

Irina Vilèn

Osallisena Suomessa

Kieli- ja kulttuuritietoista oppimisympäristöä
vahvistamassa päiväkodissa

Tekijä Otsikko Sivumäärä Aika	Irina Vilen Osallisena Suomessa. Kieli- ja kulttuuritietoista oppimisympäristöä vahvistamassa päiväkodissa. 69 sivua + 2 liitettä Kevät 2013
Tutkinto	Sosionomi (YAMK)
Koulutusohjelma	Sosiaalialan koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Lasten, nuorten ja perheiden kanssa tehtävän työn kehittäminen
Ohjaaja(t)	Lehtori Aini Ronkainen Lehtori Mervi Nyman
<p>Opinnäytetyö liittyy valtakunnalliseen Osallisena Suomessa – hankkeeseen, missä Vantaan osahankkeen tavoitteena on vahvistaa kieli- ja kulttuuritietoista kasvu ympäristöä varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Opinnäytetyön tutkimustehtävänä oli selvittää, tapahtuiko päiväkodin oppimisympäristössä muutosta, mikä tukee Suomi toisena kielenä opetusta ja kielen oppimista.</p> <p>Työn teoreettinen viitekehys muodostuu varhaiskasvatuksen oppimisympäristöstä, tiedosta kielen oppimisesta, sekä päivähoidon merkityksestä alle kouluikäisen lapsen kotoutumisprosessissa. Aineisto hankittiin vertaishaastatteluilla, joihin osallistuivat kaikki päiväkodin kasvattajat toukokuussa 2012 ja joulukuussa 2012.</p> <p>Oppimisympäristöä kartoitettiin ensin toukokuussa tehdyllä alkukartoituksella, jossa kasvattajat pohtivat oppimisympäristöä, sen merkitystä ja mistä se muodostuu. Alkukartoituksessa kasvattajat kuvailivat lisäksi sen hetkistä oppimisympäristöään nostamalla esiin kehittämisen kohteita. Joulukuussa tehdyn loppuhaastattelun teemat olivat samat kuin alkukartoituksen teemat. Vertaamalla alkukartoituksen tuloksia loppuhaastatteluun saatiin vastaus tutkimustehtävän kysymykseen: Tapahtuiko oppimisympäristössä muutosta kehittämistyön aikana?</p> <p>Tulosten mukaan kasvattajien käsitys oppimisympäristöstä ja sen merkityksestä oli syventynyt ja sen äärelle pysähtyminen oli tuonut syvempää ymmärrystä oppimisympäristöstä. Jokaisessa päiväkotiryhmässä oppimisympäristön muutos tapahtui ryhmän omien tarpeiden pohjalta. Päiväkotiryhmien yhtenäisiksi kehittämiskohteiksi muodostui ympäristön kuvittaminen ja kuvien käytön lisääminen toimintaan. Lasten käytössä olevien tavaroiden käytettävyyttä helpotettiin tuomalla ne paremmin esiin ja lasten saataville. Ryhmien huonekalujen järjestystä muutettiin niin, että lapsilla oli enemmän leikkiä ja leikkipisteitä sekä pienryhmätoimintaan ja sen toteuttamiseen kiinnitettiin huomiota. Päiväkodin oppimisympäristössä tapahtuneita muutoksia ja uusia toimintamalleja juurrutetaan arjen kasvatustyöhön kevään 2013 aikana ja tämän jälkeen voidaan arvioida niiden toimivuutta arjessa.</p>	
Avainsanat	monikulttuurinen varhaiskasvatus, oppimisympäristö, kotoutuminen

Author Title	Irina Vilen Integration Improved. Strengthening Language and Culture-Awareness of the Learning Environment in Day Care
Number of Pages Date	69 pages + 2 appendices Spring 2013
Degree	Master in Social Services
Degree Programme	Social Services
Specialisation option	Social Services
Instructors	Aini Ronkainen, Senior Lecturer Mervi Nyman, Senior Lecturer
<p>The present study was part of the national integration project Osallisena Suomessa (Involved in Finland) and the related local project implemented in Vantaa, focusing on language and culture-awareness in early childhood and basic education. The purpose of the study was to find out whether there was any change in the learning environment of the day care centre which would support teaching of Finnish as a second language and language learning.</p> <p>The theoretical framework of the present study discussed the learning environment in early childhood education, language learning and the role of day care in the integration process of a child under school age. The material was gathered in group interviews with the day care educators in May 2012 and December 2012.</p> <p>The learning environment was outlined first in an initial interview conducted in May 2012 during which the educators of the day care centre discussed the concept of the learning environment, its significance and its elements. In the initial discussion, the educators described the learning environment in which they worked, pointing out areas for development. The themes of the final interview in December 2012 were the same as in the initial one. The research question 'Did any changes occur in the learning environment?' was answered by comparing the material from the initial interview to the material from the final interview.</p> <p>The results of the present study suggested that the educators of the day care centre gained new insight into the learning environment and its significance by actively thinking about it. The change which occurred in each group was influenced by the group's needs. Common areas for development included the decoration of the day care centre with pictures and using pictures more in the activities, improving the arrangement and accessibility of the children's toys and items, rearrangement of the furniture in order to create more room and possibilities for playing; in addition, more attention was given to small group activities. The changes in the learning environment along with the new concepts are implemented in the everyday educative work of the day care centre during the spring of 2013; after that, their functionality can be assessed.</p>	
Keywords	Keywords: multicultural early childhood education, learning environment, integration

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Osallisena Suomessa hanke	2
2.1	Kieli- ja kulttuuritietoisien kasvuympäristön vahvistaminen	2
2.2	Hankkeen aikataulut ja toimenpiteet	3
2.3	Kotoutuminen	3
3	Monikulttuurinen varhaiskasvatus	6
3.1	Kielen oppiminen	8
3.2	Suomi toisena kielenä – opetus	10
4	Oppimisympäristö	13
4.1	Oppimisympäristön merkitys kielen oppimisessa	14
4.2	Fyysinen oppimisympäristö	16
4.3	Psyykinen oppimisympäristö	17
4.4	Sosiaalinen oppimisympäristö	18
4.5	Lapsen osallisuus oppimisympäristön rakentamisessa	21
5	Tutkimuspäiväkodin kuvaus ja päiväkodin kehittämistavoitteet	23
6	Opinnäytetyön toteuttaminen	25
6.1	Tutkimustehtävä	25
6.2	Laadullinen tutkimus	25
6.3	Vertaishaastattelu aineiston hankintamenetelmänä	26
6.4	Kehittämistyön prosessi	28
6.5	Aineiston teemoittelu ja analyysi	30
7	Tulokset	33
7.1	Oppimisympäristön määritelmä	33
7.2	Päiväkodin oppimisympäristö	37
7.3	Oppimisympäristön kehittämiskohteet syys-toimintakaudelle	41
7.4	Oppimisympäristön määritelmä joulukuussa 2012	43
7.5	Päiväkodin oppimisympäristö joulukuussa 2012	46
7.6	Oppimisympäristön kehittämisen jatkuvuus ja kehittämistyön arviointia	50

7.7	Tulosten yhteenveto	51
7.7.1	Oppimisympäristön määritelmä	51
7.7.2	Päiväkodin oppimisympäristö	52
8	Opinnäytetyön luotettavuus ja eettisyys	54
9	Johtopäätökset	57
10	Pohdinta	62

Lähteet

Liitteet

Liite 1. Toukokuun 2012 vertaishaastattelun teemat

Liite 2. Joulukuun 2012 vertaishaastattelun teemat

1 Johdanto

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten määrä varhaiskasvatuksessa on lisääntynyt huomattavasti viime vuosien aikana. Suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutuminen alkaa pienellä lapsella usein päiväkodista. Lapselle ja perheelle suomalainen varhaiskasvatusjärjestelmä saattaa olla täysin vieras ja yhteisen kielen puuttuminen vaikeuttaa asioiden hoitamista. Päivähoidossa tuleekin kiinnittää erityisesti huomiota lapsen ja perheen kohtaamiseen ja kotoutumisen edistämiseen. Tämä asettaa päivähoitohenkilöstön aivan uudenlaisten haasteiden eteen.

Suomen perustuslain perusteella ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. (Suomen perustuslaki (731/1999) 6§ 2 mom.). Tämä laki ohjaa myös Suomalaista varhaiskasvatusta yhdessä lapsen oikeuksien sopimuksen kanssa ja takaa kaikille varhaiskasvatuksen piirissä oleville lapsille yhdenvertaiset oikeudet ja mahdollisuudet.

Tämä opinnäytetyö liittyy Valtakunnalliseen Osallisena Suomessa – hankkeeseen, jonka tavoitteena on kotoutumisen edistäminen. Varhaiskasvatus- ja esiopetustyössä tämä merkitsee huomion kiinnittämistä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen kieltä edistäviin tekijöihin tavoitteissa, sisällöissä ja oppimisympäristössä. Opinnäytetyö toteutetaan päiväkodissa, jota kutsutaan tässä Rinteen päiväkodiksi. Tarkoituksena on selvittää tapahtuiko päiväkodin oppimisympäristössä muutosta toukokuun 2012 ja joulukuun 2012 välisenä aikana. Tähän kysymykseen etsittiin vastausta vertaishaastatteluilla, jotka toteutettiin toukokuussa ja joulukuussa 2012. Vastaus kysymykseen, tapahtuiko Rinteen päiväkodin oppimisympäristössä muutosta, saatiin vertaamalla toukokuun haastattelujen tuloksia joulukuun haastattelujen tuloksiin.

2 Osallisena Suomessa hanke

Opinnäytetyö liittyy Osallisena Suomessa – hankkeeseen. Se on kokeilulakihanke, joka liittyy 1.9.2011 voimaantulleeseen lakiin kotoutumisen edistämisestä. Osallisena Suomessa – hankkeen keskeisin tarkoitus on luoda kolme asiakaslähtöistä kotouttamisen polkua. Polkujen tavoitteet ja toimenpiteet vaihtelevat maahanmuuttajien erilaisten tarpeiden mukaan. Aikuisille maahanmuuttajille on suunnattu kaksi polkua: työmarkkinoille suuntaavat ja työmarkkinoilla olevat maahanmuuttajat (kotoutumispolku 1) sekä; erityistä tukea tarvitsevat maahanmuuttajat (kotoutumispolku 2). Polku 3 on suunnattu maahanmuuttajalasten ja -nuorten kotouttamisen edistämiseksi. (Sisäministeriön julkaisuja 33/2009.)

2.1 Kieli- ja kulttuuritietoisien kasvu ympäristön vahvistaminen

Vantaan sivistystoimi on varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tulosalueiden kanssa yhteistyössä toteuttamassa Kieli- ja kulttuuritietoisien kasvu ympäristön vahvistaminen varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa hanketta. Osahankkeen tavoitteina on vahvistaa lähikoulu/- päiväkotiperiaatteeseen pohjautuvaa kieli- ja kulttuuritietoisuutta varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kasvattajayhteisöissä. (Osallisena Suomessa – hanke 2011–2013.)

Hankkeen kohderyhmänä ovat eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa sekä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opettajat, kasvatushenkilöstö, avustajat ja muu henkilökunta. Vantaan varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen pyritään luomaan palvelujärjestelmä, jossa huomioidaan monipuolisesti eri kieli- ja kulttuuriryhmien tarpeet kasvussa ja oppimisessa. Hankesuunnitelmassa korostetaan, että lastentarhanopettajan tehtävänä on varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa huomioida eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen suomenkieltä edistävät tekijät niin tavoitteissa, sisällöissä kuin oppimisympäristön suunnittelussa. (Osallisena Suomessa – hanke 2011–2013.)

Vantaan varhaiskasvatuksen strategisena painopistealueena oli vuosille 2011–2012 monikulttuurisen opetuksen ja koulutuksen jatkumoiden varmistaminen ja monikulttuurisen varhaiskasvatustyön osaamisen vahvistaminen. Monikulttuurisen jatkumon varmistamiseen on sovittu rakenteita, joilla varmistetaan monikulttuurisen opetuksen jatkumo varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Monikulttuurisen varhaiskasvatustyön osaamista lisättiin henkilöstön koulutuksilla, joissa painotettiin monikulttuurisuustaitoja. (Osallisena Suomessa – hanke 2011–2013.)

2.2 Hankkeen aikataulut ja toimenpiteet

Osallisena Suomessa – hanke on suunniteltu vuosille 2011–2013. Vuoden 2011 aikana kartoitettiin vantaalaiset toimintamallit sekä pyydettiin päiväkoteja ja kouluja mukaan pilotoimaan inklusiivista, valmistavaa opetusta valmiiden toimintamallien tai yksiköiden itsensä luomien mallien pohjalta. Pilotointi alkoi 2011 ja päättyi keväällä 2013. Tämän jälkeen tavoitteena on syntyneiden toimintamallien vakiinnuttaminen syksyllä 2013. (Osallisena Suomessa – hanke 2011–2013.)

2.3 Kotoutuminen

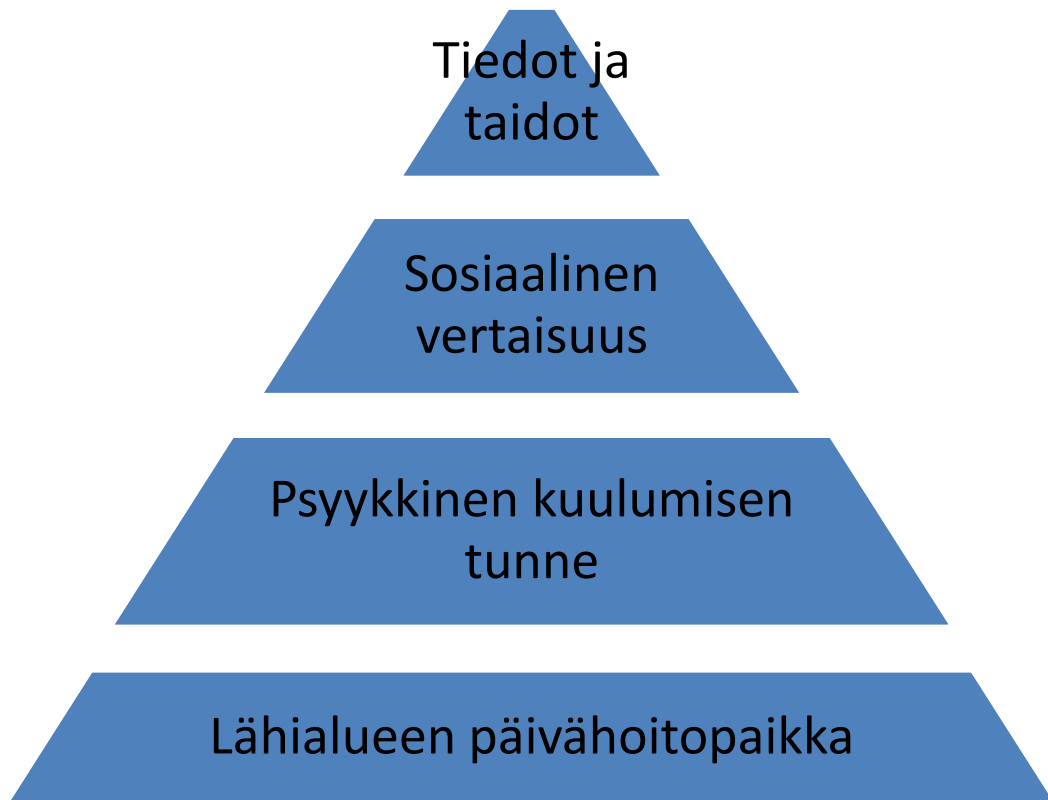
Laki kotoutumisen edistämiseksi astui voimaan 1.9.2011. Kotoutuminen määritellään laissa maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteiseksi kehitykseksi, jonka tarkoitus on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja, tukien samalla hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen. Lain tarkoituksena on tukea ja edistää kotoutumista sekä edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ja myönteistä vuorovaikutusta eri väestöryhmien välillä. Osallisena Suomessa kokeilu perustuu lain 9 §. (Laki kotoutumisen edistämisestä, 1386/2010.)

Kotoutumisen tärkeimpänä edellytyksenä on siis riittävä suomen- tai ruotsinkielen taito. Kotouttamistoimenpiteet lähtevät maahanmuuttajan omista tarpeista ja lähtökohdista. Onnistuneessa kotoutumisessa maahanmuuttaja saavuttaa tasavertaisen aseman yhteiskunnassa kaikkine oikeuksineen ja velvollisuuksineen. (Kunnat.net n.d.)

Valtion kotouttamisohjelmassa vuosille 2012–2015 kotoutumisen painopisteeksi nostetaan erityisesti eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kotoutuminen sekä syrjinnän ehkäisy. Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa - raportin mukaan varhaiskasvatuksella on suuri merkitys lapsen kotoutumiseen ja myöhempään koulumenestykseen. (Valtion kotouttamisohjelma vuosille 2012–2015: 32.) Varhaiskasvatuksen tehtävänä lapsen kotouttamisen edistämässä on lapsen sosiaalisten suhteiden tukeminen, suomalaiseen kulttuuriin tutustuttaminen ja suomen kielen opettaminen lapselle sekä lapsen oman kielen ja kulttuurin tukeminen. (Kivijärvi 2011: 247.)

Anttinen ja Kivijärvi (2009) ovat kuvanneet kotoutumisen tukea varhaiskasvatuksessa pyramidimallina, (kuvio 1.) Eri kieli ja – kulttuurisen lapsen oppimiselle on luotava laaja ja tukeva pohja, joka edesauttaa lapsen kotoutumista. Pyramidin pohjana on *lähialueen päivähoitopaikka*. Päivähoitopaikassa eri kieli ja -kulttuuritaustaisen lapsen tarvitsemat tukitoimet nivelletään osaksi lapsiryhmän toimintaa. Huomiota tulee kiinnittää erityisesti siihen, että lapsi pystyy ilman kieltä hahmottamaan ja jäsentämään päiväkotipäivän, tilat ja siellä työskentelevät henkilöt. Lähipäiväkodin lapsiryhmään kuulumisen auttaa lasta kiinnittymään oman asuinympäristönsä kaveripiiriin, osallistumaan harrastusmahdollisuuksiin sekä helpottaa lähikouluun siirtymistä. (Kivijärvi 2011: 251.)

Lapsen hyvinvoinnin kannalta on keskeistä kokea tunne *ryhmään kuulumisesta* ja hyväksytyksi tulemisesta. Ryhmän jäseneksi pääsemistä ja hyvää vuorovaikutusta edesauttaa lapsiryhmän myönteinen ilmapiiri aikuisten ja lasten välillä sekä lasten kesken. Ryhmään kuulumisen ja hyväksytyksi tulemisen tunne luo lapselle turvaa ja hyvän alustan oppimiselle. Lapsen kielen tasosta riippumatta hänen tulisi pystyä osallistumaan ryhmän kaikkeen toimintaan ja kokea olevansa *sosiaalisesti vertainen* ryhmän muiden lasten kanssa. Vertaisryhmässä lapsi saa harjoitella suomen kieltä ja sosiaalisia taitoja yhdessä toisten lasten ja ryhmän työntekijöiden kanssa ja tuella. Pyramidin huipulla oleva *tiedollinen ja taidollinen* kehitys perustuu edellä mainittuihin tekijöihin. (Kivijärvi 2011: 251–252.)



Kuvio 1. Lapsen kotoutumisen tuen kolmiomalli

Yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman tai lapsen esiopetuksen suunnitelman lisäksi päivähoitossa lapselle tulee tehdä erikseen kotoutumissuunnitelma. Suunnitelmaan tulee kirjata ja huomioida lapsen oma kulttuurinen ja kielellinen tausta, lapsen elämään kuuluvat perheenjäsenet Suomessa ja muualla, lapsen vertaissuhteiden tukeminen sekä suomi toisena kielenä-opetus päiväkodissa. (Kivijärvi 2011: 252–253.)

3 Monikulttuurinen varhaiskasvatus

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten määrä päivähoidossa ja esiopetuksessa on viime vuosina lisääntynyt. Vantaalla eri kieli ja – kulttuuritaustaisia lapsia päivähoidossa ja esiopetuksessa oli vuonna 2011 14,2 prosenttia ja vuoden 2012 syyskuussa 16,6 prosenttia kaikista päivähoidossa ja esiopetuksessa olevista lapsista. Eri kieli- ja kulttuuristen lasten lisääntyminen päivähoidossa ja esiopetuksessa asettaakin laadukkaan päivähoidon ja esiopetuksen toteutumiselle uusia ja erilaisia haasteita.

