



VAASAN AMMATTIKORKEAKOULU  
VASA YRKESHÖGSKOLA  
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Susanna Pitkänen & Minna Varila

# LAPSELLE MERKITYKSELLISET ASIAT PÄIVÄHOIDOSSA

Vertailu suomalaisessa ja englantilaisessa päiväkodissa photovoice-  
menetelmällä

Sosiaali- ja terveysala

2011

## TIIVISTELMÄ

Tekijä	Susanna Pitkänen ja Minna Varila
Opinnäytetyön nimi	Lapselle merkitykselliset asiat päivähoidossa. Vertailu suomalaisessa ja englantilaisessa päiväkodissa photovoice-menetelmällä.
Vuosi	2011
Kieli	suomi
Sivumäärä	68 + 8 liitettä
Ohjaaja	Ahti Nyman

---

Päätutkimustehtävänä oli saada selville lapselle merkitykselliset asiat päivähoidossa. Alatutkimustehtävinä oli selvittää onko Suomessa ja Englannissa saatujen tulosten välillä eroja, ja kuinka aikuisen ja lapsen ajatusmaailmat kohtaavat Suomessa ja Englannissa. Tutkimus toteutettiin La Petite école bilingue -nimisessä päiväkodissa Englannissa 18 lapselle ja henkilökunnasta kahdelle lastentarhanopettajalle sekä Myllyvainion päiväkodissa Suomessa 15 lapselle ja henkilökunnasta kahdelle lastentarhanopettajalle.

Teoriaosuudessa on käsitelty kulttuurin merkitystä, kehityspsykologiaa, varhaiskasvatusta sekä Suomessa että Englannissa ja photovoice-menetelmää. Tutkimusmenetelminä käytettiin photovoice-menetelmää sekä haastatteluja. Photovoice-menetelmä tarkoittaa, että lapselle annetaan kamera ja hän saa ottaa tietyn määrän valokuvia annetusta aiheesta. Tutkimusaineistona olivat lasten ottamat valokuvat ja antamat haastattelut sekä henkilökuntien jäsenten antamat haastattelut. Valokuvat muutettiin sanalliseen muotoon, ja niille ja haastatteluille tehtiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysillä saatiin aineisto jaettua viiteen teemaan, jolloin Suomessa ja Englannissa saatuja tuloksia ja henkilökuntien ja lasten tuloksia päästiin vertailemaan. Teemoihin sisältyvien ilmausten laskemisella saatiin aineisto kvantitatiiviseen muotoon, jolloin tunnuslukujen laskeminen ja graafisten esitysten tekeminen mahdollistui.

Tutkimuksessa selvisi, että lapselle merkitykselliset asiat päivähoidossa jakautuvat viiteen teemaan: sisäleikit ja -lelut, ulkoleikit ja -lelut, ohjatut aktiviteetit, henkilöt ja estetiikka. Sekä Suomessa että Englannissa suosituimmaksi nousi ulkoleikit ja -lelut -teema, mutta Suomessa teema nousi suhteellisesti suosituimmaksi kuin Englannissa. Muissa teemoissa maiden väliset erot olivat melko pieniä ja teemojen järjestys suosituimmasta vähiten suosituimpaan vaihteli. Aikuisen ja lapsen ajatusmaailman kohtaamisesta ei saatu luotettavaa tulosta. Tutkimus ei ole suoraan yleistettävissä kaikkiin päiväkoteihin, mutta antaa vihjeitä lapsille merkityksellisistä asioista päivähoidossa.

## ABSTRACT

Authors	Susanna Pitkänen and Minna Varila
Title	The Most Significant Things in Daycare for Children – A Comparison between a Finnish and English Day Care Centre Using the Photovoice Method
Year	2011
Language	Finnish
Pages	68 + 8 appendices
Name of Supervisor	Ahti Nyman

---

The purpose of this bachelor's thesis was to find out what the most significant things in daycare for children are. A further goal was to find out if the study results in Finland and England differ and to see how the thoughts and feelings of children and adults encounter one another. In England the study was carried out in La Petite école bilingue with 18 children and two kindergarden teachers. In Finland the study was carried out in Myllyvainion päiväkoti with 15 children and two kindergarden teachers.

The theory-part of this thesis deals with the meaning of culture, development psychology, early childhood education in Finland and England and the photovoice method. The used methods in this study are photovoice method and interviews. Photovoice method means that a camera is given to a child and they can take a certain amount of photos on the given topic. The research material includes the photos children took and the interviews with the children and the members of the staff. The photos were transformed into a verbal form and a data-based content analysis was made for the photos and the interviews. Counting the expressions under the themes allowed turning the material into a quantitative form and after that it was possible to count statistics and to make a graphical presentation.

The results show that the significant things in daycare for children can be divided under five themes: indoor plays and toys, outdoor plays and toys, guided activities, persons and esthetics. In both Finland and England the most popular theme was outdoor plays and toys. In other themes the differences between the countries were quite little and the order of themes from the most important to the least important varied. No reliable results were received concerning the encountering of the children's and the adults' feelings and thoughts. This study cannot be directly generalized to all day care centers, but it does give hints about the things that are significant for children in the day care.

---

Keywords Culture, development psychology, early childhood education, photographing, photovoice

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

## ABSTRACT

1 JOHDANTO .....	9
2 KULTTUURI.....	11
2.1 Normiteoria .....	11
2.2 Kulttuurirelativismi .....	12
2.3 Kulttuuriset mallit .....	12
2.4 Kognitiotiede.....	12
3 KEHITYSPSYKOLOGIA .....	14
3.1 Lapsen kehitys.....	14
3.1.1 Muistin kehitys.....	15
3.1.2 Erilaiset muistijärjestelmät.....	16
3.1.3 Sosiaalisten taitojen kehitys .....	16
3.1.4 Sosiaalisen tiedonkäsittelyn vaiheet.....	17
3.1.5 Leikin kehitys.....	18
3.1.6 Kielen kehitys.....	19
3.1.7 Kaksikielisyys .....	20
3.2 Ekopsykologia.....	21
3.2.1 Lapsuus ekopsykologian näkökulmasta.....	21
3.3 Konteksti ja kontekstuaalisuus .....	23
4 VARHAISKASVATUS.....	24
4.1 Lapsen määritelmä .....	24
4.2 Kontekstuaalinen varhaiskasvatus .....	24
4.3 Varhaiskasvatussuunnitelma Suomessa ja Englannissa.....	25
4.4 Varhaiskasvatuskulttuuri Suomessa ja Ranskassa .....	27

4.5 Varhaiskasvatuspalvelut ja varhaiskasvatukseen liittyvät lait Suomessa ja Englannissa .....	28
4.6 Suomalaisen ja ranskalaisen kulttuurin suhde ja historia.....	29
4.7 Kuvaus Myllyvainion päiväkodista.....	31
4.8 Kuvaus La Petite école bilinguesta .....	31
5 PHOTOVOICE .....	33
5.1 Photovoicen käyttö lasten kanssa.....	34
5.2 Lapsi ja kamera .....	34
5.3 Lasten ajattelua ja ilmaisua tukevia keinoja haastatteluun ja keskusteluihin .....	36
6 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	38
6.1 Tutkimuksen kulku.....	38
6.2 Teemat.....	40
6.4 Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus.....	41
6.4.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	42
6.4.2 Haastattelu.....	44
6.4.3 Laadullisen tutkimuksen eettisyys .....	45
6.4.4 Luotettavuus laadullisessa tutkimuksessa.....	46
6.5 Määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimus .....	47
7 TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI .....	49
7.1 Henkilökunnille tehtyjen tutkimusten tulokset .....	49
7.2 Henkilökuntien tutkimustulosten vertailu .....	51
7.3 Lasten tutkimustulokset .....	51
7.4 Lasten tutkimustulosten vertailu .....	54
7.5 Henkilökuntien ja lasten tutkimustulosten vertailu.....	54
8 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	57
9 POHDINTA .....	60

9.1 Photovoice menetelmänä .....	61
9.2 Eettisyys tutkimuksessamme .....	62
9.3 Tutkimustulostemme luotettavuus .....	63
LÄHTEET.....	65

**LIITTEET**

## KUVIO- JA TAULUKKOLUETTELO

- Kuvio 1.** Piaget'n ajattelun teoria s. 15
- Kuvio 2.** Miellekartta teemoista s. 41
- Kuvio 3.** Myllyvainion päiväkodissa erään lapsen ottama kuva muovieläimistä  
LIITE 1
- Kuvio 4.** La Petite école bilinguessa erään lapsen ottama kuva piirustus- ja askarteluvälineistä  
LIITE 2
- Kuvio 5.** Petite école bilinguessa erään lapsen ottama kuva hänen ystävästään  
LIITE 3
- Kuvio 6.** La Petite école bilinguen piha  
LIITE 4
- Kuvio 7.** Myllyvainion päiväkodin piha  
LIITE 4
- Kuvio 8.** La Petite école bilinguessa erään lapsen ottama kuva koko luokan askartelemista paperikukista  
LIITE 5
- Taulukko 1.** La Petite école bilinguen henkilökunnan kyselyn tulokset ympyrädiagrammissa prosenttilukuina s. 50
- Taulukko 2.** Myllyvainion päiväkodin henkilökunnan kyselyn tulokset ympyrädiagrammissa prosenttilukuina s. 51
- Taulukko 3.** La Petite école bilinguen ja Myllyvainion päiväkodin henkilökuntien kyselyiden tulokset pylvädiagrammissa prosenttilukuina s. 52
- Taulukko 4.** La Petite école bilinguen lapsille tehdyn tutkimuksen tulokset ympyrädiagrammissa prosenttilukuina s. 53
- Taulukko 5.** Myllyvainion päiväkodin lapsille tehdyn tutkimuksen tulokset ympyrädiagrammissa prosenttilukuina s. 53
- Taulukko 6.** La Petite école bilinguen ja Myllyvainion päiväkodin lapsille tehdyn tutkimuksien tulokset yhdessä ympyrädiagrammissa prosenttilukuina s. 54
- Taulukko 7.** La Petite école bilinguen ja Myllyvainion päiväkodin lapsille tehtyjen tutkimusten tulokset pylvädiagrammissa prosenttilukuina s. 55
- Taulukko 8.** La Petite école bilinguen henkilökunnan kyselyn ja lapsille tehdyn tutkimuksen tulokset diagrammissa prosenttilukuina. s. 56
- Taulukko 9.** Myllyvainion päiväkodin henkilökunnan kyselyn ja lapsille tehdyn tutkimuksen tulokset diagrammissa prosenttilukuina. s. 57

**LIITELUETTELO**

**LIITE 1.** Kuvio 3 ja lainauksia lasten haastatteluista.

**LIITE 2.** Kuvio 4 ja lainauksia lasten haastatteluista.

**LIITE 3.** Kuvio 5 ja lainauksia lasten haastatteluista.

**LIITE 4.** Kuvio 6 ja lainauksia lasten haastatteluista.

**LIITE 5.** Kuvio 7 ja lainauksia lasten haastatteluista.

**LIITE 6.** Kuvio 8 ja lainauksia lasten haastatteluista.

**LIITE 7.** Tutkimuslupa-anomus Myllyvainion päiväkotiin.

**LIITE 8.** Tutkimuslupa-anomus La Petite école bilingueen.

**LIITE 9.** Tutkimuslupalomake La Petite école bilinguen lasten vanhemmille.



## 1 JOHDANTO

Alle kouluikäisellä lapsella on monia kehityksellisiä haasteita. On tärkeää, että päivähoidon työntekijät vastaavat lapsen tarpeisiin. Suomessa pyritään siihen, että varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jolla edistetään lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista (THL 2005). Nämä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat aikuisten laatimia. Me halusimme opinnäytetyössämme tutkia, kohtaako aikuisten näkemys hyvästä päivähoidosta lasten näkemyksen.

Tutkimme lapselle merkityksellisiä asioita päivähoitossa. Tutkimusmenetelmänä on photovoice-menetelmä sekä haastattelut. Photovoice-menetelmässä lapselle annetaan kamera, jolla hän saa ottaa kuvia annetusta aiheesta. Toteutimme tutkimuksen Lontoossa kaksikielisessä La Petite école bilingue päiväkodissa sekä Alajärvellä suomalaisessa Myllyvainion päiväkodissa 3–6-vuotiaille lapsille. Haastattelimme myös päiväkotien henkilökuntaa. Halusimme tietää heidän ennakkoletuksiaan lapsille merkityksellisistä asioista.

Kiinnostuimme photovoice-menetelmästä luettuamme siitä Saara Järvisen ja Liisa Mäkisen (2010) opinnäytetyöstä, jossa kyseistä menetelmää on käytetty. Photovoice-menetelmästä ei ole juuri tietoa Suomessa, joten halusimme perehtyä uuteen menetelmään ja tehdä sitä tunnetuksi päiväkodeissa. Lisäksi menetelmässä on se etu, että pienetkin lapset, jotka eivät voi ehkä sanoin vielä ilmaista itseään, saavat kuvien kautta äänensä kuuluville. Photovoice on erinomainen työkalu lasten kanssa työskenteleville, ja tulemme varmasti käyttämään sitä itsekkin tulevaisuudessa lastentarhanopettajina työskennellessämme. Saimme hyvän tilaisuuden toteuttaa tutkimuksemme Lontoossa, kun saimme sieltä harjoittelupaikan keväällä 2011. Siitä heräsi ajatus perehtyä kulttuurien välisiin eroihin tekemällä tutkimus Suomessa ja Englannissa. Teimme Suomessa tutkimuksen elokuussa 2011 ja syksyn 2011 käytimme tulosten analysointiin.

Käsitlemme teoriaosuudessamme kulttuuria, varhaiskasvatusta, kehityspsykologiaa ja photovoice-menetelmää. Pohdimme kulttuurin merkitystä ja perehdyimme myös syvemmin suomalaisen ja ranskalaisen kulttuurin suhteeseen. Päiväkoti, jossa teimme harjoittelumme, on ranskalais-englantilainen. Siellä noudatetaan

englantilaista lainsäädäntöä ja varhaiskasvatussuunnitelmaa, mutta kulttuuri on ranskalaisen henkilökunnan ansiosta täysin ranskalainen. Tämä vaikutti teoriaosuutemme sisältöön; päätimme käsitellä englantilaista lainsäädäntöä ja varhaiskasvatussuunnitelmaa, mutta emme englantilaista kulttuuria, sillä emme kohdanneet sitä La Petite école bilinguessa tutkimusta tehdessämme. Kerromme siis ranskalaisesta varhaiskasvatuskulttuurista. Käsittelemme myös Suomen varhaiskasvatukseen liittyvää lainsäädäntöä sekä varhaiskasvatussuunnitelmaa. Kehityspsykologiassa käymme läpi lapsen kehitykseen liittyviä tärkeitä osa-alueita ja kehityshaasteita sekä syvennymme myös kaksikielisyyteen. Teoriaosuutemme lopussa kerromme photovoice-menetelmän synnystä ja käytöstä.

Opimme hyvin paljon opinnäytetyötä tehdessämme. Koemme photovoice-menetelmän olevan todella toimiva työkalu, kun tarkoituksena on saada lasten mielipide kuuluviin. Opinnäytetyön yhdistäminen harjoittelujaksoon ulkomailla antoi meille tilaisuuden tutustua syvemmin vieraaseen varhaiskasvatuskulttuuriin, ja oli erittäin antoisa kokemus. Kokonaisuudessaan opinnäytetyön tekeminen oli arvokas kokemus, josta on varmasti hyötyä tulevaisuudessa.

## 2 KULTTUURI

Kulttuuri määritellään historiassa kansakunnan ja koko ihmiskunnan henkisten saavutusten kokonaisuudeksi, erityisesti filosofian, taiteiden ja tieteiden kehittyneimmiksi muodoiksi, jotka ovat ajassa säilyviä ja muodostavat kasvupohjan niitä seuraavalle. Kulttuuria on yksilön henkisen elämän kehittäminen ja jalostaminen, tieteiden, taiteiden, historian ja filosofian suosiminen ja näin persoonallisuuden ja yksilöllisyyden jalostaminen arvokkaammaksi ja rikkaammaksi. Nykyisin puhutaan myös sovinnaisesti humanistisesta eli esteettisestä kulttuurista, joka käsittää kaunokirjallisuuden, kuvataiteet, musiikin, näyttämötaiteen ja arkkitehtuurin; ulkopuolelle jäävät tieteellinen tutkimus ja tekniikka. (Sivistyssanakirja 2001, 360.)

Pekka Sulkunen (1998, 51) kertoo Raymond Williamsin erottaneen kolme perinnettä kulttuurin käsitteen tieteellisessä käytössä. Ensimmäinen perinne viittaa ihmisen intellektuaaliseen (erityisesti taiteelliseen) toimintaan, sekä sen tuloksiin. Toinen perinne koskee antropologien ja sosiologien tapaa määritellä kulttuuri; se tarkoittaa kokonaista elämäntapaa, jopa yhteiskuntaa. Tämän mukaan aineellinen ja symbolinen kulttuuri muodostavat yhdessä kokonaisuuden, jonka eri ainekset ovat suhteessa keskenään. Kolmannen perinteen mukaan kulttuurilla tarkoitetaan ihmisen älyllisiä, taiteellisia ja sosiaalisia kykyjä, jotka erottavat ihmisen muusta eläinkunnasta. (Sulkunen 1998, 51–52.)

### 2.1 Normiteoria

Sosiologien keskuudessa kulttuurin käsite liitetään myös normiteoriaan. Silloin kulttuuri tarkoittaa yhteisön normijärjestelmää kokonaisuutena tai normeja, jotka koskevat jotain tiettyä elämäneluetta. Kullakin yhteiskunnalla on sille ominainen arvojärjestelmä, josta johdetaan sille ominaiset normit. Erilaiset arvot ja normit ovat esimerkiksi yhteiskunnissa, joissa aviopuolison päättävät vanhemmat ja suku, ja yhteiskunnissa, joissa avioliitto perustuu puolisoitten keskinäiselle rakkaudelle. Kun aviopuolison valinnasta päättää suku, korostuvat yksilön vapauden sijasta arvot kuten uskollisuus perheelle ja suvulle, ja henkilökohtaisen onnen sijasta avioliitto velvollisuutena. (Sulkunen 1998, 55.)

## 2.2 Kulttuurirelativismi

Normiteoria liittyy usein myös kulttuurirelativismin käsitteeseen. Sen mukaan ei yhden kulttuurin normeja voida arvioida toisen arvolähtökohdista käsin. Se, mikä on yhdessä kulttuurissa kaunista ja osoitus hyvästä kasvatuksesta, voi olla toisessa kulttuurissa rumaa ja inhottavaa. Islamilaisessa kulttuurissa esimerkiksi pukeutumismormit edellyttävät naisten huivin käyttöä, toisin kuin länsimaalaisessa kulttuurissa. Kulttuurirelativismi ei kuitenkaan hyväksy ajatusta, että meidän kulttuurimme pukeutumissäännöt olisivat muita kulttuureita sivistyneempiä tai kehittyneempiä. Myös suhtautuminen väkivaltaan riippuu vahvasti normeista. (Sulkuinen 1998, 55–56.) Suomessa lasten kuritus kasvatusmielessä on kielletty lailla, mutta jossain kulttuureissa se kuuluu kasvatukseen.

## 2.3 Kulttuuriset mallit

Kulttuuriset mallit ovat osa inhimillisen toiminnan ja ajattelun syvärakennetta, jonka avulla ilmiöitä selitetään. Kulttuuristen mallien jäljittäminen etenee seuraavaa logiikkaa noudattaen: ensin kuvataan selitettävä kulttuurinen alue, jonka perusteella tehdään päätelmiä siitä, millaiset mallit aluetta strukturoivat. Kognitiivisessa antropologiassa aineistona voi toimia lause, maalaus, toiminta tai vaatetus, sillä kulttuuristen mallien oletetaan olevan läsnä kaikessa kulttuurissa. Antropologian tutkimukset ovat pääasiassa kohdistuneet eläviin ja toimiviin ihmisiin, joiden ajattelua ja toimintaa on haluttu ymmärtää. Ajattelun uskotaan heijastuvan puheessa, minkä vuoksi keskeiset aineistonkeruumenetelmät ovat kognitiivisessa antropologiassa haastattelu ja havainnointi. (Kamppinen, Jokinen ja Saarimaa 2001, 176–177.)

## 2.4 Kognitiotiede

Kognitiotieteen perustana ovat kognitiivinen psykologia, filosofia ja tietojenkäsittelyoppi. Ne perustuvat vahvasti metodologiseen individualismiin, jonka mukaan representaatioiden prosessoija on yksilö. Empiirisen kognitiotieteen tutkimusasetelmat korostavat yksilönkeskeisyyttä. Kulttuuriantropologiaan kuuluva kognitiivinen antropologia puolestaan käsitteellistää kognition sosiaalisena ja yhteisölli-

senä toimintana. Kognitiivisessa antropologiassa keskeinen käsite, kulttuurinen malli, määritellään jaetuksi merkitysjärjestelmäksi, jonka avulla yhteisön jäsenet toimivat todellisuudessa. Kulttuuriantropologiassa ajatellaan, että kognitioita pitäisi tutkia niissä tilanteissa, joissa ihmiset muutoinkin elävät ja joissa he käyttävät kognitioitaan sosiaalisen järjestelmien osina. (Kamppinen ym. 2001, 173.)

