi tarjota lapselle erinomaiset mahdollisuudet leikinomaiselle oppimistuokiolle. Tämän edellytyksenä on toimiminen pienryhmässä sekä kiiree-

tön lapsilähtöinen toimintamalli. Museoympäristö ruokkii runsaudellaan ja monipuolisuudellaan lapsen mielikuvitusta. Leikki saattaa syntyä hattuja soviteltaessa tai hydrokopterin ohjaamossa. Tällöin leikki ei ole välttämättä pitkäkestoista, mutta sen mahdollistaminen on kuitenkin keskeistä hyödynnettäessä lähiympäristöä päiväkotikäisten oppimisympäristönä.

Lapsen leikinomainen toiminta tuo päiväkodin lähiympäristössä tapahtuvaan tilanteeseen lapselle luonteenomaisen tavan toimia sekä lapsen parhaan oppimisympäristön eli leikin. Tällöin lapsi on motivoitunut ja läsnä hetkessä sekä nauttii ja iloitsee tilanteesta. Voidaankin ajatella, että päiväkodin lähiympäristössä toimiminen tarjoaa lapselle erinomaisen oppimisympäristön edellyttäen, että toimintamalli huomioi lapselle luonteenomaisen tavan toimia ja oppia.

### 6.3 Reppuretki-toimintamalli

Reppuretki-projektin retkitilanteiden jatkuvan kehittämisen kautta muodostui Reppuretki-toimintamalli (kuva 26). Vaikka Satakielet retkeilivätkin tässä opinnäytetyössä taide- ja kulttuurilaitoksissa, ei toimintamalli edellytä samojen retkikohteiden käyttämistä. Toimintamallia hyödynnettäessä tärkeää onkin, että kasvattajat pohtivat aluksi yhdessä oman päiväkotinsa lähiympäristön erityispiirteitä ja soveltavat mallia omaan toimintaansa ja tarpeisiinsa sopivalla tavalla.

#### **Päiväkodin lähiympäristön mahdollisuuksia oppimisympäristönä**

Tarkasteltaessa oman päiväkodin lähiympäristöä oppimisympäristön näkökulmasta, sitä ei tulisi arvioida hyvä - huono-akselilla. Kuten aiemmin totesin, on jokaisen päiväkodin lähiympäristö omanlaisensa, joten olennaista onkin oivaltaa omasta lähiympäristöstä löytyvät ominaispiirteet ja mahdollisuudet. Informaalin eli koulujen (ja päiväkotien) ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen sitouttaa ja motivoi lapsia, ja sen hyödyntämisen merkitystä ovat kasvatustieteen tutkijat painottaneet jo vuosia (Kumpulainen ym. 2010, 83).

**Luonto** tarjoaa erinomaiset puitteet oppimiselle (Tast 2010) ollen perinteinen ja keskeinen osa pohjoismaista kulttuuria sekä tarjoten näin ollen luontevan oppimis- ja toi-

mintaympäristön (Manninen ym. 2007, 98). Metsässä on hyvät mahdollisuudet vapaaseen leikkiin. Lapset oppivat kokemukseni mukaan nopeasti leikkialueen rajat, joita tulee kuitenkin valvoa tarkasti leikin aikana. Hyödynnettäessä samaa aluetta ympäri vuoden on lapsilla mahdollisuus omakohtaisesti havainnoida muiden muassa vuoden-aikojen vaihteluiden aiheuttamia muutoksia luonnossa (Mäkivaara & Sarviaho 1999, 12).

Luontoon on mahdollista myös tuoda yhteisiä laulu- ja leikkihetkiä. Perinteisen aamu-piirin pitäminen metsässä on kaikille vaihtelua. Myös sadun lukeminen luontoympäristössä luo tilanteelle ihan omanlaisensa tunnelman. Esimerkiksi värien tunnistaminen luonnossa tai vaikkapa elollisen ja elottoman luonnon ihmettely mahdollistaa lapsen aktiivisen toimimisen ja kokemuksellisen oppimisen (ks. Hujala ym. 2007, 55).

Metsän hyödyntäminen oppimisympäristönä voi myös olla päiväkodin keskeinen toiminta-ajatus (ks. Harju, Turunen & Kiiski). Metsää oppimisympäristönä tarkastelee Itä-Suomen yliopistossa 2011 käynnistyvä hanke, jonka tavoitteena on etsiä uusia oppimisympäristöjä ja opettamisen malleja (Metsät oppimisympäristönä -hanke). Monille kasvattajille tuttu Metsämörri-toiminta (Metsämörri) hyödyntää erityisesti metsässä oppimista tarjoten valmiin toimintamallin sekä koulutusta aiheeseen.

**Leikkikenttä** mahdollistaa lapsen omaehtoisen toimimisen rajatulla aikuisen suunnittelemana, liikkumiseen ja leikkimiseen tarkoitettulla alueella. Alueen ja leikkivälineiden suunnittelija on huomionnut lapsen tarpeen liikkua ja toimia, sekä luonon toiminnalle turvalliset lapsen kehitystä tukevat puitteet. (Christopher 2010; Lappset Group Ltd.) Leikkipuisto tarjoaa siis hyvät mahdollisuudet lapsen vapaalle leikille ja liikkumiselle.

Toisaalta leikkipuistossa on mahdollisuus myös ohjatulle yhteisleikille. Parhaimmillaan leikkikentältä löytyy avoin tasainen alue, joskus jopa jalkapallon pelaamiseen varattu iso kenttä, jolla on tilaa levittäytyä leikkimään liikuntaleikkejä. Ulkoliikuntaleikkeihin vinkkejä tarjoaa muiden muassa liikkumisen iloa korostava Nuori Suomi -toiminta (Nuori Suomi Ry).

Tulevaisuuden leikkikenttävälineet tukevat entistä enemmän lapsen kehitystä. Leikkikentän mahdollisuuksia oppimisympäristönä on erityisesti tutkittu ja kehitetty Lapin yliopiston Let`s Play -projektissa, jossa on kehitetty oppimista tukevia leikkikenttävälineitä sekä keinoja hyödyntää leikkikenttää kouluoppimisessa. Merkittävää projektissa on ollut teknologian hyödyntäminen leikkikenttäympäristössä. (Hyvönen ym. 2007, 3 - 5.)

**Kaupunki** ympäristönä tarjoaa monia vaihtoehtoja toimimiselle päiväkodin ulkopuolella. Kaupunki muodostuu muiden muassa rakennuksista, puistoista, jalkakäytävistä ja teistä, joita kutakin voi tarkastella oppimisympäristönä toiminnan tavoitteiden noustessa tällöin ympäristön erityispiirteistä sekä lapsen toiminnasta ja havainnoista kyseisessä ympäristössä. Ihmiset ja ajoneuvot ovat keskeinen osa kaupunkikuvaa, ja itsessään lasten näkökulmasta mielenkiintoisia, tarjoten loputtomasti keskustelunaiheita.

Leikinomaiset oppimistuokiot kaupunkiympäristössä voivat sisältää muiden muassa liikenneturvallisuuden liittyviä elementtejä. Liikenneturva tarjoaa päivähoidolle valmiin maksuttoman toimintamallin materiaaleineen (Liikenneturvallisuusteemat päivähoidossa 2008). Toriympäristö tarjoaa mahdollisuuksia yhdessä lasten kanssa ihmetellä kaupankäyntiä ja myynnissä olevia tuotteita.

Ohjattuja leikkituokioita on mahdollista järjestää suunnitellusti ja suunnittelematta vaikkapa puistoissa tai torilla. Kasvattajan innostus ja rohkeus tarttua hetkessä esiin nouseviin teemoihin mahdollistaa myös esimerkiksi laulujen ja lorujen käytön kaupunkiympäristössä. Oman kokemuksen mukaan ohikulkijat suhtautuvat hymyillen jänispatsaalle Jänis-laulua laulavaan lapsiryhmään.

**Rakennus** voi myös olla päiväkodin lähiympäristöstä löytyvä oppimisympäristö. Rakennus oppimisympäristönä haastaa kasvattajan tekemään yhteistyötä päiväkodin ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Päiväkotiryhmät hyödyntävät usein lähikoulun liikuntasalia. Lähikoulu onkin luonteva yhteistyökumppani, onhan se päiväkotilasten tuleva toimintaympäristö. Tähän yhteistyöhön velvoittaa myös Vasu (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 37). Koulu tarjoaa monipuolisen oppimisympäristön, jossa kasvattaja voi toteuttaa monenlaisia leikinomaisia oppimistuokioita ja ohjattuja leikkituokioita. Koulun pihalla ja käytävillä kulkeminen lasten kanssa mahdollistaa koulun

toimintakulttuurin opettelu. Liikuntasali antaa lapselle paitsi liikunnan iloa, myös kokemuksen isosta tilasta jossa äänikin kuulostaa erilaiselta.