Pääkaupunkiseudulla toteutettiin vuosina 2005–2007 MONIKU – Sosiaalinen vahvistaminen pääkaupunkiseudun monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa – hanke. Hankkeessa pääkaupunkiseudun kunnat toimivat yhteistyössä tavoitteenaan monikulttuurisen varhaiskasvatuksen toimintamallin laatiminen ja yhteisten käsitteiden muodostaminen. MONIKU – hankkeessa sovittujen käsitteiden myötä pääkaupunkiseudun kuntien päivähoito- ja varhaiskasvatuspalveluissa käytetään työministeriön suosittelemaa käsitettä erikielinen ja -kulttuurinen lapsi. (Bisi – Jauhola – Järvi – Rusama 2007: 3, 8.)

Eri kieli ja -kulttuuritaustaisilla lapsilla tarkoitetaan vuoden 2005 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa saamelaisia, romaaneja, viittomakielisiä ja maahanmuuttajataustaisia lapsia. Termi maahanmuuttaja on yleisnimitys ja sillä tarkoitetaan tiettyyn maahan muuttanutta henkilöä. Maahanmuuttajataustaiseksi lapseksi katsotaan lapsi, jonka toinen tai molemmat vanhemmat/ huoltajat ovat maahanmuuttajia. Lapset ovat voineet syntyä Suomessa tai muuttaa Suomeen ja heidän vanhempansa tai isovanhempansa on maahanmuuttajia. (Kivijärvi 2011: 246–247.)

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin tukeminen tuo erityispiirteen varhaiskasvatukseen. Vastuu lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisestä on ensisijaisesti lapsen perheellä, niiden tulee voida näkyä myös päiväkodin arjessa. Lapsen kannalta tärkeän kokonaisuuden toiminnalliselle kaksikielisyydelle sekä monikulttuuriselle identiteetille luovat vanhemmat ja kasvattajat kiinteässä yhteistyössä, kasvatuskumppanuudessa. Mahdollisuus oman äidinkielen ja kulttuurin ylläpitämiseen päiväkodissa edistää lapsen kotoutumista. Se on vahva perusta toisen kielen oppimiselle sekä vahvistaa lapsen kulttuuri-identiteettiä ja

persoonallisuuden kehittymistä opettaen lasta arvostamaan omaa kulttuuriaan. (Kivijärvi 246–247, 253.)

Varhaiskasvatuksessa eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kohtaamisessa tulee huomioida hänen yksilölliset tarpeensa, persoonallisuutensa ja perhekulttuurinsa. Lapsen on voitava kokea olevansa tasa-arvoinen ryhmän jäsen riippumatta hänen sukupuolestaan, sosiaalisesta tai kulttuurisesta taustastaan tai etnisestä alkuperästään. Lapsilla tulee olla mahdollisuus kasvaa oman kulttuuripiirinsä ja suomalaisen yhteiskunnan jäseneksi. (Eerola-Pennanen 2011: 233–234.) Varhaiskasvatuksessa eri kieli ja -kulttuuritaustainen lapsi on lapsiryhmänsä jäsen ja hänen sosiaalisia kontaktejaan ryhmässä tuetaan. Varhaiskasvatuksessa lapsen kulttuurinen tausta ja hänen äidinkiellensä huomioidaan suunniteltaessa varhaiskasvatusta yhdessä perheen kanssa. Lapsen osallistuminen varhaiskasvatukseen mahdollistaa suomen tai ruotsin kielen oppimisen toisena kielenä, luonnollisissa tilanteissa toisten lasten ja kasvattajien kanssa sekä edes auttaa lasta kotoutumisessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 39–40.)

Lasten aito kohtaaminen edellyttää kulttuuritietoista kasvatusyhteisöä. Kasvattajien tulee olla tietoisia omista kulttuurisista arvoistaan ja asenteistaan sekä ymmärrettävä niiden vaikutus lapsen minäkäsitykseen ja oppimiseen. Päiväkodissa kasvattajat siirtävät lapsiin tietoisesti ja tiedostamattaan omia asenteitaan ja arvojaan, jotka vaikuttavat lasten asenteisiin, arvoihin ja käyttäytymiseen toisia kohtaan. Kulttuuritietoinen kasvattaja perehtyy eri kulttuureihin ja niiden taustoihin saaden näin tietoa eri kulttuurien arvoista, käyttäytymisnormeista sekä kulttuuriperusteisista oppimistyyleistä. Perehtyneisyys eri kulttuureihin helpottaa monikulttuurisen oppimisympäristön rakentamista lapsen ja lapsiryhmän tarpeisiin. (Eerola-Pennanen 2011: 244–245.)

Laadukas monikulttuurinen päivähoito perustuu työntekijöiden kasvatustietämiseen. Kasvatustietämällä tarkoitetaan kykyä nähdä tavoitteet, sisällöt ja menetelmät, jotka auttavat tukemaan kokonaisvaltaisesti lapsen kasvua ja kehitystä. Laadukkaan monikulttuurisen varhaiskasvatuksen saavuttamiseksi työntekijän on arvioitava omia työmenetelmiään ja tarpeen mukaan muutettava niitä. Eri kieli ja – kulttuuritaustaisten lasten varhaiskasvatuksen sisältöjä mietittäessä on arjen oppimisympäristöllä keskeinen

asema. Arjessa kieli ja sen kehittyminen ovat merkittävässä asemassa ja se tulee erityisesti huomioida arjen toimintaa suunniteltaessa. (Kivijärvi 2011: 250.)

Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kielen merkitys nostetaan omaksi kokonaisuudekseen. Kielen avulla johon, liittyy eleet, ilmeet ja puhe, lapsi ilmaisee itseään ja tarpeitaan. Kieli ja vuorovaikutus ovat läsnä jokaisessa arjen tilanteessa. Lapsen kasvaessa kielellä on tärkeä merkitys lapsen leikkiin ja sen jäsentämiseen sekä omaan kasvuun ryhmän jäsenenä. Aikuis- ja vertaissuhteissa lapset oppivat kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja ja kommunikaatiomalleja. Lapselle tarjotaan kielen kehitystä tukeva ympäristö, jossa hän voi havainnoida niin kirjoitettua kuin puhuttuakin kieltä sekä sanatonta ja symbolista viestintää. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 19.)

Valtakunnallisessa esiopetuksen opetussuunnitelmassa kieli ja vuorovaikutus ovat yksi esiopetuksen sisältöalueista. Esiopetuksessa tuetaan lapsen ajattelun, sosiaalisuuden, tunteiden ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä kielen avulla. Esiopetuksessa luodaan pohjaa alkavalle luku- ja kirjoitustaidolle. Niiden perustana on, että lapselle on puhuttu ja hän on puhunut, hänen kanssaan on keskusteltu ja hänen kysymyksiinsä on vastattu sekä lapsi on kuullut ja häntä on kuunneltu. Esiopetuksen tavoitteena on herättää lapsen kiinnostus puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen. Kielellisen tietoisuuden kehittymistä tuetaan riimitellen, loruillen, kielellä leikkien ja tutustuen monipuolisesti kirjoitettuun kielimuotoon. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010: 12–13.)

3.1 Kielen oppiminen

Konstruktivistisessa oppimisteoriassa korostetaan oppijan ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Kielen kehittyminen on vuorovaikutuksellista ympäristön kanssa. Kielen opettaminen ja oppiminen eivät voi olla irrallisia tapahtumia, sillä oppiminen on aina tilanne- ja kontekstisidonnaista. Oppiminen rakentuu aina ennestään opitun, vanhan tietämyksen varaan, jonka keskeisenä osina ovat ajattelu ja ymmärtäminen. Lapset otetaan aktiivisesti mukaan oman oppimisensa suunnitteluun, jolloin tämä lisää lapsen oppimismotivaatiota. (Kyröläinen 1999: 176.) Toisen kielen oppimisessa ei nykyisen uuden kielitutkimuksen mukaan haeta enää ”täydellistä” kielitaitoa, vaan

kieltä tarkastellaan yhteisöllisenä toimintana, joka opitaan vuorovaikutuksen ja osallisuuden avulla (Halme 2011: 90).

Kielen oppiminen alkaa jo aivan varhaislapsuudessa. Kyky omaksua kieltä on synnynnäinen ja kielen kehittyminen tapahtuu vaiheittain riippumatta siitä, mikä on lapsen ensimmäinen kieli. Puhutun kielen oppimisen perusedellytyksenä on kuulla puhetta ympärillään ja olla vuorovaikutuksessa toiseen ihmiseen. Kielen ja puheen kehittyminen on osa ihmisen normaalia kasvua ja kehitystä. (Svärd 1996: 146–148.)

Puheen kehitys jaetaan esikielelliseen ja kielelliseen vaiheeseen. Esikielellisessä vaiheessa lapsi äänтелеe, jokeltelee ja reagoi ympäristön ääniärsykkeisiin sekä ympäristön tapahtumiin, esimerkiksi hoitajan hymyyn. Esikielellisellä vaiheella on suuri merkitys puheen oppimiselle. Jokelteluvaiheessa lapsi harjoittelee äänteiden ja äänneyhdistelmien toistoja, jolloin hän oppii tuottamaan puhetta, kontrolloimaan ääntelyään ja yhdistämään ääntelyn ja hengityksen toisiinsa. Lapsen kasvaessa äänneympäristön merkitys lapselle kasvaa ja näin lapsi alkaa käyttää omaa ääntelyään vastavuoroisena kommunikaationa. (Korpinen – Lyytinen - Puttonen 1989: 37–40.)

Sanojen oppimista aktivoi lapsen luontainen halu hallita ympäristöään ja osallistua sosiaaliseen kanssakäymiseen ympäristönsä kanssa. Lapsi ajattelee puhuen, selittäen omaa toimintaansa ääneen. Puheen ymmärtäminen ja tuottaminen perustuu ymmärrykseen siitä, että puhutuilla sanoilla on jokin tarkoitus ympäristössä. Tästä oivalluksesta alkaa lapsella uusien sanojen ja merkityksien oppiminen. Sanavaraston kehittyessä lapsi alkaa muodostaa sanoista lauseita. Lapsen ja puheen kehittyessä, lapsi alkaa kiinnittää enemmän huomiota itse kieleen ja tulee siitä tietoisemmaksi. Kielellisen tietoisuuden kehittyminen on kiinteästi yhteydessä lapsen kognitiiviseen kehitykseen, kuten ajattelun, muistin, älykkyyden, havaitsemisen ja puheen kehitykseen. (Nurmilaakso 2011: 31–33.)

Kielellinen tietoisuus vaikuttaa suuresti siihen, miten hyvin lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen onnistuu. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan tavoitteeksi luoda pohja tulevalle luku- ja kirjoitustaidolle. Tästä syystä kielellisen tietoisuuden eri osa-alueet tulee olla kasvattajalla tiedostettuna osana lapsen päivää. Kielellisen tietoisuuden osa-alueita ovat fonologinen tietoisuus eli tietoisuus kielen

äännerakenteista, morfologinen tietoisuus eli tietoisuus sanoista, syntaktinen tietoisuus eli tietoisuus kielen säännöistä ja pragmaattinen tietoisuus eli toiminnallinen ja käytännöllinen tieto käyttää kieltä. Kieli on sekä oppimisen kohde että sen väline. (Kyröläinen 1999: 178–184.)

3.2 Suomi toisena kielenä – opetus

Osallistuessaan päivähoitoon lapsen on mahdollisuus oppia suomenkieltä toisena kielenään, luonnollisissa tilanteissa yhdessä toisten lasten ja kasvattajien kanssa. Päivähoidossa olevan eri kieli ja -kulttuuritaustaisen lapsen tulee saada erityisesti tukea ja huomiota suomen kielen oppimiseen. Tätä kutsutaan suomi toisena kielenä – opetuksiksi eli S2-opetuksiksi. Se on eri kieli ja – kulttuuritaustaiselle lapselle annettavaa suomen kielen tavoitteellista, säännöllistä ja jatkuvaa opetusta. Opetuksen tavoitteena on luoda pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle, vahvistaa yhdessä äidinkielen kanssa lapsen kulttuuri-identiteettiä sekä kehittää lapsen tietoisuutta suomalaisesta kulttuurista. Tämä opetus on tarkoitettu kaikille niille lapsille, joiden suomen kielen taito ei ole äidinkielen tasoinen kaikilla kielen osa-alueilla. (Halme – Vataja 2011: 24.)

S2-opetuksen keskeinen tehtävä varhaiskasvatuksessa on kehittää lapsen suomenkielen taitoa ja kielellistä tietoisuutta, jotta hän pystyy ilmaisemaan itseään, tulee ymmärretyksi ja ymmärtää erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Opetuksessa lähtökohtana on funktionaalisuus, lapselle tärkeä sanasto. Lapsi oppii sanastoa ja kieltä sitä mukaan, kun hän sitä tarvitsee aidoissa kielenkäyttötilanteissa. Päiväkodintoimintaympäristössä lapsen sanasto liittyy arjen tilanteisiin, leikkiin sekä ryhmäytymiseen. (Halme 2011: 93.) Tästä syystä S2-opetuksen lähtökohtana on lapsilähtöisyys, toiminnallisuus ja leikki. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa opetus sisällytetään kaikkiin sisältöorientaatioihin, sitä ei tule nähdä erillisenä, irrallisena osana, vaan se on kaiken opetuksen läpäisevä periaate. (Halme – Vataja 2011: 24.) Sisällöllisiä orientaatioita varhaiskasvatuksessa ovat matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen sekä uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 27).

S2-opetuksessa voidaan erottaa luonnollinen, arjen toiminnassa tapahtuva oppiminen ja ohjattu oppiminen. Kaikki arjen tilanteet tulee nähdä kasvatuksellisinä tilanteina, joissa lapsi oppii. Näin ollen kaikkien kasvattajien tulee tiedostaa olevansa monikulttuurisuus kasvattajia, kielen mallin antajia ja ohjaajia. (Kivijärvi 2011: 255.) Arjen oppimistilanteissa korostuvat sekä aikuisen että vertaisryhmän puhemalli, toiminnan sanoittaminen ja toistot sekä leikki. Toistojen merkitys uuden kielen oppimisessa on suuri, sillä lapsen tulee kuulla uusi käsite noin 60–70 kertaa ennen kuin se siirtyy aktiiviseen sanavarastoon. (Halme – Vataja 2011: 25.)

Ohjatussa S2-opetuksessa aiheet ja teemat tulee olla valittu lasta lähellä olevista asioista ja opetuksen tulee olla suunnitelmallista sekä säännöllistä. Lapsen oppimista tukee toiminta, joka on lapselle luontaista ja lasta kiinnostavaa. Tällaisia toimintatapoja ovat esimerkiksi liikkuminen, leikki, tutkiminen ja taiteellinen kokeminen. Ohjattua opetusta voidaan järjestää joko pienryhmissä, yksilö- tai pariopetuksena. Opetukseen voidaan käyttää jotain tiettyä menetelmää, valmista S2-materiaalia tai materiaalia, joka on suunniteltu yleensä kielen oppimiseen ja opettamiseen. Päivähoidossa käytössä olevat materiaalit ja menetelmät ovat sopivia S2 opetukseen, kunhan vain tiedostetaan, kuinka niitä voidaan käyttää kielitaidon ja kielen kehityksen eri vaiheiden tukemisessa. Päivähoidon henkilöstöllä onkin oltava vahva tieto kielen kehittymisestä, jotta suunniteltu toiminta tukee eri kieli ja -kulttuuritaustaista lasta. (Kivijärvi 2011: 255–256.)

Kuten kaikkeen oppimiseen ja opettamiseen, niin myös kielen oppimiseen ja opettamiseen vaikuttaa lapsen oppimistyyli, joka pitää ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Oppimistyyliä jaetaan auditiiviseen eli kuuloon perustuvaan, visuaaliseen eli näköhavaintoon perustuvaan sekä kinesteettiseen eli tekemisen, kehon sekä kokemuksen kautta oppimiseen. Useimmat lapset ovat sekatyylisiä ja he pystyvät käyttämään kaikkia aistikanavia tasapuolisesti, mutta

joissain tilanteissa joku kanavista saattaa olla vahvempi suhteessa muihin. (Halme – Vataja 2011: 38–39.)

Lapsen puheen kehitystä tulee havainnoida, arvioida ja dokumentoida. Arvioinnin perusteella lapsen kielenkehityksestä saatu tieto muokkaa toiminnan ja opetuksen suunnittelua. Kielen havainnointi ja dokumentointi on keskeinen työväline lapsen kielen kehityksen seurannassa. Lapsen kielen kehityksen havainnointi, arviointi ja dokumentointi tulisi olla säännöllistä ja siinä tulee ottaa huomioon kaikki kielen osa-alueet sekä lapsen vahvuudet ja tukea tarvitsevat asiat. Kielen osa-alueita ovat puhuminen, ymmärtäminen, sanasto, kielen rakenteet sekä lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. (Kivijärvi 2011: 256.)

Eri kieli ja–kulttuuritaustaisen lapsen kielenkehityksen häiriöiden tunnistaminen on usein hyvin haastavaa. Kaksikielisillä lapsilla esiintyy kielen kehityksen häiriöitä ja oppimisen ongelmia samassa suhteessa kuin yksikielisilläkin lapsilla. Monikielisten lasten kohdalla voidaan puhua kielellisestä erityisvaikeudesta vain, jos ongelmia esiintyy molemmissa kielissä. Tästä syystä kielen arviointi ja mahdollinen kuntoutus tulisikin tapahtua molemmilla kielillä. Kielellisiä vaikeuksia voi olla vaikea erottaa oppimisvaikeuksista, sillä testit rakentuvat yleensä kielellisistä tehtävistä ja ne on laadittu suomenkielisille lapsille, jolloin monikielisen lapsen oppimisvaikeuksista ei voida tehdä päätelmiä. Huolen herättyä lapsen kielen kehittymisestä ja oppimisesta, on tärkeää keskustella lapsen vanhempien kanssa, jolloin saadaan ensiarvoisen tärkeää tietoa äidinkielen osaamisesta ja sen varhaiskehityksestä. (Halme – Vataja 2011: 40–42.)

4 Oppimisympäristö

Varhaiskasvatussuunnitelma määrittää varhaiskasvatustyöympäristön fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisuudeksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 17). Nämä kolme tekijää pitävät sisällään myös esiopetuksen oppimissuunnitelmassa 2010 erikseen mainitut emotionaaliset ja kognitiiviset oppimisympäristöt (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010: 11). Oppimisympäristöä suunniteltaessa tulee huomioida kaikki edellä mainitut kokonaisuudet niin, että oppimisympäristössä näkyvät sekä lapsille ominainen tapa toimia että sisällölliset orientaatiot.

Termi oppimisympäristö on hyvin laaja ja sen osatekijät kietoutuvat kiinteästi toisiinsa. Erilaisten oppimisteorioiden perusteella oppimista ei voida tarkastella ympäristöstä erillisenä osana, vaan oppiminen tapahtuu aina oppijan ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Kiinnitettäessä huomiota oppimisympäristöön ja sen suunnitteluun kiinnitetään samalla enemmän myös huomiota oppijan toimintaan, oppimisprosessiin ja oppimisen tukemiseen. (Burman ym. 2007; 121.)

Uusikylä ja Atjonen kuvaavat Brotheruksen – Hytösen – Kronforsin (2002) mukaan fyysistä oppimisympäristöä ulkoiseksi oppimisympäristöksi, ja sisäiseksi oppimisympäristöksi he sanovat lapsen aivoja, sitä todellista paikkaa, missä oppiminen tapahtuu. Oppiminen on jokaisen sisäinen prosessi, jonka laatuun vaikuttaa sen suhde ulkoiseen ympäristöön. Jotta sisäinen ja ulkoinen oppimisympäristö kohtaisivat, tarvitaan yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta ja kommunikointia. Sisäisen ja

ulkoisen ympäristön kohtaamista tarkasteltaessa puhutaan psyykkisestä, sosiaalisesta ja emotionaaliseen oppimisympäristöstä. (Brotherus – Hytönen - Krokfors 2002: 88.)