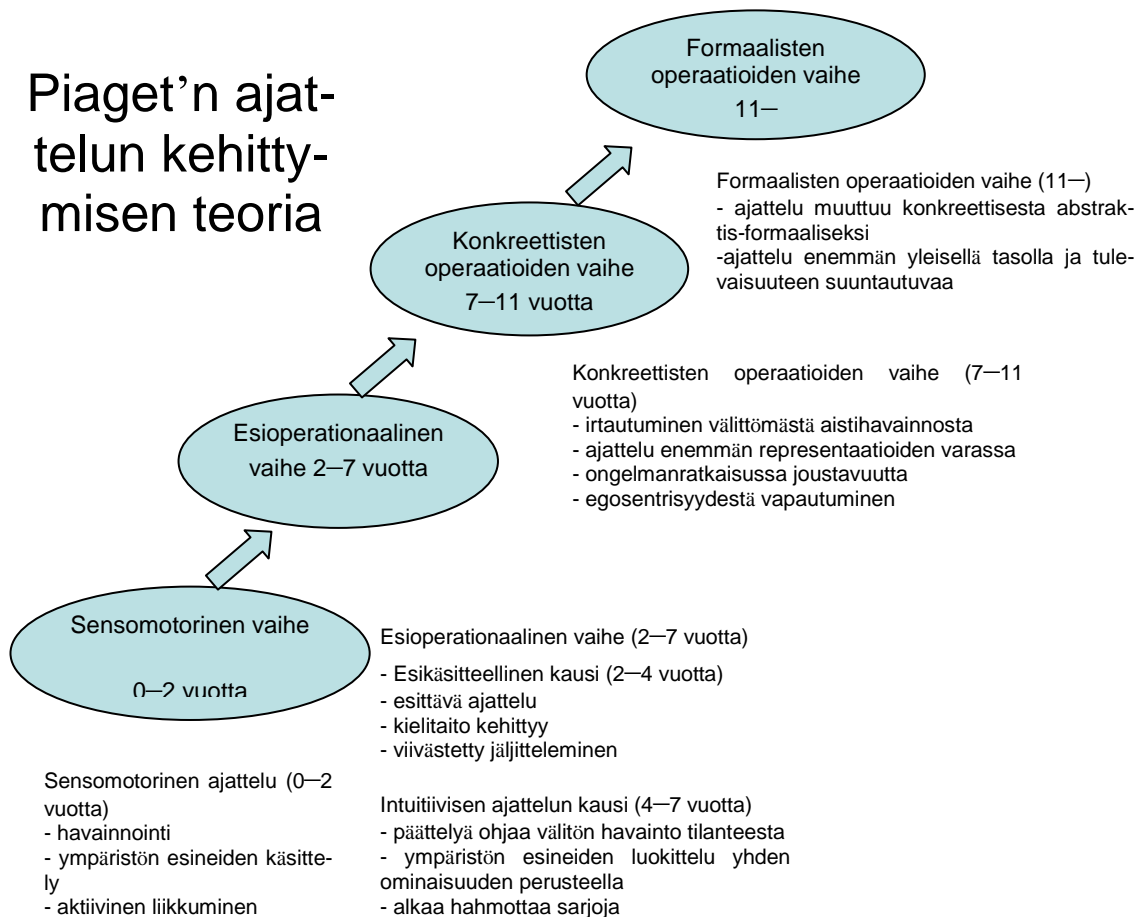
### 3 KEHITYSPSYKOLOGIA

Seuraava kappale käsittelee lapsen kehityksen eri osa-alueita, ekopsykologiaa ja kontekstuaalisuutta. Lapsen kehitysalueista käsiteltäviksi on valittu ajattelun, muistin, sosiaalisten taitojen, leikin ja kielen kehitys. Lisäksi kerrotaan kaksikielisydestä.

#### 3.1 Lapsen kehitys

Kognitiot tarkoittavat esimerkiksi havaintoja, kieltä, muistin toimintaa, syy-seuraussuhteiden havaitsemista sekä lapsen käyttämiä menettelytapoja ongelmatilanteissa. Niiden avulla lapsi hankkii tietoa ympäristöstään ja oppii. Lyytinen ja Lyytinen (2006, 19) lainaavat Jean Piaget'n teoriaa tiedollisen kehityksen etenemisestä. Piaget'n teorian mukaan lapsella ei ole valmiita, perittyjä kykyjä, vaan ainoastaan valmius reagoida ympäristöönsä. Vuorovaikutuksessa fyysisen ympäristönsä ja siinä toimivien ihmisten kanssa lapsi muodostaa jäsentyneitä toimintatapoja ja -sarjoja eli skeemoja, joita mukauttaa uuden tilanteen vaatimalla tavalla (akkommodaatio) tai sulauttaa uusiin tilanteisiin (assimilaatio). Piaget jakaa lapsen kehityksen neljään vaiheeseen, jotka ovat universaaleja ja niiden omaksumisjärjestys pysyvä siten, että edellisen vaiheen toimintojen sisäistäminen on edellytys uuteen vaiheeseen siirtymiselle. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 19.)

Ensimmäinen vaihe on sensomotorinen vaihe ikävuosina 0–2. Toinen vaihe on esioperationaalinen vaihe (2–7 vuotta), joka sisältää esikäsitteellisen kauden (2–7 vuotta) ja intuitiivisen ajattelun kauden (4–7 vuotta). Erityisesti esikäsitteellisellä kaudella lapsen kielitaito laajenee nopeasti ja hän pystyy viivästettyyn jäljittelyyn sekä kuvitteelliseen leikkiin. Lapsi siirtyy sensomotorisesta ajattelusta esittävään ajatteluun. Intuitiivisen ajattelun kaudella lapsi on vielä sitoutunut omaan näkökulmaansa ja lapsen päättelyä ajaa vielä välitön havainto tilanteesta. Lapsi alkaa luokitella ympäristönsä esineitä pitäen mielessään kerrallaan vain yhtä luokittelevaa ominaisuutta, kuten kokoa tai väriä. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 19–20.) Konkreettisten operaatioiden vaihe tulee lapsen ollessa noin esikouluikäinen ja formaalisten operaatioiden vaihe nuoruusiässä eli noin 11–12 vuoden iässä (Aho-nen & Pulkkinen, 2006, 81–83; Nurmi 2006, 128).



**Kuvio 1.** Piaget'n ajattelun kehittymisen teoria. (Ahonen & Pulkkinen, 2006, 81–83; Lyytinen & Lyytinen, 2006, 19–20; Nurmi, 2006, 128).

### 3.1.1 Muistin kehitys

Muistin kehitykselle on ominaista pyrkiä taloudellisuuteen eli jokaista kokemusta ei tallenneta mieleen erillisenä, vaan kokemuksesta muodostetaan sisäinen mielikuva, joka yhdistää sen eri piirteitä tasolla, jolla lapsi on sillä hetkellä kognitiivisesti valmis omaksumaan. Muistitoiminnot ovat siis kiinteästi sidoksissa lapsen

muuhun kehitykseen. Ensimmäisten elinvuosien aikana lapset oppivat kategorioita, kuten esimerkiksi eläimiä, esineitä, kokoja ja muotoja. Tämä mahdollistaa sen, että lapset alkavat reagoida asioihin tietyn käsiteluokan jäseninä, eivät ainoastaan yksittäisinä havaintoina. Lapsen opittua esineiden nimet ja kohdatessa niitä eri yhteyksissä, asioille muodostuu vähitellen uusia mielleyhtymiä, jotka helpottavat tapahtumien jäsentämisessä ja niiden mieleen painamisessa. Pysyvien mielikuvien muodostuminen mahdollistaa sen, että lapsi voi niiden avulla ennakoida tulevia tapahtumia, palauttaa mieleensä aikaisempia kokemuksia, jäsentää tapahtumia suhteessa olemassa olevaan tietoon sekä esittää mielikuvia itselle ja toisille toimintansa kautta. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 49–50.)

### **3.1.2 Erilaiset muistijärjestelmät**

Pitkäkestoisessa muistissa ovat tallentuneina aikaisemmat tiedot, taidot ja kokemukset. Lyhytkestoista muistia tarvitaan tiedon väliaikaiseen tallennukseen ja aktiiviseen tiedonkäsittelyyn. Pitkäkestoisessa muistissa erotetaan sisällön mukaan semanttinen eli käsitteisiin ja niiden suhteisiin ja ominaisuuksiin liittyvä muisti sekä episodiset, tiettyyn aikaan ja paikkaan liittyvät henkilökohtaiset kokemukset ja elämykset, toisin sanoen siis muistot. Episodisessa muistissa tapahtumat jäsentyvät lapsen mielessä tietyn käsikirjoituksen eli skriptin mukaisesti. Se, millaiseksi käsikirjoitus muodostuu, määräytyy niistä kokemuksista käsin, joita lapsella on erilaisista tapahtumista. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 50–51.) Erilaisia tapahtumia voivat olla junalla matkustaminen, päiväkotiin meno tai kaupassa käyminen. Lyytisen ja Lyytisen (2006, 51) mukaan jo 3-vuotiaat osaavat heiltä kysyttäessä liittää tiettyihin tilanteisiin niissä yleensä esiintyviä tapahtumia.

### **3.1.3 Sosiaalisten taitojen kehitys**

Lyytisten (2006, 54) mukaan ”sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan niitä valmiuksia, joilla lapsi pystyy arkipäivän tilanteissa ratkaisemaan ongelmia ja saavuttamaan henkilökohtaisia päämääriään sellaisilla tavoilla, jotka johtavat positiivisiin seuraamuksiin sosiaalisissa tilanteissa”. Positiivisilla seuraamuksilla tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että lapsi pääsee mukaan leikkiin. Tämän edellytyksenä on kyky tehdä havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikeista sekä arvioida ja ennako-



da, mitä seuraamuksia omilla toiminnoilla voi olla. Sosiaalisen käyttäytymisen taustalla on konstruktivisuus, johon sisältyy tunteiden ja mielijohteiden hallinta, ja pyrkimys sovittaa toisten toiveet yhteen omien toiveiden kanssa. Tästä syystä lapset, jotka ovat sosiaalisesti taitavia, ovat yleensä myös suosittuja ystäväpiirissään. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 54.)

Sosiaaliset taidot kehittyvät nopeimmin kolmen ja kuuden ikävuoden välillä. Kie-litaidon kehittymisellä on tärkeä rooli myös sosiaalisten taitojen kehityksessä. Se mahdollistaa aivan uudenlaisen sosiaalisen kanssakäymisen. Erityisesti kanssa-käyminen toisten lasten kanssa on tärkeää kehitykselle. Ryhmässä lapsi saa kokea yhteenkuuluvuutta ja syntyvien ystävyys-suhteiden kautta oppii ymmärtämään sosiaalisten suhteiden pysyvyyttä. Yhteiset leikit tarjoavat erinomaisen mahdolli-suuden kehittää ja harjoitella toisten huomioon ottamista, vuoron odottamista ja jakamista. Myös perhe on suuressa roolissa opettamassa lapselle sosiaalista kanssa-käymistä, sekä suorasti että epäsuorasti. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 54–55.)

#### **3.1.4 Sosiaalisen tiedonkäsittelyn vaiheet**

Sosiaalinen tiedonkäsittely kattaa kolme vaihetta: havainnointi, tulkinta ja strate-gian valinta. Esimerkkinä voidaan käyttää leikkutilannetta: lapsi haluaa liittyä jo valmiiksi käynnissä olevaan leikkiin mukaan. Ensimmäisessä vaiheessa lapsi tarkkailee ja havainnoi käynnissä olevaa tilannetta. Lasten välillä on eroja siinä, kuinka paljon he hakevat tilannevihjeitä, ja millaisiin vihjeisiin heidän huomionsa kiinnittyy. Vihjeitä ovat esimerkiksi toisten henkilöiden ilmeet, eleet ja puhe sekä lapsen omat fysiologiset tuntemukset. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 56.)

Tiedonkäsittelyn toisessa vaiheessa lapsi tulkitsee tekemiään havaintoja ja muo-dostaa käsityksensä sekä tilanteesta että siihen osallistuvista henkilöistä ja heidän tarkoitusperistään ja tavoitteistaan. Osa lapsista käyttää tulkinnassa hyötynä aiem-pia kokemuksiaan, osa taas kiinnittää huomiota erilaisiin tilanteesta saataviin vih-jeisiin. Lapsen oma tunnetila saattaa vaikeuttaa syy-seuraustilanteiden tulkintaa. Myös silloin syntyy virheellistä tulkintaa, kun lapsella on vaikeutta asettua toisen ihmisen asemaan. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 56.)

Viimeinen vaihe tiedonkäsittelyssä on strategian valinta. Siinä lapsi päättää, millä tavalla hän aikoo tilannetta lähestyä. Toimintastrategian valintaan vaikuttaa muun muassa se, miten hyvin lapsi pystyy ennakoimaan toimintojensa seurauksia. Toimintatavan valinta voi olla joko tietoista tai tiedostamatonta. Valintaan on yhteydessä esimerkiksi se, millainen lapsen käsitys itsestään ja rohkeus toimia sosiaalisissa tilanteissa on. Pienellä lapsella ei vielä ole kykyä ennakoida oman toimintansa pitkäaikaisia seurauksia tai tavoitteidensa sosiaalista suotavuutta; häntä ohjaavat lähinnä mielihyvää tuottavat välittömät tavoitteet. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 56–57.)

### **3.1.5 Leikin kehitys**

Leikiksi kutsutaan lapsen sisäisesti motivoitunutta toimintaa, johon lapsi luontaisesti suuntautuu. Leikin avulla lapsi oppii uusia asioita ja jakaa kokemuksiaan toisten kanssa sekä tutustuu ympäristöönsä. Leikissä ei ole kyse lopputuloksesta, vaan sen lapselle tuottamasta keksimisen ja tuottamisen ilosta. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 57.)

Lapsen sen hetkinen kehitys heijastuu lapsen tavasta toteuttaa leikkiään. Leikkien sisältö ja toteutustavat monipuolistuvat iän karttuessa. Kolmen ensimmäisen vuoden aikana lapsi leikkii eniten esine- ja toimintaleikkejä. Leikit ovat lyhytaikaisia ja teemat vaihtuvat nopeasti. Myös symboliset leikit tulevat kuvioon toisen ikävuoden alkupuolella. Symbolista leikkiä luonnehtivat opittujen toimintojen ja ajatusten siirtäminen uusiin kohteisiin; ominaista on esimerkiksi se, että lapsi saattaa korvata esineitä toisilla ja antaa niille uusia merkityksiä. Symboliset leikit ovat merkityksellisiä juuri siitä syystä, että ne tukevat lapsen emotionaalista kehitystä; lapsi voi muokata ympäröivää todellisuutta omien halujensa mukaan ja tehdä ”leikisti” asioita, jotka esimerkiksi pelottavat häntä. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 58.)

Kolmivuotiaana lapset kiinnostuvat rakenteluleikeistä. Materiaaleina käytetään esimerkiksi legoja, palikoita sekä tyynyjä ja huonekaluja. Kolmivuotiaiden rakenteluleikit ovat vielä lyhytkestoisia, kuusivuotias saattaa keskittyä rakentamiseen jo huomattavasti pidemmäksi aikaa. Rakenteluleikeissä lapset pääsevät harjoittelemaan tilan ja suhteiden ymmärtämistä, materiaalin tuntemusta, käden motoriikan

taitoja, tarkkaavaisuutta, pitkäjänteisyyttä sekä luovuutta ja kekseliäisyyttä. Kolmannen ikävuoden aikana lapset alkavat leikkiä myös roolileikkejä, jotka silloin ovat vielä varsin lyhyitä tapahtumasarjoja. Mitä vanhemmaksi lapsi tulee, sitä enemmän leikkiä ja roolijakoa suunnitellaan, ja leikkiin käytettävä aikakin piteenee. Roolileikit ovat tärkeää harjoitusta koulua varten, sillä se kehittää yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 59–61.)

Noin viisivuotiaat lapset kiinnostuvat sääntöleikeistä, kuten erilaisista lautapeleistä, ja ulkona tapahtuvista joukkueleikeistä. Nykyään pihaleikkejä ovat korvanneet jonkin verran aina vain lisääntyvät erilaiset harrastustoiminnat. Kyse voi olla esimerkiksi jostain fyysisestä toiminnasta. Myös fyysiset leikit ovat tärkeä osa lapsen kehitystä. Uusin toimintamuoto lasten leikeissä ovat myös tietokone- ja konsolipelit. Pelien pelaaminen voi olla lapsen kehitystä tukevaa, jos otetaan huomioon pelaamisen mahdolliset kielteiset vaaratekijät. On tärkeää, että vanhemmat valvovat lapsen pelaamista ja pelien vaikutusta lapseen. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 61–62.)

### **3.1.6 Kielen kehitys**

Kielen avulla lapsi oppii uusia asioita ja jäsentää havaintojaan. Puhe on väline muun muassa sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ja näin ollen toiset ihmiset toimivat motivaationa voimistamaan lapsen pyrkimyksiä havainnoida ympäristönsä tapahtumia ja kuvata niitä kielellisesti. Kielen avulla lapsi voi oppia muuttamaan käyttäytymistään ja sekä suunnittelemaan ja ohjaamaan toimintaansa. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 35.)

Kieltä kuvatessa se voidaan jakaa rakennetasoihin, joita ovat puheäänteet, sanat ja niiden taivutus sekä lauseet. Leikki-ikäisen lapsen kielen kehitykselle on tunnusomaista sanaston karttuminen nopeasti. Lapsella on myös valmius oppia ilman tietoista opettamista säännöt, joilla sanoja taivutetaan ja muutetaan lauseiksi. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 35.) Lapsi pystyy ymmärtämään sanoja ja lauseita aiemmin, kuin oppii itse tuottamaan puhetta. Jo alle vuoden ikäisen lapsen voi huomata reagoivan esimerkiksi omaan nimeensä. Ensimmäisten sanojen oppiminen edistyy yleensä hitaasti ja kestää kuukausia. Puolitoistavuotiaalla lapsella ak-

tivoituu tuottavan sanaston nopea kasvukausi, ja sanoja on jo noin 30–50 sanaa. Kaksivuotias lapsi hallitsee keskimäärin 250 sanaa. Tämän jälkeen lapsen sanasto laajenee nopeaa, ja lapsi oppii noin 10 uutta sanaa päivässä. Sanaston nopea kasvu on yhteydessä havaintoon, että kaikki ympäristön sanat ovat nimettävissä ja kuuluvat johonkin luokkaan. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 37–38.)

Kun perussanasto on riittävää, lapsi alkaa taivuttaa sanoja. Viisivuotias lapsi hallitsee jo suomen kielen taivutusjärjestelmän perussäännöt, mutta oppimista tapahtuu edelleen vielä kouluikässä. Ensimmäisenä lapsi oppii taivuttamaan arkikielessä yleisiä sanoja ja niin sanottuja kielellisen muodon perustyyppisiä. Jotta lapsi myöhemmin oppisi lukemis- ja kirjoitustaidon, hänen täytyy jo hallita puheessaan taivutusmuodot spontaanisti. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 40–42.) Lyytisen & Lyytisen (2006, 43.) mukaan Silvénin, Poskiparran ja Niemen (2004) tutkimuksen tulokset osoittivat, että erot esikouluikässä lukevien ja ei-lukevien välillä olivat havaittavissa jo taivutusmuotojen hallinnassa 3–5-vuoden iässä.

### **3.1.7 Kaksikielisyys**

Kaksikielisyys voi muodostua eri tavoilla. Luonnollisesta kaksikielisyydestä on kyse, kun lapsen vanhemmat puhuvat äidinkielenään eri kieliä, esimerkiksi isä suomea ja äiti ruotsia. Lapsi oppii heti syntymästään lähtien molemmat kielet ikään kuin huomaamattaan, mikäli molemmat vanhemmat puhuvat lapselle omaa kieltään johdonmukaisesti, vaihtamatta välillä kielestä toiseen. Silloin kielet kehittyvät sekä rakenteellisesti että semanttisesti itsenäisiksi. Kun kasvuympäristö on lämmin, oppii lapsi vaihtamaan kieltä joustavasti puhuessaan toiselle vanhemmalle, ja kielen järjestelmät pysyvät erillään. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 47.)