Rakennus oppimisympäristönä voi myös olla yritys esimerkiksi kauppa tai tehdas, jonka kanssa päiväkotiryhmä tekee yhteistyötä vaikkapa yrittäjyyskasvatuksen merkeissä (Ristimäki 2002, 32 - 33). Kaupungissa on kulttuurilaitoksia, jotka mahdollistavat moniammatillisen yhteistyön (Kumpulainen ym. 2010, 62). Esimerkiksi kirjastot ja museot ovat päiväkotien perinteisiä yhteistyökumppaneita. Kirjastoista ja museoista löytyy myös henkilökuntaa, joilla on edellytyksiä suunnitella sekä vastaanottaa päiväkotiryhmien vierailuja kohteeseen.

Usein kulttuurilaitoksissa käyminen rajoittuu satunnaisiin päiväkotiryhmän vierailukäynteihin, jolloin käynti toteutuu yleensä vierailukohteen työntekijän suunnitelman pohjalta sekä hänen ohjauksessaan. Nämä käynnit tuovat usein mukavaa vaihtelua päiväkotiarkeen. Yhteistyö voidaan nähdä myös tietoisena ja tavoitteellisena toimintana, jossa toiminnan kohde on yhteisesti jaettu sekä toiminta yhdessä suunniteltu. Tällöin kasvattaja toimii yhteistyössä vierailukohteen työntekijän kanssa etukäteen yhdessä suunnitellen käynnin tavoitteet sekä toimintatavat sekä ohjaten osaltaan toimintaa kohteessa. Moniammatillinen yhteistyömalli vaatii molemmilta osapuolilta aikaa ja halua kehittää omia vakiintuneita toimintatapoja. Toisaalta se mahdollistaa lapsiryhmässä vuorovaikutuksellisen ja keskusteleavan toimintamallin, jossa hyödynnetään sekä lasten aktiivisuus että aikuisten asiantuntemus. Tämän mallin kehittäminen edellyttää kasvattajalta pedagogista johtajuutta sekä yhteistyökykyä ja -halua. Pysyvien toimintarakenteiden ja -kulttuurin syntyminen organisaatioiden välille edellyttää pitkäkestoisista kumppanuutta. (Kumpulainen ym. 2010, 64, 70, 72.)

Reppuretki-toimintamalli on ainoastaan runko, jonka toteuttaminen edellyttää kasvattajalta aktiivista oman päiväkodin lähiympäristön erityispiirteiden pohtimista oppimisympäristön näkökulmasta. Lähiympäristöä voidaan hyödyntää monin eri tavoin, esimerkiksi tekemällä yhteistyötä etukäteen valittujen retkikohteiden kanssa. Toisaalta toimintamalli mahdollistaa myös toimimisen luonnossa, jolloin yhteistyötahoja ei ole tai yhteistyötä tehdään paikallisen luontokoulun tai -yhdistyksen kanssa. Tällöin retkikohteiksi voidaan valita 1 - 4 erilaista lähiympäristöstä löytyvää luontokohdetta joissa retkeillään säännöllisesti. Dokumentoinnin voi luonnossa toteuttaa esimerkiksi valo-

kuvaamalla lasten leikkejä. Myös lasten käyttöön hankitut 2 - 6 digikameraa mahdollistavat lasten itsenäisen dokumentoinnin erityyppisissä retkikohteissa.



Kuva 26. Reppuretki-toimintamalli kokonaisuudessaan

Keskeistä on luoda päiväkotiryhmälle selkeä struktuuri, jonka mukaan toimitaan lähiympäristöön suuntautuvilla retkillä. Tällöin kannattaa mahdollisuuksien mukaan soveltaen hyödyntää ryhmässä jo käytössä olevia toimintatapoja. Tärkeää on ennen kaikkea pohtia, kuinka lapsen osallisuutta voidaan lisätä retkitilanteessa sekä mitä ja miten lapsi lähiympäristössään oppii.

## 7 POHDINTA

### **Reppuretki-projektin merkityksellisyys**

Päiväkoti on lapsen näkökulmasta katsottuna varmastikin aluksi hämmentävä paikka. Kodin kielen ja tapojen, omien tuttujen ihmisten ja lelujen maailmasta pois siirtyminen on monelle lapselle elämänmuutos. Lapsi kohtaa ison ryhmän, uuden päiväjärjestyksen, tavat ja säännöt. Kun tähän vielä lisätään nykyään yhä yleisemmin kohdattavat lasten kieli- ja kulttuurierot, on ymmärrettävää, että päivähoiton aloittaminen voi olla mullistava kokemus. Siihen, miten lapsi tähän sopeutuu, vaikuttavat monet eri tekijät. Yhtenä lapsen päiväkotiarkeen iloa ja innostusta tuovana asiana voi olla lapsen osallisuutta lisäävä projekti päiväkodin lähiympäristössä. Reppuretki-projekti osoitti tämän todeksi Satakielet-ryhmässä.

Reppuretki-projekti lähti liikkeelle lähiympäristön hyödyntämisestä oppimisympäristönä. Retkitoiminnan vakiinnutettua asemansa lapsiryhmässä, havaittiin että retkipäivän sisältö jäi osin irralliseksi muusta viikkotoiminnasta. Tällöin syntyi ajatus hyödyntää Reppuretkellä painottuvaa aineorientaatiota myös viikon muina päivinä, jotta päiväkotiviikosta muodostuisi lapsen näkökulmasta ehjä kokonaisuus. Havainto muutti olennaisesti lapsiryhmän viikkotoimintaa. Muutoksen myötä kyettiin ryhmässä huomioimaan paremmin lapsen kokonaisvaltainen tapa oppia.

Viikon teemaksi saattoi nousta esimerkiksi vuodenajan tarkastelu musiikin avulla, taitteen kautta tai lastenkirjallisuuden avulla. Satakielet-ryhmässä toimittiin niin, että viikolla jolloin vierailtiin kirjastossa, muina päivinä luettiin ja kerrottiin satuja. Vierailtaessa taidenäyttelyssä korostui viikon muina päivinä kuvaamataito ja askartelu. Konserttitalon vierailukäynti näkyi ja kuului ryhmän toiminnassa laulamaisena ja soittamisena. Museokäynnit mahdollistivat monenlaisten teemojen käsittelyn. Näihin vierailu-

käynteihin liittyen lapset kokosivat esimerkiksi oman ryhmän tilaan ”museonäyttelyn” (kuva 27), jossa oli rinnakkain esillä uusi ja vanha: esimerkiksi uusi kännykkä ja vanha puhelin, uusi avain ja vanha avain. Esineitä ”museoon” toivat niin lapset kuin henkilökuntakin.



Kuva 27. Tää Hello Kitty -kello on meidän kotoo... Osa päiväkotiryhmän kokoamasta näyttelystä aiheesta vanha - uusi, kuvattu 27.10.2010. (Feldt 2011)

Satakielten ryhmän lapset vanhempineen seurasivat ryhmätilan oveen kiinnitetystä viikkosuunnitelmasta kunkin päivän teemaa ja toimintaa. Vaikka suunnitelma muuttui ja eli päivän aikana, muodosti se kuitenkin toiminnalle avoimen, jaettavan ja yhdessä sovitun rungon. Keskiviikkopäivän kohdalle merkittiin ”Reppuretki” sekä retken kohde sillä viikolla. Osa perheistä otti tavaksi lukea yhdessä viikkosuunnitelmaa päivittäin, ja jotkut lapsista halusivat tietää etukäteen tulevan retkikohteen. Aamukokouksissa seinällä oleva kuvista koostuva horisontaalinen päiväjärjestys havainnollisti myös monikulttuurisille lapsille viikon teeman, päivän toiminnan ja retkelle lähtemisen.

Projekti herätti myös vanhempien mielenkiinnon ja vaikutti osaltaan joidenkin perheiden vapaa-ajanviettopoihin. Lapset kertoivat käyneensä perheineen retkikohteissa myös vapaa-ajalla. Aloite käynteihin oli noussut lasten ilmaisemasta kiinnostuksesta. Eräs vasta kaupunkiin muuttaneista asiakasperheistä otti tavaksi tutustua ydinkeskustaan iltakävelyillään, lapsen opastaessa vanhempia Reppurekillä tutuksi tulleita reitte-

jä myöten. Vanhempien kertoman mukaan lapset myös osoittivat ja nimesivät mielellään retkillä tutuksi tulleita paikkoja ja rakennuksia liikkueensa perheiden kanssa.