Hyvin rakennettu ja suunniteltu oppimisympäristö tukee lapsen aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta sekä ohjaa lapsen uteliaisuutta, mielenkiintoa ja oppimismotivaatioita. Oppimisympäristö tarjoaa tilaisuuksia leikkiin, toimintaan ja omaan rauhaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005: 20–25) määritellään lapselle neljä ominaista tapaa toimia ja ajatella. Nämä neljä tapaa ovat leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja taiteellinen kokeminen. Lapsen toimiessaan itselleen mielekkäällä tavalla vahvistuu hänen käsityksensä itsestään, hänen hyvinvointinsa lisääntyy ja hänen osallistumismahdollisuutensa lisääntyvät. Oppimisympäristöä suunniteltaessa on huomioitava nämä kaikki osa-alueet niin, että ne vastaavat kulloisenkin lapsiryhmän ja lapsen tarpeita. Oppimisympäristön ei voida ajatella olevan valmis, kun se on kertaalleen rakennettu, vaan sitä on kyettävä muuttamaan aina tilanteiden ja tarpeiden mukaan. Kallialan (2012: 216) mukaan huolella hoidettu ja aika ajoin uudistettu oppimisympäristö auttaa lapsia valitsemaan, itsenäistymään ja ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa vuodelta 2005 käytetään termiä varhaiskasvatusympäristö ja esiopetuksen oppimissuunnitelmassa vuodelta 2010 termiä oppimisympäristö. Opetussuunnitelmissa käytettävien termien eroavaisuuksia perustellaan käsitteiden yhdenmukaisuuden nimissä, sillä esi- ja alkuopetuksen ajatellaan muodostavan jatkumon keskenään. (Brotherus ym.2002: 87). Tässä opinnäytetyössä käytetään termiä oppimisympäristö, kun tarkoitetaan kokonaisuudessaan päiväkotiympäristössä tapahtuvaa oppimista ja toimintaa.

4.1 Oppimisympäristön merkitys kielen oppimisessa

Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) mukaan oppimisympäristön tulee olla kielen kehityksen kannalta lasta puhumaan, kuuntelemaan ja havainnoimaan kannustava ja rohkaiseva. Lapsen kielenkehityksellistä toimintaa tukee oppimisympäristö, jossa vallitsee iloinen, avoin, rohkaiseva ja kiireetön ilmapiiri. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010: 13).

Kieli on lapselle sekä oppimisen väline, että oppimisen kohde ja näin se on keskeisessä asemassa lapsen kehityksessä ja oppimisessa. Kieli kulkeekin mukana kaikissa arjen tilanteissa. Varhaiskasvatussuunnitelmassa ja esiopetuksen suunnitelmassa tavoitteet, niin kielen kuin muidenkin kokonaisuuksien suhteen, on asetettu kasvattajille. Lapsen osuutta edellä mainituissa asiakirjoissa tarkastellaan vain niiden mahdollisuuksien kautta, joita oppimisympäristö heille tarjoaa. Päiväkodin oppimisympäristöt ovat suosiollisia ympäristöjä lapsen luontaiselle oppimiselle, sillä lapsi on luonnostaan tutkiva ja kokeileva. (Korkeamäki 2011: 42–45.)

Lapsen ajattelun ja puheen kehittyminen tapahtuu aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön, ihmisten, kokemusten ja materiaalien kanssa. Ympäristön tulee vastata myös lasten kehityksellistä tasoa ja sen tulee olla oppimiseen motivoiva. (Hujala – Puroila - Parrila-Haapakoski - Nivala 1998: 104–105.) Oppimisympäristön merkitystä lapsen kielen oppimisessa ja sen kehityksessä voidaankin lähteä katsomaan tarjouman käsitteen kautta. Se on havaintopsykologinen käsite, jonka ajatellaan sijoittuvan yksilön ja ympäristön väliin, sisältäen sekä toiminnalliset että sosiaalisuuden elementit. Tarjoumia eli mahdollisuuksia erilaisiin toimintoihin havainnoidaan aina tilannekohtaisesti toiminnan tai tilanteen tavoitteista käsin. Näiden havainnointiin liittyy vahvasti ajatus siitä, miten ympäristössä toimitaan, saa tai voi toimia. (Lindberg 2001: 55.) Se millaista toimintaa oppimisympäristössä halutaan toteuttaa, asettaa vaatimuksia ympäristölle ja tämä luo edellytykset toiminnalle. Pelkästään ei riitä, että ympäristö on monipuolinen, vaan ympäristön suomia mahdollisuuksia tulee hyödyntää tietoisesti ja tavoitteellisesti.

Tarjouma sisältää aina yksilöön liittyviä henkilökohtaisia merkityksiä. Ympäristössä tarjolla olevilla mahdollisuuksilla, esineillä, on oltava henkilölle jokin merkitys, jotta hän kiinnittää niihin huomiota. Jos taas ympäristön tarjoamat mahdollisuudet eivät merkitse mitään, jää tarjouma kokonaan huomioimatta. Esimerkiksi päiväkodissa lapsi, jolla ei ole yhteistä kieltä kasvattajien tai toisten lasten kanssa, käyttää kommunikointivälineenään esimerkiksi kuvitettua ympäristöä suunnitelmansa toteuttamiseen. Ne lapset, joilla on välineenään puhuttu kieli, eivät välttämättä kiinnitä

kuvitettuun ympäristöön huomiota. Tämän henkilökohtaisuuden vuoksi on lasten osallisuus ympäristön suunnittelussa äärimmäisen tärkeää ja hedelmällistä. Yksinkertaisimmillaan ympäristössä olevien mahdollisuuksien tarkastelu ja huomiointi voi olla pieniä konkreettisia toimenpiteitä, joilla ympäristö muokataan vastaamaan paremmin tavoitteita ja tarkoitusta. Ympäristö muokkautuukin viimekädessä ympäristössä tapahtuvan toiminnan kautta. (Lindberg 2001: 56–57.)

Ympäristön tarjoumia suunniteltaessa on ympäristöä mietittävä laajemmin kuin vain toiminnan ja visuaalisen ympäristön kautta. Mikään visuaalisesti kaunis, rikas tai toiminnallinen ympäristö ei yksinään pysty tukemaan lapsen kielen kehitystä ja oppimista. Hyvän kielellisen oppimisympäristön ilmapiiri on lämmin, turvallinen ja lasta arvostavan vuorovaikutuksellinen. Lapsen tulee kokea ympäristön mahdollisuudet emotionaalisesti turvallisina ja sopivan haastavina tarttuakseen niihin. (Lindberg 2001: 60–61.)

Ympäristön tarjoumaan liittyy vahvasti myös leikkiympäristöjen rakentaminen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005: 22) mainitaan erikseen leikkiympäristö, sen tietoinen luominen, ylläpitäminen ja uudistaminen. Leikki on yksi varhaiskasvatuksen omaleimaisimmista piirteistä, sillä varhaisvuosina leikin merkitys lapselle on suurimmillaan. Lapselle leikin merkitys on leikki itse. Lasten leikkiympäristön on päiväkodissa tarjottava lapselle mahdollisuus hakeutua oman mielenkiinnon sekä ikä- ja kehitystason mukaisiin leikkeihin. Rikas leikkiympäristö kiinnittää lapsen huomion ja houkuttelee lasta monipuolisiin leikkeihin. Leikkiympäristössä on huomioitava myös lapset, joiden kotikulttuuri ja – kieli poikkeavat valtavirrasta. Lasten leikki ja leikkiympäristön rakentaminen asettaa vaatimuksia myös kasvattajille, sillä heidän tulee toimia leikin edellytysten luojana, havainnoitsijana ja osallistujana. (Kalliala 2012: 204–215.)

4.2 Fyysinen oppimisympäristö

Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat ne konkreettiset rakenteelliset tekijät ympäristössä, jossa lapsi on päivähoitossa. Fyysinen oppimisympäristö koostuu pääsääntöisesti päiväkotirakennuksesta ja sen piha-alueesta. (Koivunen 2009: 179.) Tätä oppimisympäristöä on myös lähialue ja sen suomat mahdollisuudet, kuten

esimerkiksi lähimetsä, kirjasto sekä urheilukenttä. Tämä oppimisympäristö on ympäristö, jossa lapsi viettää päivähoitossa oloajan.

Päiväkodin sisätilojen suunnitteluun on Sosiaalhallitus antanut ohjeet vuonna 1980. Näistä ohjeista kunnat ovat tehneet omat linjauksensa. Sosiaalhallituksen ohjeistuksessa tilasuunnittelun lähtökohtana on päiväkodin toiminnalle asetetut tavoitteet ja päiväkodin toiminta-ajatus. Suunnittelussa tulee huomioida lapsiryhmien kokoonpano, päiväkodin toiminta-aika sekä sen työ- ja toimintatavat. Päiväkotiryhmien koossa, ikärakenteessa sekä toiminnassa tapahtuu jatkuvasti muutoksia. Näin suunnittelussa onhuomioitava myös tilojen muunneltavuus ja joustavuus. Tilaratkaisuista tulee tehdä sellaisia, että ne sallivat erilaisia käyttötarkoituksia. (Ruokonen - Norra - Karvinen 2009: 11.)

Fyysiseen, rakennettuun ympäristöön työntekijät eivät yleensä pysty vaikuttamaan, vaan arjen on toteuduttava siinä konkreettisesti tilassa, joka kulloinkin on tarjolla. Toisaalta taas päiväkodin ympäristöä voidaan muokata erilaisilla ratkaisuilla ja huonekalujen sijoittelulla lapsiryhmälle sopivammaksi. Fyysistä oppimisympäristöä ovat siis myös päiväkodin huonekalut, opetusvälineet ja materiaalit. Oppimisympäristön tulee olla kielellisesti, kuvallisesti ja tilallisesti suunniteltu niin, että se aktivoi monipuolisesti lasta kielen käyttämiseen eri tilanteissa. (Hujala ym. 1998: 104–105).

Hyvin suunnitellussa oppimisympäristössä ovat materiaalit, työvälineet ja pelit lapsen ulottuvilla. Materiaalien ja työvälineiden saatavuus ohjaa lapsen luontaista uteliaisuutta, mielenkiintoa ja oppimismotivaatiota sekä tukee hänen aktiivisuuttaan ja itseohjautuvuuttaan. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010: 11.) Fyysistä oppimisympäristöä suunniteltaessa tulee huomioida sekä toiminnalliset että esteettiset näkökulmat siten, että oppimisympäristön psyykkiset, sosiaaliset, kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät tulevat myös huomioiduksi.

4.3 Psyykkinen oppimisympäristö

Psyykkisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan ilmapiiriä ja tunneilmastoa tilassa ja tilanteissa. Se on oppimisympäristö, joka sisältää lapsen oikeuden olla turvassa. Oppimisympäristön tulee olla lämmin, kiireetön ja hyväksyvä. Lapselle turvallisessa ilmapiirissä hän voi harjoitella taitojaan omana itsenään, ilman pelkoa siitä, että on toiminut väärin. Kasvattajan tehtävänä on huolehtia, ettei ympäristössä ole pelkoja aiheuttavia tekijöitä. Psyykkisen oppimisympäristön luomisessa kasvattaja on erityisen tärkeässä asemassa. Kasvattajan oma käyttäytyminen, olemus, vuorovaikutustaidot, äänensävy ja tapa puhua ovat tärkeitä elementtejä psyykkiselle oppimisympäristölle. (Koivunen 2009: 182–183.)

Lapsi tarvitsee sensitiivisen, läsnä olevan kasvattajan, joka on lähellä ja vastaa hänen tarpeisiinsa ja jolla on aikaa kuunnella ja kannustaa. Sensitiivinen aikuinen reagoi tunnekielellään lapseen aidosti ja positiivisesti. Sensitiivinen aikuinen on aidosti kiinnostunut lapsesta ja se välittyy hänestä niin sanallisena kuin sanattomanakin viestintänä. Lapsen kielen oppiminen voi alkaa vasta, kun hän kokee olonsa turvalliseksi. Jokainen lapsi saavuttaa turvallisuuden tunteen omassa tahdissaan ja kasvattajien on annettava lapselle aikaa, tukea, syliä ja kosketusta saavuttaakseen turvallisuuden tunteen. (Halme 2011: 87.) Myönteisen tunneilmapiirin merkitys eri kieli ja – kulttuuritaustaisen kotoutumisessa ja kielenoppimisessa on erittäin merkityksellinen. Ihmisen tunteet rakentavat niin myönteiset kuin kielteisetkin suhteet ihmisiin, kulttuuriin sekä ympäristöön. (Pollari – Koppinen 2011: 27–30.)

Lapsen turvallisuuden tunteeseen vaikuttaa suuresti myös päiväkodin ja kodin välinen tunneilmapiiri. Päivähoidossa oleva lapsi tarvitsee kokemuksen siitä, että häntä hoitavilla aikuisilla ja vanhemmilla on hyvä ja toimiva yhteys sekä keskinäinen luottamus ja että he pyrkivät yhteistyössä toimimaan hänen hyvinvointinsa parhaaksi. (Kanninen – Sigfrids 2012: 133–135.) Lapsi vaistoa päiväkodin ja kodin välisen tunneilmapiirin päiväkotiin tulo- ja hakutilanteissa, muun muassa miten hänet ja hänen vanhempansa kohdataan? Miten kasvattajat puhuvat lapsen perheestä, sekä kuinka vanhemmat puhuvat kotona päivähoitopaikasta hänen kuullen?

4.4 Sosiaalinen oppimisympäristö

Sosiaalisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan tilassa olevien ihmisten välisiä suhteita ja vuorovaikutusta sekä ryhmän dynamiikkaa ja sen toimintaa. Tähän oppimisympäristöön sisältyy kaikki se, mitä lapsen hoitopäivän aikana ihmisten välillä tapahtuu. (Koivunen 2009: 183.) Sosiaalinen oppimisympäristö on lapsien välistä vuorovaikutusta, lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta sekä aikuisten välistä vuorovaikutusta. Oppimisympäristöön vaikuttavat kaikki päivähoitopäivän aikana päiväkodissa olleet ihmiset. Kasvatusvuorovaikutus rakentuu keskusteluille ja yhteiselle toiminnalle. (Karila – Nummenmaa 2010: 102.)

Oppimisympäristössä lapsi saa harjoitella sosiaalisia taitojaan yhdessä muiden lasten ja aikuisten kanssa. Sosiaalisten taitojen oppimisessa, kuten myös kaikkien muidenkin taitojen oppimisessa, on merkityksellistä kokemuksen kautta oppiminen. Tapa miten lasta kohdellaan ja kohdataan, sisäistyy lapselle käyttäytymismalliksi ja tämä näyttäytyy siinä, miten lapsi kohtaa ja kohtelee muita. Oppimisympäristön kielellisessä vuorovaikutuksessa lapsi omaksuu arvot ja normit, miten toisten kanssa toimitaan. (Ahvenainen – Ikonen – Koro 2001: 66–67.)

Vuorovaikutus ja kommunikointi eivät perustu ainoastaan puheeseen. Niihin liittyy vahvasti myös kehonkieli, ilmeet ja eleet, jotka ovat sidoksissa tunteisiin. Lapsen sanattomien viestien ymmärtämiseksi ja tulkitsemiseksi aikuisen on paneuduttava lapsen asioihin, oltava kiinnostunut niistä sekä oltava lähellä lasta. (Korkeamäki 2011: 45).

Sosiaalisen oppimisympäristön merkitys kielen kehittymiseen on suuri ja siitä ovat aina vastuussa kasvattajat. Myönteisellä lähestymistavallaan ja positiivisella suhtautumisellaan he vahvistavat lapsen myönteistä minäkuvaa, tukevat lapsen itsetuntoa ja kehittävät sitä. Kasvattajat, jotka ovat johdonmukaisia, ymmärtäväisiä,

hyväksyviä ja rajoja asettavia, takaavat lapselle turvallisen kasvuympäristön. Aidolla läsnäololla heillä on mahdollisuus tarjota lapsille ohjausta sosiaalisten taitojen harjoitteluun arjen tilanteissa. Lapset tarvitsevat kasvattajilta tukea tunteiden kanavoimiseen, niiden nimeämiseen sekä tilanteiden läpikäymiseen ja ryhmässä toimimiseen. Kasvattajan oma malli kaikessa toiminnassa on lapselle tärkeää. (Koivunen 2009: 183–185.)

Oppimisympäristössä lapsen kielen kehittymistä ja oppimista edistää pienryhmätoiminta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) mukaan varhaiskasvatusympäristön tulee olla suunniteltu niin, että se kannustaa toimimaan pienryhmissä. Pienryhmässä toimiminen perustuu tutkittuun tietoon siitä, että se vaikuttaa myönteisesti lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Liian suuressa ryhmässä toimiminen vaikuttaa negatiivisesti lapsen kognitiiviseen kehitykseen, muistiin, minäkuvaan ja sosiaalisiin taitoihin. Lapsen aivojen kehitystason vuoksi lapsi ei pysty hallitsemaan ja käsittelemään suuressa ryhmässä kaikkia eteen tulevia asioita. (Kallnad 2012: 57.)

Pienryhmätoiminta mahdollistaa kasvattajan ja lapsen välistä sekä lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Tämä tarjoaa lapselle rauhallisen mahdollisuuden kuulla ja tulla kuulluksi ja näin olemaan tasavertainen ryhmän jäsen sekä solmimaan ystävyysuhteita. Kasvattajan näkökulmasta pienemmässä ryhmässä toimiminen antaa mahdollisuuden havainnoida lasta ja huomioida paremmin hänen tarpeitaan, sekä toteuttaa lapsen kehitystä tukevaa yksilöllistä ohjausta. Näin voidaan varmistaa, että lapsi saa virikkeitä kielen oppimiseen monien eri aistien kautta. Oppimisympäristön fyysisiä tiloja voidaan jakaa esimerkiksi sermeillä ja rakennetuilla leikkipisteillä. Tällaiset tilaratkaisut ohjaavat lapsia toimimaan pienryhmässä ja antavat rauhan toiminnalle. (Halme ym. 2011: 94, Opas 2013: 158–159.)

Oppimisympäristön, toiminnan ja tapahtumien selkeä kuvittaminen helpottaa lapsen kielen oppimista ja motivoi lasta käyttämään kieltä. Ympäristön ja toiminnan kuvittamista kutsutaan puhetta tukevaksi kommunikaatioksi, eli AAC (Augmentative and Alternative Communication). Tarkoituksena on tukea puheen kehitystä ja sen ymmärtämistä. Perinteisesti AAC-keinoja on käytetty lasten kanssa, joilla on kielen

kehityksen erityisvaikeutta tai viiveisyyttä. Esitetty kuva kertoo lapselle muun muassa mihin seuraavaksi ollaan menossa ja aikuinen vahvistaa kuvan antamaa informaatiota sanallisesti. Kuvitetulla ympäristöllä tarkoitetaan esimerkiksi auton kuvaa autolaatikon kyljessä. Kuvien tarkoitus on olla esineiden tai asioiden nimikilpinä, joita lapsi voi käyttää silloin, kun häneltä ei löydy sanaa tarvitsemalleen esineelle. Kuvaan liittyy aina vahvasti kasvattajan selkeän puhemallin antaminen kyseessä olevaan esineeseen tai tapahtumaan. (Ahvenainen ym. 2001: 69–71.)

Päiväkodissa ja ryhmissä käytössä olevat toimintamallit, arjen struktuurit ja toiminta ovat myös osa oppimisympäristöä. Toimintaan ryhmässä ja käytössä oleviin toimintamalleihin vaikuttaa kasvattajien tietämys oppimisesta. Toiminta ja oppimisympäristö on suunniteltava ja toteutettava niin, että ne vastaavat niin yksittäisen lapsen kuin koko lapsiryhmän tiedollisen kehittymisen ja oppimishalukkuuden tarpeisiin. (Koivunen 2009: 179–185.)

Teknologia ja media ovat vähitellen saavuttamassa myös varhaiskasvatusympäristöä ja ovat jo osa lasten toiminta- ja oppimisympäristöä. Päiväkodeissa on tehty erilaisia teknologian opetuskäyttöön liittyviä kokeiluja. Kokeilujen tulokset osoittavat sen voivan toimia osana opetusta ja tukea päiväkodin arkea. Päiväkodeissa sitä käytetään selvitysten mukaan edelleen enemmän tiedottamiseen, toiminnan suunnitteluun, uuden tiedon etsimiseen ja töiden raportoimiseen. Teknologian pedagoginen käyttö on ollut vielä verraten vähäistä. (Krongvist – Kumpulainen 2011: 96–98.) Vantaan varhaiskasvatussuunnitelmassa (2012: 12) tuodaan esiin tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen kasvatuksessa ja opetuksessa. Tieto- ja viestintäteknologia nähdään lapsen kokemusmaailmaa täydentävänä elementtinä. Mediakasvatuksen tavoitteena on tarjota lapselle valmiuksia kasvaa mediataitoiseksi kansalaiseksi.