Toinen kieli voi muodostua myös vasta ensimmäisen kielen oppimisen jälkeen. Kielet rakentuvat toisilleen alisteiksi, eli toista kieltä ikään kuin ymmärretään toisen kautta. Kyse voi olla esimerkiksi koulukaksikielisyydestä. On olemassa esimerkiksi kaksikielisiä päiväkoteja, jossa lapsi voi jo pienestä oppia toisen kielen sujuvan käytön. Peräkkäinen oppimistilanne voi myös syntyä ulkomaille muuttaessa. Kun muutto on vapaaehtoinen, suhtaudutaan uuden kielen oppimiseen yleensä positiivisena haasteena. Sen sijaan maahanmuuttajataustaiset lapset joutu-

vat pakon edessä opettelemaan uuden kielen, jotta selviäisivät uudessa kulttuuris-  
sa ja kasvuympäristössä. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 47–48. )

On tutkittu, millaisia vaikutuksia kaksikielisellä ympäristöllä on lapsen kielen  
kehitykseen. Mikäli lapsi hallitsee molemmat kielet hyvin, ovat vaikutukset kehi-  
tykseen yleensä positiivisia. Jos taas molempien kielten hallinta on puutteellista,  
voivat kaksikielisen ympäristön vaikutukset olla kielteisiä. Silloin kielten raken-  
teet voivat sekoittua toisiinsa, ja lapsi on niin kutsuttu puolikielinen. Kumman-  
kaan kielen osaaminen ei ole tyydyttävää. Myös kaksikielisten lasten kognitiivisia  
taitoja on tutkittu, ja huomattu, että kaksikieliset lapset pystyvät suoriutumaan  
paremmin tehtävistä, jotka vaativat tietoista ja erittelevää suhdetta kieleen sekä  
kykyä havaita ei-kielellisiä viestejä. Nämä taidot vaikuttavat myönteisesti myös  
kouluoppimiseen. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 48–49.)

### **3.2 Ekopsykologia**

Ekopsykologia on saanut alkunsa Yhdysvalloista 1980-luvulla. Suomeenkin eko-  
psykologia on tullut juuri yhdysvaltalaisessa muodossaan. Ekopsykologia muo-  
dostuu ekofilosofiasta, ekofeminismistä, ympäristöpsykologiasta, ympäristönsuo-  
jelusta sekä ekopsykiatriasta. Länsimaisessa psykoterapiassa psyykinen terveys  
ja sairaus on määritelty ensisijaisesti yksilön tasolla, mutta ekopsykologian kanta  
on, että rajoittuminen yksilöön ei riitä. Huomioon olisi otettava sosiaaliset vuoro-  
vaikutusjärjestelmät ja kulttuurikontekstit. (Hirvi 2006, 11–12.)

Ekopsykologia korostaa luonnon suurta roolia ihmisen elämässä. Kun ympäristö-  
psykologian mukaan ihminen on osa luontoa, ekopsykologian mukaan ihminen on  
luontoa. Tämä on eko- ja ympäristöpsykologian suurin eroavaisuus. Ekopsykolo-  
giassa uskotaan, että ihmisille syntyy psyykkisiä ongelmia luontosuhteen heiken-  
tymisen vuoksi. (Salonen 2006, 51.)

#### **3.2.1 Lapsuus ekopsykologian näkökulmasta**

Salosen (2006, 53) mukaan vastasyntyneellä lapsella on syntyessään niin kutsuttu  
ekologinen minuus. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsi tunnistaa ihmiskosketuksen  
lisäksi myös esimerkiksi lämpötilan, valon, värit, äänet ynnä muita ympäristöön

liittyviä tekijöitä. Ekopsykologien mukaan lapsi syntyy siis sosiaalisen ympäristön lisäksi myös ekologiseen viitekehykseen. (Salonen 2006, 53; Salonen 2010, 102–103.) Salonen (2005, 121; Salonen 2006, 53) pitää epätodennäköisenä, että lapsen tasapainoinen psyykinen kehitys olisi mahdollista tyhjässä, steriilissä huoneessa, vaikka lapsesta välittävä ja vuorovaikutukseen pyrkivä äiti olisikin huoneessa lapsen kanssa.

Lapsen ja ympäristön suhde kehittyy aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ympäristöpsykologisten tutkimusten mukaan tärkeää on, että lapsella on mahdollisuus tutustua omaehtoisesti ympäristöön. Lisäksi on merkittävää, että ympäristössä on paljon mahdollisuuksia eli tarjoumia. Lapsen löytäessä tarjoumia, hän innostuu liikkumaan enemmän luonnossa ja etsimään lisää seikkailuja. (Salonen 2005, 122.)

Salonen (2005, 122) kertoo Marjatta Kytän väitöskirjasta, joka käsittelee lasten elinympäristöjä. Kyttä kuvailee joitain elinympäristöjä sanoilla selli, aavikko ja akvaario. Sellin tarkoittaa nimensä mukaisesti ympäristöä, jossa liikkuminen on äärimmäisen rajoitettua. Aavikko tarkoittaa tylsää ja virikkeetöntä ympäristöä. Akvaario taas kuvaa ympäristöä, jossa lapsi näkee ja tietää ympäristön monet toimintamahdollisuudet, mutta joutuu vain katsomaan niitä kuin akvaarion lasin takaa, koska vanhemmat eivät uskalla antaa hänen liikkua. Kytän väitöskirjan tutkimuksessa oli mukana suomalaisia, valkovenäläisiä, englantilaisia ja saksalaisia. Tutkimuksen mukaan suomalaislasten elinympäristöt vaikuttivat parhailta. (Salonen 2005, 122–123.)

Eräs syy suomalaisten elinympäristöjen paremmuuteen saattaa olla suurien kaupunkien vähäisyys. Suomessa on paljon luontoa ja pääkaupunkiseudultakin pääsee hetkessä maaseudulle. Salosen (2005, 124) mukaan urbanisaatioasteen kasvaminen kaventaa lasten elinympäristöjä ja vaikeuttaa luontosuhteen luomista. Useissa tutkimuksissa on todettu, että luontoympäristö tarjoaa lapselle tärkeitä kokemuksia vapaudesta, seikkailusta ja esteettisyydestä. Itsenäisestä liikkumisesta olisi lapselle valtavasti hyötyä, mutta sitä rajoitetaan koko ajan lasten turvallisuuden takaamiseksi. Tarjolla saattaa olla yhä enemmän virikkeitä ja mahdollisuuksia

harrastaa ja toimia, mutta elinympäristöt saattavat siitä huolimatta muuttua yhä yksipuolisemmiksi. (Salonen 2005, 125–126.)

### **3.3 Konteksti ja kontekstuaalisuus**

Heikan, Hujalan ja Turjan (2009, 4) mukaan kontekstuaalisuus perustuu ekologisen psykologian ajattelulle. Varhaiskasvatuksessa kontekstuaalisuudella tarkoitetaan lapsen kasvun, oppimisen ja toiminnan kytkeytymistä lapsen toimintaympäristöön ja arjen todellisuuteen. Oppimisen kontekstuaalisuus tarkoittaa varhaiskasvatuksen kytkeytymistä lapsen kasvuympäristöön. (Heikka ym. 2009, 4.)

Lapsen yksilöllisillä ominaisuuksilla sekä lapsen kasvuympäristöllä on suuri merkitys, kun tarkastellaan sitä, miten lapsi jäsentää maailmaansa. Urie Bronfenbrenner ja Pamela Morris kuvaavat vuorovaikutuksen tasoja käsitteillä: mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronosysteemi. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 21.)

Mikrosysteemi tarkoittaa lapsen välitöntä elinympäristöä, kuten kotia, päiväkotia ja myöhemmin koulua. Mikrosysteemin kanssa lapsi on päivittäisessä vuorovaikutuksessa. Mesosysteemi tarkoittaa suhteita, joita lapsen mikrosysteemeillä on keskenään, esimerkiksi kodin ja päivähoidon yhteys toisiinsa. Eksosysteemi viittaa ympäristöihin, joiden kanssa lapsi on vain epäsuorassa vuorovaikutuksessa, kuten esimerkiksi vanhempien työ vaikuttaa välillisesti lapsen kehitykseen. Makrosysteemi rakentuu yhteiskunnan laeista, säädöksistä, instituutioista, palvelujärjestelmistä sekä normeista ja odotuksista. Kronosysteemi tarkoittaa historiallista aikaa, jota yksilö elää. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 21–22.)

## **4 VARHAISKASVATUS**

Terveyden ja hyvinvoinninlaitos (2005) määrittelee päivähoiton eli varhaiskasvatuksen olevan suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jolla edistetään lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Järvisen, Laineen ja Hellman-Suomisen (2009, 123) määritelmän mukaan varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edesauttaa lasten tasapainoista kasvua, oppimista ja kehitystä. Suomessa julkista varhaiskasvatusta annetaan kuntien tai yksityisten järjestämässä päivähoitossa, esiopetuksessa sekä aamu- ja iltapäiväkerhoissa (THL 2005). Päivähoito määritellään laissa lasten päivähoitosta seuraavasti: ”Lasten päivähoitolla tarkoitetaan tässä laissa lapsen hoidon järjestämistä päiväkotihoidona, perhepäivähoitona, leikkitoimintana tai muuna päivähoitotoimintana” (L36/1973). Päiväkoti määritellään laissa tilaksi, joka on varattu juuri päivähoitoa varten. Tätä tilaa kutsutaan päiväkodiksi. (L36/1973).

### **4.1 Lapsen määritelmä**

Lastensuojelulaissa (L417/2007) lapseksi määritellään alle 18-vuotias henkilö. Kehityspsykologiassa varhaislapsuudeksi määritellään 0–6-vuoteen kestävä ajanjakso (Lyytinen & Lyytinen, 2006, 19). Tässä opinnäytetyössä puhuttaessa lapsesta, tarkoitetaan 0–6-vuotiasta lasta.

### **4.2 Kontekstuaalinen varhaiskasvatus**

Kontekstuaalinen kasvatuskäsitys korostaa kasvuympäristön vaikutusta lapsen kasvuun ja kehitykseen. Näkemyksessä lapsi ja hänen kasvuympäristönsä nähdään erottomina ja lapsen toimintaa voidaan ymmärtää vain osana koko ympäristön toimintaa. Lapsi siis oppii arjessa lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäisen yhteistoiminnan tuloksena. (Järvinen ym. 2009, 30.)

Edellytyksenä laadukkaalle kasvatustilalle on se, että kasvattaja sisäistää kontekstuaalisen kasvun merkityksen. Tämä luo perustan lapsen kulttuuriset lähtökohdat huomioivalle yksilölliselle kasvatukselle. Kontekstuaalisen varhaiskas-



vatustietoisuuden tärkein seikka on, että kasvattaja tiedostaa lapsen kasvukontekstin määrittävän kasvatusta, ja että vain sitä kautta voidaan rakentaa lapsikohtaista pedagogiikkaa. Sen keskeiset periaatteet ovat:

1. Lapsi on erottamaton osa elinpiiriään.
2. Tärkeimmät oppimista tukevan pedagogiikan toteutumisen ehdot ovat havainnointi ja siihen pohjaava arviointi.
3. Kontekstuaalisen varhaiskasvatusnäkökulman mukaan varhaiskasvatus on yhteistyötä, esimerkiksi kodin ja päiväkodin välillä.

(Heikka ym. 2009, 47–48.)

### **4.3 Varhaiskasvatussuunnitelma Suomessa ja Englannissa**

*Suomi.* Yhteiskunnan järjestämä, valvoma ja tukema varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Se on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, jossa lapsen omaehtoisella leikillä on keskeinen merkitys. Varhaiskasvatusta ohjaa valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma. (THL 2005.)

Suomessa varhaiskasvatussuunnitelmaa tukemaan on kehitetty Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (THL 2005), jonka tehtävänä on muun muassa edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa. Jokainen päiväkotij ja muu varhaiskasvatusta tarjoava taho laatii näiden perusteiden pohjalta omat varhaiskasvatussuunnitelmansa eli vasut, sekä yleiset päiväkotikohtaiset että lapsen omat henkilökohtaiset vasut. Varhaiskasvatussuunnitelman arvopohja perustuu kansainvälisiin lapsen oikeuksia määritteleviin sopimuksiin, joista keskeisimpänä arvona on lapsen ihmisarvo. Sen kattamat neljä yleisperiaatetta ovat lapsen etu, syrjintäkielto, lasten tasa-arvoisen kohtelun vaatimus, lapsen oikeus elämään ja tasapainoiseen kehittymiseen, sekä lapsen mielipiteen huomioon ottaminen. Varhaiskasvatussuunnitelmassa huomioidaan myös Suomen perusoikeussäännöksistä johtavat lapsen oikeudet turvallisiin ihmissuhteisiin, turvattuun kasvuun, kehittymiseen ja oppimiseen, turvattuun sekä terveelliseen ympäristöön, oikeuteen

saada erityistä tukea sekä tulla ymmärretyksi ja kuulluksi oman ikä- ja kehitystasonsa mukaan, ja lapsen oikeuteen omaan kulttuuriin, äidinkieleen, uskontoon tai katsomukseen. (THL 2005.)

Suomen varhaiskasvatussuunnitelmassa huomioidaan lapselle ominainen tapa toimia: leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja erilainen taiteellinen ilmaisu ovat lapselle luontaista, ja niiden avulla voidaan tukea lapsen kehitystä. Varhaiskasvatussuunnitelmassa otetaan huomioon lapsilähtöisyys, ja toimintaa suunnitellaan ja kehitetään lapsen näkökulmaa silmällä pitäen. Varhaiskasvatuksessa lapset eivät opiskele eri oppiaineita, mutta varhaiskasvatuksen sisältö rakentuu erilaisten orientaatioiden varaan. Näitä orientaatioita ovat matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Orientaatioiden aiheet sisällytetään mukaan lapsen arkeen. (THL 2005.)

*Englanti* Englannissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -julkaisua (2005) vastaa Early Years Foundation Stage. Se on kattava lakisääteinen kehys, joka asettaa standardit 0–5-vuotiaiden lasten oppimiseen, kehitykseen ja hoitoon. Kaikki varhaiskasvatusta tarjoavat tahot ovat velvollisia noudattamaan EYFS-julkaisua, ja ovat valvonnan alaisena. EYFS lupaa taata vanhemmille, että heidän lapsensa saavat aina, missä tahansa varhaiskasvatustalouden piirissä, laadukasta palvelua, joka tukee lapsen kehitystä, hoitoa ja oppimista. (Department for Education, 2011.)

EYFS painottaa lapsen yksilöllisyyttä, positiivisia ihmissuhteita, suotuisaa ympäristöä sekä oppimista ja kehitystä. Se koostuu kuudesta eri osa-alueesta lapsen oppimiseen ja kehitykseen liittyen. Näitä alueita ovat seuraavat:

- persoonallinen, sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys
- kommunikointi, kieli ja kirjallisuus
- ongelmanratkaisu, järkeily ja numerot
- maailman ymmärtäminen

- fyysinen kehitys
- luova kehitys

(Department of Education, 2011.)

Nämä vastaavat Suomen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määriteltyjä orientaatioita (2005).

#### **4.4 Varhaiskasvatuskulttuuri Suomessa ja Ranskassa**

*Suomi.* Tutkimuksen teon yhteydessä kysyttiin Myllyvainion päiväkodin johtajalta sähköpostin välityksellä suomalaisesta varhaiskasvatuskulttuurista ja siitä, kuinka se näkyy päiväkodeissa. Hän keräsi kahdelta kollegaltaan vastauksia kysymyksiin. Myllyvainion päiväkodin lastentarhanopettajien (2011) mukaan suomalainen kulttuuri näkyy päiväkodeissa muun muassa kristillisten juhlapyhien ja suomalaisuuteen liittyvien juhlien huomioimisena. Tärkeitä piirteitä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ovat turvallisuus, luotettavuus sekä avoimuus. Suomalainen varhaiskasvatus on tasa-arvoista esimerkiksi siinä mielessä, että kunnalla on velvollisuus järjestää kaikille lapsille hoitopaikka, riippumatta vanhemman tulotasosta tai yhteiskunnallisesta asemasta. Lisäksi päivähoitomaksut porrastetaan vanhempien tulojen mukaan, joten pienituloisillakin on mahdollisuus tarjota lapsilleen laadukasta varhaiskasvatusta. Hyvästä pidetään myös vanhemmille annettavaa valinnan mahdollisuutta; vanhemmat voivat valita päiväkodin ja perhepäivähoidon väliltä. (Myllyvainion päiväkodin lastentarhanopettajat 2011.)

Verrattaessa suomalaista päivähoitoa muiden maiden päivähoitoon, esiin nousee leikin arvostus. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lapsen annetaan olla lapsi pidempään kuin muissa maissa ja kouluun preppaamisen sijaan annetaan lapselle paljon mahdollisuuksia vapaaseen leikkiin hoitopäivän aikana. (Myllyvainion päiväkodin lastentarhanopettajat 2011.) Myllyvainion päiväkodin lastentarhanopettajien (2011) mukaan myös esikoulu toteutetaan leikin varjolla.

*Ranska.* Tutkimusta tehdessä kysyttiin ranskalaiselta lastentarhanopettajalta Helen Pryferiltä (2011), kuinka ranskalainen kulttuuri näkyy päiväkodeissa. Hänen mu-

kaansa ranskalaisessa kulttuurissa puhutaan koulun käynnistä jo pienten lasten kohdalla. Lapsi aloittaa koulun kolmevuotiaana: alle kuusivuotiaat lapset käyvät päiväkotimuotoista koulua, jonka jälkeen siirtyvät ala-asteelle. Ranskalainen kasvatuskulttuuri painottaa sääntöihin ja ohjaukseen, mutta on kallistumassa lapsilähtöisempään kasvatuskulttuuriin. (Pryfer 2011.)

Opetuksessa keskitytään viiteen eri osa-alueeseen: kielen kehitykseen (lukeminen ja kirjoittaminen), maailman ymmärtämiseen (tiede ja matematiikka), taiteeseen (musiikki ja kuvataide), yhdessä elämiseen sekä kehonkuvaan. Vaikka ranskalaisessa kasvatuskulttuurissa lapset aloittavat koulun aikaisin, englantilaisesta varhaiskasvatuskulttuurista ranskalainen eroaa kuitenkin esimerkiksi siinä, että Englannissa lapset opettelevat lukemaan vieläkin aiemmin. Helen Pryfer (2011) kertoo olevansa sitä mieltä, että ranskalainen varhaiskasvatusjärjestelmä voisi ottaa oppia muista kulttuureista siinä, että lapsen tarpeet tulisi ottaa enemmän huomioon. Ranskalaiseen kasvatustyyliin voi törmätä ympäri maailmaa useissa ranskan-kielisissä kouluissa, joita on yleensä suurissa kaupungeissa. (Pryfer 2011.)

#### **4.5 Varhaiskasvatuspalvelut ja varhaiskasvatukseen liittyvät lait Suomessa ja Englannissa**

Suomessa varhaiskasvatus muodostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Jokaisella alle kouluikäisellä lapsella on lakisääteinen oikeus saada vanhempien valinnan mukaan päivähoitopaikka tai koti- tai yksityisenhoidontuki. (THL 2011.) Vuonna 2008 Suomessa 3–5-vuotiaista lapsista 74,2 % osallistui varhaiskasvatukseen (MLL 2011).

Varhaiskasvatuspalvelut on tärkein toimintakokonaisuus Suomen lapsiperheiden palvelu- ja tukijärjestelmässä. Varhaiskasvatuspalvelut muodostuvat kunnan tai yksityisen järjestämästä päivähoidosta ja esiopetuksesta. Suomessa kunnilla on velvollisuus järjestää maksutonta esiopetusta. (THL 2011.) Päivähoitomaksut ovat 21–233 euroa kuukaudessa ja määräytyvät vanhempien tulojen mukaan. Päivähoitomaksu alenee myös, jos perheestä on kaksi lasta päivähoidossa. Kaikkein pienituloisimpien ei tarvitse maksaa päivähoitomaksuja ollenkaan. (Hoitopaikka.net 2011.)

Suomessa useat lait ohjaavat lasten varhaiskasvatusta, kuten esimerkiksi Perusopetuslaki (L628/1998), Lastensuojelulaki (L417/2007) ja Kuntalaki (L365/1995). Tärkein laki on kuitenkin Laki lasten päivähoidosta (L451/1990), joka määrittää päivähoidon toimintamuodot, sisällön ja kuntien vastuun päivähoidon järjestämisestä. Lakien lisäksi on myös monia asiakirjoja ja julkaisuja, joiden tarkoituksena on varmistaa varhaiskasvatuksen laadun tasaisuus koko Suomessa. Tärkein asiakirja on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005). (THL 2011.)

Suomalainen varhaiskasvatus eroaa muiden EU-maiden varhaiskasvatuksesta, sillä useissa EU-maissa varhaiskasvatusta tarjotaan jo kolmen vuoden ikäisille lapsille (Peltonen 2002). Iso-Britanniassa 92,7 % 3–5-vuotiaista lapsista kuului varhaiskasvatuksen piiriin vuonna 2008 (MLL 2011). Iso-Britanniassa lapsen oppivelvollisuus alkaa jo viisivuotiaana. Esikoulu on vapaaehtoista ja sitä järjestetään 2–5-vuotiaille lapsille. 3–4-vuotiaille esikoulu on osapäiväistä toimintaa muun päivähoidon ohessa. Iso-Britannia kuitenkin painottaa koulumaista tyyliä varhaiskasvatuksessa ja varhaiskasvatuksen tärkeyttä. Useimmat paikalliset kouluviranomaiset järjestävät maksutonta opetusta lastentarhoissa tai ensimmäisen asteen kouluihin eli ala-asteisiin liitetyillä esikoululuokilla. (Peltonen 2002.)