Projekti muuttuikin arjen toiminnan tukena olemisesta sen keskipisteeksi. Omasta innostuksesta ja lapsiryhmän tarpeista syntynyt projekti kasvoi toimintavuoden aikana toimintamalliksi, opinnäytetyön aiheeksi sekä kiinteäksi osaksi ryhmän lasten elämää. Sen vaikutukset ulottuvat paitsi yksittäisen lapsen kokemusmaailmaan, myös omaan ja muiden projektissa mukana olleiden aikuisten tapaan toimia päiväkodin lähiympäristössä. Oma osansa ovat vielä yhteistyökumppanit, joiden kokemuksia tämä opinnäytetyö ei aiheen rajauksesta johtuen edes pyrkinyt selvittämään. Yhteistyötahojen esittämät vierailukutsut tulevalle toimintakaudelle antavat kuitenkin ymmärtää, että kokemukset toistuvista vierailuista ovat olleet positiivisia.

Voidaankin todeta, että opinnäytetyössä esitelty Reppuretki-projektin toimintamalli on käytännössä kokeiltu, moneen otteeseen hiottu ja toimivaksi todettu.

### **Projektin haasteet ja resurssit**

Projektin suunnitteluun varaamani työaika ei tuntunut projektin alkuvaiheessa riittävältä. Ajatukset ja ideat pyörivät mielessä kaiken aikaa ja yhteistyö kulttuuri- ja taidelaitosten asiantuntijoiden kanssa vei suurimman osan suunnitteluajasta ja hetkittäin enemmänkin. Lisäksi projektin käynnistäminen syksyllä oli ajoittain stressaavaa, syksyn ollessa muutenkin päiväkodissa kiireistä aikaa. Toisaalta, jotta projektin käynnistämiseksi ja toteuttamiseksi jäi tarvittava aika, koin tärkeäksi saada toimintasuunnitelman valmiiksi heti syksyn alussa ja sen myötä asiat etenemään yhteistyökumppaneiden kanssa.

Reppuretki-projektin haasteena oli päivähoiton resurssien rajallisuus. Tähän olin toisaalta varautunutkin. Toimintaa kehittäessäni huomioin, että siitä ei aiheudu päiväkodille merkittäviä lisäkuluja. Tämä oli selkeä ja tietoinen toimintaa rajaava linjaus. Pienessä päiväkodissa kehittämistyötä leimaa myös itsenäisyys. Projektin johtamisessa ja toteuttamisessa on paljon vapautta, mutta myös suuri vastuu. Työskentelin puolet toteutusajasta yksin ryhmässä. Itsenäisyyden koin voimavarana, vaikka samaan aikaan tiedostin kolikon toisen puolen. Mitä olisi tapahtunut jos olisin esimerkiksi sairastu-

nut? Kuka olisi kantanut vastuun retken vetämisestä? Näin kävi vain kerran ja silloin retki peruuntui. Jos olisin ollut pitkään poissa, olisi projekti kaatunut siihen. Voidaan-kin todeta, että Reppuretki-projekti on ollut selkeästi yhden ryhmän ja yhden työntekijän projekti.

Tämä onkin asia, jonka tekisin toisin, mikäli nyt aloittaisin uuden projektin. Vastuun jakaminen silloin, kun se on mahdollista, luo varmuutta projektin toteutumisesta arjen yllättävissäkin käänteissä. Se myös sitouttaa siihen osallistuvia aikuisia ja tuo mielekkyyttä kaikkien työhön työtaakan jakautuessa tasaisemmin. Toisaalta vastuuta ei voi väkisin kenellekään antaa: sille täytyy löytyä ottaja, joka haluaa ja kykenee vastuun kantamaan.

Ryhmässä hetkittäin työskennellyt avustaja oli pitkän työkokemuksensa ansiosta arvokas tuki retkitilanteiden kehittämisessä ja toteuttamisessa. Myös tammikuussa 2011 ryhmässä aloittanut nuori lastenhoitaja otti projektin omakseen, vastuun toiminnasta säilyessä kuitenkin itselläni. Viikoittainen suunnittelutuntimme eli tiimipalaveri oli tärkeä ideariihi, jossa tulevan viikon retken toteutusta voitiin yhdessä miettiä. Samassa yhteydessä arvioitiin edellisen kerran kokemuksia sekä pohdittiin kehittämistarpeita.

Avustajan ja lastenhoitajan sitoutuminen projektiin, yhteistyökumppaneiden innostus ja yhteistyöhalukkuus sekä positiiviset kokemukset Reppuretki-toiminnasta lapsiryhmässä antoivat voimaa ja motivaatiota projektin toteuttamiseen. Myös ryhmässä työskennelleet lukuisat opiskelijat ja harjoittelijat olivat retkikohteissa tärkeässä asemassa ohjattaessa pienryhmiä ja mahdollistaessaan näin projektin kannalta keskeisen lapsilähtöisen toimintamallin kehittämisen ja toteuttamisen.

### **Kasvattajan suhtautuminen lähiympäristöön**

Tarkastellessaan oman päiväkotinsa lähiympäristöä on kasvattaja mielenkiintoisen haasteen äärellä. Olen työssäni huomannut, että päiväkodin aidan takaa avautuva maailma on yhdelle kasvattajalle mahdollisuus, toiselle riskejä täynnä oleva uhka, kolmannelle suuri seikkailu ja neljännelle yhdentekevä. Näin ollen voidaankin ajatella, että paitsi kasvattajan käsitys siitä, miten lapsi oppii, myös hänen oma suhteensa lähiympäristöön vaikuttaa siihen, miten hän sitä työssään hyödyntää.

Työ päiväkodissa on tiimityötä. Tästä johtuen muiden työntekijöiden, erityisesti samassa päiväkotiryhmässä työskentelevien suhtautuminen siihen, lähdetäänkö lähiympäristöön usein, harvoin vai ei koskaan, vaikuttaa myös yksittäisen kasvattajan työtapoihin. Tätä tarkoitin todetessani aiemmin, että lähiympäristö on kasvattajalle haaste. Toimiminen aktiivisesti päiväkodin lähiympäristössä lapsiryhmän kanssa herättää havaintojeni mukaan kasvattajayhteisössä tunteita. Tällöin kasvattajan kyky perustella työtapaansa ääneen saattaa olla tarpeellista myös omassa työyhteisössä.

Kasvattajan on tärkeää pysähtyä pohtimaan millaisena näkee retkikohteen aseman oppimisprosessissa. Onko se toiminnan keskipiste ja lähtökohta? Tällöin sillä on itsessään arvo, jota aikuinen ja lapsi arvioi kokemuksensa kautta. Onko se oppimisen väline, oppimisympäristö? Silloin keskipisteessä on retkipaikan sijasta lapsen omat havainnot ja toiminta kohteessa. Havaintojeni mukaan myös kasvattajan oma, osin tiedostamatonkin suhtautuminen retkikohteeseen välittyy lapselle ja vaikuttaa sitä kautta retkitilanteeseen joko lapsen motivaatiota lisäävästi tai heikentävästi.

Reppuretki-projektissa yhdistyi leikin abstrakti ympäristö konkreettiseen fyysiseen ympäristöön. Projektin aikana koimme tekevämme jotain uutta varhaiskasvatuksen kentällä. Käytännössä kuitenkin toimimme päiväkotiarjesta tutuilla tavoilla - vain puitteet olivat uudet. Lapsen kyky tarkastella kohtaamiaan asioita mielikuvituksen siivin ja heittäytyä leikin maailmaan kaikkialla on varhaiskasvatuksen ammattilaisille kenties liiankin itsestään selvä asia. Pitäisikö juuri siksi kasvattajien pysähtyä kysymään itseltään:

- hyödynnänkö tietoisesti työssäni lapsen tapaa oppia?
- olisiko päiväkotini lähiympäristöllä jotain annettavaa oppimisympäristönä?

## **Lopuksi**

Tämän työn tarkoituksena ei ole ollut tarkastella psyykkistä oppimisympäristöä, yksittäisen oppijan prosessia tai taide- ja kulttuurilaitosten merkitystä lapsen taidekasvatuksen tai tunne-elämän kannalta. Reppuretki-projekti olisi laaja-alaisena kehittämissprojektina mahdollistanut opinnäytetyön rajaamisen vaihtoehtoisesti jollekin näistä osa-alueista, jolloin työn fokus olisi ollut toisaalla. Esimerkiksi lasten Reppuvihkoihin

retkitilanteissa piirtämät kuvat mahdollistaisivat erillisen opinnäytetyön tekemisen Reppuretki-projektista taidekasvatuksen näkökulmasta. Myös tutkimus siitä miten yhteistyökumppanit ovat kokeneet yhteistyön päivähoidon kanssa, olisi kiinnostava aihe. Reppuretki-projektin kokemuksia hyödyntävä kunnallisen taide- ja kulttuurikasvatussuunnitelman tekeminen moniammatillisena yhteistyöhankkeena voisi olla mahdollisten jatko-opintojeni päättötyön aihe. Tässä opinnäytetyössä keskeistä on kuitenkin ollut tarkastella sekä kirjallisuutta että Reppuretki-projektia, keskittyen lähiympäristön mahdollisuuksiin päiväkodin fyysisenä ja sosiaalisena oppimisympäristönä.