4.5 Lapsen osallisuus oppimisympäristön rakentamisessa

Päiväkodin oppimisympäristö rakentuu kaikista käytännöistä ja olosuhteista, joihin lapset päivittäin osallistuvat. Oppimisympäristö ja kasvattajien ohjaus sekä opetus kokonaisuudessaan tukee lapsen kiinnostuksen kehittymistä oppimista edistäväksi

toiminnaksi. Laadukkaan oppimisympäristön rakentamiseen vaikuttaa kasvattajien asennoituminen siihen, miten he sallivat ja mahdollistavat lasten uteliaan, aktiivisen, etsivän ja tutkivan toiminnan. (Karila – Nummenmaa 2001: 30–31.) Päiväkodin oppimisympäristön rakentaminen ei kuitenkaan ole ainoastaan kasvattajien varassa, sillä se rakentuu myös oppimisympäristössä toimivien lasten toimesta. Kiireetön ja rohkaiseva ilmapiiri tukee lasten ja kasvattajien välistä vuorovaikutusta mahdollistaen lapsen osallisuuden oppimisympäristön rakentamiseen.

YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimuksessa 1989 korostetaan lasten kuulemista ja osallisuutta. Lapsella on oikeus olla osallisena häntä itseään koskevassa päätöksenteossa. Osallisuuden käsite liitetään yhteisön pyrkimyksiin ottaa kaikki jäsenensä tasavertaisesti osaksi yhteisöä, jolloin osallisuus liittyy tiukasti myös sosiaalisen syrjäytymisen ja osattomaksi jäämisen ehkäisyyn. Osallisuus liittyy paljolti yhteisöllisyyteen. Lasten yksilöllisyyden painottamisesta ollaan siirtymässä kohti lasten yhteistä toimintaa ja ryhmän jäsenyyttä niin lapsiryhmässä kuin lasten ja aikuisten kesken. (Turja 2011: 46.)

Kokemus osallisuudesta nousee ihmisen sisäisestä suhteesta ympäröivään maailmaan ja kulttuuriin. Osalliseksi tuleminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, jolloin koetaan yhteenkuuluvuudentunnetta yhteisöön, ollaan osallisena sen toiminnassa ja sitä koskevassa päätöksenteossa sekä ollaan tietoisia omasta osallisuudesta. Lapsen osallisuuden taso on aina kontekstisidonnainen ja siihen vaikuttaa lapsen ikä, kielitaito ja kehitystaso. Osallisuus ei vaadi puhuttua kieltä, vaan kommunikaation välineenä voi olla kuvat tai kehonkieli. Lapsen mielipiteiden ja ajatusten kuulemiseen ja huomioimiseen tulee käyttää hänen kehitystasoonsa sopivia menetelmiä ja keinoja, jolloin on olennaista, että kasvattajat tuntevat lapsen kehitysvaiheet ja näin kunnioittavat lapsen näkemyksiä ja tasavertaista osallisuutta. (Venninen – Leinonen – Ojala 2010: 5-9.)

Rakennettaessa lapsille mielekästä päiväkodin oppimisympäristöä, jonka he voivat kokea omanaan, on lasten saatava olla osallisena sen suunnittelussa ja rakentamisessa. Oppimista edistää jatkuvasti muuttuva ja kehittyvä ympäristö. Ympäristö muokkautuu lapsien omien tarpeiden ja mielenkiinnon kohteiden mukaan. (Lindberg 2011: 59–61.) Lasten osallisuus ei kuitenkaan tarkoita kaikkien lasten

toiveiden täyttämistä, vaan toiveiden kuulemista, niistä neuvottelemista sekä niistä yhteisesti sopimista.

Vaikka oppimisympäristöä suunnitellaan yhdessä lasten kanssa, on kasvattajalla oltava tieto lapsen kehityspsykologiasta, oppimistoimintojen merkityksellisyydestä lapselle, tieto valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman sisältöalueista sekä tietoa lapsen kehityksen ja oppimisen jatkuvuudesta. Kehityspsykologinen tieto ohjaa pedagogisten ja fyysisten ratkaisujen toteuttamisessa ja oppimistoimintojen merkityksellisyys toteutuu ympäristössä, jossa on huomioitu lapsen kokemusmaailma ja mielenkiinnon kohteet. Varhaiskasvatussuunnitelman sisältöalueiden tietoisuus ohjaa oppimisympäristön toimintamahdollisuuksia ja materiaaleja huomioiden varhaiskasvatuksen eri sisältöalueet muuttuen lapsen kasvun ja kehityksen mukaan. (Hujala ym. 1998: 104–105.)

5 Tutkimuspäiväkodin kuvaus ja päiväkodin kehittämistavoitteet

Rinteen päiväkotia on vuonna 2010 elokuussa toimintansa aloittanut päiväkotia, jossa toimii seitsemän kokopäiväryhmää sekä kaksi kerhoryhmää vuoropäivinä. Lapsia päiväkodissa on noin 125. Päiväkodissa on tällä hetkellä kolme ryhmää, joissa lapset ovat iältään 1-3 -vuotiaita, yksi sisarusryhmä jossa on 1-4 -vuotiaita lapsia, kaksi 3-6 -vuotiaiden lasten ryhmää sekä integroituryhmä, jossa lapset ovat iältään 3-6 -vuotiaita. Integroidussa ryhmässä on 12 päivähoitopaikkaa joista 5 paikkaa on varattu lapsille, jotka tarvitsevat kasvun ja oppimisen tukea (Vantaa kasvun ja oppimisen tuen linjaukset varhaiskasvatuksessa 2012: 15). Rinteen päiväkodissa työskentelee toimintakaudella 2012–2013 päiväkodin johtaja, yksi erityislastentarhanopettaja, 11 lastentarhanopettajaa, 11 lastenhoitajaa, kaksi avustajaa sekä yksi koko päiväkodin yhteinen varahenkilö. Kaikki Rinteen päiväkodin kahdeksan kasvattajatiimiä on osallistunut oppimisympäristön kehittämisprosessiin.

Päivähoidon kasvattajayhteisössä on käytössä tiimityön toimintamalli. Kasvatusyhteisö koostuu yksittäisistä tiimeistä, jotka muodostuvat yhden lapsiryhmän kasvattajista. Yksittäinen tiimi on sitoutunut yhdessä sovittuihin tavoitteisiin ja toimintamalliin. Tiimissä erilaisten ihmisten tiedot, taidot ja kokemus yhdistyvät ja he ovat yhteisvastuussa suorituksistaan. (Opas 2013: 142–144.)

Rinteen päiväkodin tilat ovat uudet ja avarat. Tilat on suunniteltu pienryhmätoimintaa tukeviksi. Jokaisessa ryhmässä on ryhmähuone, lepohuone, pienryhmähuone sekä yhteinen avara leikkitila naapuriryhmän kanssa. Päiväkodissa on iso ruokala, jossa ruokailevat kolmesta kuuteen -vuotiaat lapset yhdessä ryhmänsä kasvattajien kanssa. Päiväkodin ryhmätilat sijoittuvat kahta puolta pitkää käytävää. Käytävä on nimetty Kiitoradaksi ja se toimii myös leikkitilana. Rinteen päiväkodissa on lisäksi tilava liikuntasali, jota kaikki ryhmät käyttävät vuorotellen.

Päiväkodin toiminta-ajatus korostaa lapsuutta ainutkertaisena aikana, jossa jokaista lasta ohjataan yksilöllisesti ja päiväkodin arki suunnitellaan vastaamaan lapsen tarpeita. Päiväkodin kasvuympäristö muokataan lapsen tarpeita kohtaavaksi, luovuuteen, omaan ajatteluun ja kokeiluun innostavaksi ympäristöksi. Turvallinen kasvuympäristö Rinteen päiväkodissa pitää sisällään myös laadukkaan vuorovaikutuksen, jossa lapsen on ikätasoisesti mahdollisuus kertoa, kysyä, kuunnella ja ihmetellä.

Rinteen päiväkotitoiminta on osallistuuessaan Osallisena Suomessa -hankkeeseen asettanut tavoitteekseen yhteisten Suomi toisena kielenä toimintatapojen sopimisen, niiden kehittämisen ja juurruttamisen arjen kasvatustyöhön. Hankkeen kohderyhmänä ovat kasvatushenkilöt, heidän tieto- ja taidon koordinaatio ja yhteisten, toimivien käytäntöjen luominen. Heidän tarkoituksenaan on kehittää toimintamalli, joka on kiinteä osa päiväkodin arkea ja löytää oppimisympäristöstä ne konkreettiset asiat, jotka tukevat lapsen kielen kehitystä ja tehdä ne näkyväksi. Päiväkodin ajatuksena on, että jokaisessa lapsiryhmässä on samantyyppinen toimintamalli suhteutettuna ryhmän lapsiin. Tämä takaa lapselle toiminnan jatkumisen lapsen vaihtaessa toiseen ryhmään tai henkilökunnan vaihtuessa.

6 Opinnäytetyön toteuttaminen

6.1 Tutkimustehtävä

Opinnäytetyön tarkoituksena on tehdä näkyväksi Rinteen päiväkodin oppimisympäristön kehittämisprosessia. Opinnäytetyössä käsitellään työntekijöiden näkemyksiä oppimisympäristöstä ja sen merkitystä Suomi toisena kielenä opetuksessa ja kielen oppimisessa. Tutkimustehtävänä on saada selville, tapahtuuko Rinteen päiväkodin oppimisympäristössä muutos, joka tukee Suomi toisena kielenä opetusta ja kielen oppimista.

6.2 Laadullinen tutkimus

Opinnäytetyössä käytetään laadullista eli kvalitatiivista tutkimusotetta. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen luonnollisessa

tilanteessa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa arvot ohjaavat sitä, miten pyrimme ymmärtämään tutkimaamme ilmiötä. Pyrkimyksenä laadullisessa tutkimuksessa on löytää ja paljastaa tosiasioita todellisissa tilanteissa, joissa kohdejoukko on valittu tarkoituksenmukaisesti ja jolloin tulokset ovat ehdollisia selityksiä johonkin aikaan ja paikkaan rajoittuen. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2008: 156–157, 160.) Opinnäytetyön arvopohjana toimivat valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvot oppimisympäristöstä. Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sisältävät valtioneuvoston hyväksymät linjaukset, jotka sisältävät yhteiskunnan järjestämisen ja valvoman varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet. (Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 7-8.)

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvaamaan jotain tapahtumaa tai ilmiötä, antamaan sille teoreettisesti mielekäs tulkinta ja ymmärtämään sitä. Tästä syystä on hyvin tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, omaavat kokemuksen asiasta ja heillä on mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittava kohdejoukko on usein varsin pieni määrä tapauksia, joita pyritään analysoimaan mahdollisimman tarkasti. Voidaan sanoa, että laadullisessa tutkimuksessa tieteellisyyden kriteerin määrittää nimensä mukaisesti laatu eikä määrä. Laadullisessa tutkimuksessa kohdejoukon valintaan voidaan käyttää harkinnanvaraista näytettä. Harkinnanvarainen näyte tarkoittaa tarkkaan mietityn kohdejoukon valitsemista tutkimuskohteen mukaan. (Eskola – Suoranta 2005: 18, 87–88.) Opinnäytetyön kohdejoukko valikoitui Osallisena Suomessa - hankkeeseen osallistuneiden päiväkotien kehittämiskohteiden perusteella. Hankkeeseen osallistuneiden päiväkotien kehittämiskohteista Rinteen päiväkodin kehittämiskohde oli ajankohtainen päiväkodin arjessa.

6.3 Vertaishaastattelu aineiston hankintamenetelmänä

Opinnäytetyön tiedonhankintamenetelmäksi on valittu vertaishaastattelu. Nämä toteutettiin kehittämistyön alussa, toukokuussa 2012 sekä joulukuussa 2012. Vertaisuuteen perustuvassa kehittämismenetelmissä olennaista on juuri vertaisuus, mahdollisuus käydä tasaveroista keskustelua ihmisten kanssa, jotka jakavat saman kokemusmaailman. Tämän menetelmän tärkeimpiä tekijöitä ovat

vuorovaikutuksellisuus ja vastavuoroisuus. Vuoropuhelussa on mahdollisuus jakaa kokemuksia, peilata omaa toimintaa, saada palautetta ja tuottaa uusia innovaatioita yhdessä. Vertaistyöskentelyssä keskustelukumppanina on kumppani, joka on vertainen esimerkiksi koulutuksen, organisaatioaseman, kokemuksen tai elämäntilanteen perusteella. Kumppani voi olla niin yksilö kuin ryhmä. (Järvi – Välimäki 2005: 12–13.)

Vertaismenetelmiä sovelletaan aina tavoitteiden ja tarkoitusten perusteella sekä kehittämiskohteen rajaamisella, joka auttaa pääsemään nopeasti syvemmälle kehittämiskohteen ytimeen. Haastattelun onnistumisen kannalta on tärkeää löytää oikeanlainen keskustelukumppani. Vertaiskehittämisen, tasapuolisuuden ja vastavuoroisuuden esteeksi voi muodostua suuret erot organisaation toimintaympäristössä ja koossa. Kehittämistyön kannalta yksi menestystekijä on alkuanalyysi. Alkuanalyysissä kehittämistyöhön osallistujat itse tarkastelevat ja arvioivat omaa toimintaansa ja löytävät sieltä kehittämisen kohteet. (Järvi – Välimäki 2005: 14–15.)

Opinnäytetyössä käytetään vertaishaastattelumenetelmää aineiston keruumenetelmänä. Tämä menetelmä on tiedonkeruumenetelmä, jolla nostetaan haastatteluun osallistuneiden ajatukset, äänet ja intressit esiin. Päiväkodin arjessa tapahtuva oman työn ja toimintamallien kehittäminen lähtee työyhteisön kaikista kasvattajista tasapuolisesti ja tasavertaisesti, jolloin kehittämistyö on käytännönläheinen ja vastaa tiettyyn tarpeeseen. Näin ollen se ei ole irrallinen käytännön työstä.

Vertaishaastattelussa osapuolet ovat samantarvoisessa asemassa ja yhteisvastuullisia tiedonkeruutapahtumassa. Kaikkien osapuolten näkökulman ja osallisuuden nostaminen esiin on tärkeää yhteisen suunnittelun pohjaksi, kun tavoitteena on kehittää yhteinen toimintamuoto, johon kaikki osapuolet ovat valmiita ja halukkaita sitoutumaan. (Järvi – Välimäki 2005: 21.)

Vertaishaastattelu on eräänlainen ryhmähaastattelumuoto ja sen tavoitteena on saada tietoa liittyen tutkijan teemoihin. Erona teema- ja vertaishaastatteluissa on se, ettei tutkija ole vertaishaastattelussa paikalla vaan haastattelut ohjeistetaan haastateltaville ennen haastattelun alkua. Se on diskursiivista dialogia, jossa vertaiset, haastateltavat, käyvät keskustelua jonkin asian tai näkökulman suhteen tutkijan antamien teemojen

kehyksessä. Haastattelussa kumpikaan osapuoli ei siis haastattele toisiaan, vaan keskustelu etenee osallistujien itsensä määräämässä tahdissa ja järjestyksessä. Haastattelu dokumentoidaan ennalta sovitulla tavalla ja dokumentaatiot toimitetaan tutkijalle yhdessä osallistuneiden taustalomakkeen kanssa. (Järvi – Välimäki 2005: 17.)

Vertaishaastattelussa osallistujamäärä on pieni. Pienryhmässä tapahtuva pohdinta ja keskustelu nähdään hyvänä, koska tällöin kullakin osallistujalla on mahdollisuus tuoda keskusteluun oma henkilökohtainen näkemys. (Järvi – Välimäki 2005: 18.) Rinteen päiväkodin fyysinen ympäristö on rakennettu niin, että kahdella lapsiryhmällä on yhteisiä leikki- ja toimintatiloja sekä yhteiset eteistilat. Tästä syystä tämän opinnäytetyön haastatteluryhmät muodostuvat kahden lapsiryhmän kuudesta kasvattajasta, joilla on yhteisiä toimintatiloja.

Vertaishaastattelun metodi antaa mahdollisuuden toistettavuuteen ja muutosten tarkastelemiseen. (Järvi – Välimäki 2005: 21). Koska opinnäytetyössä haluttiin saada esiin, tapahtuuko oppimisympäristössä muutosta, alkukartoituksen tuloksia verrataan loppuhaastattelun tuloksiin.

6.4 Kehittämistyönprosessi

Opinnäytetyöprosessi alkoi toukokuussa 2012 päiväkodissa alkukartoituksella, joka tapahtui päiväkodin suunnittelupäivän yhteydessä. Saadakseen aikaan muutosta toiminta – ja työtavoissa, on muutoksen kohteena olevan toimintatavan alkukartoitus tärkeää. Tarkoituksena on selkeyttää toiminnan nykytila, tuoda esille muutostarpeet ja palvella intervention suunnittelua. Tarkoituksena on luoda pohja kehitettävän toiminnan suunnittelulle. Alkukartoitus toimii myös vertailupohjana, jota vasten lopputuloksia voidaan arvioida. (Engeström 2002, 111.)

Ajankohta alkukartoitukselle oli hedelmällinen, sillä suunnittelupäivä oli lauantai, jolloin päiväkotia on suljettu ja kaikki kasvattajat olivat paikalla. Näin jokainen päiväkodin

kasvattaja pystyi osallistumaan täysipainoisesti. Mukana kehittämispäivässä ja haastatteluissa olivat myös uudet työntekijät, joiden työsuhde ei ollut vielä alkanut. Ennen haastattelujen alkua keskusteltiin yhteisesti opinnäytetyön liittymisestä päiväkodin Osallisena Suomessa – hankkeeseen. Haastateltavat tutustutettiin nauhureiden käyttöön ja keskusteltiin vertaishaastattelumenetelmästä ja teemahaastattelurungosta.

Haastateltavat ryhmät oli nimetty etukäteen päiväkodissa jo käytössä olevien värikoodien mukaan. Jokaiseen väriin sisältyi aina kahden ryhmän kasvattajat ja näin haastateltavia ryhmiä oli neljä. Jokainen vertaishaastatteluryhmä sai haastattelurungon kysymykset oman ryhmänsä värisellä paperilla ja nauhoituksen alussa tuli mainita ryhmänsä värin selkeästi, jotta aineistot eivät sekoitu. Haastatteluille oli varattu tunti aikaa, jonka jälkeen ryhmät palauttivat nauhoitteet.

Syyskuun alussa pidettiin kehittämiskokous, jossa ryhmien tarkoituksena oli esitellä omat kehittämisen kohteet. Kehittämiskokouksen tarkoituksena oli avoin keskustelu kehittämistyöstä ja sen tarpeesta. Kokouksessa oli läsnä jokaisesta ryhmästä yksi edustaja, päiväkodinjohtaja ja opinnäytetyön tekijä. Jokainen ryhmä oli miettinyt kehittämiskohteitaan ja kirjannut ne kehittämislomakkeelle. Kehittämiskokouksessa ryhmiltä nousi vahvasti esiin fyysisen oppimisympäristön kehittäminen. Jokainen ryhmä oli nimennyt kehittämisenkohteeksi oppimisympäristön kuvittamisen ja sanoittamisen, sekä leikkipisteiden ja ryhmätilojen selkeyttämisen.

Alkukartoituksen ja kehittämiskokouksen perusteella päiväkodinjohtaja halusi työyhteisön vielä syventävän ja pohtivan oppimisympäristön käsitettä laajempaan kokonaisuutena. Syyskuun alussa olleessa suunnittelupäivässä oli tarkoitus ”herättää” Rinteen päiväkodin työntekijät ajattelemaan oppimisympäristöä laajemmin kuin pelkästään fyysisenä oppimisympäristönä ja heidän ottavan aktiivisesti ja tietoisesti kehittämistyössään huomioon niin psyykkisen kuin sosiaalisenkin oppimisympäristön. Suunnittelupäivä alkoi noin tunnin kestävällä alustuksella oppimisympäristöstä, jonka piti opinnäytetyön tekijä. Alustuksessa käytiin keskustelua oppimisympäristöstä kokonaisuutena ja siitä, miten oppimisympäristöä rakennettaessa ja suunniteltaessa tulisi huomioida niin fyysinen, psyykinen kuin sosiaalisenkin näkökulma.