Laki lastenhoidosta (Childcare Act 2006) on tärkein laki, joka ohjaa varhaiskasvatuksen järjestämistä Englannissa ja Walesissa. Laissa ohjataan viranomaisia edesauttamaan lasten hyvinvointia, takamaan kaikille varhaiskasvatuspalveluiden saatavuuden ja rohkaisemaan vanhempia ottamaan osaa varhaiskasvatuspalveluihin. (Childcare Act 2006.) Varhaiskasvatuksen sisällöstä kertoo yksityiskohtaisemmin Early Years Foundation Stage –julkaisu, joka vastaa Suomen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet –julkaisua (2005).

#### **4.6 Suomalaisen ja ranskalaisen kulttuurin suhde ja historia**

Suomen ja Ranskan suhde on rakentunut jo vuosisatojen ajan. 1700-luvun aikana yhteiskunnallinen eliitti oli ranskalaistunut ja ranskasta oli tullut kosmopoliittisen aristokratian kieli. Ranskalaisen kulttuurin ihannointi levisi myös Suomen suuriruhtinaskuntaan ja Helsingin salonkien kaksi hallitsevaa kieltä olivat ruotsi ja ranska. Eräs syy ranskan kielen ja kulttuurin leviämiseen olivat ranskalaiset, jotka

levittäytyivät ympäri Eurooppaa ensiksi protestanttien karkotuksien vuoksi ja vuosisata myöhemmin Ranskan vallankumouksen myötä. (Norrback 2008, 20–23.) Rankin (2008, 63) mukaan vuosien 1880–1914 aikana ranskalaisuudesta puhuttiin erityisen paljon. Ranskasta ja ranskalaisuudesta oli paljon stereotypioita, joilla ei ollut mitään tekemistä todellisuuden kanssa. Mielipiteet Ranskasta vaihtelivat laidasta laitaan, Ranskaa pidettiin sekä esikuvana, että haittana Suomelle. (Ranki 2008, 63–64.) Myönteistä Ranska-kuvaa Suomeen toivat taiteilijat, jotka 1800-luvun lopussa lähtivät suurin joukoin opiskelemaan ja elämään Ranskaan. Tunnetuimmaksi taiteilijaksi Ranskassa nousi Albert Edelfelt, joka sai lukemattomia mitaleita ja kunnianosoituksia taiteestaan. (Bauvois 2008, 47–61.)

Nykyisin Ranskassa tunnetaan huonommin suomalaista taidetta, mutta esimerkiksi Aki Kaurismäen elokuvat ovat saaneet jalansijaa Ranskassa. EU-jäsenyys on mahdollistanut Suomen ja Ranskan entistä vankemman yhteistyön, esimerkiksi nykyisin (2008) Suomeen tulee vuosittain ennätysmääriä ranskalaisia opiskelijoita. Myös suomalaisopiskelijoihin on vaikuttanut EU:iin liittyminen, vuoden 1995 jälkeen ranskan kielen opiskelijoiden määrä on jopa kaksinkertaistunut. (Hanse 2008, 9–11.)

Kulttuurien välisen viestinnän tutkija Fred Dervin on seurannut ranskalais-suomalaisen nettisivuston keskusteluja. Dervinin (2008, 85) mukaan keskustelut sivustolla perustuvat useimmiten stereotypioihin eli yleistyksiin. Stereotypioiden näkyminen on luonnollinen ilmiö eri kulttuurien edustajien kohdatessa. Ranskasta ja ranskalaisista puhuttaessa positiivisina stereotypioina esiin nousee kulttuuri, ruoka ja kohteliaisuus. Negatiivisia stereotypioita ovat ranskalaisten asenne vieraisiin kieliin, lörpöttely ja ainainen myöhästyminen. Suomalaisten taas todetaan olevat hyviä vieraisissa kielissä, edistyneitä teknologiassa ja aina ajoissa. Negatiivisten stereotypioiden mukaan suomalaiset ovat kaikki ujoja, sulkeutuneita ja kylmiä. (Dervin 2008, 83–100.)

Suomalaisten mielikuvat ranskalaisista ovat vahvempia kuin ranskalaisten näkemykset suomalaisista, sillä Suomi ja suomalaisuus eivät ole läheskään niin tunnettuja Ranskassa kuin Ranska Suomessa. Suomalaiset ovat kansainvälistymisen

myötä avautuneet enemmän Eurooppaa kohti. Myös ranskalaisuus muuttuu sukupolvien muuttuessa ja nostalginen entinen suurvalta jää yhä kauemmas historiaan. (Clerc & Ranki 2008, 257–263.) Molempien maiden kehittyessä entistä avoimemmiksi, ne voivat Clercin ja Rankin (2008, 263) mukaan entistä paremmin löytää toisensa.

#### **4.7 Kuvaus Myllyvainion päiväkodista**

Myllyvainion päiväkotijoukko sijaitsee Alajärvellä, Etelä-Pohjanmaalla. Päiväkodissa on kolme ryhmää; Punatulkut, Viherpeipot ja Keltasirkut. Ensimmäisessä ryhmässä ovat alle 3-vuotiaat lapset ja kahdessa viimeisessä 4–6-vuotiaat lapset. Viherpeipoissa ja Keltasirkuissa toimii myös esikouluryhmä. Myllyvainio on 52-paikkainen päiväkotijoukko, jossa paikat jakautuvat seuraavasti: Punatulkuissa on 12 paikkaa ja Viherpeipoissa sekä Keltasirkuissa kummassakin 20 paikkaa, joista puolet on esikoululaisille. Päiväkodissa työskentelee 5 lastentarhanopettajaa, 4 lastenhoitajaa, 4 päiväkotijoukko- ja ryhmävastustajaa sekä yksi henkilökohtainen avustaja.

Myllyvainion päiväkodissa on jokaiselle ryhmälle omat tilavat huoneet. Lisäksi käytössä on suuri piha, jossa on runsaasti leikkutilaa ja useita kiipeily- ja leikkiteelineitä (ks. liite 5). Päiväkodissa on myös liikuntasali, joka on päivittäisessä käytössä sekä oma keittiö, jossa päivän ateriat valmistetaan. Myllyvainion toiminta noudattaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (THL 2005).

#### **4.8 Kuvaus La Petite école bilinguista**

La Petite école bilingue, Oxford Gardens School on pieni päiväkotijoukko Lontoossa. Päiväkodissa on noin 30 lasta ja he jakautuvat kolmeen ryhmään. Ryhmät jakautuvat iän mukaan, Tout petite section-ryhmässä ovat 1–2-vuotiaat, Petite section 2–3-vuotiaat ja Grand ja Moyenne section -ryhmässä 4–6-vuotiaat.

La Petite école bilingue on nimensä mukaisesti monikielinen päiväkotijoukko. Työntekijät puhuvat, englannin opettajaa lukuun ottamatta, pelkästään ranskaa. Lapset ovat joko äidinkieltään ranskankielisiä tai ranskan- ja englanninkielisiä tasapuolisesti. Lisäksi on lapsia, jotka ovat äidinkieltään englanninkielisiä, jotka ovat koulussa

oppiakseen ranskaa. Lapset ovat hyvin vaihtelevia kielen suhteen, osa ei ymmärrä kuin pari sanaa englantia, ja osalla on sama tilanne ranskan kanssa.

Henkilökuntaa päiväkodissa on paljon. Jokaisessa ryhmässä on yksi opettaja ja avustaja ja Tout petite sectionissa on lisäksi myös ylimääräinen avustaja kahtena päivänä viikossa. Lisäksi lapsille opetetaan tennistä, balettia, musiikkia, englantia, ruoanlaittoa ja taidetta, joita kaikkia opettaa eri opettajat.

Päiväkodin tilat ovat asuintalon alakerrassa, tosin tanssi- ja musiikin tunnit pidetään yläkerran salissa ja vanhimpien ryhmien lapset lisäksi syövät yläkerrassa. Alakerran tilat ovat pienet ja ahtaat, mutta sisutettu kauniisti ja värikkäästä. Lapset käyvät ulkoilemassa takapihan puutarhassa, joka on erittäin pieni ja näyttää tyypilliseltä englantilaispuutarhalta kivetyksineen ja ruusupensaineen (ks. liite 4).



## 5 PHOTOVOICE

Caroline Wangin ja Mary Ann Burrisin vuonna 1992 kehittämä Photovoice-menetelmä on prosessi, jonka kautta erilaiset ihmisryhmät voivat edustaa, kehittää ja tuoda tunnetuksi omaa yhteisöään tietynlaisen valokuvaustekniikan avulla. Kameroiden avulla nämä ihmiset saavat mahdollisuuden käynnistää muutoksen omassa yhteisössään. Photovoicen tarkoituksena on antaa ihmisille mahdollisuus tallentaa ja reflektoida yhteisönsä vahvuuksia ja huolenaiheita, edistää kriittistä keskustelua ja tietoutta tärkeistä yhteisöllisistä ongelmista käymällä ryhmäkeskusteluita valokuvista, sekä tavoittaa päättäjät. Photovoicea on käytetty esimerkiksi kiinalaisessa Yunnanin kylässä niin kutsuttuun tarpeiden arviointiin. Kylässä asuvat naiset kuvasivat jokapäiväistä elämäänsä. Yunnan on yksi Kiinan köyhimmistä alueista. (Burris & Wang 1997, 369–387.)

Photovoicen lähtökohtana on brasilialaissyntyisen kasvatustieteilijän Paulo Freiren (Freire 2005) ajatus siitä, että visuaalinen kuva on yksi tapa, joka mahdollistaa ihmisten kriittisen ajattelun omasta yhteisöstään ja saa heidät keskustelemaan heidän jokapäiväiseen elämäänsä vaikuttavista sosiaalisista ja poliittisista voimista. Freire itse käytti piirustuksia tai valokuvia esittäessään merkityksellisiä tekijöitä ja ongelmakohtia. Photovoiceessa tämä konsepti viedään vielä hieman pidemmälle, ja yhteisön jäsenet luovat kuvat itse. (Burris & Wang 1997, 369–387.)

Yhteisön jäsenet saavat käyttöönsä kameran, ja heille opetetaan sen käyttö. He saavat ottaa valokuvia mahdollisesta annetusta aiheesta, esimerkiksi elämästään oman yhteisönsä sisällä. Osana Photovoicea kuuluu vielä valokuvista käytävä keskustelu. Merkittävää prosessissa on se, että se antaa äänen ryhmille, jotka usein jäävät kuulematta. Melkein kuka tahansa voi oppia käyttämään kameraa; miehet, naiset, lapset, köyhät, sairaat, luku- ja kirjoitustaidottomat. Photovoicea käytettäessä kamera annetaan henkilöille, jotka eivät siihen välttämättä normaalisti pääse käsiksi. Näin hekin pääsevät vaikuttamaan oman yhteisönsä asioihin sen sijaan, että joutuisivat sivuun päätöksenteosta. (Burris & Wang 1997, 369–387.)

## 5.1 Photovoicen käyttö lasten kanssa

Photovoicea on käytetty myös lasten ja nuorten parissa erilaisissa projekteissa. Muun muassa Jim Hubbard on toteuttanut menetelmää kodittomien lasten kanssa. USA:ssa on toteutettu useita erilaisia projekteja lukiolaisten kanssa, ja myös yläasteikäiset ovat saaneet vaikuttaa koulujärjestelmän kehittämiseen valokuvaamalla. (Burris & Wang 1997, 369–387.)

Photovoicen avulla lapsen ääni tuodaan aikuisten kuuluville. Lasten ottamien valokuvien ja haastatteluiden avulla aikuiset pääsevät kurkistamaan lasten ajatusmaailmaan. Photovoice on tavoitteellinen menetelmä ja sen avulla voidaan selvittää lasten näkemyksiä eri aiheista. Lapsiryhmän lapset saavat valokuvata ohjaavan aikuisen seurassa yksitellen, jolloin jokainen lapsi otetaan huomioon yksilöllisesti. Samalla varmistetaan se, ettei kukaan toinen lapsi tai aikuinen pääse vaikuttamaan siihen, mitä lapsi kuvaa ja miksi. (Järvinen & Mäkinen 2010, 3–4.)

Lapselle annetaan käyttöön digikamera, jonka käyttö hänelle opastetaan kädestä pitäen. Otettavien valokuvien määrä sovitaan etukäteen, noin kahdeksan kuvaa sopii 3–5-vuotiaille lapsille. Lapsen kanssa keskustellaan ja käydään läpi myös aihe, josta kuvat otetaan. Aiheen sisällä lapsi saa kuvata vapaasti haluamiaan kohteita. Aikuinen kulkee lapsen mukana kuvia otettaessa, mutta ei puutu kuvien sisältöön. Kun lapsi on ottanut oikean määrän kuvia, aikuinen näyttää kuvat lapselle, joko kameraselästä tai tietokoneen ruudulta. Samalla lapsi saa kertoa jokaisesta ottamastaan valokuvasta. Aikuinen esittää samalla kysymyksiä, kuitenkin johdattelematta lasta. Kuvasta voidaan keskustella, kunnes lapsella ei ole enää kuvasta mitään sanottavaa, ja sitten siirrytään seuraavaan. Haluttaessa lapsen haastattelu voidaan äänittää, tai muussa tapauksessa kirjataan ylös paperille mitä lapsi sanoo. (Järvinen & Mäkinen 2010, 3–4.)

## 5.2 Lapsi ja kamera

Kameraa on käytetty paljon työvälineenä esimerkiksi lastensuojelun yhteydessä. Kamera kiehtoo lapsia jo välineenä, jota on jännittävää päästä käyttämään. Pienille lapsille kamera saattaa olla uusi juttu, koska usein pieniltä lapsilta kameraselästä

käyttö on kotona kielletty. Kamera ja valokuvaaminen vaativat paljon luottamusta ja vastuuta, ja siksi lapset ovat usein ylpeitä päästessään valokuvaamaan ja kohtelevat kameraa kunnioittavasti. On tärkeää, että lapsi pääsee osoittamaan olevansa luottamuksen arvoinen, se tekee hyvää myös lapsen itsetunnolle. (Harju 2009, 229–230.)

Kun lapsi saa mahdollisuuden valokuvaamisen, avaa aikuinen hänelle oven luovuuden kokeilemiseen sekä käyttämiseen. Valokuvaaminen kannustaa luovuuden lisäksi itseilmaisuun. Valokuvaus ja sen opettaminen lapselle lisää myös aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta, ja valokuvaus ja kuvien katsominen mahdollistavat myös lasten välisen keskinäisen vuorovaikutuksen. Kamera antaa erilaisille lapsille erilaisia mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa keskenään. Ujo lapsi voi nähdä valokuvaamisen mahdollisuutena piiloutua kameran taakse tarkkailemaan tilannetta, ja huomiota hakeva lapsi taas voi nauttia valokuvaamisesta ja kuvattavana olemisesta koska hän saa olla konkreettisesti tapahtumien keskipisteessä. Lasten keskinäinen kameran käyttö opettaa lapsille tasa-arvoa ja toisen katsomista ja katseen alaisena olemista. (Harju 2009, 230–234.)

Aikuinen saa mahdollisuuden kurkistaa lasten maailmaan, kun lapset kuvaavat keskenään tai omaa arkeaan. Lapsilla on oma luontainen tapa kuvata asioita elämän eri tilanteista, kun heille ei ole vielä kehittynyt aikuisten kuvaustyyliä. Arvoon nousevat arkiset asiat; kodinkoneet arkiset askareet, lähellä olevat ihmiset. Nämä kaikki saavat uuden näkökulman kun lapsi kuvaa niitä. Aikuistuessa ihminen saattaa hukata kyvyn katsoa pieniä yksityiskohtia arjen maailmasta; lasten kuvat voivat auttaa meitä huomaamaan ne taas aivan erilailla. (Harju 2009, 234.)

On tärkeää myös antaa lapselle mahdollisuus kommentoida omia kuviaan. Aikuisen tehtävänä ei ole määritellä, mitkä kuvat ovat hyviä ja mitkä eivät. Ohjeena mielipiteen antamiselle pitäisikin olla, ”arvosta enemmän lapsen mielipidettä kuin omaasi”. (Harju 2009, 236.)

### **5.3 Lasten ajattelua ja ilmaisua tukevia keinoja haastatteluun ja keskusteluihin**

Lasta haastateltaessa on tärkeää, että lapsella on keskustelun tai haastattelun aiheesta hiljattain tapahtuneita kokemuksia. Jos aihetta ei ole mahdollista käsitellä tarpeeksi nopeasti, asiaa voidaan auttaa tallentamalla kuvasarjoja tai videotallenteita tilanteista ja katsoa niitä uudelleen yhdessä lapsen kanssa. Tämä auttaa tilanteen palautumista lapsen mieleen. Kun lasta pyydetään kertomaan tallennetusta tapahtumasta, se voi auttaa aikuista näkemään tilanteen aivan uudella tavalla. Mitä konkreettisempi asia on kyseessä, sitä helpompi lapsen on esittää omia näkemyksiään aiheesta. (Heikka ym. 2009, 91.)

Eri tiloissa kiertely ja niihin sijoittuva keskustelu, sekä eri ympäristöjen ja niihin liittyvien toimintojen kuvaaminen myöhempää keskustelua varten ovat lasten kanssa tehdyissä tutkimuksissa testattuja menetelmiä. Kun keskustelu tai haastattelu tapahtuu paikassa, jota aihepiiri koskee, se saattaa auttaa lasta palauttamaan tapahtumat mieleen paremmin. Näin lapsi voi muistaa tapahtumat elävämmin ja pystyy tuomaan esiin itselleen merkityksellisiä näkökulmia tilanteesta. (Heikka ym. 2009, 91.)

Jos aihe on lapselle merkityksellinen, sen voi odottaa herättävän paljon ajatuksia ja tarvetta ilmaista niitä. Lapsen mahdollisuuksia vaikuttaa haastatteluun voidaan lisätä esimerkiksi antamalla lapsen käyttöön kameras, jolla hän voi kuvata itselleen merkityksellisiä asioita ja mieluisia toimintaympäristöjä. Kuvia voi myöhemmin käyttää keskustelun pohjana. Näin lisääntyy todennäköisyys siihen, että keskustelu koskee lapsen eikä aikuisen kannalta tärkeitä asioita. (Heikka ym. 2009, 91.)

On kuitenkin täysin mahdollista, että lapsen antamat merkitykset kuvien ottamiselle poikkeavat aikuisen tavoitteista. Lapsi voi ottaa kuvia myös monesta muusta syystä kuin auttaakseen aikuista ymmärtämään itseään paremmin. Heikka ym. (2009, 91) mainitsevat Cookin ja Hessin kokemuksen siitä, että vaikka lapset nauttivat kuvien ottamisesta ja niistä keskustelusta, eivät keskustelut välttämättä paljasta aina suoraan lasten merkitysmaailmaa. Silti lasten omaehtoinen valoku-

vaus ja kuvista käytävä keskustelu ovat lasten kannalta arvokkaita tapahtumia; lasten keskinäinen keskustelu lisääntyy ja lapset oppivat refleктоimaan omia kokemuksiaan. (Heikka ym. 2009, 91.)

## 6 TUTKIMUSMENETELMÄT

Seuraavassa kappaleessa kerrotaan tutkimuksen kulusta ja tutkimuksessa käytetyistä menetelmistä. Menetelmiä ovat laadullinen tutkimus, sisällönanalyysi, haastattelu ja määrällinen tutkimus. Lopussa kerrotaan eettisyydestä ja luotettavuudesta laadullisessa tutkimuksessa.

### 6.1 Tutkimuksen kulku

Päätutkimustehtävänä on tutkia:

1. Mitkä ovat lapselle merkityksellisiä asioita päivähoitossa?

Alatutkimustehtävinä on tutkia:

- a) Onko Englannissa tehdyn tutkimuksen ja Suomessa tehdyn tutkimuksen tulosten välillä eroja?
- b) Kuinka hyvin aikuisten ajatukset kohtaavat lasten ajatukset La Petite école bilinguessa?
- c) Kuinka hyvin aikuisten ajatukset kohtaavat lasten ajatukset Myllyvainion päiväkodissa?

Tutkimus aloitettiin Lontoossa La Petite école bilinguen henkilökunnalle tehtävällä kyselyllä. Kysely oli sisällöltään hyvin yksinkertainen, ainoa kysymys oli ”Mistä kuvittelisit lasten ottavan eniten kuvia? Valitse kolme mielestäsi suosituinta kohdetta.” Kysely tehtiin kahdelle lastentarhanopettajalle, jotka työskentelivät tutkimukseen osallistuvien lasten kanssa.

La Petite école bilinguessa tutkimus tehtiin 18 3–6-vuotiaalle lapselle. Aluksi jokaiselle lapselle opetettiin kameran käyttö henkilökohtaisesti. Jokainen lapsi sai ottaa kahdeksan valokuvaa heille merkityksellisistä asioista päiväkodissa. Valokuvauksen jälkeen lapsia haastateltiin valokuvien sisällöstä. Haastattelusta kirjattiin ylös pääkohdat.