Tässä opinnäytetyössä esillä olevaa monikulttuurisuutta on tutkimuskirjallisuudessa tarkasteltu varhaiskasvatuksenkin näkökulmasta ansiokkaasti viime vuosien aikana. Sekä kirjallisuutta että arjen työssä hyödynnettävää materiaalia on myös tuotettu kiitettävästi tästä aiheesta. Omassa päiväkotityössäni monikulttuurinen asiakaskunta on arkitodellisuutta ja näin ollen se oli Reppuretki-projektin lähtötilanteessa vaikuttamassa tapaan tehdä työtä sekä motivoimassa uusien toimintamallien kehittämiseen.

Koin kuitenkin, että projekti kasvoi toimintavuoden aikana yhtä erityisryhmää suuremmaksi. Sillä oli merkitystä kaikille osallistujille. Projektiin osallistunut päiväkotiryhmä edustaa monimuotoisuudessaan melko tyypillistä tämän päivän päiväkotiryhmää. Ryhmässä oli sekä ikätasoisesti toimivien, että maahanmuuttajataustaisten lasten lisäksi myös käytöshäiriöisiä lapsia, joille Reppuretki-toimintamalli tuntui sopivan myös hyvin. Koska ryhmää ja projektia olisi voinut tarkastella ryhmän lasten tuen tarpeita korostaen, päätin selkeästi rajata lähestymistapani kuten työstä voi lukea: yleisesti lähiympäristön mahdollisuuksiin oppimisympäristönä. Koen, että korostamalla monikulttuurisuutta enemmän tässä työssä, olisin samalla painottanut asioita tavalla, joka olisi kenties edellyttänyt myös muiden ryhmässä olevien erityistarpeiden, kuten käytöshäiriöiden ja kielen kehityksen viivästymien tarkastelua.

Tavoitteenani oli tällä rajauksella välttää opinnäytetyön sisällön sirpaleisuus ja pyrkiä sen sijaan eheään lopputulokseen. Halusin kuitenkin työssä sivuta päiväkotiryhmän monimuotoisuutta ja haastavuuttakin, sillä olen usein törmännyt päivähoidossa toteamukseen: "ei meidän ryhmän kanssa kyllä voi mitään erikoista tehdä, kun se on niin työläs". Opinnäytetyölläni haluan kyseenalaistaa tämän ajatuksen.

Reppuretki-projektin aikana siihen osallistuneet lapset oppivat toimimaan uusissa ja erilaisissa tiloissa ja tilanteissa päiväkotinsa lähiympäristössä. Lasten kyky kuunnella ja toimia ohjeiden mukaan kehittyi ja sen myötä myös itseluottamus ja ilo uusissa tilanteissa toimittaessa lisääntyivät. Lapset rohkaistuivat sekä havainnoimaan ympäristöään aktiivisesti, että jakamaan havaintonsa muiden lasten ja aikuisten kanssa. Lasta osallistava toimintamalli mahdollisti lapsista nousevien havaintojen käsittelyn, niin kävelymatkoilla kuin retkikohteissa. Mielikuvituksellisuuden ja leikinomaisen toiminnan tuominen retkitilanteisiin sekä lasten omien havaintojen, vuorovaikutuksen ja osallisuuden hyödyntäminen tukivat oppimistilanteita.

Lähiympäristön tarkasteleminen päiväkodin oppimisympäristönä on koko päiväkodin yhteinen asia. Yksittäisillä projekteilla saadaan toki arkeen vaihtelua ja sisältöä, mutta tällöin vaikutukset ulottuvat ainoastaan osallistujiin. Jos tästä opinnäytetyöstä saatuja kokemuksia halutaan hyödyntää laajemmin esimerkiksi kehitettäessä varhaiskasvatusta yksikkö- ja kuntatasolla, voisi aiheetta tarkastella vaikkapa päivitettäessä kunnan varhaiskasvatussuunnitelmaa. Asian huomioiminen Vasussa olisi samalla myös kannanotto siihen miten ja mitä lapsi oppii. Oman kunnan ja päiväkodin lähialueiden erityispiirteiden systemaattinen hyödyntäminen voidaankin nähdä entistä merkityksellisempänä painotuksena monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa.

Varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattujen asioiden siirtyminen arjen päiväkotityöhön on niin päiväkodinjohtajan kuin yksittäisen työntekijän vastuulla. Kehitettäessä uusia laajemmin käyttöön otettavia toimintamalleja voidaan myös lähteä liikkeelle arjessa syntyneistä pienistä projekteista. Tämä edellyttää kuitenkin keskitettyä projektien seuranta ja ylipäätään tietoisuutta projektien olemassaolosta. Kenen vastuulla tämän tulisi olla? Voidaan ajatella, että arjen päiväkotityössä syntyneiden projektien ja innovaatioiden seuraaminen, dokumentoiminen ja hyödyntäminen kuntatasolla olisivat henkilöstön ammattitaidon täysimittaista hyödyntämistä.

Jo pienellä rahamäärällä voitaisiin saada aikaan yksittäisessä projektissa paljon vaikutavuutta. Tällaiseen toimintakulttuuriin en ole työhistoriani aikana varhaiskasvatuksen kentällä törmännyt. Asiaan osaltaan vaikuttaa ymmärrettävästi kuntien taloustilanne. Päivähoidossa voisi kenties tulevaisuudessa olla käytäntö, jossa työntekijöiden käynnistämiä projekteja kannustettaisiin hakemuksesta myönnettävillä toiminta-avustuk-

silla. Tämän tyyppinen järjestelmä motivoisi päiväkoteja ja yksittäisiä päiväkotiryhmiä sekä toisaalta olisi luomassa laatua päivähoitoon työhönsä sitoutuneiden työntekijöiden kehittämistyön kautta.

Reppuretki-projektista saadut kokemukset ovat lisänneet omaa ammattitaitoani kasvattajana. Olen oppinut arvostamaan moniammatillista yhteistyötä sekä ymmärtämään, että sen edellytyksenä on ”miksipä ei” -asenne. Jotta jotain tapahtuisi, jonkun täytyy tehdä aloite. Projektin myötä tapaamani asiastaan innostuneet ihmiset antoivat rohkeutta jatkossakin ottaa yhteyttä uusiin yhteistyötahoihin.

Kasvattajana minut on lumonnut lähiympäristö mahdollisuuksineen. Päiväkodin lähiympäristön tarkasteleminen lasten silmin, tuttujen asioitten uudestaan löytäminen ja yhdessä ihmetteleminen on opettanut minulle sen, että kuljin ennen liian usein lapselle arvokkaiden asioitten ja hetkien ohi. Pysähtymällä ja kuuntelemalla lasta lähiympäristön eri tilanteissa osoitan arvostavani lapsen omia havaintoja sekä kykenen paremmin hyödyntämään niitä osana lapsilähtöistä oppimisprosessia.

Nyt ihmettelen, miksi ennen tuntui niin vaikealta lähteä päiväkodin pihaportista maailmalle. Kenties Reppuretki-toimintamallin selkeä struktuuri loi turvallisuuden tunteen myös minulle kasvattajana ja toistuvat retkitilanteet antoivat arvokasta kokemusta toimimisesta lasta osallistavalla tavalla vaihtuvissa ympäristöissä.

Opinnäytetyön tekeminen jäsensi omaa käsitystäni siitä, miten lapsi oppii, ja miten lähiympäristöä voi hyödyntää päiväkodin oppimisympäristönä. Opinnäytetyön kirjoittamisen ohessa kulki myös oma sisäinen ammatillisen kasvun prosessini, joka edetessään toi uutta syvyyttä työhöni, varmuutta valintoihini sekä muutti tapani tehdä työtä päiväkodin lähiympäristössä lasta osallistaen. Oman päiväkotini aidan takana odottaa nykyään aina löytöretki, jolle osallistuminen edellyttää vain portin avaamista.

## LÄHTEET

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WS Bookwell Oy.

Castèn, A. & Eskelinen, J. 2010. Päiväkodin fyysinen oppimisympäristö. Ympäristö oppimisen tukena. Tampereen ammattikorkeakoulu. Saatavissa: [https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/15200/Castren\\_Anna\\_Eskelinen\\_Jani.pdf?sequence=3](https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/15200/Castren_Anna_Eskelinen_Jani.pdf?sequence=3) [viitattu 15.6.2011].

Christopher, D. 2010. Children's play equipment promotes among children develop motor skills and cognitive. Saatavissa: [http://en.livetartikel.com/217825\\_Children-39-s-play-equipment-promotes-among-children-develop-motor-skills-and-cognitive/](http://en.livetartikel.com/217825_Children-39-s-play-equipment-promotes-among-children-develop-motor-skills-and-cognitive/) [viitattu 27.6.2011].