Syystoimintakauden aikana ryhmät ottivat käyttöön suunnittelemansa uudet toimintatavat, havainnoivat niiden toimivuutta ja tekivät mahdollisia muutoksia toimintaansa. Nämä tapahtumat he kirjasivat PDCA-lomakkeille, jolloin toiminnan kehityskaari tuli dokumentoitua ja muutos tehtiin näkyväksi. PDCA-mallilla tarkoitetaan Deming jatkuvan kehittämisen mallia, joka koostuu neljästä vaiheesta: Plan-do-check-act, suunnittele-tee-tutki-toimi. Nämä vaiheet muodostavat kehämäisen syklin, jonka tavoitteena on viedä osallistujia kehittämistoiminnan lähtötilanteesta lopputilanteeseen. (Mattila 2009: 52–53.) PDCA-kehittämislomakkeet olivat ryhmien oman kehittämistyön tukena ja heidän käyttöönsä.

Joulukuussa tehdyt vertaishaastattelut toteutettiin työpäivän aikana, jolloin päiväkodin lapset olivat päiväunilla ja lepäämässä. Haastatteluille oli varattu aikaa 1 tunti 30 minuuttia. Jokaisen ryhmän kanssa käytiin yhdessä läpi teemahaastattelun runko, sekä nauhureiden käyttö. Myöskään näissä haastatteluissa haastattelijaa ei ollut mukana, vaan ryhmät keskustelivat teemoista itsenäisesti mainitsematta nimiään. Erään ryhmän haastattelun aikana nauhuri oli lakannut toimimasta. Uudelle haastattelulle järjestettiin tilaisuus jo heti seuraavana päivänä toisella nauhurilla.

6.5 Aineiston teemoittelu ja analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on saada aineisto ymmärrettävään muotoon ja tuottaa tietoa tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä. Aineistoa pyritään analyysin avulla tiivistämään, kadottamatta siitä kuitenkaan mitään informaatiota. Sen informaatioarvoa pyritään kasvattamaan luomalla laadullisesta aineistosta selkeämpi. (Eskola – Suoranta 2005: 137.)

Tallennettu laadullinen aineisto on tarkoituksenmukaista kirjoittaa puhtaaksi sanatarkasti (Hirsjärvi – Remes - Sajavaara 2008: 217). Nauhoitteiden tuottamiseen kirjalliseksi aineistoksi käytettiin apuna Internetistä ilmaiseksi ladattavaa Express Scribe – ohjelmaa. Ohjelmalla pystyy hidastamaan nauhoitteiden puhenopeutta niin,

että puheen tarkka kirjaaminen on mahdollista. Nauhoitetut vertaishaastattelut litteroitiin välittömästi haastattelujen jälkeen. Haastateltavien anonymiteetin varmistamiseksi haastateltavat eivät olleet missään vaiheessa tuoneet omia nimiään esille. Opinnäytetyön sekä päiväkodin yhteisen kehittämishankkeen kannalta ei ollut tärkeää eritellä, kuka oli sanonut, vaan mitä oli sanottu. Litteroidessa nauhoitteita jokaisen haastateltavan puhe kirjattiin erikseen omana puheenvuoronaan, mutta ilman mitään tunnistetta puhujan henkilöllisyydestä. Litteroinnissa oli jätetty myös kaikki haastatteluissa esiin nousseet lasten nimet pois.

Teemahaastattelua käytettäessä tiedonhankintamenetelmänä hyvä ja selkeä apuväline on aineiston teemoittelu. (Eskola – Suoranta 2005: 152). Sitä suositellaan käytettäväksi aineiston analyysin aloittamiseksi tutkimuksissa, joissa tarkastellaan eroja ja samankaltaisuuksia. (Järvi – Välimäki 2005: 24).

Teemoittelulla tarkoitetaan aineiston järjestämistä ja jäsentämistä niin, että aineistosta on tutkittavan ilmiön kannalta mahdollisuus löytää kaikki oleellinen tieto. Teemoittelulla aineistosta nostetaan esiin sellaisia asioita, jotka kertovat kyseisestä temasta ja valaisevat myös tutkimustehtävään olennaisesti liittyviä teemoja. (Eskola - Suoranta 2005: 152, 174.) Käytettäessä teemoittelua aineiston analyysivaiheessa, tarkastellaan aineistosta nousevia yhtenäisiä piirteitä useammalle haastateltavalle, joista muodostuu teemoja. Teemat siis liittyvät aineiston sisältöön, ei yksittäisiin sanoihin tai kohtiin. Teemahaastattelu rungon mukaiset teemat voivat myös toimia analyysin teemoina, joka helpottaa aineiston käsittelemistä. Vaikka aineiston analyysissä käytettäisiinkin haastattelurungon teemoja, on hyvin yleistä, että aineistosta nousee esille vielä muita kiinnostavia teemoja. (Hirsjärvi – Hurme 2001: 173.) Teemahaastattelurungon käyttäminen teemoittelun pohjana on perusteltua, sillä jo haastattelurunkoa suunniteltaessa on haastattelun teemoiksi nostettu sellaiset teemat, jotka ovat tutkimustehtävän kannalta oleellisia. (Eskola - Suoranta 2005: 152.)

Laadullisen aineiston analyysissä tuotos on aina subjektiivinen. Analyysissä esiin nostetut teemat pohjautuvat tutkijan tulkintoihin haastateltavien sanomisista. Tutkijan on oltava aineistossaan hyvin sisällä, jotta haastateltavien sanoma nousee oikein esille. On hyvin epätodennäköistä, että kaksi eri haastateltavaa ilmaisisi saman asian täysin samoilla sanoilla. (Hirsjärvi – Hurme 2001: 173.)

Opinnäytetyön aineisto analysoitiin käyttäen teemoittelu-menetelmää. Tämä sopii aineiston analyysitavaksi, koska aineisto on hankittu vertaishaastatteluilla, joissa haastateltavien keskustelu käytiin annettujen teemojen pohjalta. Opinnäytetyön aineiston analyysi on aineistolähtöinen. Analysoinnissa jäsennetään aineistosta käsin ne teemat, jotka ovat tutkimustehtävän kannalta tulkittavissa merkityksellisiksi. Haastattelut käsiteltiin ensin omina aineistoinaan sekä keväällä 2012 että joulukuussa 2012. Lukemisen yhteydessä aineistosta nousevista ajatuksista tehdyt muistiinpanot helpottivat aineiston sisäistämistä. Lukemisen jälkeen aineistot järjestettiin ensin teemahaastattelurungon mukaisiin teemoihin. Teemoittelun selkeyttämiseksi jokaisella teemalla oli oma väri, jolloin teemoja oli helpompi käsitellä.

Alkukartoituksen aineiston analyysin edetessä siitä muodostui kolme pääteemaa: oppimisympäristön määritelmä, päiväkodin oppimisympäristö ja oppimisympäristön kehittämiskohteet. Oppimisympäristön määritelmä muodostui teemahaastattelurungon teemoista, mitä oppimisympäristö tarkoittaa, millainen on hyvä oppimisympäristö, mikä on oppimisympäristön merkitys ja mistä se muodostuu. Omana alateemana oppimisympäristön määritelmässä on lisäksi ne seikat ja menetelmät, jotka oppimisympäristössä tukevat S2-opetusta ja kielen oppimista. Oppimisympäristön määritelmä on jaettu valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kokonaisuuteen. Päiväkodin oppimisympäristö teema muodostui kasvattajien kuvauksista päiväkodin oppimisympäristöstä ja oppimisympäristön kehittämiskohteet teema koostui ryhmien mainitsemista kehittämiskohteista. Toukokuun ja joulukuun teemahaastattelut ovat liitteissä 1 ja 2.

Joulukuun vertaishaastattelun teemarunko noudatti samoja linjoja kuin keväällä tehty haastattelu. Loppuhaastattelun aineistosta koottiin myös oppimisympäristön määrittely- teema sekä päiväkodin oppimisympäristön-teema. Erona alkukartoitukseen loppuhaastattelussa haastateltavat arvioivat kehittämistyön prosessia. Toukokuun neljästä ja joulukuun neljästä erillisestä vertaishaastattelusta koostui kaksi erillistä aineistoa. Toukokuussa tehty haastattelu nimettiin alkukartoitukseksi ja joulukuussa tehty loppuhaastatteluksi. Näistä kahdesta aineistosta oli tarkoituksena tutkia tapahtuiko päiväkodin oppimisympäristössä muutosta kehittämistyön aikana.

7 Tulokset

7.1 Oppimisympäristön määritelmä

Haastateltavat määrittivät fyysisen oppimisympäristön keväällä seuraavasti. Oppimisympäristö on se tila, jossa kaikki toiminta päivähoitopäivän aikana tapahtuu. Hyvässä fyysisessä oppimisympäristössä on riittävästi tilaa, joissa voi jakautua pienryhmätoimintaan. Tällaisen ympäristön yhtenä tärkeänä ominaisuutena pidetään sen muunneltavuutta. Ympäristöä pitää pystyä muuntamaan aina ryhmän tarpeiden mukaan. Syitä muuttaa ryhmän oppimisympäristöä ovat esimerkiksi lasten mielenkiinnon kohteet, lasten ikä- ja kehitystaso sekä ryhmässä tapahtuva toiminta.

Niin, jos ajattelee toimintakautta. Niin ovathan lapset erilaisia syksyllä kun ne ovat keväällä. Tiedot ja taidot ovat karttuneet ja siksi sen oppimisympäristönkin on muututtava toimintakauden aikana.

Fyysisen oppimisympäristön tulee olla lapsille myös turvallinen. Hyvässä oppimisympäristössä jokaisella esineellä on selkeästi merkityt omat paikat. Esineiden paikkojen havainnollistamiseen käytetään haastateltavien mukaan kuvia sekä sanoitettua ympäristöä. Ympäristön sanoittamisella tarkoitetaan esimerkiksi sitä että, oveen on kiinnitetty teksti O-VI. Ympäristön kuvittamista eräs haastateltava perustelee seuraavasti:

...Kuvat olisivat oikeasti hyvät. Ihan pelkästään, vaikka ei mitään ongelmaan olisikaan. Lapselle kuva havainnollistaa asiaa paljon paremmin kuin pelkkä sana.

Hyvässä fyysisessä oppimisympäristössä tavarat ja huonekalut tulee olla järjestetty niin, että jokaiselle toiminnalle ja tapahtumalle on oma paikka. Ryhmissä keskusteltiin paljon selkeiden leikkipisteiden merkityksestä. Haastateltavien mukaan ne helpottavat lasten toimintaa tilassa ja samalla ohjaavat lapsia leikkimään. Leikkipisteet jakavat lapsia myös automaattisesti leikkimään pienryhmissä, jolloin jokaisella lapsella on mahdollisuus rauhoittua leikkiin.

Etä isoimmissakin huoneissa olisi selkeitä leikkipisteitä. Kun ryhmässä on paljon lapsia, niin he saavat rauhan keskittyä leikkiin kun leikkipisteet on selkeitä. Ettei se olisi sellaista kaaosta, jossa vellotaan huoneesta toiseen.

Ryhmiä selkeys ja järjestys edesauttavat niin lapsia kuin aikuisiakin aloittamaan tekemistä ja toimintaa, kun aikaa ei kulu tavaroiden etsimiseen.

Ja kun on aloittamassa jotain tekemistä, niin tavarat ovat omilla paikoillaan. Ei mene sitten aikaa siihen etsimiseen, että tänään tavarat olivat tuolla ja huomenna ne ovat taas täällä.

Hyvän oppimisympäristön nähdään lisäävän lapsen toimintaa ja leikkiä. Lapsi voi oma-aloitteisesti ryhtyä toimimaan ja toteuttaa luovasti itseään. Fyysisessä oppimisympäristössä tulee olla esineitä ja tavaroita, jotka lisäävät lapsen oppimismotivaatiota kokeilemisen ja leikin kautta.

Psyykkistä oppimisympäristöä tarkastellaan niin kasvattajan kuin lapsenkin näkökulmasta. Psyykkisen oppimisympäristön merkitystä korostetaan eräissä ryhmässä seuraavasti:

... Niin, ja onhan tämän psyykkisen ympäristön merkitys paljon suurempi kuin mitkään fyysiset puitteet. Että lapsi tulee hyväksytyksi juuri sellaisena kuin on. Se on perusasia.

Psyykkisen oppimisympäristön tulee olla turvallinen, kiireetön ja rauhallinen. Tässä kohdin turvallisuudella tarkoitetaan sitä, että lapsi voi kokea olonsa turvalliseksi eikä hänen tarvitse pelätä ympäristössä mitään. Lapsen tulee voida rauhassa, omassa tahdissaan harjoitella, oppia ja kokeilla uusia asioita. Hyvässä psyykkisessä oppimisympäristössä lapsi pystyy ilmaisemaan itseään, kaikki tunteensa ja hänet kohdataan tasavertaisena ryhmän jäsenenä.

Että lapsi uskaltaa ilmaista itseään, vaikka ei tiedä välttämättä sanoja.

Psyykkisessä oppimisympäristössä aikuinen tarjoaa lapselle syliä ja lohdutusta silloin, kun hänellä on siihen tarve. Ympäristö rakentuu aikuisen luomaan ilmapiiriin. Hyvässä ja turvallisessa ilmapiirissä lapsi pystyy aina luottamaan aikuisen läsnäoloon ja apuun.

...Että lapsi kokee olonsa siellä turvalliseksi. Että siellä on ne turvalliset hoitajat lähellä.

Psyykkisessä oppimisympäristössä huomioidaan myös lasten vanhemmat. Vanhemmilla tulee olla turvallinen ja luottavainen olo lapsen päivähoitopaikan suhteen.

...Ja kokeeko lapsi, että hänen vanhempansa luottavat tähän hoitopaikkaan?

Sosiaalinen oppimisympäristö nähdään koostuvan aktiivisesta vuorovaikutuksesta lapsien ja vanhempien kanssa. Aikuisen tulee omalla toiminnallaan osoittaa kiinnostuksensa lapsen tekemiseen ja lapseen, elää lapsen kanssa arkea juuri siinä hetkessä. Tuntiessaan lapsen ja hänen kehitystasonsa aikuinen pystyy vastaamaan lapsen tarpeisiin ja aloitteisiin hänelle sopivalla tavalla.

Jo ihan pieni lapsi voi tulla ottamaan sinua kädestä kiinni, vaikka ei vielä osaisi sanoa mitään, ja viedä sinut dublo-laatikolle haluten leikkiä dubloilla. Aikuisen täytyy olla herkkänä.

Vuorovaikutuksen tulee olla lasta kannustavaa ja lapsen kiittäminen pienestäkin asiasta nähdään hyvänä.

...Pienissäkin asioissa pitää muistaa sanoa vau ja kiittää lasta... Kannustaa lasta positiivisin keinoin. Kannustamisella saadaan huomattavasti enemmän aikaan kuin painostamalla.

Vuorovaikutusta ei nähdä ainoastaan sanallisena vuorovaikutuksena, vaan sanaton viestintä, kehonkieli ja arjen kuvitus nähdään myös olennaisina osina vuorovaikutuksessa. Näitä kommunikaatiokeinoja on haastateltavien mielestä hyvä käyttää yhdessä.

...Ja sitten aikuinen niin kuin esittää sen. Ensin syödään, sitten juodaan ja samalla näyttää käsillään kuin söisi lusikalla ja joisi lasista.

Esiin nostetaan myös tunteiden ja tilanteiden sanoittaminen. Tärkeäksi nähdään niin lasten kuin aikuistenkin erilaisten tunteiden nimeäminen ja niiden sanoittaminen sekä tilanteista keskusteleminen.

...Silloin kun lapset satuttavat toisiaan, niin pitää osoittaa lapselle että sellainen ei ole oikein. Että minä en hyväksy tekoasi, mutta hyväksyn sinut aina... Ja se tuo lapselle turvallisuutta, kun se näkee, että aikuinen puuttuu tähän tilanteeseen.

S2-opetusta ja kielenoppimista tukeva oppimisympäristön kuvataan olevan kaikkea edellä mainittua. Hyvin rakennettu oppimisympäristö tukee ja mahdollistaa kaiken oppimisen. Oppimisen nähdään tapahtuvan kokonaisvaltaisesti arjessa. Fyysisen ympäristön tulee olla selkeä ja kuvitettu, sekä näiden rinnalla tulee vielä käyttää verbaalista arjen sanoittamista. Kuvien käyttäminen arjessa mahdollistaa lapsen osallistumisen arkeen ja aikuisen eri tilanteiden sanoittaminen tukee lapsen oppimista.

Kielenoppimista, kuten kaikkea oppimista, tukee ilmapiiri jossa lapsi voi turvallisesti, ilman pelkoja oppia ja harjoitella. Haastateltavat näkevät merkittäväksi sen, että lapsi uskaltaa ja haluaa kokeilla itselleen uutta ja vierasta kieltä.

... Että todella uskaltaa, uskaltaa puhua sitä kieltä, mitä on opettelemassa.

Ympäristössä vuorovaikutuksen tulee olla monikanavaista, kuultua, nähtyä ja koettua. Kielenoppimiseen ja sen tukemiseen mainitaan toistojen olevan äärimmäisen tärkeää. Päiväkodin arkeen tulee valita lapsia kiinnostavaa toimintaa, mikä motivoi oppimaan ja kokeilemaan. Tällaisia toimintoja arjessa tapahtuvan oppimisen lisäksi mainitaan olevan erilliset kielikerhot ja sanasäkkimenetelmän käyttö.

7.2 Päiväkodin oppimisympäristö

Rinteen päiväkodin uusia tiloja kuvailtiin viihtyisiksi ja paljon mahdollisuuksia antaviksi. Päiväkodissa on paljon pienryhmähuoneita, joihin voi mennä leikkimään ja toimimaan pienemmän ryhmän kanssa. Nämä yhteiset tilat hakivat vielä käyttötarkoitustaan keväällä. Yhteisille pienryhmätiloille oli luotu tilojen varausjärjestelmä. Rinteen päiväkodin ryhmien välinen yhteistyö koettiin toimivaksi, mikä osaltaan näkyi asioiden sopimisen helppoutena sekä hyvänä yhteistyönä, niin yhteisten tilojen käytön sopimisessa kuin lasten yhteisvastuullisessa hoitamisessakin.

Päiväkodin ruokala jakoi ryhmien mielipiteitä sen käytännöllisyydestä. Toiset ryhmät kokivat ruokalan olevan hyvä ratkaisu leikkien ja tekemisen jatkuvuuden kannalta, koska niitä ei tarvinnut aina siivota pois ruokailujen ajaksi.

Ja sellainenkin, että kun on juuri aloittanut pelin, niin sen voi jättää siihen ja käydä ruokalassa aamupalalla ja tulla sen jälkeen jatkamaan. Ryhmähuoneet pysyivät kasvattajien mielestä myös paljon puhtaimpina ja siistimpinä, kun ruokailu järjestettiin ruokalassa.

Olen työskennellyt sellaisessa päiväkodissa, missä ruokailut tapahtui ryhmätilassa. Muistan kun pienillä oli ihan hirveä sotku ruokailun jälkeen. Jotta pääsee aloittamaan mitään tekemistä, on ensin putsattava paikat.

Ruokailut olivat porrastettu 30 minuutin välein eri ryhmille ja osa ryhmistä koki tämän olevan hyvä porrastusväli. Osa ryhmistä koki ruokailut kiireisiksi porrastuksesta huolimatta. Kiireentunnetta ruokailuissa aiheutti erään ryhmän mielestä se, kun omasta ryhmästä viimeiset lapset olivat päässeet pöytään, tuli jo seuraava ryhmä aloittamaan ruokailuaan.

Tuosta ruokailusta vielä, että kun me mennään syömään ensin ja ollaan juuri saatu lapset pöytään aloittamaan ruokailun, niin sieltä tulevat jo seuraavan ryhmän lapset syömään... Se aiheuttaa sellaista kiireistä tunnetta siihen ruokailuun.