Kun kaikki 18 lasta olivat valokuvanneet ja heitä oli haastateltu, valokuvien teemoittelu alkoi. Aineistolle tehtiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi. (ks. luku 6.4.1). Lasten valokuvat ja haastattelut käytiin läpi, ja niiden sisältö kirjoitettiin ylös, esimerkiksi jos lapsi oli ottanut valokuvan leikkiautosta, se kirjattiin ylös. Tämän jälkeen laskettiin kuinka montaa toistuvaa ilmausta oli kirjattu ylös. Ilmaukset jaettiin sopivien teemojen alle, esimerkiksi leikkiauto luokiteltiin sisäleikit ja -lelut -teeman alle. Teemoja tuli yhteensä viisi: sisäleikit ja -lelut, ulkoleikit ja -lelut, henkilöt, estetiikka ja ohjatut aktiviteetit. Myös henkilökunnan vastaukset jaettiin samojen teemojen alle. Kun tutkimus oli valmistunut, lapsille tehtiin kiihtokseksi ja muistoksi yhteenveto, jossa kerrottiin kuvausprosessista ja johon liitettiin lapsen ottamia valokuvia.

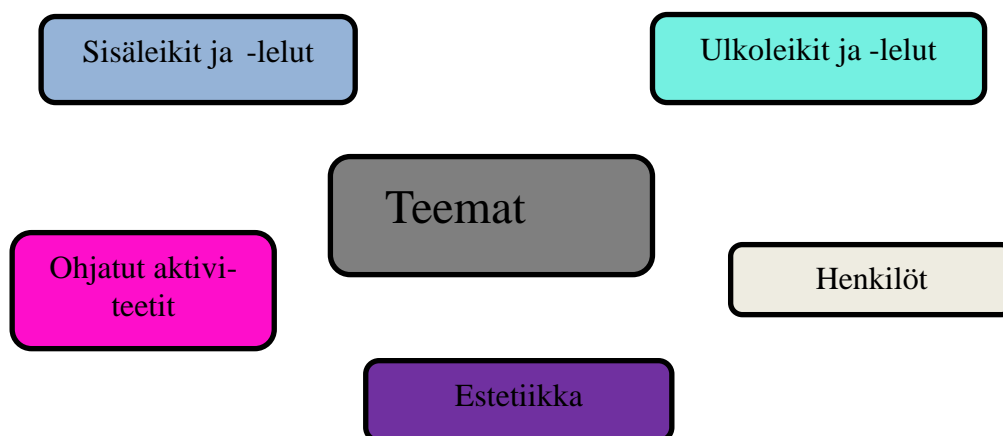
Tutkimusta jatkettiin Alajärvellä Myllyvainion päiväkodissa henkilökunnalle tehtävällä kyselyllä. Henkilökunnalle näytettiin englantilaisten lasten tutkimustuloksista muodostetut teemat ja heitä pyydettiin valitsemaan heidän mielestään kolme teemaa, jotka nousevat suosituimmiksi Suomessa tehtävässä tutkimuksessa. Kysely tehtiin kahdelle lastentarhanopettajalle, jotka työskentelivät tutkimukseen osallistuvien lasten kanssa.

Myllyvainion päiväkodissa tutkimus tehtiin 15 4–6-vuotiaalle lapselle. Aluksi jokaiselle lapselle opetettiin kameran käyttö henkilökohtaisesti. Jokainen lapsi sai ottaa kahdeksan valokuvaa heille merkityksellisistä asioista päiväkodissa. Valokuvauksen jälkeen lapsia haastateltiin valokuvien sisällöstä. Haastattelusta kirjattiin ylös pääkohdat.

Kun kaikki 15 lasta olivat valokuvanneet ja heitä oli haastateltu, valokuvat jaettiin valmiina oleviin teemoihin. Myös henkilökunnan antamat vastaukset jaettiin samojen teemojen alle.

Koska La Petite école bilinguessa tutkimukseen osallistui 18 lasta ja Myllyvainion päiväkodissa 15 lasta, tutkimusaineisto muutettiin prosenttiluvuiksi ennen analysointia ja vertailua. Tällöin vältettiin tutkimustulosten vääristyminen.

## 6.2 Teemat



**Kuvio 2.** Miellekartta teemoista

*Sisäleikit ja -lelut.* Sisäleikit ja -lelut -teemaan kuuluvat kaikki sisällä olevat lelut ja sisällä leikittävät leikit, esimerkiksi nuket, autot, lautapelit, kotileikit ja pehmo-lelut. Lautapelit päätettiin sisällyttää sisäleikit ja -lelut -teemaan, koska pelit ja pelaaminen mainittiin liian harvoin, jotta niistä olisi voitu tehdä omaa teemaa. (Ks. liite 1).

*Ohjatut aktiviteetit.* Ohjatut aktiviteetit -teemaan sisältyvät sellaiset aktiviteetit, joita lastentarhanopettaja ohjaa lapsia tekemään, esimerkiksi askarteleminen tai laulaminen. Tähän teemaan sisällytettiin myös sellaiset aktiviteetit, joita lapset voivat toteuttaa ilman ohjausta, mutta jotka he ovat oppineet alun perin lastentarhanopettajan ohjauksesta, esimerkiksi piirtäminen ja lukeminen. Ohjatut aktiviteetit -teemaan sisältyy lukuisia eri asioita, jotka kaikki on mainittu harvoin. Tämä johtuu osittain siitä, että La Petite école bilinguessa on sellaisia aktiviteetteja, joita ei ole Myllyvainion päiväkodissa, ja toisin päin. La Petite école bilinguessa lapsille tarjotaan esimerkiksi balettia, tennistä ja leipomista. (Ks. liite 2).

*Henkilöt.* Henkilöt-teemaan kuuluvat kaikki ihmiset, joista lapset ottivat kuvia. Heitä ovat esimerkiksi lasten sisarukset, ystävät, lastentarhanopettajat ja muu henkilökunta. (Ks. liite 3).



*Ulkoleikit ja -lelut.* Ulkoleikit ja -lelut -teemaan kuuluvat kaikki ulkona olevat lelut ja siellä leikittävät leikit, esimerkiksi hiekkalaatikko, leikkimökki, jalkapalloilu ja kiipeilytelineet. Muutamat lapset mainitsivat myös ulkoilun yleisesti. (Ks. liitteet 4 ja 5).

*Estetiikka.* Estetiikka-teemaan kuuluvat kaikki asiat, jotka näyttivät lasten mielestä kauniilta, esimerkiksi luonto, erityisesti kukat. Osa lapsista saattoi ottaa kuvan lelusta lelun värin vuoksi. Tällaiset valokuvat luokiteltiin estetiikka-teeman alle. (Ks. liite 6).

#### **6.4 Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus**

Laadullinen tutkimus on yksi tieteellisen tutkimuksen menetelmäsuuntaus. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavan kohteen ominaisuuksia, laatua sekä merkityksiä kokonaisvaltaisesti. (Jyväskylän yliopisto 2011.) Ideana on ymmärtää, tulkita ja luoda malli ilmiölle, jota tutkitaan. Tämän saavuttamiseksi tarvitaan viitekehys eli eräänlainen käsitteellinen kehikko, jonka läpi voidaan tarkastella saatuja havaintoja. Aineistonkeruussa täytyy pyrkiä monikanavaisuuteen; mukana voi olla esimerkiksi haastatteluja, observointia eli havainnointia, tutkijan omia muistiinpanoja sekä autenttisia asiakirjoja. (Pitkäranta 2010, 20–21.)

Laadullinen tutkimus on ainutkertaista sekä tilannesidonnaista. Myöhempien tulkintojen kannalta on siis olennaisen tärkeää ymmärtää kontekstia, eli sitä, miten jokin asia tai ilmiö liittyy ympäristöönsä. Kontekstin avulla analyysin voi kytkeä laajempiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin yhteyksiin. Siihen voi liittyä kuvausta esimerkiksi siitä, millaisiin sosiaalisiin yhteyksiin, instituutioihin, ajankohtaan ja ympäristötietoon tutkittu ilmiö liittyy. (Pitkäranta 2010, 20–21.) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tilastollinen yleistys, vaan tarkoitus on päästä kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa sekä ymmärtämään tiettyä toimintaa ja antamaan tulkinta ilmiölle. Tärkeää on siis, että henkilöt joilta tieto kerätään, tietävät ja omaavat kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.)

*Laadullinen tutkimus tässä opinnäytetyössä.* Laadullinen tutkimus sopii hyvin esimerkiksi tutkimuksiin, joiden pyrkimys on kuvata, ymmärtää, selittää tai tulkita joitain sosiaalisen todellisuutemme ilmiöitä sekä niihin liittyviä merkityksiä ja käytäntöjä, ja ihmisiä, organisaatioita ja ryhmiä näiden ilmiöiden tuottajina, kuluttajina ja tulkitsijoina. (Henttonen 2008.) Tässä opinnäytetyössä käytetään pääasiallisesti laadullisen tutkimuksen menetelmiä, sillä aineisto on valokuvien ja tekstin muodossa. Valokuva-aineisto on syntynyt lasten ottamista valokuvista ja tekstiaineisto on syntynyt lasten ja henkilökuntien haastatteluiden pohjalta. Valokuville ja tekstille on tehty aineistolähtöinen sisällönanalyysi (ks. seuraava luku). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on alun perin tarkoitettu tekstin analysoimiseen, mutta tässä tutkimuksessa sitä on hyödynnetty myös valokuvien analysointiin. Valokuvien sisältö on muutettu tekstimuotoon, jolloin sisällönanalyysin tekeminen mahdollistuu.

#### **6.4.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi**

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen erityyppisiin sisällönanalyyseihin: aineistolähtöinen analyysi, teorialähtöinen analyysi ja teoriasidonnainen analyysi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–95.) Tässä opinnäytetyössä käytetään aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi pyrkii luomaan tutkimusaineistosta teoreettisen kokonaisuuden; analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen sekä tehtävänasettelun mukaan. Aikaisemmilla tiedoilla ja havainnoilla aiheesta ei ole merkitystä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa, sillä analyysin oletetaan olevan aineistolähtöistä ja siis sidoksissa juuri kyseisen tutkimuksen aineistoon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa aineiston analysointi on kolmivaiheinen prosessi: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Pelkistämävaiheessa informaation tiivistetään tai pilkotaan osiin. Aineiston pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä, jonka mukaan aineistoa pelkistetään joko litteroimalla tai

koodaamalla tutkimustehtävälle olennaisia ilmauksia. Pelkistämisen voi suorittaa esimerkiksi siten, että aineistosta etsitään tutkimustehtävän kysymyksillä kuvaavia ilmaisuja, jotka esimerkiksi alleviivataan erivärisillä kynillä. Sen jälkeen alleviivatut ilmaisut listataan peräkkäin. Ennen kun analysointi voidaan aloittaa, tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana. Alkuperäisilmauksista siis muodostetaan niitä kuvaava pelkistetty ilmaus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–110.)

Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä käydään tarkasti läpi aineistosta koodatut alkuperäisilmaisut, ja etsitään aineistosta samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Käsitteet jotka tarkoittavat samaa asiaa ryhmitellään sekä luokitellaan ja yhdistetään luokaksi. Sen jälkeen luokat nimetään niiden sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokitteluyksikkö voi esimerkiksi olla jokin tutkittavan ominaisuuden piirre, ominaisuus tai käsitys. Aineisto siis tiivistyy, koska yksittäiset tekijät yhdistetään suurempien yleisten käsitteiden alle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.)

Klusterointia seuraa aineiston abstrahointi. Abstrahoinnissa erotetaan tutkimukselle olennainen tieto ja muodostetaan teoreettisia käsitteitä valikoidun tiedon perusteella. Klusterointi on osa abstrahointiprosessia. Abstrahoinnissa edetään alkuperäisinformaation käyttämistä ilmaisuista teoreettisiin käsitteisiin sekä johtopäätöksiin. Sitten luokituksia yhdistellään, niin kauan kuin se on mahdollista aineiston sisällön näkökulmasta. Abstrahointi on prosessi, jossa tutkija muodostaa kuvauksen tutkimuskohteesta käyttäen apuna yleiskäsitteitä. Teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan siis jatkuvasti alkuperäiseen aineistoon muodostettaessa uutta teoriaa. Empiiristä aineistoa liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään empirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitteet tai teemat, jotka kuvaavat aineistoa. Tuloksissa tutkija kuvaa myös luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet tai kategoriat ja niiden sisällöt. Johtopäätöksiä tehtäessä pyritään ymmärtämään, mitä asiat merkitsevät tutkittaville yksilöille; tarkoitus on siis yrittää ymmärtää tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan koko tutkimuksen ajan ja analyysin kaikissa vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–113.)

## 6.4.2 Haastattelu

Haastattelun idea on yksinkertainen; kun tutkija on kiinnostunut tietyn henkilön mielipiteestä tai motiiveista, on järkevintä kysyä niistä suoraan häneltä itseltään. Haastattelulla tarkoitetaan henkilökohtaista haastattelua, jossa haastattelija esittää kysymyksiä suullisesti ja kirjaa vastaukset ylös. Kyse ei siis ole kyselystä, joka tehdään kyselylomakkeella. Etuna haastattelussa kyselyyn verrattaessa on ennen kaikkea joustavuus; haastattelijan on mahdollista toistaa kysymys, oikaista mahdollisia väärinkäsityksiä, selventää aihetta ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Haastattelun etuihin kuuluu myös se, että haastatteluun voidaan itse valita henkilöt, joilla on aiheesta mahdollisimman paljon tietoja ja kokemusta. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 72–74.)

Tärkeintä haastattelussa on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta. Siksi haastateltavalle on järkevää antaa etukäteen tutustuttavaksi haastattelun kysymykset tai aiheet. Haastattelun onnistumisen kannalta on siis suositeltavaa, että haastateltava voi tutustua haastattelun teemoihin ja aiheeseen enne haastattelua; käytännössä tämä tapahtuu haastattelua sovittaessa. On eettisesti perusteltua kertoa silloin, mitä aihetta haastattelu koskee. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.)

Tässä opinnäytetyötutkimuksessa päiväkodin työntekijöitä haastateltaessa on käytetty sekä syvähaastattelua, että teemahaastattelua. La Petit école bilinguen henkilökuntaa haastateltaessa kyseessä on syvähaastattelu, eli avoin haastattelu. Syvähaastattelu on täysin strukturoimaton, ja siinä käytetään avoimia kysymyksiä; vain ilmiö, josta keskustellaan, on määritelty ja liittyy tutkimuksen tarkoitukseen ja tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75–76). Myllyvainion päiväkodin työntekijöille tehty haastattelu on muodoltaan teemahaastattelu. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, ja lähellä syvähaastattelua. Teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten teemojen mukaan, jotka on valittu etukäteen. Etukäteen valitut teemat perustuvat jo tutkimuksesta tiedettyyn asiaan, eli tutkimuksen viitekehukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

### 6.4.3 Laadullisen tutkimuksen eettisyys

On ymmärrettävä, että mitä avoimempaa tiedonkeruumenetelmää käytetään, sitä hankalampaa on punnita etukäteen tutkimusasetelman mahdollisia eettisiä ongelmia. Yhteys etiikan ja tutkimuksen välillä on kahtalainen: toisaalta tutkimuksen tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin, toisaalta taas myös eettiset kannat vaikuttavat ratkaisuihin, joita tutkija tekee tieteellisessä työssään. Tämä jälkimmäinen yhteys etiikan ja tutkimuksen välillä on nimeltään tieteen etiikka. Tuomen ja Sarajärven (2009, 125–126) mukaan Haaparanta ja Niiniluoto (2009) ovat esittäneet viisi peruskysymystä jotka ovat tärkeitä tieteen etiikassa. Ne ovat seuraavat: 1) millaista on hyvä tutkimus? 2) Onko tiedon jano hyväksyttävää ja onko se hyväksyttävää kaikissa asioissa? 3) Mitä tutkitaan eli miten tutkimusaiheet valitaan? 4) Millaisia tutkimustuloksia tutkija saa tavoitella ja koskevatko ne niin sanottuja vahingollisia seikkoja, kuten asetuotantoa? 5) Millaisia keinoja tutkija saa käyttää? Näitä näkökulmia painotetaan Tuomen ja Sarajärven (2009, 126) mukaan useissa tutkimusetiikkaa koskevissa sopimuksissa ja säännöissä.

Eräs merkittävä hyvän tutkimuksen kriteeri on tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus. Konkreettisesti tämä näkyy tutkimusraportissa esimerkiksi siinä, miten ja millaisia lähteitä käytetään; niiden tulee olla luotettavia sekä ajanmukaisia. Toinen hyvä lisävaatimus tutkimukselle on eettinen kestävyys. Hyvää tutkimusta ohjaa eettinen sitoutuneisuus; eettisyys koskee myös tutkimuksen laatua. Saadakseen laadullisesta tutkimuksesta laadukkaan tutkijan täytyy muun muassa huolehtia siitä, että tutkimussuunnitelma on laadukas, valittu tutkimusasetelma sopiva ja raportointi huolella tehty. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127.)

Yleisesti voidaan sanoa, että ihmisoikeudet ovat tekijä, joka muodostaa ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisen perustan. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että seuraavat kohdat tulisi täyttyä: 1) tutkijan täytyy selvittää osallistujalle tutkimuksen tavoitteet, menetelmät sekä mahdolliset riskit. 2) Tutkimukseen osallistuvien täytyy suostua tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heillä on oikeus kieltäytyä tai keskeyttää tutkimus sekä kieltää käyttämästä kerättyä materiaalia jos he niin tahtovat. 3) Tutkijan on varmistettava, että suostuessaan tutkimukseen tutkittava tietää,

mistä tutkimuksessa on kyse. 4) Tutkimukseen osallistujilla on oikeuksien ja hyvinvoinnin turva. 5) Tutkimustiedot ovat luottamuksellisia eikä tietoja luovuteta ulkopuolisille tai käytetä muuhun kuin luvattuun tarkoitukseen. 6) Osallistujat jäävät nimettömiksi, elleivät ole antaneet suostumustaan nimensä käyttämiseen, ja 7) Tutkimukseen osallistujilla on ennen kaikkea oikeus odottaa tukijalta vastuuntuntoa; tutkijan on noudatettava lupaamiaan sopimuksia eikä tutkimuksen rehellisyyttä vaaranneta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

#### **6.4.4 Luotettavuus laadullisessa tutkimuksessa**

Käsitettä validiteetti käytetään usein tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa. Validiteetti tarkoittaa menetelmän tai mittauksen kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata, ja sitä että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on tarkoitus tutkia. (Järvenpää 2006.)

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein aineistoa analysoitaessa induktiivistä päättelyä. Induktiivinen päättely tarkoittaa päättelyketjua, joka etenee yksityisestä yleiseen. Pienessä aineistossa analyysi saattaa usein jäädä kuvailun tasolle. Havaintoja voi olla vaikea yleistää, koska aineisto ei ole kylläntynyt riittävästi eli todisteita tutkimusongelman ratkaisemiseen ei ole tarpeeksi. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruu, analyysi ja raportointi kytkeytyvät toisiinsa, sillä kaikki vaiheet ovat tärkeitä luotettavuuden arvioinnissa. On tärkeää, että tutkija osaa selittää analyysivaiheessa, minkälaisia ratkaisuja on tutkimuksen missäkin vaiheessa tehty. (Willberg 2009.)

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteereinä voidaan pitää siirrettävyyttä ja sovellettavuutta, totuudellisuutta, vahvistettavuutta ja uskottavuutta. Siirrettävyys ja sovellettavuus tarkoittavat sitä, että tutkimusaineistoa kuvataan niin kattavasti, että niistä voi päätellä, kuinka hyvin tutkimuksen löydöksiä voi soveltaa muihin tutkimuskohteisiin. Totuudellisuudella tarkoitetaan sitä, kuinka paljon tutkijan johtopäätökset vastaavat tutkimuskohteen todellista tilaa. Vahvistettavuus tarkoittaa sitä, että tehdyt tulokset saavat tukea toisista tutkimuksista. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija pystyy säilyttämään neutraalin otteen tutkimuksen johtopäätöksiä tehdessä eikä anna omien ennako-oletusten vaikuttaa

niihin. Luotettavuutta voidaan parantaa esimerkiksi raportoimalla tutkimuksen etenemisestä tarkasti ja antamalla lukijalle tarpeeksi yksityiskohtainen selvitys tutkimuksesta. (Willberg 2009.)

## 6.5 Määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimus

*Määrällinen tutkimus tässä opinnäytetyössä.* Laadullisen tutkimuksen parina voidaan pitää määrällistä tutkimusta. Määrällisen tutkimuksen kohteita ovat taas yleensä fyysiset esineet ja ilmiöt, tai ihmiset. Usein määrällinen tutkimus pyrkii tutkimaan asenteita, mielipiteitä ja käsityksiä. Kohteena on laadulliseen tutkimukseen verrattuna yleensä suurempi joukko, ja toisinaan jopa niin suuri ettei kaikkia voida käyttää vaan mukaan tulevat valitaan otannalla. Tarkoitus ei ole tarkastella tutkimuskohteita kaikkine ominaisuuksineen, vaan ilmiöstä yritetään luoda yleisempi malli josta käyvät ilmi yhteydet ja vaikutukset eri tekijöiden välillä. (Tampereen yliopisto 2011.) Tässä opinnäytetyössä käytetty aineisto on valokuvien ja tekstin muodossa eli laadullisessa muodossa. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin jälkeen laskettiin ilmaisujen lukumäärät kaikissa teemoissa ja näin saatiin aineisto määrälliseen muotoon. Tällöin aineistosta pystyttiin laskemaan tunnuslukuja ja aineisto pystyttiin esittämään diagrammien muodossa. Määrällisessä muodossa aineistoja voi vertailla keskenään ja se helpottaa jatkotutkimuksien tekemistä.