Feldt, J. 2011. Reppuretki-projektin valokuvat ja muu aineisto. Kotka: Aineisto tekijän hallussa.

Galleria Uusikuva. Saatavissa: <http://www.uusikuva.fi/content/view/1/2/> [viitattu 4.7.2011].

Haapasalo, L. 2006. Oppiminen, tieto & ongelmanratkaisu. Joensuu: Medusa-Software.

Hakkola, K & Virsu, M. 2000. Entäs jos... Laulava puu ja muita tarinoita teematyöskentelystä. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Harju, S., Turunen, B. & Kiiski, T. Kellarpellon metsäpäiväkoti. Saatavana: <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/esiopetus/Kellarpe.htm> [viitattu 27.6.2011].

Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.). 2008. Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Houtsonen, L. 2004. Aihekokonaisuudet kannustavat kehittämään opetusta. Kirjassa: Niinikangas, L. (toim.). Kotipihasta maailmalle. Ympäristökasvatuksen karttakirja. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: T-Print.

Husu, H. 2010. Esiopetusikäisten lasten varhaiskasvatuksen fyysiseen ympäristöön liittämät merkitykset. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25755/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-201012283222.pdf?sequence=1> [viitattu 15.6.2011].

Hytönen, J. 2007. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Hyvönen, P., Kangas, M., Kultima, A. & Latva, S. 2007. Let`s Play! Tutkimuksia leikillisistä oppimisympäristöistä. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.

Hämäläinen, J. & Nivala, E. 2008. Kasvatustiede. Pedagogisen ihmistyön tiede. s.l.: UNIPress.

Metsät oppimisympäristönä -hanke Savonlinnan opettajankoulutukseen. Itä-Suomen yliopisto. Saatavissa: [https://www.uef.fi/uef/tiedotteet2;jsessionid=469B92580941CBBDFEA887FB6AFB C384?p\\_p\\_id=101\\_INSTANCE\\_1cUp&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-2&p\\_p\\_col\\_count=1&\\_101\\_INSTANCE\\_1cUp\\_struts\\_action=%2Fasset\\_publisher%2Fview\\_content&\\_](https://www.uef.fi/uef/tiedotteet2;jsessionid=469B92580941CBBDFEA887FB6AFB C384?p_p_id=101_INSTANCE_1cUp&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1&_101_INSTANCE_1cUp_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_) [viitattu 27.6.2011].

Kangas, M. 2010. The school of the future: theoretical and pedagogical approaches for creative and playful learning environments. Lapin Yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-2011291055> [viitattu 15.6.2011].

Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.). 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kerola, K. (toim.). 2001. Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjinä. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Juva: WS Bookwell Oy.

Kotkan kaupunki. Kaupunginkirjasto, lapset ja nuoret. Saatavissa: [http://www.kotka.fi/alltypes.asp?menu\\_id=2936&menupath=44,607,3152,2936#2936](http://www.kotka.fi/alltypes.asp?menu_id=2936&menupath=44,607,3152,2936#2936) [viitattu 4.7.2011].

Kotkan kaupunki, Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen vastuualue. 2008. Kotkan päivähoiton ja varhaiskasvatuksen suomi toisena kielenä opetuksen suunnitelma. Kotka: s.n.

Kotkan kaupunki, Päivähoidon vastuualue. 2005. Kotkan kaupungin Varhaiskasvatussuunnitelma. Kotka: s.n.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen Sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Yliopistopaino.

Kunnallinen työmarkkinalaitos. 2010. KVTES. Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus. Helsinki: Otavan Kirjapaino Oy.

Kymi Sinfonietta. Saatavissa: <http://www.kymisinfonietta.fi/> [viitattu 4.7.2011].

Lappset Group Ltd. Saatavissa: [http://www.lappset.fi/Pro\\_Play/Lapset.iw3](http://www.lappset.fi/Pro_Play/Lapset.iw3) [viitattu 27.6.2011].

Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Juva: WS Bookwell Oy.

Liikenneturvallisuusteemat päivähoitossa. 2008. Liikenneturva-internetsivut. Saatavissa: [http://www.liikenneturva.fi/multimagazine/web/paivahoidon\\_liikenneturvallisuusteemat/liikenneopetus\\_lapsille.php](http://www.liikenneturva.fi/multimagazine/web/paivahoidon_liikenneturvallisuusteemat/liikenneopetus_lapsille.php) [viitattu 28.6.2011].

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Merikeskus Vellamo. Kymenlaakson museo. Saatavissa:  
<http://www.merikeskusvellamo.fi/Museot/Kymenlaakson%20museo> [viitattu 4.7.2011].

Mäkivaara, M. & Sarviaho, M. 1999. Kivi, paperi, sakset. Ympäristö ja taidekasvatusta yhteistoiminnallisoin keinoin. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Nuori Suomi Ry. Nuori Suomi -internetsivut. Saatavissa:  
<http://www.nuorisuomi.fi/paivahoito> [viitattu 22.6.2011].

Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Rausku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Kirjassa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rausku-Puttonen, H. (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Gummerus Kirjapaino Oy.

Reunamo, J. 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Ristimäki, K. 2002. Yrittäjyyskasvatus. Yrittäjyyttä ja kasvatusta. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2003. Stakes. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Metsämörri. Suomen Latu -internetsivut. Saatavissa:  
[http://www.suomenlatu.fi/suomen\\_latu/lapset\\_nuoret/metsamorri/](http://www.suomenlatu.fi/suomen_latu/lapset_nuoret/metsamorri/) [viitattu 22.6.2011].

Tast, H-M. 2010. Ulkona oppii paremmin. Kymen Sanomat 25.7.2010.

Vehkalahti, R. 2007. Kehu lapsi päivässä. Vinkkejä ja toimintatapoja lapsen itsetunnon tukemiseen. Helsinki: Lasten Keskus.

## LUPA-ANOMUS

## HYVÄT SATAKIELTEN VANHEMMAT

Opiskelen lastentarhanopettajan työni ohessa Kymenlaakson Ammattikorkeakoulussa sosionomi AMK-tutkintoa. Opintoni suuntautuvat kasvatusta ja perhetyöhön. Tavoitteenani on päivittää sosiaalikasvatustutkintoni, sekä saada uuden sosionomi AMK tutkintomikkeen kautta jatko-opiskelu-oikeus.

Opiskeluuni liittyy opinnäytetyön tekeminen. Olen Satakielet-ryhmän kanssa aloittanut syyskuun 2010 alussa **Reppuretki-projektin**. Projekti kestää 30.4.2011 asti. Projektin tavoitteena on tukea monipuolisten kulttuurielämysten kautta lapsen kasvua ja kehitystä. Vierailemme joka keskiviikko yhdessä seuraavista paikoista:

- Kirjasto
- Vellamo, Kymenlaakson museo
- Galleria Uusikuva
- Kymi Sinfonietta

Retkellä lapset tutustuvat tilaan ja siihen mitä siellä tapahtuu. Koska ryhmässä on useita monikulttuurisia lapsia, on tavoitteena antaa lasten itse katsella, kuunnella ja tutkia. Samalla kun tutustumme uusiin jännittäviin paikkoihin, tutustumme länsimaiseen kulttuuriin ja käytöstapoihin.

Retkellä meillä on mukana jokaiselle lapselle oma Reppuvihko, sekä värikynät ja kamera. Lapset piirtävät retken lopuksi kokemuksiaan ja arvioivat värittämällä oliko retkikohde mieluisa vai ei. Kirjaan lisäksi lasten kommentteja reppuvihkoon. Minä myös valokuvaan sekä kuvaan videopätkiä retkiltä. Jokaisen retken jälkeen kirjoitan sivun PowerPoint-retkipäiväkirjaan, ja liitän siihen kuvan tai videoleikkeen retkeltä.

**Siksi pyydän teiltä vanhemmilta lupaa käyttää Reppuretkillä dokumentoitua materiaalia opinnoissani sekä opinnäytetyössäni. Reppuretkiprojekti on herättänyt uutena työmuotona kiinnostusta, ja pyydänkin samalla lupaa käyttää projektin puitteissa dokumentoimaani materiaalia mahdollisissa esitelmissäni.**

Tutkimuksessani ja esitelmissäni ei tule esille lapsen henkilötietoja tai nimiä. Videoleikkeissä lapset saattavat käyttää toistensa etunimiä. Tulen kokoamaan dokumentaatiosta aineiston, johon teillä vanhemmillä on mahdollisuus tutustua keväällä 2011. Opinnäytetyön valmistuminen ajoittuu loppuvuoteen 2011. Opinnäytetyöni ohjaajana toimii KyAmkin lehtori Heli Paaso, puh. 044-702 8406.