Toiset ryhmät kokivat ruokalan olevan liian meluisa ja rauhaton paikka ruokailulle. Akustiikan koettiin päiväkodissa olevan hyvä, mutta melutaso ruokalassa nousi kuitenkin korkeaksi isosta lapsiryhmästä johtuen. Kovan metelin koettiin olevan esteenä ruokapöytäkeskusteluille. Keskustelut ruokapöydässä koettiin yhdeksi oppimistilanteeksi ja kovan metelin vuoksi jäävän vaillinaiseksi.

Ruokapöytäkeskusteluthan on yksi oppimistilanne. Mutta tuolla kovassa metelissä on vaikea keskittyä kuuntelemaan lasta.

Ruokailutilanteissa runsas lapsimäärä saattoi haastateltavien mielestä myös vaikeuttaa joidenkin lasten keskittymistä ruokailuun.

... Esimerkiksi nuo meidän arimmat lapset, pystyvätkö he keskittymään siellä syömiseen? Tai sitten keskittymiskyvyttömät lapset, ne jotka kokoajan joutuu seuraamaan mitä toisessa pöydässä tapahtuu? ... Totta, sillä eihän esimerkiksi meidän pieni poika juuri syö tuolla ruokalassa mitään.

Aikuisten jakautuminen ruokalassa koettiin ajoittain haastavaksi. Ruokailutilanteissa nopeimmin syövät lapset olivat jo syöneet ja he joutuivat odottamaan pöydässä muita lapsia. Pitkä odottelu pöydässä aiheutti lapsissa levottomuutta. Tästä syystä eräs ryhmä halusi syödä ainakin osan lapsista kanssa omissa ryhmätilassa.

Eräessä ryhmässä pohdittiin työntekijöiden oman toiminnan merkitystä. Levottomuutta ruokailuissa aiheutti myös työntekijöiden keskustelu keskenään ruokailutilanteissa. Puhuttiin lasten yli puhumisesta. Tällä he tarkoittivat joidenkin pakollisten, arjen juoksevien asioiden puhumista sinä ainoana hetkenä, kun he kaikki olivat yhtä aikaa paikalla.

Ympäristön turvallisuutta ja sen käyttömielekkyttä pohdittiin ajatellen huonekaluja. Päiväkodissa olevat pöydät ja tuolit olivat mitoitettu korkeudeltaan aikuiselle. Korkeat tuolit ja pöydät koettiin miellyttäväksi työntekijöille, mutta lapsen näkökulmasta ne olivat joidenkin mielestä haastavat ja epäkäytännölliset. Joidenkin lasten oli kokonsa puolesta vaikea päästä kiipeämään tuolille ja leikkeihin soveltuvia matalia pöytiä ja tuoleja koettiin olevan liian vähän.

Tuollaisia pieniä pöytiä ja tuoleja on aivan liian vähän lasten leikkeihin. Meillä on se yksi pieni pöytä, mistä tapellaan, koska kaikki haluaisi olla siinä leikkimässä.

Lapsiryhmissä toimittiin pienryhmissä. Pienryhmässä toimiminen antoi erään kasvattajan mukaan rauhan toimia lasten kanssa sekä rauhan havainnoida lapsen kieltä.

Ja sitten minun mielestä, meidän talo mahdollistaa pienryhmätoiminnan. On jakotiloja. On ihan ne fyysiset paikat minne mennä... Ja saa laittaa oven kiinni, niin saa rauhan toimia.

Pienryhmässä toimiminen mahdollisti tilanteiden sanoittamisen ja aikuisen todellisen läsnäolon. Eräessä ryhmässä korostettiin vielä aikuisen mukanaoloa leikeissä ohjaajana ja toiminnan mahdollistajana.

Jokaisessa ryhmässä oli kiinnitetty huomiota ryhmän fyysisten tilojen kuvittamiseen sekä arjen toimintojen kuvittamiseen. Ryhmissä ympäristöä oli kuvitettu jonkin verran, mutta koettiin, että kuvitus oli riittämätöntä ja käytössä olleet kuvat olivat jo huonokuntoisia.

Meidän puolella on lelulaatikoita vähän enemmän kuvitettu, mutta ne ovat alkaneet jo tippuilemaan ja ne ovat jo epäsiistejä.

Esineiden kuvittaminen nähtiin tärkeänä, jotta lapsi pystyi hahmottamaan missä mitään on. Näin myös tavaroiden laittaminen oikeille paikoille toiminnan ja leikin

jälkeen helpottuisi. Kuvat nähtiin myös avuksi vuorovaikutuksessa silloin, kun kieltä ei ollut tai sitä oli vähän. Toiminnan kuvittaminen oli ryhmässä vielä suunnitteluvaiheessa. Toimintaa, esimerkiksi pukeutumistilanteita sanoitettiin lapselle, mutta tilanteeseen kaivattiin kuitenkin vielä kuvia puheen tueksi.

Eräessä ryhmässä pohdittiin kuvitettua päiväohjelmaa. Sitä kaivattiin lapsille päivän tapahtumien hahmottamisen tueksi. Kuvitettu päiväohjelma haluttiin luontaiseksi osaksi ryhmää ja sen toimintaa. Vielä ryhmä ei ollut löytänyt päiväohjelmalle luontevaa paikkaa eikä sopivaa hetkeä käydä sitä läpi lasten kanssa.

...En oikein tiedä, missä kohtaa se voisi olla ja milloin sitä katsottaisi. Että se olisi sellainen luontainen osa tätä hommaa.

Monessa ryhmässä keskusteltiin leikkitaulun tarpeellisuudesta ja sen käytöstä. Leikkitaululla he tarkoittivat taulua, jossa on kuvina erilaisia leikkejä ja josta lapsi valitsee sen leikin, mitä haluaa leikkiä. Leikkitauluja olikin jo muutamissa ryhmässä, mutta ne eivät olleet aktiivisesti kaikilla käytössä. Leikkitaulun käyttöönottoa ja tarpeellisuutta mietittiin myös lapsen kehitystason mukaan ja eräs ryhmä totesi leikkitaulun olevan vielä liian vaikea ryhmän nuorimmille lapsille. Tässä ryhmässä lapset olivat iältään 1-3-vuotiaita.

Jokainen ryhmä keskusteli myös ryhmän tavaroiden sijoittelusta ja lelujen sekä tavarain määrystä lasten leikkitiloissa. Lasten leikkejä oli jaettu leikkipisteillä. Yksi leikkipiste sisälsi aina yhden leikin, esimerkiksi kotileikin. Leikkipisteet olivat joissain ryhmässä ajautuneet yhteen ja samaan tilaan, jolloin tila oli ahdas ja sekaisen oloinen ja siellä oli lasten vaikea aloittaa leikkejä.

...Hirveä kaaos, mikä ei kyllä houkuttele leikkimään. Siellä on monta eri leikkiä. Siellä on autot, siellä on astiat, nopperit, eläimet, nukkekoti ja junarata. Siellä on kuusi leikkiä! Ja ne kaikki lelut ovat ihan sekaisin.

Lasten tavarat olivat lasten näkökulmasta hankalasti saatavilla, ovellisten hyllyjen takana sekä osittain myös hyvin korkealla. Haastateltavat kuitenkin näkivät mahdollisuuksia ryhmän tiloissa.

Ja eihän me olla hyödynnetty kaikkea niin hyvin kun voisi. Meidän tämänhetkinen oppimisympäristö. Pitäisi ottaa turhia kaapinovia pois, jotta lelut ja tavarat olisivat esillä ja ne hyllytilat tulisivat käyttöön.

Toinen ryhmä taas koki, että leluja, kirjoja ja pelejä oli vähän eikä niitä tarpeeksi vaihdeltu ryhmien kesken.

Meillä on todella vähän leluja. Meidän pitäisi tehdä enemmän yhteistyötä. Tarkoitan, että vaihdeltaisiin ja jaettaisiin leluja ja pelejä enemmän. Lapsetkin saisivat vaihtelua ja uusia virikkeitä.

Eräässä ryhmässä koettiin tavaroiden huonon esilläolon vaikuttavan myös työntekijöiden toimintaan. Heillä oli selkeästi tiedossa, kuinka kiinnostuneita lapset olivat kirjojen katselusta ja satujen lukemisesta, mutta kirjojen ollessa kaapissa, poissa näkyvistä, niiden lukeminen oli hyvin vähäistä.

7.3 Oppimisympäristön kehittämiskohteet syys toimintakaudelle

Haastatteluissa ryhmät nostivat esiin kehittämiskohteita, joihin he aikoivat tulevana syksynä kiinnittää huomiota. Jokaisessa ryhmässä nousi esiin päiväkodin tilojen käyttötarkoituksen uudelleen miettiminen. Päiväkodin yhteiset tilat vaativat työntekijöiden mielestä selkeämmät käyttötarkoitukset.

Nämä meidän yhteiset tilat. Nyt on vasta toinen toimintakausi päättymässä. Olemme kuitenkin jo saaneet jonkin verran yhteisiä tiloja käyttöön ja vielä on paljon kesken. Tämähän elää itse asiassa vielä koko ajan. Se on hyvin elävää. Haetaan edelleen mikä olisi niille tiloille järkevä käyttötarkoitus ja, että ne tulevat oikeasti leikkikäyttöön.

Ryhmien tiloihin tuli miettiä uudelleen niihin kuuluvat huonekalut, niiden sijoittelu sekä toimintaan ja leikkeihin tarkoitetut tavarat ja esineet. Huonekalujen paikkojen uudelleen sijoittelulla oli tarkoitus saada myös rauhallisia leikki- ja toimintapisteitä lapsille. Leikkipisteisiin tulisi uudelleen miettiä niihin kuuluvat esineet

Voitaisiin ajatella, että tehtäisiin siitä tilasta sellainen rauhallinen tila. Siitä voisi tehdä esimerkiksi lukunurkkauksen. Kääntää sohva toisinpäin ja rajaa sitä tilaa myös, vaikka hyllyllä. Sinne vois ottaa vaikka muutaman lapsen ja lukea niiden kanssa kirjaa.

Leikki ja toimintapisteiden tavaramäärä ja tavarat tulisi tarkistaa sekä ryhmien välistä lelujen, kirjojen ja pelien kierrätystä ja vaihtoa tulisi lisätä. Esineet ryhmissä tulisi sijoittaa niin, että lapsen olisi mahdollisuus ottaa ja käyttää niitä itsenäisesti.

Pitää tarkistaa noiden lelujen määrä tuolla leikkipisteissä. Ettei siellä ole niin kuin liikaa kaikkea, liikaa ärsykeitä. Kun leikkipisteet ovat selkeitä, on siinä helppo toimia.

Ja näiden lelujen ja kirjojen kierrätystä pitää lisätä, yhteistyötä ryhmien välillä lisää. Kierrätyksellä saisimme ryhmiin tavallaan kuin uusia leluja ja pelejä.

Lasten leikkeihin toivottiin myös matalampia pöytiä ja tuoleja, jotka työntekijöiden mielestä paremmin soveltuisivat lasten leikkeihin.

Niitä voisi kysyä kierrätyskeskuksesta tai vanhoista päiväkodeista.

Eräässä ryhmässä tilojen käyttötarkoitusta mietittiin lapsiryhmän koon perusteella. Tavoitteena olikin vaihtaa kahden ryhmän tilat keskenään, jotta suuremmat tilat tulisivat sen ryhmän käyttöön, jossa oli enemmän lapsia.

Selkeyttä ryhmän tiloihin ja toimintoihin haluttiin hakea myös ympäristön ja toiminnan kuvittamisella sekä kuvien käytön lisäämisellä. Kuvien käytön lisäämisellä työntekijät tarkoittivat mahdollisesti mukanaan kulkevia kuvanippuja, missä olisi aina tiettyyn tilanteeseen, esimerkiksi pukeutumiseen, liittyvät kuvat.

Ja tuossa on noita kuvanippuja. Ne pitää ottaa aktiivisesti käyttöön. Juuri noihin siirtymätilanteisiin. Siitä voi näyttää, mitä nyt ollaan tekemässä. Niiden mukana kantaminen tulee vaan opetella. Kokemuksen kautta sitten huomaa, mitä kuvia niihin tarvitaan.

Toiminnan kuvituksen tarkistaminen tarkoitti ryhmissä päiväohjelman kuvittamista, sekä kiinteitä kuvia esimerkiksi eteisen seinälle pukeutumistilanteisiin. Päiväohjelman kuvittaminen tarkoitti kuvaa jokaisesta päivän tapahtumasta, sekä paikalla ja poissaolevien lasten ja aikuisten merkitsemistä päiväohjelmatauluun. Samassa yhteydessä eräässä ryhmässä mietittiin vielä oikeaa ja luontevaa hetkeä päiväohjelman läpikäymiseen lasten kanssa.

Aiemmin esiin nousseet ruokailujärjestykset nostettiin myös yhdeksi kehittämisen kohteeksi. Ruokailujen porrastusta ja aikataulutusta tulisi syksyllä miettiä uudestaan, jotta ruokailuista poistuisi turha hälinä ja kiireen tuntu. Eräs ryhmä halusi lisäksi siirtää oman ruokailunsa ryhmään. Myös ruokalan järjestykseen suunniteltiin muutoksia. Ajatuksena oli jakaa ruokailuryhmiä esimerkiksi sermeillä, näin parannettaisiin ruokarauhaa.

Laitettaisiin sinne ruokalaan vaikka sermejä rajaamaan tilaa ja järjestettäisiin sitä uudella tavalla. Ja ruokailuja pitää porrastaa vielä enemmän.

Ajatusten siirtyessä jo tulevalle syystoimintakaudelle pohdittiin muutamissa ryhmissä pienryhmätoimintaa. Toisessa ryhmässä tavoitteena oli pienryhmätoiminnan lisääminen ja siihen keskittyminen. Toisessa ryhmässä mietittiin, jo miten pienryhmät olisi hyvä jakaa seuraavana toimintakautena. Syyskaudella haluttiin vielä lisätä jo keväällä hyvin toiminutta yhteisvastuullisuutta ja yhteistoimintaa ryhmien välillä.

7.4 Oppimisympäristön määritelmä joulukuussa 2012

Joulukuussa 2012 palattiin vertaishaastatteluissa pohtimaan uudestaan oppimisympäristöä. Haastattelun teemarunko piti sisällään samoja asioita kuin keväinenkin haastattelurunko. Joulukuiseen haastatteluun oli otettu lisäksi haastateltavien arviointia kehittämistyöstä, vertaishaastattelumenetelmästä sekä PDCA-kehittämiskaavakkeen käytöstä.

Fyysinen oppimisympäristö määriteltiin joulukuussa seuraavasti; ympäristö, mikä on viihtyisä, kodinomainen varustettuna sopivalla valaistuksella, lämpötilalla ja akustiikalla.

Minun mielestä täällä ei ole sellaista kaikuvuutta. Mutta kuuma täällä on. Lämpötilaa pitäisi saada matalammaksi. Välillä tuntuu, että happi loppuu.

Fyysistä oppimisympäristöä pitää pystyä muuttamaan aina käyttötarkoituksen mukaan. Tilojen järjestelyn tulee olla sellaisia, että niitä voi käyttää moneen erilaiseen toimintaan, huomioiden lapsen kiinnostuksen kohteet. Esimerkkinä eräs ryhmä kuvailee

pienryhmähuoneensa, jossa samassa tilassa toimi kauppaleikki sekä pienryhmän ruokailu.

Ympäristön tulee olla rakennettu lapsen tarpeiden mukaan sellaiseksi, mikä houkuttelee ja kutsuu lapsia oppimaan ja kokeilemaan uutta, sekä toimimaan ja leikkimään. Hyvä oppimisympäristö on rakennettu päiväkodissa lapsia varten ja tiloissa saa näkyä lapsen kädenjälki.

Hyvä oppimisympäristö tulee järjestää pienryhmätoimintaa ajatellen ja siellä tulee olla tarpeeksi jakotiloja, joihin lapset voi jakautua toimimaan.

... Että jos ei olisi jakotiloja. Pitäisi miettiä kaikki pienryhmätoiminnat uudestaan.

Hyvän fyysisen oppimisympäristön tulee tarjota lapselle mahdollisuuden valita ikä- ja kehitystasoista toimintaa sekä välineitä. Tavarat ja välineet tulee sijoittaa ryhmässä lapsen saataville ja kaikille esineille tulee olla omat paikat. Niiden paikat on hyvässä oppimisympäristössä merkitty kuvin, jolloin lapsi pystyy hahmottamaan, mitä missäkin on. Myös toiminta tulee olla kuvitettu selkeästi ja kuvat tulee sijoittaa paikkoihin, joissa toiminta tapahtuu.

Ja lasten tavarat on lapsen otettavissa, ne eivät saa olla liian korkealla. Silloin lapsi voi vapaasti valita, mitä se haluaa tehdä. Ja tietää mitä missäkin on.

Hyvän fyysisen oppimisympäristön tulee olla turvallinen. Turvallisen oppimisympäristön suunnittelussa tulee haastateltavien mielestä ottaa huomioon ryhmän siisteys sekä tavaroiden ja huonekalujen sijoittelu sekä niiden tarkoituksenmukaisuus ja kunto. Fyysisessä oppimisympäristössä huonekalut pitää sijoittaa niin, että työntekijällä on paras mahdollisuus nähdä ja kuulla lapset tilassa. Huonekalujen järjestyksellä pystyy luomaan selkeitä leikki ja toimintapisteitä.

Niille kaikille tavaroille on oma paikka, se ei ole mikään kaaos. Siellä on mielekästä toimia ja olla kavereiden ja aikuisten kanssa.

Psyykkistä oppimisympäristöä määriteltäessä joulukuussa haastateltavilla nousee esiin turvallinen tunneilmapiiri. Hyvä tunneilmapiiri muodostuu luottamuksesta lasten ja

työntekijöiden välillä. Jokainen lapsi ja työntekijä tuo hyvään ilmapiiriin osuutensa. Kuitenkin hyvä ilmapiiri on aikuisen vastuulla. Psykkinen oppimisympäristö näkyy rauhallisena ja toisia kunnioittavana tapana toimia. Haastateltavat korostavat hyvän ilmapiirin työyhteisössä peilautuvan suoraan myös lapsiin ja arjen toimintaan.

... Ja sitten puhuttiin aikuisten keskinäisistä väleistä. Jos aikuisilla olisi paljon keskinäisiä klikkejä, niin kyllähän se heijastuisi suoraan lapsiin.

Turvallisessa ryhmässä lapsi pystyy aina luottamaan siihen, että aikuinen on hänen lähellään auttamassa häntä. Hyvässä psykkinisessä oppimisympäristössä lapsen ei tarvitse pelätä.

Sosiaalinen oppimisympäristö määriteltiin joulukuussa kunnioittavaksi vuorovaikutukseksi lapsien keskinäisessä vuorovaikutuksessa, lapsien ja aikuisten välisessä, sekä työntekijöiden ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa.

Sosiaaliset suhteet, ne ihmiset siellä; kaverisuhteet ja pienryhmät. Aikuisen ja lapsen väliset suhteet ja ne hyvät vuorovaikutussuhteet.

Kasvattajien tehtävänä on olla lapsille esimerkkinä vuorovaikutustilanteissa ja sanoittaa lapselle tilanteita ja tapahtumia, käyttäen tarvittaessa kuvia apunaan.

Koko ajan pitää sanottaa arjen tilanteita ja käyttää myös kuvia. Niitä voi vaikka laulaa tai lorutella että mitä laitetaan päälle.

Hyvä vuorovaikutus on kannustavaa ja positiivisin keinoin lasta motivoivaa. Lapsen motivaatiota hyvässä oppimisympäristössä lisää myös aikuisen oma innostuneisuus ja halu tehdä asioita yhdessä lapsen kanssa. Oppimisympäristössä asioista keskustellaan ja sovitaan yhdessä. Keskusteluissa ja toiminnan suunnittelussa tulee ottaa huomioon lasten mielipiteet ja toiveet, niin yksilönä kuin ryhmänkin jäsenenä. Lapset tulee ottaa myös mukaan suunnitteluun.

Loppuhaastattelussa kasvattajat ottavat esiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisällön, esiopetuksen opetussuunnitelman sisältöalueet oppimisympäristöä ja toimintaa suunniteltaessa ja sitä rakennettaessa. Päiväkodissa tapahtuvan toiminnan tulee peilata edellä mainittujen asiakirjojen sisältöön.

Meiltä puuttuu tuosta nyt sellainen, mihin kirjoittaa. Se on äärimmäisen tärkeää esikoululaiselle, nähdä kirjoitettua kieltä.