Tunnuslukuja käytetään yleensä vain määrällisessä eli kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullinen aineisto voidaan kvantifioida eli muuttaa määrälliseen muotoon laskemalla ilmaisujen lukumääriä ja niiden eroa toisistaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112). Keskihajonta on yhden havainnon etäisyys keskiarvosta, mutta ei kuitenkaan keskimääräinen etäisyys. Keskihajonta on aina nolla tai sitä suurempi. Keskihajonnan suuruus riippuu käytetystä mittayksiköstä sekä ilmiöstä. Keskihajonnan ollessa nolla aineistossa ei ole vaihtelua ollenkaan. (Kärkkäinen & Högmander 2005, 37–38.)

Korrelaatiokerroin mittaa lineaarisen riippuvuuden voimakkuutta ja laatua. Korrelaatiokerroin saa aina arvon väliltä  $-1$ ,  $+1$ . Kun korrelaatiokerroin on pienempi kuin nolla, lineaarinen riippuvuus on negatiivista. Korrelaatiokertoimen ollessa noin nolla, riippuvuutta ei ole. Kun korrelaatiokerroin on suurempi kuin nolla,

lineaarinen riippuvuus on positiivista. Negatiivinen riippuvuus tarkoittaa käytännössä sitä, että toisen muuttujan kasvaessa toinen pienenee. Positiivinen riippuvuus tarkoittaa sitä, että muuttujat kasvavat tai pienenevät samassa suhteessa. (Kärkkäinen & Högmander 2005, 53–54.)



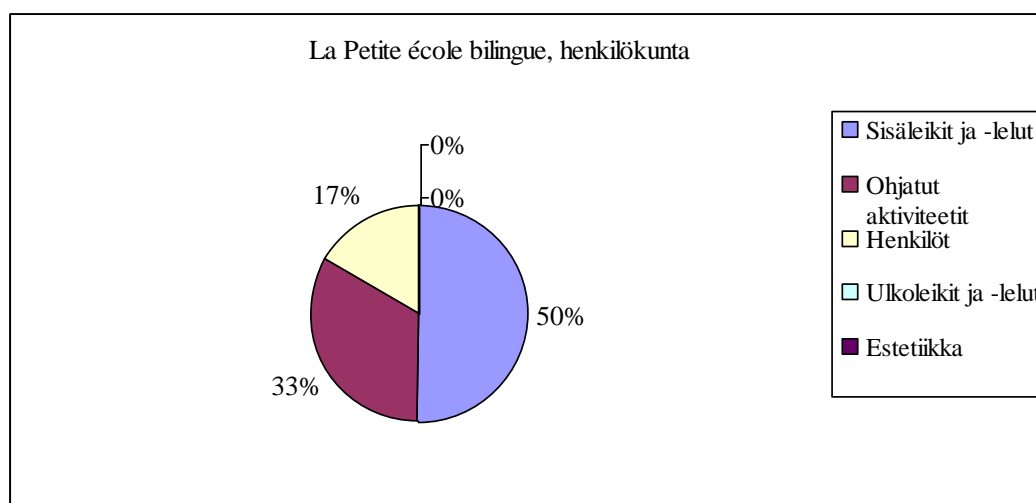
## 7 TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI

Seuraavassa on käyty läpi tutkimustuloksia. Aineisto on esitetty seuraavassa järjestyksessä: 1) La Petite école bilinguen henkilökunnan tulokset 2) Myllyvainion päiväkodin henkilökunnan tulokset 3) henkilökuntien tulosten vertailu 4) La Petite école bilinguen lasten tulokset 5) Myllyvainion päiväkodin lasten tulokset 6) lasten tulosten vertailu 7) La Petite école bilinguen lasten ja henkilökunnan tulosten vertailu 8) Myllyvainion päiväkodin lasten ja henkilökunnan tulosten vertailu 9) johtopäätökset.

Selkeyttämään tutkimuksen tuloksia on käytetty erilaisia diagrammeja. Tutkimusten tulokset on esitetty ympyrädiagrammeissa, pylväsdiagrammeissa ja viivadiagrammeissa. Ympyrädiagrammeja käytettiin yksittäisen aineiston esittämiseen, esimerkiksi La Petite école bilinguen henkilökunnan tulosten esittämiseen. Pylväsdiagrammeja käytettiin silloin, kun vertailtiin kahta aineistoa, esimerkiksi lasten tutkimuksen tuloksia. Viivadiagrammeja käytettiin, kun tutkittiin lasten ja aikuisten tulosten yhteyttä. Diagrammit on valittu sen perusteella, mikä sopii kunkin aineiston esittämiseen parhaiten.

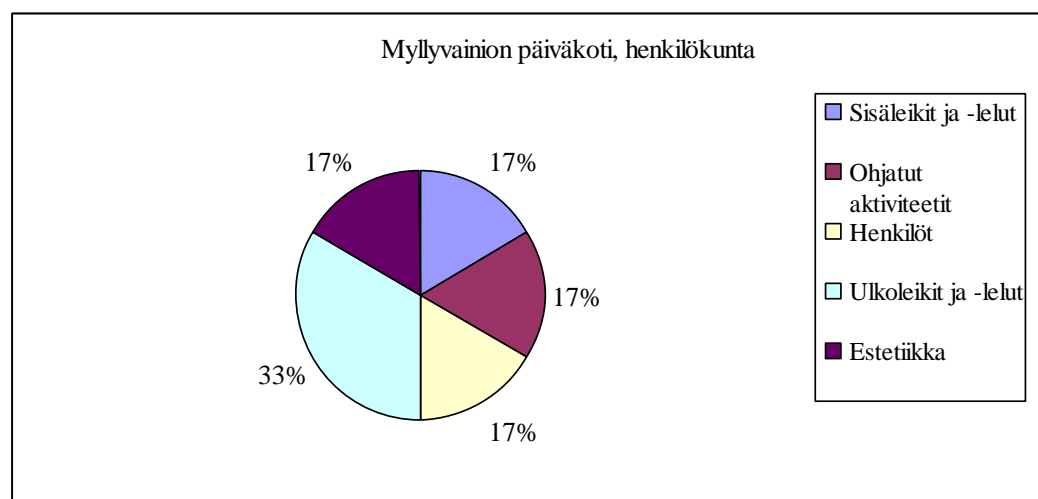
### 7.1 Henkilökunnille tehtyjen tutkimusten tulokset

**Taulukko 1.** La Petite école bilinguen henkilökunnan kyselyn tulokset ympyrädiagrammissa prosenttilukuina.



La Petite école bilinguessa 50 % (3) henkilökunnasta oli sitä mieltä, että lapset todennäköisesti valokuvaavat eniten sisäleikit ja -lelut -teeman alle kuuluvia asioita. 33 % (2) henkilökunnasta vastasivat lasten valokuvaavan eniten ohjatut aktiviteetit -teeman alle sisältyviä asioita. 17 % (1) henkilökunnasta vastasivat lasten valokuvaavan eniten henkilöt-teemaan sisältyviä asioita. Kukaan henkilökunnasta ei uskonut lasten valokuvaavan eniten estetiikka tai ulkoleikit ja -lelut -teemoihin sisältyviä asioita. Henkilökunnan kyselyn tuloksien keskihajonta laskettiin ja tulokseksi tuli 1,3. Myös prosenttilukujen välinen keskihajonta laskettiin ja tulokseksi tuli 21,7. Tämä tarkoittaa, että henkilökunnan vastauksien välillä on hajontaa keskimäärin jopa 22 %.

**Taulukko 2.** Myllyvainion päiväkodin henkilökunnan kyselyn tulokset ympyrädiagrammissa prosenttilukuina.



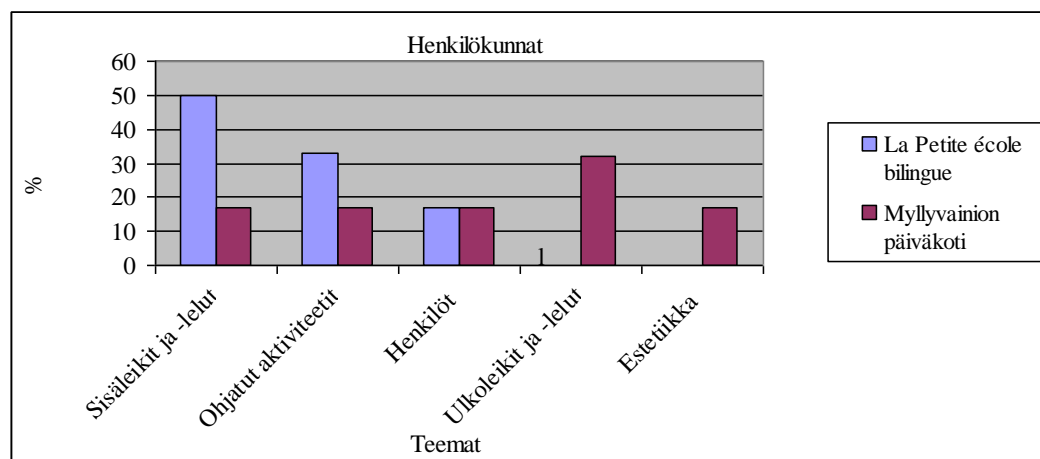
Myllyvainion päiväkodissa henkilökunta vastasi jo annettujen teemojen perusteella. 32 % (2) henkilökunnasta vastasivat lasten valokuvaavan eniten ulkoleikit ja -lelut -teeman alle sisältyviä asioita. Henkilökunnasta 17 % (1) oli sitä mieltä, että lapset todennäköisesti valokuvaavat eniten sisäleikit ja -lelut -teeman alle sisältyviä asioita. 17 % (1) henkilökunnasta vastasi lasten valokuvaavan eniten ohjatut aktiviteetit -teeman alle sisältyviä asioita. 17 % (1) henkilökunnasta vastasi lasten valokuvaavan eniten henkilöt-teeman alle sisältyviä asioita. 17 % (1) henkilökunnasta vastasi lasten valokuvaavan eniten estetiikka-teeman alle sisältyviä asioita. Henkilökunnalle tehdyn kyselyn tuloksien keskihajonta laskettiin ja tulokseksi tuli

0,45. Myös prosenttilukujen keskihajonta laskettiin ja tulokseksi tuli 6,7. Tämä tarkoittaa, että henkilökunnan vastausten välillä oli hajontaa keskimäärin vain noin 7 %.

## 7.2 Henkilökuntien tutkimustulosten vertailu

Henkilökunnan vastausten perusteella tehtiin taulukko (ks. taulukko 3), jossa näkyvät sekä La Petite école bilinguen että Myllyvainion päiväkodin henkilökuntien vastaukset.

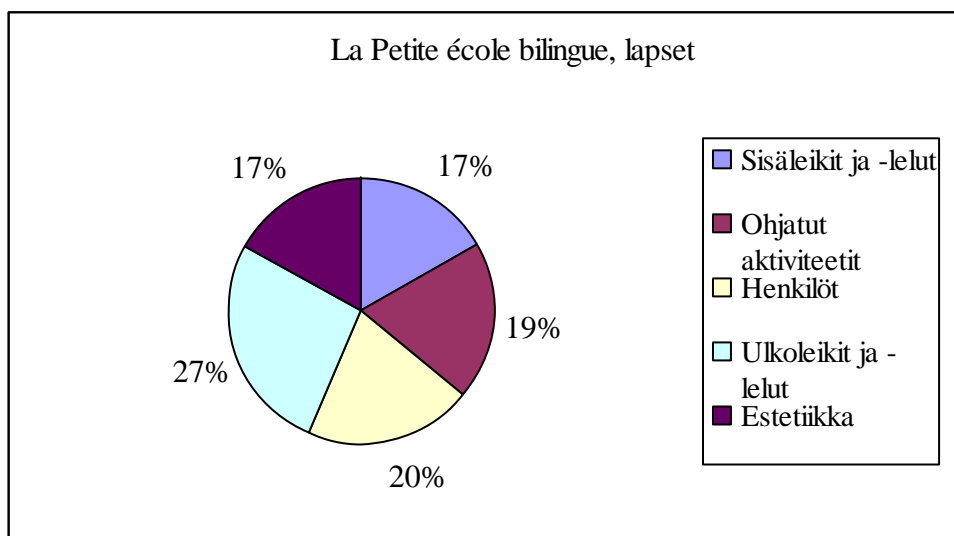
**Taulukko 3.** La Petite école bilinguen ja Myllyvainion päiväkodin henkilökuntien kyselyiden tulokset pylväsdiagrammissa prosenttilukuina.



Sisäleikit ja -lelut -teemaan sisältyvien henkilökuntien vastausten välinen ero on jopa 33 %. Ulkoleikit ja -lelut teemaan sisältyvien vastausten välillä on ero 32 %. Estetiikka-teemaan sisältyvien vastausten välinen ero on 17 %. Ohjatut aktiviteetit -teemaan sisältyvien vastausten välinen ero on 16 %. Henkilöt-teemaan sisältyvien vastausten välillä ei ole eroa ollenkaan, vaan vastausten määrä on sama.

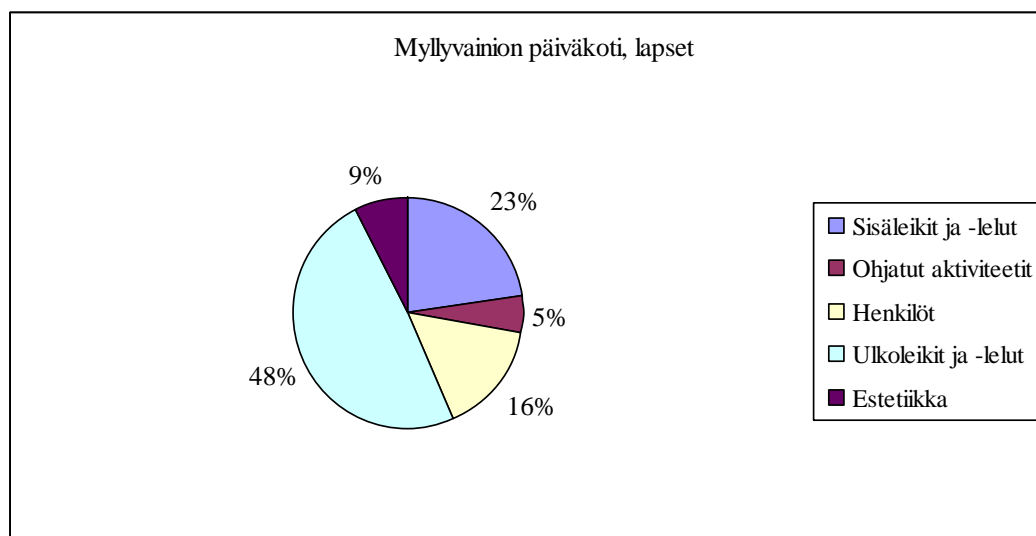
## 7.3 Lasten tutkimustulokset

**Taulukko 4.** La Petite école bilinguen lapsille tehdyn tutkimuksen tulokset ympyrädiagrammissa prosenttilukuina.



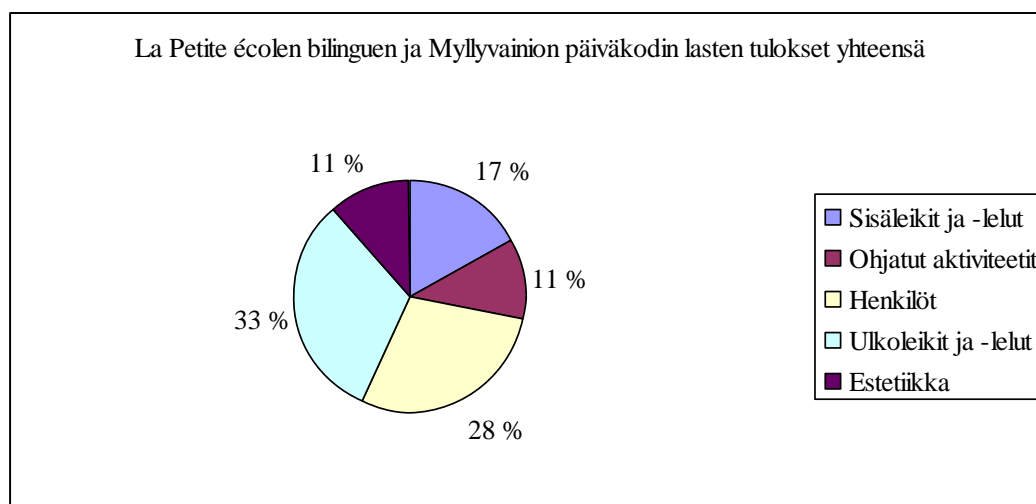
Ulkoleikit ja -lelut -teeman sisältyy 27 % (38) La Petite école bilinguen lasten vastauksista. Henkilöt-teemaan sisältyy 20 % (29) lasten vastauksista. Ohjatut aktiviteetit -teeman alle sisältyy 19 % (27) lasten vastauksista. Lasten vastauksista 17 % (25) sisältyy sisäleikit ja -lelut -teemaan. Estetiikka-teemaan sisältyy 17 % (25) lasten vastauksista. La Petite école bilinguen lasten vastauksien keskihajonta laskettiin ja tulokseksi tuli 5,4. Myös prosenttiluvuista laskettiin keskihajonta ja tulokseksi tuli 4,1. Tämä tarkoittaa sitä, että La Petite école bilinguen lasten vastauksien välillä on hyvin vähän hajontaa.

**Taulukko 5.** Myllyvainion päiväkodin lapsille tehdyn tutkimuksen tulokset ympyrädiagrammissa prosenttilukuina.



Myllyvainion päiväkodin lasten vastauksista 48 % (58) sisältyy ulkoleikit ja -lelut -teemaan. 23 % (27) lasten vastauksista sisältyy sisäleikit ja -lelut -teemaan. Henkilöt-teemaan sisältyy 16 % (19) lasten vastauksista. Estetiikka-teemaan sisältyy 8 % (9) lasten vastauksista. Ohjatut aktiviteetit -teeman alle sisältyy 5 % (6) lasten vastauksista. Myllyvainion päiväkodin lasten vastauksien keskihajonta laskettiin ja tulokseksi tuli 20,8. Myös prosenttiluvuista laskettiin keskihajonta ja tulokseksi tuli 17,2. Tämä tarkoittaa sitä, että Myllyvainion päiväkodin lasten vastauksien välinen hajonta on melko suurta.

**Taulukko 6.** La Petite école bilinguen ja Myllyvainion päiväkodin lapsille tehdyn tutkimuksen tulokset yhdessä ympyrädiagrammissa prosenttilukuina.



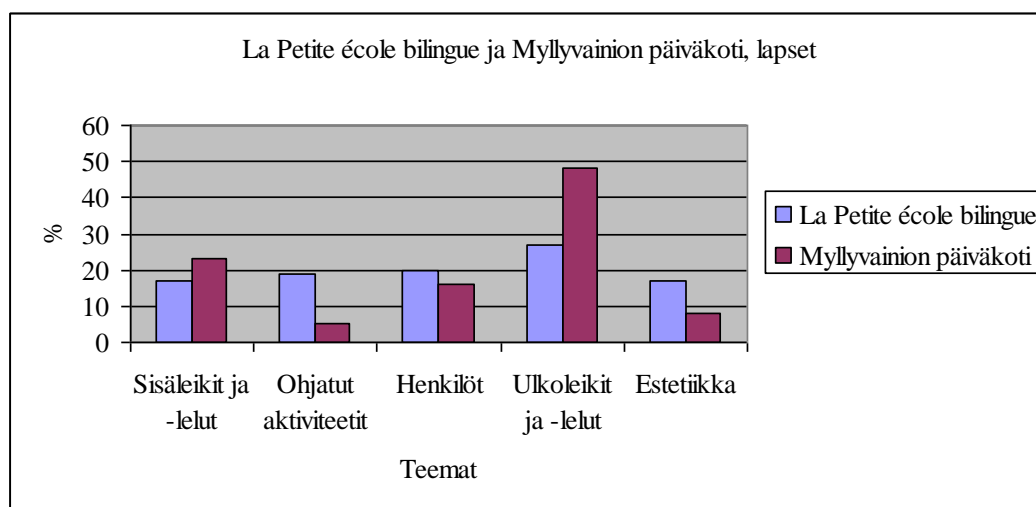
Kun La Petite école bilinguen ja Myllyvainion päiväkodin lasten tulokset lasketaan yhteen, suosituimmaksi teemaksi nousee ulkoleikit ja -lelut -teema. Yli kolmas osa eli 33 % (96) lasten valokuvista sisältyy teemaan. Toiseksi suosituin teema on henkilöt-teema. 28 % (85) lasten valokuvista sisältyy henkilöt-teemaan. Sisäleikit ja -lelut -teema jää kolmanneksi suosituimmaksi. 17 % (52) lasten valokuvista sisältyy teemaan. Estetiikka ja ohjatut aktiviteetit -teemat ovat vähiten suosittuja. Lasten valokuvista 11 % (34) sisältyy estetiikka-teemaan ja saman verran sisältyy ohjatut aktiviteetit -teemaan. La Petite école bilinguen ja Myllyvainion päiväkodin lasten yhteenlasketuille tuloksille laskettiin myös keskihajonta ja tulokseksi tuli 29,1. Myös prosenttilukujen keskihajonta laskettiin

ja tulokseksi tuli 10. Tämä tarkoittaa siis, että lasten vastauksien välinen hajonta ei ollut huomattavan suurta.