**KOTKASSA 20.11.2010 lastentarhanopettaja Jaana Feldt**

\_\_\_\_\_ ( lapsen nimi )

\_\_\_ Lapseni kuvia ja videoita saa käyttää.

\_\_\_ Lapseni kuvia ja videoita ei saa käyttää.

Kotkassa \_\_\_ . \_\_\_ . 2010 \_\_\_\_\_ (huoltajan allekirjoitus )

Satakielet, 5v. ryhmä

lastentarhanopettaja Jaana Feldt

## **SATAKIELEN SIIVELLÄ, kulttuurielämykset lapsen kehityksen tukena**

### **Projektin tavoite**

Tavoitteena on kehittää päiväkotiarjessa toimivia, lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä tukevia toimintamuotoja, joissa tarjotaan lapselle monipuolisia kulttuurielämyksiä. Tavoitteena on myös vakiinnuttaa kulttuurikasvatus osaksi Satakielet – ryhmän viikkotoimintaa. Projektissa painottuvat lapsilähtöisyys, elämyksellisyys sekä lapsen äänen kuuleminen.

### **Toteutus**

Projekti-aika: 1.9.2010 – 30.4.2011

**Yhteistyö:** Projektissa on tarkoitus tehdä yhteistyötä kotkalaisten kulttuurin toimijoiden kanssa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että projektin alussa päiväkotiryhmän työntekijä ottaa yhteyttä eri toimijoihin ja keskustelee projektin toteutustavasta ko. kohteessa. Tavoitteena on tehdä yhteistyötä seuraavien toimijoiden kanssa:

- Kotkan kaupunginkirjasto
- Galleria Uusikuva
- Vellamo, Kymenlaakson museo
- Kymi Sinfonietta
- läänintaiteilijat
- Lasten Kulttuurikeskus

**Käytäntö lapsiryhmässä:** Projekti toteutetaan lapsiryhmässä ”Reppuretki” – nimellä. Joka keskiviikko klo 10 – 11 lapset tekevät retken ennalta sovittuun kohteeseen, jossa tutustutaan tilaan ja siihen mitä tilassa tapahtuu. Koska ryhmässä on useita monikulttuurisia lapsia, on tarkoitus antaa lasten rauhassa hiljentyen katsella ja kuunnella. Lapset dokumentoivat kokemaansa ja näkemäänsä piirtämällä mukana kulkevaan omaan vihkoon. Tuokion kesto on n. 30 min. Säännölliset vierailut mahdollistavat lapsen oman mielenkiinnon heräämisen, rikastuttavat lapsen kokemusmaailmaa, lisäävät sanavarastoa, tukevat ajattelun kehitystä sekä antavat rohkeutta kohdata uusia asioita.

## REPPURETKI-PROJEKTIN KEVÄTJUHLA

**KE 11.5.2011**

**KLO 17-18**

Lapsesi on osallistunut Satakielet-ryhmän Reppuretkille. Retkillä on koettu monenmoisia elämyksiä: on katseltu, kuunneltu, valokuvattu ja piirretty.

**Tervetuloa tutustumaan lapsen opastuksella Reppuretkitunnelmiin!**

Luvassa myös mehua, pullaa ja leppoisaa tunnelmaa!



**Tässä tulee kutsu teille!  
Olkaapa hyvät, tulkaa meille!**

**Terveisin:**

*Jaana, Enni ja Iikka*

## VALMISTAUTUMINEN



- Reppuretkiin valmistautuminen alkoi päiväkotiryhmässä elokuun 2010 lopussa askartelemalla.
- Lapset saivat A4-kokoisen vihon, jonka kannet koristeltiin leikkelemällä lehdistä mieluisia kuvia ja liimaamalla kuvat kansien koristeeksi.
- Tässä yhteydessä lapsille kerrottiin, että vihkoja tarvitaan myöhemmin. Varsinainen käyttötarkoitus jätettiin vielä tarkoituksella salaisuudeksi.
- Työntekijä päällysti valmiit vihot kontaktimuovilla, jotta ne jatkossa kestäisivät käyttöä.

## 1. retki

Kävelyretki keskustaan

1.9.2010



- Ensimmäisellä retkellä tavoitteena oli opetella parijonossa kulkemista.
- Kuljimme tulevien retkikohteiden ohi, mutta rakennuksia tai niiden nimiä ei erityisesti painotettu.
- Lapset huomioivat omista lähtökohdistaan ympäristöä; rakennuksia, puistoja, kasveja, lintuja, autoja, ääniä.
- Lapset nimesivät näkemiään asioita ja niistä keskusteltiin yhdessä.
- Sanat: parijono, kasikaveri, retki

## 2. retki

### Taidenäyttely

8.9.2010

- Kotkan pääkirjasto, näyttelytila.
- Retken tavoitteena oli kerrata edellisellä viikolla harjoiteltuja parijonossa kulkemisen taitoja.
- Koska kulkeminen keskustassa sujui hyvin, kerroin, että nyt mennään sisälle isoon taloon, jonka nimi on "Kirjasto".
- Toisena tavoitteena oli tutustua kirjaston näyttelytilaan.
- Huomasimme, että tilassa oli kuvia, joita voi katsoa. Osa tauluista oli isoja ja osa pieniä.
- Sanat: kirjasto, taulu, katso, hiljaa



## 3. retki

### Kirjaston lastenosasto

15.9.2010



- Retki kulki tuttua reittiä, kohti edellisen viikon retkikohdetta.
- Osa lapsista muisti, että rakennus on nimeltään kirjasto.
- Nyt suuntasimme yläkertaan. Opettelimme kulkemaan jonona rappusissa.
- Lastenosastolla kuljimme "norsujonossa" tutustumassa tiloihin.
- Kuvakirjanurkkauksessa lapset katselivat itsenäisesti kirjoja ja opettelivat lopuksi laittamaan kirjan takaisin omalle paikalle.
- Sanat: kirjasto, kirja, katsoa, oma paikka

## 4. retki

Kymi Sinfonietta

21.9.2010

- Yhteistyö Kymi Sinfonietan toimitusjohtaja Riikka Luostarisen kanssa käynnistyi hyvässä yhteistyöhengessä. Sovimme puhelimitse syksyn vierailupäivät.
- Retkipäivä on Sinfonietan kohdalla tiistaisin, sillä silloin orkesteri harjoittelee tulevaa ohjelmistoa meille sopivaan kellonaikaan.
- Ensimmäisellä vierailullamme Riikka otti meidät vastaan ja ohjasi ryhmän parvelle, josta on saliin paras näköala.
- Lapset huomasivat, että musiikki tuli soittimista, ja että soittimia sekä soittajia oli paljon.
- Sanat: musiikki, soittaa, soitin, kuunnella, katsoa



## 5. retki

Vellamo, Kymenlaakson museo

29.9.2010



- Museolehtori Maarit Laitalan kanssa keskustelimme puhelimitse pitkään Reppuretken tavoitteista ja ideoimme yhdessä tulevaa vierailua.
- Aloitusretkellä Maarit esitteli museon tiloja ja näytti lapsille isoja ja pieniä esineitä, sekä kertoi esineistä.
- Retken toteutus oli aikuisjohtoinen ja muodoltaan perinteinen opastuskierros.
- Tulevien retkien haaste on kehittää Maaritin kanssa projektin tavoitteita paremmin huomioiva toimintatapa.
- Sanat: Vellamo, museo, iso, pieni

## 6. retki

### Taidenäyttely

6.10.2010

- Toinen taidenäyttelyretki suuntasi kohti Galleria Uusikuvaa.
- Näytteillä oli isoja värikkäitä abstrakteja töitä sekä lasten mielestä erityisen mielenkiintoisia installaatioita.
- Aluksi uuteen tilaan tutustuttiin istumalla lattialla ja katselemalla eri puolille. Lapset havainnoivat näkemäänsä ja kertoivat siitä omin sanoin.
- Tämän jälkeen tilaan tutustuttiin itsenäisesti.
- Sanat: katso, väri, taulu, patsas, ei koske, piirtää



## 6. retki

### Dokumentointi ja arviointi

### Reppuvihko



- Retken lopuksi repusta otettiin esille lapsen oma vihko sekä värikynät.
- Ohjeeksi annettiin: "Valitse oma taulu ja istu sen eteen. Katso kuvaa ja piirrä mitä näet tai miltä tuntuu."
- Lisäksi lapsia ohjeistettiin arvioimaan retkikokemusta värittämällä peukalo ylös / peukalo alas -vaihtoehdoista itselleen mieluisa vaihtoehto.
- Kun lapsi toi vihon työntekijälle, kuvasta keskusteltiin ja kuvaan kirjattiin lapsen haluamat asiat.