Loppuhaastatteluissa ryhmiltä nousee esiin vielä yhteenvetoa oppimisympäristöstä:

...Oppimisympäristöä on kaikki. Sitä pitää miettiä monelta kannalta... Pieni muutos oppimisympäristössä voi saada suuria aikaan ryhmän toiminnassa... Se on kokonaisuus, pelkästään hienoilla puitteilla ei tee mitään...

S2-opetusta ja kielenoppimista tukeva oppimisympäristö määritellään joulukuussa olevan sitä kaikkea, mitä päiväkodissa tapahtuu. Arjen toiminnan ja tapahtumien lisäksi erityisesti kielenkehitystä tukevat kielikerhot nähdään kielenoppimista tukevin keinoina. Hyvin rakennetussa oppimisympäristössä lapsella on rauha harjoitella kieltä yhdessä vertaisryhmän ja kasvattajien kanssa.

7.5 Päiväkodin oppimisympäristö joulukuussa 2012

Joulukuussa kaikki ryhmät kuvailivat fyysiseen oppimisympäristön pitävän sisällään runsaasti kuvia. Kuvat olivat selkeitä ja selkeästi näkösällä, jolloin lasten oli ne helppo havaita.

Meidän ryhmässä lapsia on auttanut selvästi se, että lelulaatikossa on kuva ja myös leluhyllyssä on se sama kuva. Hän niin kuin hahmottaa paremmin tavaroiden paikat.

Tilanteita ja tapahtumia sanoitettiin arjen toiminnassa, puheen tukena käytettiin lisäksi kuvia tapahtumista tai toiminnoista. Toiminnan kuvitus oli otettu käyttöön jokaisessa ryhmässä ryhmien erilaisten tarpeiden mukaan. Toimintaa kuvitettiin mukana kulkevilla kuvanipuilla ja osa ryhmistä oli asettanut kuvat ryhmätilojen seinille, missä toiminta tapahtui.

Kuten esimerkiksi tämän tytön kanssa me käytimme sitä kuvanippua. Hän tuli päiväkotiin täysin suomenkielen taidottomana. Hän aina alkuun näytti siitä nipusta, mitä hän esimerkiksi halusi tehdä ja siitä nipusta pystyi tarjoamaan hänelle myös erilaisia vaihtoehtoja. Sitten, kun hänen kielitaitonsa kehittyi, niin se kuvanippu alkoi olla hänen kanssaan tarpeeton. Hän halusi käyttää sitä aina vähemmän.

Osassa ryhmistä kuvia käytettiin myös viikko-ohjelmassa, joka oli tarkoitettu lähinnä vanhemmille toiminnasta tiedottamiseen. Viikko-ohjelma oli sijoitettu niin, että vanhempien oli helppo nähdä mitä lapsen ryhmässä milloinkin tapahtui. Lapsille suunnattua kuvitettua päivärytmiä käytettiin eräässä ryhmässä ja se koettiin hyväksi ratkaisuksi. Lapset saattoivat itsenäisesti käydä katsomassa, mitä ohjelmassa oli. Kuvitetusta päivä- ja viikko-ohjelmasta oli tullut hyvää palautetta myös vanhemmilta.

...kuvat ovat pikkuhiljaa jo löytäneet paikkansa ja ovat nyt lasten saatavilla ja heidän käytössään... He hakeutuvat itsekin katsomaan niitä...

Nämä kuvitetut viikko ja päiväjärjestykset on ollut ihan ehdottomat. Ensin se selkeytyi meille, sitten se selkeytyi lapsille ja sitten vanhemmille. Että mitä oikeasti milloinkin tapahtuu. Niistä kuvista käydään tarkastamassa.

Joulukuussa ryhmät kokivat lasten leikkipisteiden olevan selkeitä. Ryhmien huonekalujen oli järjestetty siten, että ryhmät olivat selkeitä ja niissä oli runsaasti leikkitilaa sekä riittävästi leluja leikkeihin.

...Sitten se sohvan paikka tuossa välitilassa selkeytti tätä toimintaa. Se jakoi sen ison tilan. Se selkeyttää koko tätä toimintaa: tuolla tapahtuu tuota ja tuolla tuota.

Eräs ryhmä koki kuitenkin siirtäneensä lapsilta liikaa tavaroita pois. He kokivat, että tällä hetkellä heidän ryhmästään puuttui kaikki sellaiset välineet, jotka tukivat lasten rooli- ja mielikuvitusleikkejä.

... Ja tähän liittyy se, että me haluttiin ehdottomasti selkeyttää ja siistiä tuota tilaa. Me siirrettiin sieltä syksyllä pois kotileikki, roolivaatteet ja kaikki ylimääräiset. Ja sillä me saatiin sitä siistimmäksi. Olihan se hyvä juttu, mutta. Nyt selkeästi huomaa, että siinä on myös negatiivista. Me vietiin pois kaikki ne tavarat, millä helpoiten tulee roolileikit. Eli nyt on hävinnyt roolileikit täysin pois... Ne täytyy tuoda takaisin.

Ryhmätilat koettiin tarkoitusta vastaaviksi, sen jälkeen, kun kaksi ryhmää vaihtoi keskenään tiloja.

Minun mielestäni tämä on ollut ainakin toimiva ratkaisu. Todella hyvä, että vaihdettiin ryhmätiloja. Sillä isolle 22 lapsen ryhmälle on nyt riittävästi jakotiloja.

Lasten leikkeihin ja toimintaan tarkoitettut tavarat olivat lasten saatavilla avohyllyissä tai ne olivat näkyvissä, vaikka niitä oli käytännönsyistä jouduttu laittamaan korkeammallekin. Tämä helpotti työntekijöiden mielestä lasten leikin ja toiminnan aloittamista sekä tavaroiden takaisin paikalleen laittamista.

... Kun lapset näkevät esimerkiksi muovailuvahat tuolla hyllyssä, niin he osaavat pyytää niitä. Mutta, jos ne olisi edelleen ovien takana, niin eivät he osaisi niitä pyytää.

Eräässä ryhmässä mainittiinkin lasten kanssa lukemisen lisääntyneen, kun kirjat siirrettiin esille. Ryhmissä, joissa leikkitalu oli käytössä, koettiin leikkikuvien vastaavan ryhmässä olevia leikitavaroita sekä muita toimintoja. Lapset käyttivät leikkitalua säännöllisesti valitessaan itselleen leikkejä tai toimintaa.

... Lapset käyttää leikkitalua säännöllisesti. Ne muistuttavat toisiaan sen käyttämisestä. "Oletko käynyt leikkitalun kautta?"

Ryhmiä pienryhmätoimintaa toteutui jokaisen ryhmän tarpeen ja toimintamallin mukaan. Eräässä ryhmässä kiinnitettiin erityisesti huomiota lasten jakautumiseen leikkitalanteissa. Lapset saivat valita leikkinsä vapaasti, mutta aikuinen oli kuitenkin apuna lasten valitessa leikkejä, jotta leikit jakautuisivat tasa-arvoisesti lasten kesken.

Toisessa ryhmässä toteutettiin pienryhmätoimintaa, jossa pienryhmät muodostuivat aina lasten valitseman toiminnan mukaan. Ryhmässä oli käytössä viikon puuhut. Viikon puuhan lapsi sai tehdä silloin, kun hän valitsi sen leikkitalusta, kuitenkin kuluvan viikon aikana. Tämän tyyppinen toiminta tuki ryhmän työntekijöiden mielestä ryhmän lapsien osallisuutta sekä leikin jatkuvuutta. Leikin jatkuvuutta tuettiin ryhmissä myös leikkipisteillä, joita ei tarvinnut välttämättä siivota esimerkiksi ruokailun ajaksi.

Kaikissa ryhmissä aikuiset olivat mukana ja läsnä lasten leikeissä sekä toiminnoissa. Aikuisen tehtävänä oli tukea leikkiä ja auttaa lapsia tarvittaessa jatkamaan meneillään olevaa leikkiä tai tekemistä.

... Nyt, kun on tullut innostus esiintyä, niin lapset esittivät omaa näytelmää... Ne esitti joulujuhlanäytelmän omalla tavallaan meille muille. Me tartuttiin siihen hetkeen ja kiinnostuksen kohteeseen.

... Ja tämä kauppaleikki on sellainen, mikä todella vaatii aikuisen mukaan!

Työntekijät kokivat kuitenkin myös hieman syyllisyyttä siitä, kun eivät aina erilaisista tilanteista johtuen voineet vastata lapsen tekemiin aloitteisiin.

...Otetaan esimerkiksi tilanne iltapäivällä. Lapsi tuo sinulle kirjan, toinen on vaihtamassa vaippaa juuri samaan aikaan. Ei siinä ole mahdollista rauhoittua lukemiseen... Ei, ei siinä ole. Se on niin kurjaa. Tai sitten olet lukemassa ja se lukeminen keskeytyy koko ajan.

Toiminnan sisältöihin kiinnitettiin huomiota, jotta ne tukisivat lapsen kielen oppimista.

Ja me nähdään hirveästi vaivaa näiden ruokapiirien ja muiden suhteen. Että ne nimenomaan tukis tätä kielenoppimista.

Koko talossa vallitseva hyvä ilmapiiri nähtiin vaikuttavan myönteisenä tekijänä lasten viihtyvyyden päiväkodissa.

Ja puhuttiin myös siitä, että meidän talo tukee meitä. Täällä uskalletaan puhua ja sanoa ja kaikki tulee kuulluksi... Nimenomaan, avoimuus ja sellainen yhteen hiileen puhaltaminen. Ja kyllä se vaikuttaa suoraan myös lapsiin, kun on hyvä ilmapiiri. ...Välillä menevät suunnitelmat metsään ja aina asiat ei suju niin kuin Strömsössä, mutta tavallaan se uskallus tarkastella omaa toimintaa ja kenties muuttaa sitä tarpeen tullen.

Oppimisympäristöön uuden lisän oli tuonut erääseen ryhmään saatu tietokone. Tietokone oli tarkoitettu lasten opetuskäyttöön ja lapset olivat ottaneet sen jo käyttöön.

... Välitilassa on ollut käytössä se uusi tietokone... Neljä lasta pääsi jo tänään pelaamaan Papunetin palapeliä sillä tietokoneella.

7.6 Oppimisympäristön kehittämisen jatkuvuus ja kehittämistyön arviointia

Toukokuussa aloitettu kehittämistyö Rinteen päiväkodissa oli työntekijöiden mielestä päässyt hyvään vauhtiin ja se tulisi jatkumaan edelleen. Haastatteluissa nousi selkeästi esiin kiinnostus oppimisympäristön kehittämistyöhön.

... Tässä täytyy kyllä myöntää, että olen itsekin alkanut kiinnostumaan tuosta kuvittamisesta nyt ihan hirmuisesti.

Kasvattajat pitivät kehittämistyön lähellä arkea ja tiedostivat perustehtävän ohella tehtävän kehittämistyön realiteetit. He olivatkin hyvin tyytyväisiä, että olivat asettaneet itselleen toteutettavissa olevia kehittämistavoitteita ja hyväksyivät kehittämistyön muutosten käyttöönoton vievän aikaa.

... Asioita voi suunnitella hyvinkin, mutta käytäntö näyttää niiden toimivuuden.

Joulukuun haastatteluissa nousi esiin kehittämistyön keskeneräisyys, muutosten vakiinnuttaminen käytäntöön ja myös uusia kehittämistavoitteita. Kaikki ryhmät halusivat vakiinnuttaa arkeen oppimisympäristössä tapahtuneet muutokset huomioiden kuitenkin, että uudet käytännöt voivat vielä muuttua lapsiryhmän tarpeiden muuttuessa. Uudet kehittämistavoitteet ja sellaiset kehittämiskohteet, joita ei vielä ollut aloitettu, suunniteltiin otettavaksi käyttöön keväällä 2013.

Haasteena kehittämistyölle koettiin olevan ajanpuute. Sitä koettiin kehittämistyön valmisteluun, kuten esimerkiksi kuvien tekemiseen. Ryhmien omien kehittämistavoitteiden tueksi annettu PDCA-kehittämiskaavake jäi joillekin ryhmille irralliseksi kehittämistyöstä. Erityisesti he kokivat kehittämistyön dokumentoinnin haasteelliseksi ajan puutteen vuoksi. Heidän kokemuksensa mukaan kirjaamiseen olisi ollut hyvä resursoida enemmän aikaa. Kehittämiskaavakkeen sisältö oli kuitenkin kaikkien mielestä hyvä pohja kehittämistyöhön. Vaikka dokumentointiin koettiin jäävän liian vähän aikaa, kehittämiskaavakkeet ja haastattelut toivat ryhmille aikataulun, joka vei osaltaan kehittämistyötä eteenpäin ja ohjasi työntekijöiden ajatukset oppimisympäristöön.

... Mutta luulen, että jos tuota kehittämistehtävää ei olisi ollut, emme olisi tehneet näin paljon... Olisimme kyllä tehneet jotain, mutta emme olisi pohtineet sitä näin paljon.

Kaikki ryhmät kokivat vertaishaastattelumenetelmän erittäin hyväksi tavaksi heidän kehittämistyössään. Kasvattajien keskinäinen keskustelu koettiin innostavaksi ja opettavaiseksi, sillä arjessa on hyvin vaikeaa järjestää tilanteita, jolloin kahden ryhmän kasvattajat voisivat keskustella yhdessä. Ryhmillä oli eriäviä näkemyksiä siitä, olisiko haastattelijan hyvä olla haastatteluissa paikalla. Toiset ryhmät kokivat hyvänä vaihtoehtoina sen, ettei haastattelija ollut paikalla. Heidän mielestään keskustelu oli luontevampaa ja rennompaa keskenään. Osa ryhmistä kaipasi haastattelijaa paikalle pitämään keskustelua oikeilla poluilla ja toisaalta he olivat huolissaan siitä, saadaanko heidän keskusteluistaan selville, mitä he ovat ajatelleet.

7.7 Tulosten yhteenveto

7.7.1 Oppimisympäristön määritelmä

Fyysisen oppimisympäristön määritelmään lisättiin loppuhaastattelussa sen käyttömukavuus; sisätilojen lämpötila, valaistus ja äänieristeet. Työntekijöiden mielestä liian korkeassa lämpötilassa oli epämiellyttävä työskennellä, eivätkä myöskään lapset jaksaneet keskittyä leikkeihin liian kuumassa. Hyvän oppimisympäristön valaistus tuli olla tarkoitusta vastaava. Ryhmiin kaivattiin pieniä kohdevalaisimia valaisemaan esimerkiksi lukunurkkausta. Lukunurkkauksen tavoite ja tarkoitus oli rauhoittua lasten kanssa kirjan äärelle, esimerkiksi aamuisin päiväkotiin tultaessa. Pienellä kohdevalaisimella saadaan rauhallinen tunnelma tilaan. Päiväkodin akustiikkaa ja äänieristystä korostettiin myös toiminnan mukavuuden kannalta. Suuressa päiväkodissa, jossa on paljon lapsia, melutaso saattaa nousta välillä korkeaksikin. Hyvä akustiikka ja äänieristeet vaimentavat toiminnasta luonnostaan nousevaa ääntä.

Haastateltavat nostivat loppuhaastattelussa esiin tilat lapsen näkökulmasta. Kasvattajien mielestä oli tärkeää, että päiväkodissa näkyi lapsen käden- ja toiminnan jälki. Tämä ajatus pohjautuu siihen, että juuri tämä ryhmä on kiinnostunut esimerkiksi askartelusta.

... Lastennäköinen tämä meidän ryhmätila, koska siellä on kokoajan silppua ja jotain askartelumateriaaleja, kun ne ovat niin kovia askartelemaan.

Psyykkisen oppimisympäristön käsitteeseen oli kehittämistyön aikana noussut mukaan myös työyhteisön merkitys. Kasvattajat kokivat, että koko työyhteisössä oli toisia tukeva ja kannustava ilmapiiri, jossa kaikkia asioita voi pohtia rauhassa ääneen. Kannustavan ja avoimen ilmapiirin nähtiin siirtyvän suoraan lasten kanssa työskentelyyn ja näin vaikuttavan myös lasten psyykkiseen hyvinvointiin. Hyvästä psyykkisestä ilmapiiristä ovat vastuussa kaikki päiväkodin työntekijät, sekä lapset.

...Ja sitten me puhuttiin siitä, että meidän talo tavallaan tukee sitä. Täällä kaikki uskaltaa puhua ja sanoa asioita ja kaikki tulee kuulluksi.

... Niin, ja onhan se myös niin, että itselläkin on sellainen tunne, että on kiva tulla töihin.

Myös hyvään sosiaalisen oppimisympäristöön vaikutti ryhmien välinen toimiva yhteistyö. Yhteistyön sanottiin muuttuneen toimintakauden aikana vuorovaikutuksellisemmaksi ja se on helpottanut tilojen käytön suunnittelua ja organisointia.

S2-opetusta ja kielenoppimista tukevaa oppimisympäristöä kuvattiin loppuhaastattelussa enemmän kokonaisuutena kuin yksittäisenä oppimisen ja opetuksen kohteena. Hyvin suunnitellun ja toteutetun oppimisympäristön nähtiin tukevan parhaiten jokaisen lapsen kokonaisvaltaista oppimista ja kehitystä.

7.7.2 Päiväkodin oppimisympäristö

Suuri toteutunut muutos fyysisiin tiloihin oli, kun kaksi ryhmää vaihtoi keskenään ryhmätiloja. Tämä muutos toteutettiin ennen syksyn toimintakauden alkua. Kokonaan ryhmätiloja vaihtaneet ryhmät kokivat tilojen vastaavan nyt paremmin lasten tarpeita. Ryhmä, jossa lapsia on määrällisesti enemmän, sai vaihdossa suuremmat tilat käyttöönsä.

Loppuhaastattelussa jokainen ryhmä kertoi lisänneensä ja uudistaneensa ympäristön kuvittamista ja kuvien käyttö arjen toiminnan tukena oli lisääntynyt. Niiden käytön lisääntyminen, niin esineissä kuin toiminnassakin, oli kasvattajien mukaan lisännyt lasten osallisuutta sekä vähentänyt turvattomuutta ja ahdistusta. Myös vanhemmilta oli tullut kiitosta kuvitetusta viikko-ohjelmasta, johon oli myös kirjattu paikalla olevien kasvattajien nimet.

Joissakin ryhmissä oli otettu käyttöön kuvaniput. Kuvaniput ovat esimerkiksi avainlenkkiin ripustettuja kuvia esineistä tai tapahtumasta. Tällaisen kuvanipun tarkoituksena on kulkea kasvattajan mukana. Kuvaniput saattavat koostua esimerkiksi päivän tapahtumista tai pukeutumistilanteesta. Kuvien kulkiessa kasvattajien mukana ne ovat tarpeen vaatiessa välittömästi saatavilla.

Jokainen ryhmä oli kiinnittänyt huomiota myös ryhmätilojen kalusteiden ja tavaroiden uudelleen järjestämiseen. Huonekalujen uudelleen järjestäminen ja leikkipisteiden luominen toi lapsille enemmän leikkitilaa, rauhallisuutta sekä selkeyttä leikkeihin ja toimintoihin.

Lasten käyttöön tarkoitetut lelut ja välineet oli nostettu kaapeista esiin ja sijoitettu lasten tasolle. Esineiden uudelleen sijoittelu mahdollisti lapsille esineiden ja tavaroiden itsenäisen käytön ja toi lasten tietoisuuteen ryhmissä käytettävissä olevat tavarat. Rinteen päiväkodin eräessä ryhmässä todettiin esimerkiksi lukemisen ja kiinnostuksen kirjoihin lisääntyneen, kun kirjat olivat lasten saatavilla. Ryhmiin oli järjestetty myös sellaisia leikkipisteitä, joita lasten ei tarvinnut siivota, kun siirryttiin esimerkiksi ruokailuun.

Kehittämisosuuden myötä ryhmien toiminnan sisältöihin oli kiinnitetty huomiota. Toimintaa suunniteltaessa ja toteutettaessa tavoitteena oli toiminta, joka tuki S2-

opetusta ja kielen oppimista. Esimerkiksi eräässä ryhmässä ennen ruokailua kokoonnuttiin lasten kanssa tuokiolle, jonka sisältö koostui kielellisistä leikeistä. Tällaisia leikkejä ovat esimerkiksi riittelyt ja lorut. Toisessa ryhmässä oli taas otettu käyttöön erillinen kerho, joka leikkitoiminnallaan tuki kielenoppimista.