#### 7.4 Lasten tutkimustulosten vertailu

Alla näkyvässä kuviossa 7 voidaan nähdä La Petite école bilinguen ja Myllyvainion päiväkodin lasten vastaukset samassa taulukossa.

**Taulukko 7.** La Petite école bilinguen ja Myllyvainion päiväkodin lapsille tehtyjen tutkimusten tulokset pylvädiagrammissa prosenttilukuina.

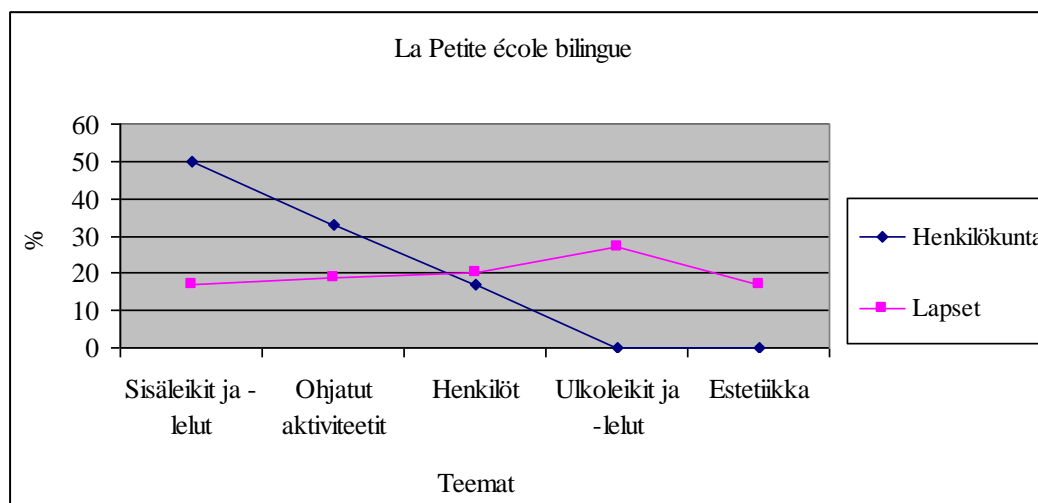


Ulkoleikit ja -lelut teemaan sisältyvien vastauksien välillä on ero 21 %. Ohjatut aktiviteetit -teemaan sisältyvien vastauksien välinen ero on 14 %. Estetiikka-teemaan sisältyvien vastauksien välinen ero on 9 %. Sisäleikit ja -lelut -teemaan sisältyvien lasten vastauksien välinen ero on 6 %. Henkilöt-teemaan sisältyvien vastauksien välinen ero on 4 %.

#### 7.5 Henkilökuntien ja lasten tutkimustulosten vertailu

Tuloksia analysoidessa havaittiin, että Myllyvainion päiväkodin henkilökunnan vastaukset olivat yhteneväisempiä lasten vastausten kanssa kuin La Petite école bilinguen henkilökunnan vastaukset. Kuviossa 3 ja 4 näkyvät henkilökunnan vastaukset vertailtuna lasten vastauksiin.

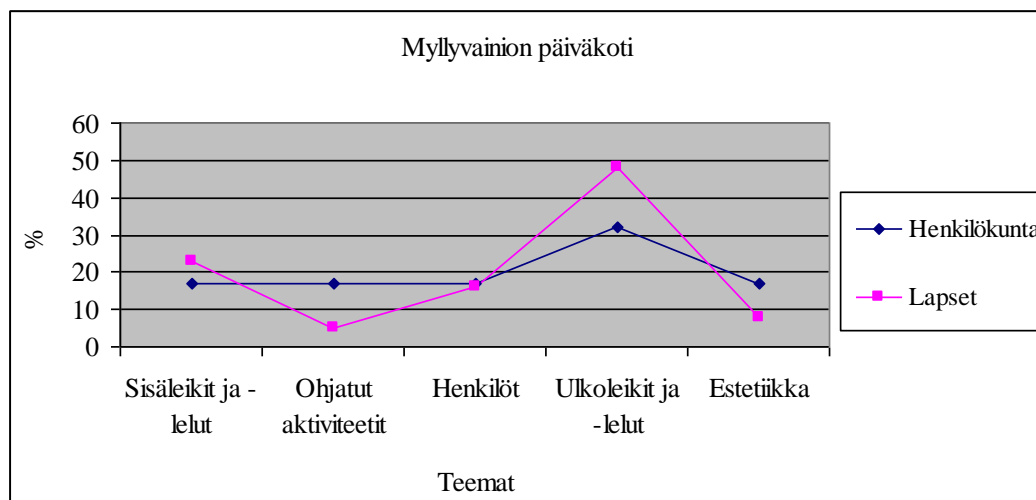
**Taulukko 8.** La Petite école bilinguen henkilökunnan kyselyn ja lapsille tehdyn tutkimuksen tulokset diagrammissa prosenttilukuina.



Sisäleikit ja -lelut teemaan sisältyvien henkilökunnan ja lasten vastauksien välillä on suuri ero, jopa 33 %. Ulkoleikit ja -lelut -teemaan sisältyvien vastauksien välillä on suuri ero, 27 %. Myös estetiikka-teemaan sisältyvien vastauksien välillä on melko suuri ero, 17 %. Ohjatut aktiviteetit -teemaan sisältyvien vastauksien välinen ero on pienempi, 14 %. Henkilöt-teemaan sisältyvien vastauksien välillä on kaikista pienin ero, vain 3 %.

La Petite école bilinguen henkilökunnan ja lasten vastauksien välinen korrelaatiokerroin on -0,53. Tämä tarkoittaa sitä, että henkilökunnan vastauksien ja lasten vastauksien välillä on melko vahva negatiivinen riippuvuus. Negatiivinen riippuvuus tarkoittaa käytännössä sitä, että toisen muuttujan kasvaessa toinen pienenee, eli kun henkilökunnan tuloksissa jokin tema on suuri, lasten tuloksissa tämä tema jää pieneksi.

**Taulukko 9.** Myllyvainion päiväkodin henkilökunnan kyselyn ja lapsille tehdyn tutkimuksen tulokset diagrammissa prosenttilukuina.



Ulkoleikit ja -lelut -teemaan sisältyvien vastauksen välillä on suurin ero, 16 %. Ohjatut aktiviteetit -teemaan sisältyvien vastauksien välinen ero on 12 %. Estetiikka-teemaan sisältyvien vastauksien välillä ero on 9 %. Sisäleikit ja -lelut teemaan sisältyvien henkilökunnan ja lasten vastauksien välillä on 6 prosentin ero. Henkilöt-teemaan sisältyvien vastauksien välillä on kaikista pienin ero, vain 1 %. Erot ovat siis huomattavasti pienemmät Myllyvainion päiväkodin henkilökunnan ja lasten vastauksien välillä kuin La Petite école bilinguen henkilökunnan ja lasten vastauksien välillä.

Myllyvainion päiväkodin henkilökunnan ja lasten vastauksien välinen korrelaatiokerroin on 0,92. Eli henkilökunnan ja lasten vastauksien välillä on todella vahva positiivinen riippuvuus. Positiivinen riippuvuus tarkoittaa sitä, että muuttujat kasvavat tai pienenevät samassa suhteessa, eli kun henkilökunnan tuloksissa jokin teema on suuri, se on suuri myös lasten tuloksissa.



## 8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksessa selvisi, että lapselle merkityksellisimpiä asioita päivähoidossa ovat ulkoleikit ja -lelut, henkilöt, sisäleikit ja -lelut, estetiikka ja ohjatut aktiviteetit. Ulkoleikit ja -lelut -teema nousee suosituimmaksi teemaksi sekä Englannissa että Suomessa tehdyissä tutkimuksissa. Yhteenvetona tutkimuksesta voisi todeta, että päivähoidossa on monia merkityksellisiä asioita lapselle. Lapselle merkityksellistä päivähoidossa on, että hän saa sekä leikkiä vapaasti että osallistua ohjattuihin aktiviteetteihin. Hän saa viettää aikaa ystävien ja päivähoidon aikuisten kanssa ympäristössä, joka on esteettisesti miellyttävä.

La Petite école bilingueta ja Myllyvainion päiväkodin tuloksia vertailtaessa tulee esille eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä. Ulkoleikit ja -lelut -teema nousee suosituimmaksi teemaksi sekä Englannissa että Suomessa. Kuitenkin vastausten määrin välillä on eroja, Myllyvainion päiväkodin lapsista lähes puolet valokuvasi teemaan sisältyviä asioita, kun La Petite école bilinguen lapsista vain vajaa kolmasosa valokuvasi teemaan sisältyviä asioita. Tämä johtuu luultavasti siitä, että Myllyvainion päiväkodin lapsilla on paljon enemmän aikaa ulkoilla hoitopäivän aikana ja esimerkiksi pihaan on panostettu enemmän kuin La Petite école bilinguessa. Ensiksi mainitussa ulkoillaan päivittäin noin kaksi tuntia, jälkimmäisessä vain noin 20 minuuttia. Lisäksi La Petite école bilinguen piha on noin viidesosa Myllyvainion päiväkodin pihasta.

Eroavaisuuksia tulee esille myös ohjatut aktiviteetit -teemassa. La Petite école bilinguessa ohjatut aktiviteetit ovat paljon suosituimpia kuin Myllyvainion päiväkodissa, eroa on 14 prosenttia. La Petite école bilinguessa hoitopäivät muodostuvat suurimmaksi osaksi ohjatuista aktiviteeteistä. Siksi on ymmärrettävää, että siellä lapset pitävät ohjatuista aktiviteeteistä. Toisaalta on yllättävää, että kuitenkin vain vajaa viidesosa lapsista valokuvasi tähän teemaan liittyviä asioita. Ongelmana ohjatuissa aktiviteeteissä on, että tiettyä aktiviteettiä järjestetään ehkä vain kerran viikossa, joten lasten voi olla hankala muistaa sitä valokuvatessa. Tämä saattaa olla syy siihen, että ohjatut aktiviteetit -teema on vain noin joka kymmenennen lapsen mielestä merkittävä asia päivähoidossa.

Estetiikka-teeman vastauksia vertailtaessa huomataan, että La Petite école bilinguessa lapset pitivät estetiikka noin kaksi kertaa merkityksellisempänä. Ero johdetaan ehkä siitä, että La Petite école bilinguessa ympäristö on paljon esteettisempi kuin Myllyvainion päiväkodissa. Suurin osa estetiikka-teeman valokuvista on kukkia tai muita kasveja. La Petite école bilinguen pihalla on paljon pensaita, kukkia ja kasveja, kun taas Myllyvainion päiväkodissa niitä ei ole juuri lainkaan. Sisäleikit ja -lelut -teeman ja henkilöt-teeman kohdalla La Petite école bilinguen ja Myllyvainion päiväkodin välillä ei ole huomattavia eroja.

Aikuisten ja lasten ajatukset kohtaavat La Petite école bilinguessa melko huonosti ja Myllyvainion päiväkodissa todella hyvin. Vaikka La Petite école bilinguen henkilökunnan ja lasten vastauksien välinen korrelaatio on melko vahva, yhteys on kuitenkin negatiivinen. Eli henkilökunnan ennustaessa lasten valokuvaavan paljon tiettyä teemaa, lapset valokuvasivat sitä todellisuudessa vähän. Henkilökunnan ennustaessa lasten valokuvaavan jotain toista teemaa vähän tai ei ollenkaan, lapset valokuvasivatkin sitä paljon. La Petite école bilinguen henkilökunnan ja lasten ajatukset ovat siis melko vastakkaiset. Myllyvainiossa sen sijaan yhteys lasten ja henkilökunnan vastausten välillä on positiivinen ja vahva. On monia syitä tähän eroavaisuuteen. Osittain eroa selittää se, että La Petite école bilinguen henkilökuntaa haastateltiin avoimesti ilman vaihtoehtoja. La Petite école bilinguen henkilökunnan vastaukset olivat yksittäisiä asioita, jotka teemoiteltiin myöhemmin lasten valokuvien perusteella syntyneisiin teemoihin. La Petite école bilinguen lastentarhanopettaja saattoi vastata joitakin asioita, joista myöhemmin tuli yksi ja sama teema. Kun katsotaan kyseisen henkilökunnan tutkimustuloksia, huomataankin, että vastaukset ovat keskittyneet tiettyihin teemoihin ja kahta teemaa ei ole huomioitu ollenkaan.

Myllyvainion päiväkodin henkilökunnalle näytettiin valmiit teemat, josta he valitsivat. Heillä ei ollut mahdollisuutta valita kahta kertaa samaa teemaa, minkä vuoksi vastaukset kattavat tasaisemmin kaikki teemat. Tällöin henkilökunnan tutkimustulokset todennäköisesti korreloivat paremmin lasten tutkimustulosten kanssa. Eroa La Petite école bilinguen ja Myllyvainion päiväkodin aikuisten ja lasten ajatusten kohtaamisen välillä selittää myös se, että tutkimuksesta ja sen taustoista

ei selitetty paljoa La Petite école bilinguessa. Sen sijaan Myllyvainion päiväkodille toimitettiin tutkimussuunnitelma, jossa kerrottiin tutkimuksen taustasta.

La Petite école bilinguen ja Myllyvainion päiväkodin tutkimustulosten eroja selittävät enemmän päiväkotien eroavaisuudet kuin kulttuurierot. Myös varhaiskasvatuskulttuurit ovat erilaiset kummassakin päiväkodissa, mikä osaltaan selittää eroja. Suomessa varhaiskasvatuksessa on pidemmät perinteet, sitä on tutkittu ja opiskeltu paljon syvemmin kuin useissa muissa maissa, minkä vuoksi suomalainen varhaiskasvatus on todella lapsilähtöistä. Ranskalaisessa varhaiskasvatuksessa lapsilähtöisyys on vasta nyt nousemassa esille enemmän. Tutkimustulosten eroavaisuuksia selittävät kuitenkin enemmän tilojen ja aktiviteettien erilaisuus.

## 9 POHDINTA

Tutkimuksen tekeminen sujui pieniä hankaluuksia lukuun ottamatta hyvin. Meidät otettiin hyvin vastaan kummassakin päiväkodissa, ja sekä lapset että aikuiset olivat innostuneita tutkimuksestamme. Yleisesti ottaen tutkimus sujui juuri niin kuin olimme sen suunnitelleet. Etenimme aiemmin laaditun tutkimussuunnitelman mukaan. Aikataulumme tuli pieniä muutoksia, emme esimerkiksi päässeet Myllyvainion päiväkotiin tekemään tutkimusta kesäkuussa, kuten suunnittelimme, vaan vasta elokuussa. La Petite école bilinguessa pieniä ongelmia tuotti tutkimuksen teko muulla kuin omalla äidinkielellämme; oli työläämpää selittää tutkimusprosessia englanniksi henkilökunnan jäsenille, joiden äidinkieli ei ollut englanti. Tämä ei kuitenkaan vaikuttanut tutkimuksen tulokseen, vaan hidasti hiukan prosessin etenemistä.

La Petite école bilinguessa päivän arkirytmä oli kiireinen ja tarkasti aikataulutettu. Tämän vuoksi meillä oli pieniä hankaluuksia löytää aikaa tutkimuksen teolle. La Petite école bilinguessa tutkimus toteutettiin yhteensä kahden kuukauden aikana, kun taas Myllyvainion päiväkodissa saimme tutkimuksen tehtyä yhden päivän aikana. Myllyvainion päiväkodissa henkilökunta antoi meille vapaat kädet toimia lasten kanssa. Tämä vuoksi tutkimus eteni ennakoitua nopeammin. Emme usko, että tällä oli kuitenkaan vaikutusta tutkimustuloksiin, sillä jokainen lapsi käytti suunnilleen yhtä paljon aikaa kuvaamiseen. Lasten haastattelujen kesto sen sijaan vaihteli lapsen keskittymiskyvyn mukaan. La Petite école bilinguessa tutkimuksessa oli mukana myös 3-vuotiaita lapsia, ja huomasimme, että heille tuotti vaikeuksia perustella ottamiaan valokuvia ilman apukysymyksiä. Tämäkään ei vaikuttanut tutkimustuloksiin, sillä haastattelujen tarkoitus oli vain varmistaa, että ymmärsimme valokuvauskohteen oikein. Tutkimuksen pääpaino oli siis valokuvien ottamisessa, ei niinkään haastattelussa.

Huomasimme paljon eroja eri-ikäisten lasten välillä tutkimusta tehdessämme. Oli todella erilaista tehdä tutkimus kolmevuotiaalle ja viisivuotiaalle lapselle. Erityisen kiinnostavaa oli tehdä tutkimusta lapsiryhmien vanhimpien lasten kanssa, sillä he osasivat perustella valokuviaan todella syvällisesti. He myös osasivat miettiä

päivähoidossa niitäkin asioita, joita eivät juuri silloin nähneet. Esimerkiksi joitakin ohjattuja aktiviteetteja oli vain kerran viikossa, ja jos lapsi ei sattunut kuvaamaan juuri sinä päivänä, hän ei välttämättä tullut ajatelleeksi kyseistä aktiviteettiä. Näin kävi usein pienimmille lapsille, jotka ottivat kuvia vain sillä hetkellä näkemistään mielenkiintoisista asioista. Jotkut lapset saattoivat ottaa kuvia esimerkiksi lähellä olevista leluista, joilla eivät olleet leikkineet ennen sitä päivää. Isommat lapset sen sijaan osasivat etsiä lelujen joukosta lempilelunsa, ja hahmottivat päiväkodin toiminnan laajemmin. Olemmekin sitä mieltä, että photovoice-menetelmä soveltuu kaikkein parhaiten viisivuotiaille ja sitä vanhemmille lapsille. Myös nuorempien lasten kanssa voi photovoice-menetelmää soveltaa mutta he tarvitsevat enemmän tukea ja ohjausta.

Ennen tutkimuksemme tekemistä hypotesimme oli, että aikuisen ja lapsen välisissä näkökulmissa löytyy varmasti eroja. Vaikka aikuiset tuntevat lasten tavat hyvin, he eivät välttämättä osaa ajatella lapsen näkökulmasta, mikä päivähoidossa on tärkeää. Uskoimme että aikuiset ajattelevat pedagogisesta näkökulmasta, ja unohtavat lapsen näkökulman, joka on huomattavasti yksinkertaisempi. Hypotesimme piti siis paikkansa.

Kuten aiemmin mainitsimme, tutkimuksemme ei ole suoraan yleistettävissä muihin päiväkodeihin, mutta se antaa vihjeitä lasten ajatusmaailmasta. Tutkimuksemme on helposti toistettavissa missä tahansa lapsiryhmässä, jos työntekijät haluavat tietoa juuri heidän lapsiryhmästään. Olisi mielenkiintoista, jos aihetta tutkittaisiin eri maissa, esimerkiksi kiinalaiset päiväkodit ovat varmaan aivan erilaisia kuin englantilaiset ja suomalaiset. Jos jatkossa aihetta tutkittaisiin, meidän tutkimustuloksiamme voisi käyttää hyväksi vertailukohteena.

## **9.1 Photovoice menetelmänä**

Photovoice-menetelmä oli meille aivan uusi menetelmä ennen kuin aloitimme opinnäytetyön tekemisen. Photovoice-menetelmää on kuitenkin erittäin helppo käyttää ja se soveltuu kaikenlaisten ihmisryhmien kanssa työskentelyyn. Lasten lisäksi menetelmää voi käyttää esimerkiksi vanhusten, maahanmuuttajien ja vammaisten kanssa, sillä menetelmä on erityisen hyvä sellaisten ihmisten kanssa,

joiden on vaikea ilmaista itseään puhumalla. Me olemme tutkineet merkityksellisiä asioita päivähoitossa, mutta menetelmää voi soveltaa loputtomasti. Tämä on siis todella hyvä ja monikäyttöinen menetelmä, mutta Suomessa ainakin vielä melko tuntematon. Toivomme, että photovoice-menetelmän käyttö yleistyy Suomessa.

## **9.2 Eettisyys tutkimuksessamme**

Mielestämme eettisyys toteutui tutkimuksemme hyvin. Kohtelimme lapsia eettisesti hyvin, kohtelimme tutkimusaineistoa luottamuksellisesti ja pyrimme tutkimuksessamme rehellisyyteen ja huolellisuuteen.