## 7. retki

### Kirjasto

13.10.2010

- Satuviikon avajaiskonsertti, jossa musiikkiopiston lapset esittivät satuaiheisia kappaleita.
- Istuimme lattialla, katselimme ja kuuntelimme erilaisia jousisoittimia.
- Konsertti kesti lähes tunnin. Musiikkiesitysten aikana lapset olivat hiirenhiljaa, juontosadun aikana osalla monikulttuurisista lapsista katse harhaili.
- Konsertin päätteeksi lapset piirsivät ja arvioivat tilannetta omiin vihkoihinsa.
- Sanat: musiikki, soittaa, viulu, sello, piano



## 8. retki

### Kymi Sinfonietta

19.10.2010



- Syksyn toinen Sinfonietta-vierailu osui syyslomalle, jolloin osa lapsista oli lomalla. Joukkoomme liittyi pari esikoululaista.
- Muistelimme vierailupaikan nimeä ja kuuntelimme millaisia ääniä rakennuksen alimmassa kerroksessa kuului (liikenne, askeleet, puhe, soitinten viritysäänet).
- Kuljimme tiloja katsellen kerroksia ylöspäin. Samalla musiikki voimistui.
- Ylimmässä kerroksessa lapset tutkivat mistä äänet kuuluivat. Oikea ovi löytyi, ja lopuksi menimme sisään kuuntelemaan.
- Siirryimme konserttisaliin jossa lapset piirsivät musiikkia kuunnellen reppuvihkoonsa.
- Sanat: konserttitalo, musiikki, kapellimestari

## 9. retki

### Vellamo, Kymenlaakson museo

27.10.2010

- Syksyn toinen museoretki toteutettiin uutta työtapaa kokeillen. Aikuinen kulki etukäteen rajatussa tilassa kolmen lapsen kanssa.
- Tavoitteena oli, että lapset ovat tilanteessa aktiivisia tutkijoita ja aikuinen auttaa nimeämään löydettyjä esineitä ja asioita.
- Uusi toimintamalli tuntui sekä lapsista että aikuisista mielekkäältä. Kulkeminen isossa tilassa oli joustavaa ja lapsilähtöistä.
- Retken lopuksi lapset dokumentoivat piirtämällä kokemuksiaan.
- Sanat: museo, Vellamo, vanha - uusi



## 10. retki

### Taidenäyttely

3.11.2010



- Kolmas vierailu taidenäyttelyyn sujui jännittävissä merkeissä.
- Saimme MOKU -hankkeelta rahaa projektiimme. Tällä rahalla hankittiin kertakäyttökameroita lapsille sekä jatkossa kustannetaan kuvien kehitys.
- Vierailulla ryhmä jaettiin kahteen osaan. Sillä aikaa kun toinen pienryhmä kierteli ja dokumentoi tunnelmiaan piirtäen, toinen ryhmä opetteli kamerasäätöjä ja kuvasi näyttelyn tunnelmia. Puolivälissä vierailua hommia vaihdettiin.
- Valokuvaaminen oli lapsista jännittävää.
- Sanat: kamera, valokuva, katso, paina

## 11. retki

### Kirjasto

10.11.2010

- Syystunnelmissa suuntasimme kohti kirjastoa.
- Ensin puolet lapsista valokuvasivat paikkaa ja sillä välin muut katselivat kirjoja Irukun kanssa, hetken päästä vaihdettiin hommia. Valokuvaaminen sujui jo helpommin, vaikka jännää oli!
- Olin pyytänyt etukäteen etsimään meille kuvakirjoja syksy- ja ystävyysteemalla. Tarkoitus oli pienryhmissä lukea kirja, mutta muuttimme suunnitelmia koska opiskelija oli sairaana. Luin lapsille runomittaan kirjoitetun kirjan Hiiroksen perhe syysmyrskyssä.
- Lopuksi lapset piirsivät ja arvioivat retkeä.
- Sanat: kamera, kuva, satu, syksy, myrsky, hiiri, pieni



## 12. retki

### Vellamo, Kymenlaakson museo

17.11.2010



- Tällä museoretkellä tutustuimme Museovenehalliin.
- Meidät otti vastaan Ulla-opas, joka oli asettanut venehallin lattialle tyynyjä ja patjoja isoon ympyrään. Tästä kokoontumispaikasta oli mukava aloittaa veneiden tutkiminen. Tila kiinnosti lapsia kovasti!
- Tutustuimme pienryhmissä kierrellen paikkaan, valokuvasimme sekä piirsimme koettua ja nähtyä.
- Sanat: vene, moottori, purje, lentokone, iso, lippu

## 13. retki

### Kymi Sinfonietta

24.11.2010

- Syyskauden viimeinen musiikkiretki huipentui Kymi Sinfonietan satukonserttiin.
- Musiikkisatu Satakieli perustuu H.C.Andersenin satuun.
- Näyttelijä Sinikka Sokka toimi kertojana.
- Lapset olivat lähtökohtaisesti motivoituneita ja kiinnostuneita.
- Tarina oli melkoisen tasapaksu ja pitkä (40 min.), joten lasten huomio herpaantui. Samoin kertomuksen kieli oli vaikeaa monille.
- Sanat: konsertti, satakieli, taputtaa



## 14. retki

### Taidenäyttely

1.12.2010



- Syyskauden viimeisellä taidenäyttelyretkellä ihmettelimme kuinka mielenkiintoiselta voivatkaan arkiset asiat näyttää kun niitä tarkastelee eri tavalla.
- Eniten mielenkiintoa herätti teos jossa sai kaivertaa saippuaan sanoja.
- Lapset myös valokuvasivat tilaa ja tunnelmia, sekä dokumentoivat entiseen tapaan vihkoihinsa piirtämällä.
- Sanat: saippua, rautalanka, kirja

## 15. retki

### Kirjasto

8.12.2010

- Joulukuun myötä Satakielet retkeilivät joulutunnelmissa.
- Syyskauden viimeinen kirjastoretki vei meidät pääkirjaston satuhuoneeseen joulusatujen äärelle. Ryhmän joulukuun tavoitteena oli tutustua suomalaiseen jouluperinteeseen.
- Luetut kaksi kirjaa kertoivat muussa viikkotoiminnassa käsitellyjä aiheita: joulukuusi, joulukoriste, tonttu, pipari.
- Pitkä ja touhukas syyskausi näkyi lasten keskittymiskyvyssä: ilmassa oli väsymystä ja levottomuutta.
- Sanat: joulukuusi, tähti, joulupallo



## 16. retki

### Vellamo, Kymenlaakson museo

15.12.2010



- Syyskauden viimeinen Reppuretki suuntautui Kymenlaakson museon päänäyttelyn toiseen kerrokseen.
- Museoretken tavoitteena oli havainnollistaa jouluperinnettä.
- Retki alkoi lattiatyynyiltä. Lapset havaitsivat näyttelytilassa olevaa joulukotia ja nimesivät näkemäänsä.
- Tämän jälkeen kiersimme pienryhmissä tutustuen mm. työläiskodin jouluun sekä ihmetellen museoon piiloutuneita tonttuja. Myös dokumentointi tehtiin pienryhmissä.
- Viimeinen reissu -> väsymystä ilmassa!
- Sanat: joulukuusi, paketti, tonttu, joulupuuro, pipari

## Kevät 2011

- Satakielten ryhmässä tapahtui suuria muutoksia joululomalta paluun jälkeen. Tammikuussa ryhmäkooko kasvoi viidellä lapsella ja yhdellä työntekijällä sekä opiskelijalla.
- Reppuretkiprojektin kannalta tämä tarkoitti paluuta syksyn alkuteemoihin, eli tammikuussa opettelimme jälleen kulkemaan kaupungilla parijonossa tyttöpoikapareina.
- Tärkeää oli myös uusien työntekijöitten perehdyttäminen projektiin.
- Tammikuussa otin yhteyttä yhteistyötahoihin ja sovin heidän kanssaan tulevat retkipäivät ja ajat. Yhteistyö oli vaivatonta ja koin että kaikki olivat motivoituneita työskentelemään kanssamme. Samalla tarkensimme mm. Sinfonietan kanssa käytössä olevia toimintamalleja, jotta retkitapahtuma olisi sujuvaa ja palvelisi molempia osapuolia.
- Halusin myös kehittää toimintaa ja tässä mielessä otin yhteyttä Myllyyn. Yhteistyölle ei kuitenkaan löytynyt luontevia muotoja joten idea haudattiin.
- Sen sijaan avautui mahdollisuus yhteistyöhön Musiikkiopiston kanssa. Tätä kirjoittaessani asia on yhteistyönä toteutettavassa ideointivaiheessa.