Aloitimme tutkimuksemme hankkimalla tarvittavat luvat. La Petite école bilinguessa kysyimme päiväkodin johtajalta suostumusta tutkimuksen tekoon, ja pyysimme jokaisen lapsen vanhemmilta kirjallisen luvan siihen, että lapsi saa osallistua tutkimukseen. Lupalomakkeessa selitimme, minkälainen tutkimus on kyseessä, ja mihin sitä käytetään (ks. liite 8). Lisäksi lomakkeessa kerrottiin, että lasten nimiä ei käytetä ja että kerätty materiaali tuhoetaan opinnäytetyön valmistuttua. Teimme tutkimuksen vain niiden lasten kanssa, joiden vanhemmat antoivat luvan. Myllyvainion päiväkotiin pyysimme tutkimusluvan Järvi-Pohjanmaan varhaiskasvatuspäälliköltä. Myllyvainion päiväkodin johtaja oli sitä mieltä, ettei lasten vanhemmilta ole tarpeellista pyytää lupaa, koska emme käytä lasten nimiä tai kuvia tutkimuksessamme. Teimme tutkimuksen niiden lasten kanssa, jotka halusivat osallistua siihen. Haastattelemillemme henkilökunnan jäsenille selvitettiin ennen haastattelua, että tietoja käytetään opinnäytetyöhömmme. Lisäksi kerroimme, että he jäävät nimettömiksi ja että tiedot tuhoetaan käytön jälkeen.

Lapsilla oli oikeus keskeyttää tutkimus koska tahansa. Muutamat lapset jättivätkin valokuvaamisen kesken, eikä heidän tarvinnut vasten tahtoaan tehdä sitä loppuun. Nämä lapset jätettiin pois tutkimuksesta. Jotkut lapset jättivät ensin tutkimuksen kesken, mutta pyysivät myöhemmin lupaa jatkaa valokuvaamista. Tämä osoittaa, että lapset ottivat osaa tutkimukseen täysin vapaaehtoisesti. Tutkimuksessamme käsitelimme tuloksia luottamuksellisesti. Tietoja ei luovutettu ulkopuolisten käsiin eikä käytetty muualla kuin tutkimuksessamme. Säilytimme tutkimustuloksia

omilla henkilökohtaisilla tietokoneillamme, joihin ei ole muilla pääsyä. Tutkimukseen osallistujat säilyivät anonyymeinä, ja tutkimuksen valmistuttua tuhosimme valokuvat ja haastattelut. Osaa valokuvista ja otteita lasten haastatteluita olemme käyttäneet esimerkkeinä työssämme, mutta niistä ei voi jäljittää tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyyksiä.

### **9.3 Tutkimustulostemme luotettavuus**

Tutkimuksemme on erittäin suppea, joten mielestämme tutkimustuloksiamme ei voi soveltaa laajemmin. Se kertoo kuitenkin La Petite école bilinguen ja Myllyvainion päiväkodin lapsiryhmien ja henkilökunnan ajatuksista. Tunnuslukuja käytettäessä tutkimusjoukon laajuus vaikuttaa tutkimustulosten luotettavuuteen. Meidän tutkimusjoukkomme on liian suppea, jotta korrelaatiosta tulisi luotettava tulos. Vaikka tuloksia ei voikaan yleistää, on tutkimuksemme kuitenkin helposti toistettavissa. Mielestämme tutkimuksemme on totuudellinen. Tutkimustulokset puhuvat puolestaan; esimerkiksi kun lapset kuvasivat eniten ulkoleikit ja -lelut -teemaa, vedimme johtopäätöksen, että se on lapsille merkityksellisin asia päivähoidossa. Emme siis antaneet omien oletuksiemme vaikuttaa tutkimustuloksiimme ja johtopäätöksiimme. Tutkimustulokset La Petite école bilinguen lasten ja henkilökunnan ajatusten huonosta kohtaamisesta yllätti meidät, sillä olimme harjoittelumme aikana tutustuneet päiväkodin lapsiin ja henkilökuntaan todella hyvin, eivätkä tulokset mielestämme aivan pitäneet paikkaansa. Toki huomasimme, ettei päiväkodin toiminta ollut yhtä lapsilähtöistä kuin Suomessa, mutta opettajat tunsivat ryhmänsä lapset hyvin. Luulemme, että henkilökunnan haastattelu vaikutti tutkimustulokseen väärin. Jos tekisimme tutkimuksen uudestaan, suorittaisimme molempien päiväkotien henkilökunnan haastattelut avoimilla kysymyksillä.

Emme ole löytäneet aiheesta muita tutkimuksia, joten tutkimustuloksia ei voi vahvistaa muiden tutkimusten perusteella. Johtopäätöksiä tehdessämme emme ole antaneet omien ennako-oletustemme vaikuttaa raportointiin, vaan olemme pysyneet tiedoissa, jotka olemme saaneet tutkimuksestamme. Mielestämme tutkimuksemme on luotettava, mutta ei suoraan yleistettävissä toisiin päiväkoteihin. Us-

komme kuitenkin, että tutkimustuloksemme kertovat hyvin, mitkä ovat lapsille merkityksellisiä asioita päivähoitossa. Viisi teemaamme ovat hyvin laajoja ja kattavat lähes kaikki lapsen elämään liittyvät asiat. Tämän vuoksi tutkimusta toistettaessa on hyvin mahdollista, että tulokseksi tulevat samat teemat, mutta niiden järjestys saattaa vaihdella. Uskomme, että lapset tulevat aina pitämään leikkimistä, aktiviteetteja, ystäviä ja kaunista ympäristöä merkittävinä asioina. Vain se muuttuu, minkä kukin lapsi pitää tärkeimpänä asiana.

Mielestämme opinnäytetyön teko oli kaikin puolin todella antoisaa ja mielenkiintoista. Erityisesti nautimme tutkimuksen teosta lasten kanssa. Emme kohdanneet mitään suuria ongelmia opinnäytetyötä tehdessämme. Kaiken kaikkiaan olemme erittäin tyytyväisiä opinnäytetyöhömmme.



## LÄHTEET

Ahonen Timo & Pulkkinen Lea. 2006. Keskilapsuus. Teoksessa Nurmi Jari-Erik, Ahonen Timo, Lyytinen Heikki, Lyytinen Paula, Pulkkinen Lea & Ruoppila Isto (toim.) Ihmisen psykologinen kehitys. 70-123. WSOY Oppimateriaalit Oy. Helsinki.

Bauvois Gwenaëlle. 2008. Albert Edelfet ja suomalaistaiteilijat vuosisadan vaihteen Ranskassa. Teoksessa Clerc Louis & Ranki Kristina (toim.) Suomalaisten Ranska. Kaunis tuntematon. 47-62. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä

Burris, Mary Ann & Wang, Caroline 1997. Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. Health Education & Behavior. Vol. 24, nro 3, 369-387.

Childcare Act. 11.7.2006. [online]. [viitattu 12.8.2011]. Saatavilla [www-muodossa:  
<URLhttp://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/21/pdfs/ukpga\\_20060021\\_en.pdf](http://www.muodossa:www-legislation.gov.uk/ukpga/2006/21/pdfs/ukpga_20060021_en.pdf)  
>

Clerc Louis & Ranki Kristina. 2008. Kaunis tuntematon: Ranska suomalaisten silmissä. Teoksessa Clerc Louis & Ranki Kristina (toim.) Suomalaisten Ranska. Kaunis tuntematon. 257-263. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä

Dervin Fred. 2008. Vastavuoroisia virtuaalinäkemyksiä Ranskasta ja Suomesta. Teoksessa Clerc Louis & Ranki Kristina (toim.) Suomalaisten Ranska. Kaunis tuntematon. 83-100. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä

Department for Education 2011: Early Years Foundation Stage. [online].[viitattu 12.8.2011]. Saatavilla [www-muodossa:  
URL:http://www.education.gov.uk/childrenandyoungpeople/earlylearningandchildcare/delivery/education/a0068102/early-years-foundation-stage-eyfs](http://www.education.gov.uk/childrenandyoungpeople/earlylearningandchildcare/delivery/education/a0068102/early-years-foundation-stage-eyfs)

Freire Paulo. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Gummerus. Jyväskylä

Hanse Pascal. 2008. Mielikuvat ja todellisuus. Teoksessa Clerc Louis & Ranki Kristina (toim.) Suomalaisten Ranska. Kaunis tuntematon. 9-12. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä

Harju Virpi. 2009. Lapsi linssin takana – valokuvaus lastensuojelun työvälineenä. Teoksessa Halkola Ulla, Mannermaa Lauri, Koffert Tarja, Koulu Leena (toim.) Valokuvauksen terapeuttinen voima. Kustannus Oy Duodecim. Keuruu

Heikka Johanna, Hujala Eeva ja Turja Leena. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. 2009. Multiprint Oy. Helsinki

Henttonen Elina. 2008. Usein kysytyjä kysymyksiä laadullisesta tutkimuksesta. [online]. [viitattu 28.9.2011]. Saatavilla [www-muodossa:  
<URLhttp://www.muodossa:www-muodossa:](http://www.muodossa:www-muodossa:)

<URL:<http://www.hse.fi/NR/rdonlyres/868703C5-81D0-4CDC-BC70-1FB1A7A55A54/0/Kysymyksiajavastauksialaadullisestatutkimuksesta.pdf>>

Hirvi Jussi. 2006. Terve mieli terveessä luonnossa. Teoksessa Heiskanen Irma & Kailo Kaarina (toim.) Ekopsykologia ja perinnetieto. 11-20. Green Spot. Helsinki

Hoitopaikka.net. 2011. Hoitomuodot ja hoitotapoja. [online]. [viitattu 11.8.2011]. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:) <URL: <http://www.hoitopaikka.net/Etusivu/Palvelut/Kaikille/Hoitomuodotjahoitotapoja/tabid/58/Default.aspx>>

Jyväskylän yliopisto. 2011. Laadullinen tutkimus. [online]. [viitattu 28.9.2011]. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:) <URL:<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/laadullinen-tutkimus>>

Järvenpää Eila. 2006. Laadullinen tutkimus. Päivitetty 2.2.2006. [online]. [viitattu 30.9.2011]. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:) <URL: <http://www.cs.tut.fi/~ihtesem/k2007/materiaali/luento4.pdf>>

Järvinen Mervi, Laine Anne, Hellman-Suominen Kirsi. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. 2009. Kirjapaja. Helsinki

Järvinen Saara & Mäkinen Liisa. 2010. Photovoice- ja sarjakuvapiirtämismenetelmät. Uusia keinoja kuulla lasta varhaiskasvatuksessa. Opaskirja 2010. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Seinäjoki.

Kamppinen Matti, Mikko Jokinen & Riikka Saarimaa. 2001. Kognitio ja kulttuuri. Teoksessa Saariluoma Pertti, Kamppinen Matti & Hautamäki Antti (toim.) Moderni Kognitiotiede. 176-202. Gaudeamus. Helsinki

Kärkkäinen Salme & Högmander Harri. 2005. Tilastomenetelmien peruskurssi TILP150 / TILA03. 3. uudistettu painos. Jyväskylän yliopisto. Matematiikan ja tilastotieteen laitos. Jyväskylä

L365/1995. Kuntalaki. 17.3.1995.

L36/1973. Laki lasten päivähoidosta. 19.01.1973.

L417/2007. Lastensuojelulaki. 13.4.2007.

L628/1998. Perusopetuslaki. 21.8.1998.

Lyytinen Heikki & Lyytinen Paula. 2006. Varhaislapsuus. Teoksessa Nurmi Jari-Erik, Ahonen Timo, Lyytinen Heikki, Lyytinen Paula, Pulkkinen Lea & Ruoppila Isto (toim.) Ihmisen psykologinen kehitys. 18-69. WSOY Oppimateriaalit Oy. Helsinki.

MLL. 2011. Päivähoitolain uudistus ei voi enää odottaa. [online]. [Päivitetty 20.5.2011]. [Viitattu 10.8.2011]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.mll.fi/--default?x34302=13744481>](http://www.mll.fi/--default?x34302=13744481)

Myllyvainion päiväkodin lastentarhanopettajat. 2011. Email e0800594@edu.vamk.fi 13.9.2011.

Nurmi Jari-Erik. 2006. Nuoruus. Teoksessa Nurmi Jari-Erik, Ahonen Timo, Lyytinen Heikki, Lyytinen Paula, Pulkkinen Lea & Ruoppila Isto (toim.) Ihmisen psykologinen kehitys. 124-159. WSOY Oppimateriaalit Oy. Helsinki.

Peltonen, Taina. 2002. Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan alakoulusta esikouluun. [online]. [viitattu 10.8.2011]. Saatavilla [www-muodossa: <URL://herkules.oulu.fi/isbn9514268962/html/x1005.html>](http://www-muodossa: <URL://herkules.oulu.fi/isbn9514268962/html/x1005.html>)

Pitkäranta Ari. 2010. Työkirja laadullisen tutkimuksen tekijälle. [online]. [viitattu 28.9.2011]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www-samk.fi/download/13153\\_Laadullisen\\_tutkimuksen\\_tyokirja\\_APitkarananta.pdf>](http://www-samk.fi/download/13153_Laadullisen_tutkimuksen_tyokirja_APitkarananta.pdf)

Pryfer Helen. 2011. Lastentarhanopettaja Petite école bilinguessa. Email maroon-cat@hotmail.com 14.9.2011.

Ranki Kristina. 2008. Suomalainen fin-de-siècle: frankofiliaa ja frankofobiaa. Teoksessa Clerc Louis & Ranki Kristina (toim.) Suomalaisten Ranska. Kaunis tuntematon. 63-82. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä

Salonen Kirsi. 2010. Mielen luonto. Eko- ja ympäristöpsykologian näkökulma. Green Spot. Helsinki

Salonen Kirsi. 2006. Ihminen on luontoa. Teoksessa Heiskanen Irma & Kailo Kaarina (toim.) Ekopsykologia ja perinnetieto. 49-70. Green Spot. Helsinki

Salonen Kirsi 2005. Mieli ja maisemat. Eko- ja ympäristöpsykologian näkökulma. Edita. Helsinki

Sivistyssanakirja 2001. Helsinki. WSOY.

Sulkunen Pekka.1998. Johdatus sosiologiaan: käsitteitä ja näkökulmia. WSOY. Helsinki

Tampereen yliopisto. 2011. Empiiriset aineistot ja analysoinnin kysymykset. [online].[viitattu 28.9.2011]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.uta.fi/laitokset/hoito/wwwoppimateriaali/luku5a.html>](http://www.uta.fi/laitokset/hoito/wwwoppimateriaali/luku5a.html)

THL = Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2011. Kuvaus varhaiskasvatuspalveluista. [online]. [viitattu 20.7.2011]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/kasvunkumppanit-fi/palvelut/varhaiskasvatuspalvelut;jsessionid=E1CB75897F726D663646BBF9DF636877>](http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/palvelut/varhaiskasvatuspalvelut;jsessionid=E1CB75897F726D663646BBF9DF636877)

THL =Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. [online]. [viitattu 12.8.2011]. Saatavilla [www-muodossa: URL:http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066](http://www.muodossa:URL:http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066)>

Tuomi Jouni & Sarajärvi Anneli. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.

Willberg Eeva. Laadullisen aineiston luotettavuus. Päivitetty 16.2.2009. [online]. [viitattu 30.9.2011]. Saatavilla [www-muodossa: URL:http://www.jyu.fi/edu/laitokset/eri/opiskelu/opiskelu-info/prosem/laadullinen](http://www.muodossa:URL:http://www.jyu.fi/edu/laitokset/eri/opiskelu/opiskelu-info/prosem/laadullinen)



**Kuvio 3.** Myllyvainion päiväkodissa erään lapsen ottama kuva muovieläimistä.

*I like all the dolls and our house in Seattle looked a little like this.*

*I like to play games and puzzles every day.*

*Oon rakentanut sen. Tykkään rakentaa.*

*Ne on hienoja. Tykkään leikkiä niillä eläintarhaa. (liittyy kuvaan)*



**Kuvio 4.** La Petite école bilinguessa erään lapsen ottama kuva piirustus- ja askarteluvälineistä.

*I like to color so much I don't even want to stop. I could color and color and I love all the colors of the rainbow.*

*I like to read and that's my book in the photo.*

*Mä tykkään lukea ja kuunnella satuja. Tää on hieno kirja.*

*On kiva tehdä tehtäviä. Osa on vaikeita mut mä osaan hyvin.*



**Kuvio 5.** La Petite école bilinguessa erään lapsen ottama kuva hänen ystävästään.

*J'aime jouer avec il. Il est mon plus plus meilleure ami.*

*I like her because she's very nice.*

*Nää on mun parhaat kaverit täällä.*

*Täällä on kivoja aikuisia. Tykkään niistä.*



**Kuvio 6.** La Petite école bilinguen piha.





**Kuvio 7.** Myllyvainion päiväkodin piha.

*I like it because I can go in it and it's like a house.*

*I like to play with the sand. I made pancakes.*

*Se on aika pieni tunneli, pääsen kiipeämään sen päälle. Voi leikkiä piilosta.*

*Tykkään potkia. Osaan pompottaa päällä.*



**Kuvio 8.** La Petite école bilinguessa erään lapsen ottama kuva koko luokan askar-telemista paperikukista.

*They grow on a summer time and I like sun.*

*I love flowers. In home I take flowers and put them in the water.*

*Ne on hienoja. Mä oon ite maalannu ton.*

*Mä tykkään tosta julisteesta. Mä oon nähny sen elokuvissa. Se oli mun eka kerta elokuvissa. Olin isän kans*



VAASAN AMMATTIKORKEAKOULU  
 VASA YRKESHÖGSKOLA  
 UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

#### Oikeudet tuloksiin

Tekijänoikeus ja omistusoikeus opinnäytetyön tuloksiin ja muuhun aineistoon kuuluvat opinnäytetyön tekijälle. Toimeksiantaja saa käyttöoikeuden opinnäytetyön tuloksiin ja niiden hyödyntämiseen. Opinnäytetyön tekijä on velvollinen raportoimaan opinnäytetyön tulokset toimeksiantajalle.

#### Tulosten julkistaminen ja luottamuksellisuus

Opinnäytetyö on kokonaisuudessaan julkinen. Mikäli opinnäytetyö sisältää liikesalaisuuksia tai muuta julkisuuslaissa salassa pidettävää tietoa, on opinnäytetyön raportti laadittava siten, että tietojen luottamuksellisuus säilyy. Opinnäytetyön kirjallinen osa voidaan julkaista myös Theseus -tietokannassa Internetissä.

Opinnäytetyön osapuolet (opiskelija, toimeksiantaja, ohjaaja) sitoutuvat pitämään salassa kaikki opinnäytetyön tekemisessä ja sitä edeltävissä tai sen jälkeisissä neuvotteluissa esiin tulevat luottamukselliset tiedot ja asiakirjat sekä pidättäytymään käyttämästä hyväkseen toisen osapuolen ilmaisia luottamuksellisia tietoja ilman erillistä lupaa.

#### Opinnäytetyön kustannukset

Opinnäytetyöstä mahdollisesti aiheutuvien kustannusten korvaamisesta sopivat toimeksiantaja ja opinnäytetyön tekijä keskenään. Pääsääntöisesti Vaasan ammattikorkeakoulu ei vastaa yksittäisen opinnäytetyön kustannusten korvaamisesta.

Päiväys: 11.3.11 Opinnäytetyön tekijän allekirjoitus: Mina Vanla

Liitteet: Tutkimussuunnitelma liitteineen Susanna Jalkanen

#### Tutkimuslupa opinnäytetyötä varten

- Myönnetty anomuksen mukaan  
 Hylätty  
 Myönnetään seuraavin korjauksin

- Kohdeorganisaation nimi SAA esiintyä opinnäytetyössä  
 Kohdeorganisaation nimi EI SAA esiintyä opinnäytetyössä

Päiväys 18.3.11  
 Allekirjoitus Kirsi Pesonen  
 Nimen selvennys KIRSI PESONEN

#### VAASAN AMMATTIKORKEAKOULU

Wolffintie 30, 65200 VAASA  
 Puh. 020 766 3300, faksi (06) 326 3002  
 info@puv.fi, www.puv.fi  
 Y-tunnus 2267669-3

The research permission application

We are studying social services in Vaasa University of Applied Sciences, Finland. A part of our studies is thesis, which we are doing with the title "The most significant things in daycare for children". The used method in our study is photovoice- method.

We are kindly asking a permission to collect the material considering our thesis in Your daycare, La Petite Ecole Bilingue, Steward International School. When collecting the material, the respondents will remain anonymous. After the thesis is ready, the material will be destroyed.

The mentor of our thesis: Ahti Nyman, ahti.nyman@puv.fi

Susanna Pitkänen

Kauppapuistikko 10 c 17  
65100 Vaasa  
Finland  
e-mail: marooncat@hotmail.com

Minna Varila

Kehätie 26 b 10  
60510 Seinäjoki  
Finland  
e-mail: e0800594@puv.fi

I give my permission

I don't give my permission

Date: 5th May 2011

Signature: A. Nyman

Dear Parents,

We are studying social services in Vaasa University of Applied Sciences, Finland. A part of our studies is thesis, which we are doing with the title “The most significant things in daycare for children”. The used method in our study is photovoice-method.

Photovoice- method means that a camera is given to the child, who can take pictures of the given subject. Afterwards we interview the child about the photos they have taken.

We are kindly asking a permission to do this kind of experiment with Your child. When collecting the material, the respondents will remain anonymous. The material is used only for doing our thesis, and after the thesis is ready, all material will be destroyed. If You need more information, You can ask us.

Kind regards,

Susanna Pitkänen and Minna Varila

The students of Petite Ecole Bilingue, Steward International School.

Name of the child: \_\_\_\_\_

I give my permission

I don't give my permission

Signature: \_\_\_\_\_