## 1. retki

### Vellamo, Venehalli

9.2.2011

- Kevään ensimmäinen, ja muutamalle retkeläiselle muutenkin ensimmäinen Reppuretki suuntautui jännittävään Venehalliin.
- Meille oli valmisteltu tynnyistä ja patjoista piiri, josta aloitimme tilaan tutustumisen.
- Valtavaa tilaa oli mukava katsella ja hahmottaa patjoilla maaten.
- Tämän jälkeen lapset kiertelivät pienryhmissä (2-3 lasta ja aik.) tutustuen ja tutkien museotilaa.
- Retkikokemuksista keskusteltiin omassa pienryhmässä.
- Lopuksi kokoonnuttiin takaisin patjoille.
- Sanat: vene, moottori, katso, iso



## 2. retki

### Kymi Sinfonietta

14.2.2011



- Kevään toiselle retkelle pakkasimme matkaan Reppuvihkot.
- Koska ryhmässä oli uusia lapsia, tutustuimme Konserttitaloon ensin tilana kulkien ja katsellen ympärillemme eri kerroksissa.
- Lapset kuulivat orkesterin ääniä ja pohdimme yhdessä mistä äänet kuuluivat.
- Seurasimme hetken orkesterin harjoituksia parvelta.
- Sitten siirryimme lämpiöön ja kertasimme Reppuvihkojen "käyttöohjeet".
- Sanat: musiikki, kapellimestari, hiljaa, kovaa, vihko, piirtää

## 3. retki

### Musiikkiopisto

2.3.2011

- Ryhmälle tarjoutui mahdollisuus tehdä Reppuretki Kotkan seudun Musiikkiopistolle pieneen konserttiin ja samalla soitininfoon.
- Pianonsoitonopettaja Laura Attila esitti musiikkisadun Babar ja lopuksi tutustutti meidät pianoon soittimena.
- Olimme kutsuneet retkelle mukaan päiväkotimme esikouluryhmät.
- Lapset olivat nähneet flyygelin orkesteriharjoituksissa ja tämä vierailu mahdollisti lähemmän tutustumisen soittimeen.
- Sanat: konsertti, satu, piano, kosketin



## 4. retki

Vellamo, Kymenlaakson museo

9.3.2011



- Vellamossa meidät otti vastaan Maarit, joka riisumisen jälkeen johdatti ryhmän Kymenlaakson museon päänäyttelyn alakertaan.
- Olin ideoinut Maaritin kanssa retkelle teemaa, joka oli vaatteet. Museolla oli samaan aikaan vaihtuva näyttely aiheesta. Maarit siirsi päänäyttelyyn käyntimme ajaksi hattuja, joita sai sovittaa.
- Jakauduimme neljään pienryhmään ja tutkimme tilaa ryhmissä.
- Lapsia kiehtoi tilassa oleva äänieristetty pallo, jossa on oma väri- ja äänimaailma.
- **Sanat: vaate, hattu, oma vuoro, väri, ääni**

## 5. retki

Kirjasto

16.3.2010

- Retki taidenäyttelyyn muuttuikin kirjastokäynniksi. Hyvä niin, sillä käynti oli kohteen kevään ensimmäinen.
- Kuljimme pitkässä elefanttijonossa tutkien kirjaston labyrinttimaisuutta.
- Päädyimme kuvakirjahyllyille, jossa apinakäsinukke esitteli kirjahyllyjä ja kertoi miten kirjojen kanssa tulee toimia.
- Lopuksi apina hyppäsi elefantin selkään ja johdatti koko joukon jonossa satutuokioon kuulemaan tarinaa pienestä afrikkalaistytöstä.
- **Sanat: elefanttijono, katso, kuuntele, kirja, oma paikka, Afrikka**



## 6. retki

### Satu soikoon -konsertti

23.3.2011



- Kymi Sinfonietan ja Satu Sopasen keväinen lastenkonsertti Konserttitalolla.
- Satakielet seurasivat konserttia aitiopaikalta aivan lavaa lähinnä olleilta penkeiltä.
- Konsertti itsessään oli erinomaisesti rakennettu: kuunteleminen ja osallistuminen vuorottelivat sopivasti.
- Lapset keskittyivät intensiivisesti ja nauttivat silmin nähden.
- Keskittymisapuna oli mukana pienet terapiarengaat, jotka myös osaltaan auttoivat muutamia lapsia.
- Sanat: konsertti, soittaa, laulaa, soitin

## 7. retki

### Galleria Uusikuva

29.3.2011

- Aiemmilta viikoilta väliin jäänyt taidenäyttelyretki toteutettiin lyhyellä varoitusajalla poikkeuksellisesti tiistaipäivänä.
- Uusille lapsille ja osalle aikuisistakin käynti Uusikuvassa oli ensimmäinen.
- Näytteillä oli isokokoisia maalauksia.
- Jaoimme ryhmän 2-3 lapsen pienryhmiin, jotka kiersivät aikuisen kanssa tilaa, istahtaen ihmettelemään kutakin teosta.
- Pienryhmät dokumentoivat itsenäisesti ja aikuiset kirjasivat omien lasten kommentteja.
- Sanat: katso, taulu, iso, iloinen, surullinen



## 8. retki

Vellamo, Kymenlaakson museo

6.4.2011



- Lähes täysilukuinen ryhmä suuntasi hyisen sateen saattelemana viimeiselle Vellamo-käynnille.
- Kohteenamme oli jo tutuksi tullut näyttelyn yläkerta.
- Kiersimme 3-4 lapsen ja yhden aikuisen pienryhmissä huolehtien itsenäisesti myös dokumentoimisesta.
- Osalla lapsista oli selkeitä muistikuvia tilasta ja siitä mitä mistäkin löytyy. Nämä mielikuvat ohjasivat lasten kulkemista tilassa.
- Lapsiryhmässä oli muutamilla lapsilla havaittavissa kevätväsymystä.
- Sanat: museo, näyttely, koskea, katsoa

## 9. retki

Kymi Sinfonieta

28.4.2011

- Koko projektin vihoviimeinen reppuretki suuntautui Kymi Sinfonietan vappukonsertin harjoituksiin.
- Saimme seurata Konserttitalon parvelta orkesterin harjoituksia.
- Lasten mielestä musiikki kuulosti iloiselta.
- Kepeän musiikin siivittämänä tanssahtelimme ja liihottelimme lämpiöön, jossa lapset dokumentoivat piirtämällä musiikin herättämiä tunnelmia.
- Sanat: musiikki, iloinen, soittaa, kuunnella



# Reppuretken päätösjuhla

Oman päiväkodin ryhmätila

11.5.2011, klo 17-18



- Reppuretki -projekti päättyi Satakielet -ryhmän lasten sekä koko perheen, sukulaisten, ystävien ja yhteistyökumppaneiden yhteiseen päätösjuhlaan.
- Juhla toteutettiin kokoamalla näyttely Reppuretkillä käytetyistä tarvikkeista, lasten kuvaamista valokuvista, reppuvihoista sekä Jaanan kuvaamista retkivalokuvista ja PowerPoint -päiväkirjasta. Käytössämme oli videotykki sekä läppäri, jotka mahdollistivat aineiston esittämisen.
- Lapset valmistautuivat tilaisuuteen miettimällä mitä asioita haluavat retkestä tuotavan näytteille. Lasten kanssa myös pohdittiin tilaisuuden kulkua sekä lapsen omaa roolia asiantuntijana eli vanhempien oppaana. Lisäksi lapset leipoivat juhlassa tarjottavat kanelipullat itse.
- Juhlassa lapsille jaettiin todistus projektiin osallistumisesta.
- Tämän jälkeen juhlaväki kierteli vapaasti tutustumassa eri puolille asetettuihin materiaaleihin oman lapsensa opastuksella. Lisäksi kaikille oli tarjolla mehua ja pullaa.
- Osallistujia oli paljon, tunnelma oli rento ja iloinen.



Taulukossa käytetyt merkit:

<b>*</b>	=> lapsi on arvioinut retkikäynnin värittämällä peukalo ylös -merkin, merkkien määrä (1 - 3) vastaa lapsen värittämien peukaloiden määrää
<b>~</b>	=> lapsi on arvioinut retkikäynnin värittämällä peukalo alas -merkin, merkkien määrä (1 - 3) vastaa lapsen värittämien peukaloiden määrää
<b> </b>	=> ei dokumentointia retkellä / havainnollistaa myös kevätkaudella Satakielet-ryhmään liitetyt lapset
<b>T</b>	=> tyttö
<b>MT</b>	=> maahanmuuttajataustainen tyttö
<b>P</b>	=> poika
<b>MP</b>	=> maahanmuuttajataustainen poika

Retkipäivämäärän perässä oleva kirjainkoodi sekä sarakkeen väri viittaavat retkikohteeseen:

<b>K</b>	=> Kaupunginkirjasto (keltainen)
<b>S</b>	=> Kymi Sinfonietta (sininen)
<b>M</b>	=> Kymenlaakson museo / Vellamo (oranssi)
<b>U</b>	=> Galleria Uusikuva (lila)