Pienryhmätoiminta mainittiin niin alkukartoituksessa kuin loppuhaastattelussakin. Eräässä ryhmässä oli siirrytty kiinteistä pienryhmistä avoimiin, vaihtuviin pienryhmiin ja toisessa ryhmässä kasvattajat kiinnittivät nyt enemmän huomiota siihen, miten lapset jakautuivat leikkeihin. Vaihtuvat pienryhmät antoivat lapsille mahdollisuuden suunnitella ja vaikuttaa omaan toimintaansa. Lapsen ei esimerkiksi ollut pakko siirtyä ulos, jos hän koki, että hänen leikkinsä on vielä kesken.

8 Opinnäytetyön luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa pohditaan, miten laadullinen tutkimus on edennyt ja miten saatuihin tuloksiin on päästy. Laadullisessa tutkimuksessa sen luotettavuus lisääntyy, kun tutkimuksen toteuttamisesta annetaan tarkka kuvaus lukijalle työn jokaisesta vaiheesta. Kuvauksessa tulee näkyä myös mahdolliset häiriötekijät ja virhetulkinnat. (Hirsjärvi ym. 2008: 226–227.) Opinnäytetyötä raportoitaessa noudatettiin näitä periaatteita, jotta opinnäytetyön tulokset olisivat luotettavat. Prosessikuvauksen luotettavuutta on lisännyt avoin ja rehellinen kuvaus opinnäytetyön etenemisestä.

Oppimisympäristön rakentaminen ja sen muokkaaminen kohdistuu aina sen hetkiseen tilanteeseen. Aiemmin on jo todettu, että oppimisympäristön tulee palvella päivähoidossa juuri sillä hetkellä olevia lapsia, sekä heidän tarpeitaan ja näin tämän opinnäytetyön tulokset koskevat ainoastaan yhden päiväkodin oppimisympäristöä. Tästä johtuen opinnäytetyön tuloksista ei ole tarkoitus tehdä yleistystä.

Aineiston keräämistä edelsi huolellinen perehtyminen sitä koskevaan kirjallisuuteen. Valittu aineistonkeruumenetelmä, vertaishaastattelumenetelmä, on ollut käytössä aiemmissa tutkimuksissa ja on näin luotettavaksi ja hyväksi todettu tapa kerätä aineistoa tämältyyppisessä opinnäytetyössä. Haastattelukysymykset testattiin kahdella eri varhaiskasvatuksen ammattilaisella, joilla on erilainen koulutustausta sekä työkokemusta varhaiskasvatuksesta. Heiltä saaman palautteen pohjalta tehtiin muutamia muutoksia haastattelurunkoon, jotta haastatteluissa nousisi esiin olennaisia asioita tutkimustehtävän kannalta.

Opinnäytetyötä tehdessä on oleellista pohtia opinnäytetyön tekijän roolia suhteessa aineiston keruuseen ja aineistoon. (Collin – Paloniemi 2010: 214). Opinnäytetyön aineisto on kerätty haastattelutilanteissa, joissa haastattelija ei ole ollut paikalla, eikä näin ole voinut vaikuttaa saatavaan aineistoon. Haastattelijan läsnäolon voi katsoa olevan joko vahvuus tai heikkous saatavien tulosten kannalta. Haastattelutilanteissa läsnä oleva haastattelija voi tehdä tarkentavia kysymyksiä tai ohjata keskustelua pysymään aihepiirissä. Kun haastattelija ei ole paikalla, on hänen luotettava haastateltaviin, jotta he keskustelevat annetuista teemoista. Poissaolo haastattelutilanteista saattaa myös tehdä haastattelutilanteista vapaamman, vailla jännitystä ulkopuolisesta haastattelijasta. Tämän opinnäytetyön haastateltavat kokivat

sekä hyvänä että huonona asiana, ettei haastattelija ollut tilanteissa paikalla. Eräissä haastattelussa nousi esiin se, etteivät he olleet aivan varmoja olivatko heidän keskustelunaiheensa niitä, joita haastattelussa haluttiin tietää. He olisivat kaivanneet haastattelijan keskustelunsa tueksi.

Opinnäytetyössä on pidetty tiukasti kiinni päiväkodin ja haastateltavien yksityisyyden suojasta. Päiväkodin nimi on muutettu toiseksi, jotta sitä ei pystytä tunnistamaan eikä yhdistämään kyseiseen päiväkotiin. Samoin haastateltavien henkilöllisyys ei ole tullut missään vaiheessa esiin. Jo yhteistyön alkaessa päiväkodin kanssa, on päiväkodin työntekijöille kerrottu, kuinka heidän anonymiteettinsä tässä opinnäytetyössä on turvattu. Niin alkukartoitus kuin loppuhaastattelukin on toteutettu avoimena ja vapaana keskusteluna. Kummassakaan haastattelussa ei haastateltavien ole tarvinnut esiintyä omilla nimillään tai millään tapaa eritellä sen hetkistä puhujaa. Haastatteluaineisto on luvattu säilyttää prosessin ajan huolellisesti ja hävittää se heti, kun aineistoa ei enää opinnäytetyöhön tarvita. (Kuula 2006: 124–138.)

9 Johtopäätökset

Päiväkodin koko työyhteisön yhteinen kehittämistyö motivoi ja innosti kasvattajia työskentelemään paremman oppimisympäristön eteen. 18.12.2012 opetuslautakunnan hyväksymässä Vantaan varhaiskasvatussuunnitelmassa nostetaan esiin kehittävä työote ja työn arviointi. Kehittämistyö on koko työyhteisön yhteinen sosiaalinen prosessi ja siinä yhdistyy yksilön ja yhteisön kasvu osana työyhteisön kehittämisprosessia. Kehittävässä työotteessa merkityksellistä on koko työyhteisön osallistuminen kehittämistyöhön sekä kehittämistavoitteiden asettaminen riittävän pieniksi askeleiksi kerrallaan. (Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma 2012: 14). Arjessa tapahtuvan kehittämistyön tavoitteet oli asetettu päiväkodissa sellaisiksi, että ne oli mahdollista toteuttaa.

Tulosten mukaan kasvattajat pitivät erittäin hyvänä ja tärkeänä asiana yhteisen keskustelun lisääntymistä sekä pysähtymistä oppimisympäristön käsitteen ja merkityksen äärelle. Yhteisissä keskusteluissa jaettiin hyviä ja toimivia käytäntöjä, sekä pohdittiin keinoja vielä kehittämistä vaativiin asioihin. Päiväkotiympäristön tuli palvella niin lapsia kuin siellä työskenteleviä kasvattajiaakin. Kupilan (2011) mukaan kasvatusyhteisön kollegiaalisessa vertaisryhmässä omien ajatusten, mielipiteiden ja näkemysten ääneen sanominen ja toisten kuunteleminen syventää kasvatusyhteisössä ymmärrystä ja ajattelua. Arjen tilanteiden ja ympäristön ongelmien pohtiminen sekä kasvatuskäytäntöjen arviointi edistävät toimintojen edelleen kehittämistä ja muuttumista. Vertaisryhmä tukee ja kannustaa yksittäistä työntekijää ja samalla se tukee koko kasvattajayhteisöä. (Kupila 2011: 300, 310.)

Tulosten mukaan työyhteisössä vallitseva työntekijöitä tukeva ja kannustava ilmapiiri antoi voimia ja motivaatiota kehittämistyöhön sekä tuki arjen kasvatustyötä. Opas (2013) korostaa artikkelissaan kasvatusyhteisön ja tiimityön merkitystä. Kasvatusyhteisössä, jossa vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuus toteutuvat, on sekä lasten ja kasvattajien lupa onnistua, iloita ja myös epäonnistua. Tiimityö onkin vuorovaikutusta, jonka laatu näkyy koko kasvatusyhteisön ilmapiirissä. Kasvatusyhteisön ilmapiirin tulee olla lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista edistävää. Opas kokoaakin artikkelissaan kasvatusyhteisön ilmapiirin merkityksen seuraavasti:

”Työyhteisöilmapiiri voi olla hyvä, vaikka kasvatusilmapiiri lapselle olisi huono, mutta kasvuilmapiiri lapsille ei voi olla hyvä, jos työyhteisöilmapiiri on huono.” (Opas 2013: 142–143.)

Oppimisympäristön käsite on hyvin laaja. Sen voidaan katsoa kattavan pitkälle kaiken hoidosta, kasvatuksesta ja oppimisesta vastaavista aikuisista päätyen päiväkodin esineympäristöön, kuten Kalliala kirjassaan toteaa. (Kalliala 2012: 212). Tällaisen laajan käsitteen pilkkominen, avaaminen ja tuominen lähelle arjen työtä lisäävät sen merkityksen ymmärtämistä. Loppuhaastattelussa käsitys oppimisympäristöstä oli syventynyt ja muutos päiväkodin oppimisympäristössä oli selkeästi havaittava.

Tuloksissa nousi esiin, kuinka kasvattajatiimit muokkasivat oppimisympäristöä omien lapsiryhmien tarpeiden pohjalta ja teoreettisen tiedon pohjalta siitä, millainen olisi hyvä oppimisympäristö. Tuntiessaan lapsiryhmän lapset ja heidän kehitystasonsa, pystyivät kasvattajat suunnittelemaan oppimisympäristöä ja toimintaa lasten tarpeiden ja tilanteiden mukaisesti sekä tarjoamaan heille myös haasteita. Tulosten mukaan kasvattajat tiedostivat oppimisympäristön keskeneräisyyden ja siinä alati tapahtuvan muutosliikkeen. Muutosvaatimuksia oppimisympäristöön tuo lasten luontainen kasvu ja kehitys, sekä lasten mahdollinen vaihtuminen ryhmässä. Hujalan ym. (1998) mukaan oppimisympäristön tulee kehittyä ja muuttua lasten kasvun ja kehityksen mukana. Näin oppimisympäristö vastaa lasten kehityksellistä tasoa ja tarjoaa lapsille haasteita kehityksen eteenpäin viemiseksi niin materiaalien kuin toiminnankin kautta. (Hujala ym. 1998: 104.)

Tuloksissa nousi esiin leikin ja sen jatkuvuuden kunnioittaminen. Ryhmät olivat kiinnittäneet huomiota lasten leikkiympäristöön järjestäen ryhmiin erilaisia leikkipisteitä, järjestämällä huonekaluja niin, että lapset saivat rauhallisen tilan leikkiin sekä tarkistamalla leikkivälineet. Helenius ja Mäntynen (2001) korostavat artikkelissaan leikkiympäristön suunnittelun merkitystä. Leikkiympäristön rakentaminen päiväkodissa vaatii perusteellista harkintaa siitä, millaiseksi ympäristö rakennetaan ja mitä välineistöä siellä on saatavilla. Lasten leikkeihin tarkoitetuilla tavaroilla on oltava selkeästi omat paikat, minne ne leikkien päättymisen jälkeen aina tulee korjata. Epäjärjestyksessä oleva leikkiympäristö vaikeuttaa lapsen leikin aloittamista ja siihen keskittymistä. (Helenius – Mäntylä 2001: 148–149.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 todetaan leikin olevan lapselle ominainen tapa toimia, oppia ja ajatella. Kasvattajat kokivat tärkeänä luoda mahdollisuuksia, antaa aikaa ja tarjota tiloja pitkäkestoiselle leikille. Päiväkotipäivän suunnitteleminen niin, että se antaa mahdollisuuden joustaa ja elää tilanteiden mukaan, kunnioittaa lapsen leikkiä ja leikin merkitystä lapselle. Helenius ja Korhonen (2011) määrittelevät lapsen leikin erityiseksi toiminnan muodoksi, jossa lapset voivat kehittää keskinäisiä suhteitaan, harjoitella vuorovaikutusta ja omien tavoitteiden asettelua. Lisäksi lasten omaehtoinen leikki on toimintaa, jonka he suunnittelevat ja rakentavat vähä vähältä itse. Omaehtoisessa leikissä lapsi itse päättää mihin hän ryhtyy, kenen kanssa ja mistä leikki alkaa ja mihin se päättyy. Lapsen omaehtoinen leikki ei kuitenkaan sulje pois kasvattajan vaikutusta leikkitalanteisiin. Kasvattajan vaikutus leikkitalanteissa vaihtelee lapsen kehitystason mukaan suorasta ohjauksesta välilliseen vaikuttamiseen. (Helenius – Korhonen 2011: 69–70.) Lapsen leikin merkityksen ymmärtäminen, kunnioittaminen ja sen mahdollistaminen tekee tietä lapsen kehitykselle. Leikin ja leikkitoimintojen kehittyminen vaatii leikkiaikaa. Leikille varattu keskeytymätön leikkiaika onkin lapsen leikkitoiminnan kehittymisen ehto. (Helenius – Mäntynen 2001: 141–143.)

Päiväkodin fyysiset tilat antoivat mahdollisuuksia lapsille jättää jo rakennettu leikki esimerkiksi ruokailun ajaksi odottamaan, jotta lapsi voi jatkaa leikkiään ruokailun jälkeen. Toisaalta taas fyysisten tilojen tuli tulosten mukaan olla monikäyttöisiä. Tulosten mukaan tiloja järjestettiin niin, että sama tila pystyi palvelemaan kahta eri toimintaa helpoilla järjestelyillä. Esimerkiksi eräässä ryhmässä samaa tilaa käytettiin ruokailuun, sekä lasten kauppaleikkiin. Saman tilan käyttäminen toki vaati aina kauppaleikin tavaroiden siirtämistä sivuun ruokailujen ajaksi. Ryhmän työntekijät tiedostivat tämän käytännön varjopuolen. Leikin jatkuvuuden kannalta leikin pois siivoaminen on huono asia, sillä jos lapsi haluaa jatkaa leikkiään, on hänen rakennettava se uudestaan, esimerkiksi ruokailun jälkeen. Edellä mainitussa tilanteessa korostui varhaiskasvatukseen olennaisesti liittyvä valintojen tekeminen eli se, mitä tietoinen ja tavoitteellinen kasvatusta ja opetus kasvattajilta vaativat. Näkemys hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta ohjaavat kasvattajien toimintaa. Kasvattaja tekee ratkaisuja toiminnassa lapsen edun mukaisesti. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 17.) Toisinaan on luovuttava yhden leikkipisteen leikin jatkuvuudesta saadakseen luotua lapselle rauhallisen tilan esimerkiksi ruokailulle.

Tulosten mukaan jokaisessa ryhmässä oli kaiken kaikkiaan tuotu lasten käyttöön tarkoitettut tavarat paremmin lasten saataville ja näkyviin niin, että lapsi voi halutessaan niitä käyttää tai pyytää. Lindbergin (2011) mukaan ympäristön tarjouma onkin sitä ympäristöä, jonka koemme, näemme ja jossa toimimme. Tämä pitää sisällään ympäristön toiminnallisuuden, ympäristön havainnoitsijan tunnereaktiot sekä odotukset ympäristölle. (Lindberg 2011: 55.)

Koko päiväkodin oppimisympäristöä hyödyttäväksi, lapsen oppimista tukevaksi toimintatavaksi ja oppimisympäristössä näkyväksi muutokseksi nousi kuvien käyttö niin fyysisessä ympäristössä kuin toiminnassakin. Ahvenaisen ym. (2001) ja Halmeen ym. (2011) mukaan puhetta tukevalla kommunikoinnilla tavoitteena on edistää ja täydentää puheilmaisua sekä myös taata korvaava kommunikointimuoto sitä tarvitseville. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot tukevat kielellisen vuorovaikutuksen kehittymistä ja antavat lapselle mahdollisuuden tehdä aloitteita, osallistua helpommin toimintaan, eikä vain vastata kysymyksiin. (Ahvenainen ym. 2001: 70, Halme ym. 2011: 31–32.) Kuvien lisääminen fyysiseen ympäristöön selkeytti lapsille ympäristön käytön mahdollisuuksia, sillä kuvitetusta ympäristöstä lapsi pystyi näyttämään, mitä hän haluaisi tehdä ja osallistumaan toimintaan ilman kieltä. Tulosten mukaan toiminnan kuvittaminen taas helpotti lapsen ymmärrystä tulevasta ja näin poisti lapselta pelkoja sekä ahdistusta. Tämän tuloksen mukaan ympäristön ja toiminnan kuvittaminen lisää lapsen mahdollisuutta olla osallisena päiväkotiyhteisössä ja osallistua sen toimintaan tasavertaisena jäsenenä riippumatta, siitä onko lapsella suomen kieltä.

Tulosten mukaan Rinteen päiväkodissa vakiintuneena toimintatapana oli pienryhmätoiminta. Tätä toimintaa ryhmät toteuttivat jokainen oman ryhmänsä käytäntöjen mukaan. Oppaan (2013) mukaan pienryhmätoiminta mahdollistaa kasvattajan kuulemaan jokaista lasta paremmin sekä vastaamaan hänen tarpeisiinsa. Pienryhmätoiminta turvaa lapselle myös tilan ja ajan rakentaa sosiaalisia suhteita niin lasten kuin kasvattajien kanssa ilman, että vuorovaikutussuhteiden määrä kasvaa yli lapsen omaksumis- ja kestokyvyn. (Opas 2013: 159.) Pienessä ryhmässä lapsella on aikaa ja tilaa harjoitella kieltä sekä mahdollisuus kuulla kieltä ilman suurryhmästä nousevaa taustahälyä.

Tuloksissa nousi esiin erään ryhmän kokonaan muuttunut pienryhmätoiminta. Kiinteistä pienryhmistä oli siirrytty avoimiin pienryhmiin. Tässä ryhmässä vaihtuvat pienryhmät toteutuivat lapsen oman mielenkiinnon mukaan. Näin lapsella oli mahdollisuus vaikuttaa oman päivänsä suunnitteluun ja kulkuun. Turja (2011) kokoaa artikkelissaan osallisuuden rakentuvan kokemukseksi toiminnasta, jossa lapsi tuntee oman osallisuutensa, hyväksytyksi tulemisen ja vaikutusmahdollisuutensa. Tällainen kokemus lapselle on lapsen itsetuntoa kehittävä sekä voimaantumisen tunnetta lisäävä. Mahdollisuus kokea osallisuutta ympäröivään yhteisöön ennaltaehkäisee syrjäytymisen riskiä.(Turja 2011: 46–52).

Muutoksena keväällä 2012 tehtyyn haastatteluun joulukuun haastattelussa eräässä ryhmässä nousi esiin lasten kiinnostusten kohteet. Ryhmässä koettiin olevan jatkuvasti paperisilppua lattialla ja askartelutarvikkeita pöydillä. Ryhmätilassa näkyi ja sai näkyä lapsia juuri sillä hetkellä kiinnostava toiminta, askartelu. Lasten kiinnostuksen kohteiden huomioiminen ja sen näkyminen toimintaa ja ympäristöä suunniteltaessa perustuu Hujalan ym. (1998) perusajatukseen siitä, että lapsi oppii sellaisessa ympäristössä, joka on hänelle merkityksellinen ja läheinen. (Hujala ym. 1998: 105.)

Kehittämistehtävän aikana Rinteen päiväkodin kasvattajien näkemys varhaiskasvatuksen oppimisympäristön merkityksestä kielen oppimista tukevana ympäristönä oli syventynyt kokonaisvaltaisemmaksi näkemykseksi oppimisympäristöstä. S2-opetusta ja kielenkehitystä tukevaa oppimisympäristöä ei erotettu selkeästi oppimisympäristö käsitteestä, vaan niiden kuului olla erottamaton osa päiväkodin oppimisympäristöä. S2-opetusta ja kielenoppimista tukevia keinoja ja menetelmiä käytettiin arjessa koko ajan. Keinojen ja menetelmien käyttöä tarkennettiin vastaamaan aina jokaisen lapsen yksilöllisiä tarpeita. Joidenkin ryhmien haastatteluissa nousi esiin erilliset S2-kerhot, joissa harjoiteltiin suomen kieltä ohjatuissa pienryhmätilanteissa. Halme ja Vataja (2011) korostavatkin, että arjen tilanteiden lisäksi suomea toisena kielenään opettelevalle lapselle on tarjottava säännöllistä ja suunnitelmallista S2-opetusta. (Halme - Vataja 2011: 26.)

10 Pohdinta

Pienen eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen elämässä tapahtuu suuri muutos hänen aloittaessaan päivähoidon. Lapsen kasvuympäristö laajenee ja hän on tällöin osallisena niin kodin kuin päiväkodinkin kasvuympäristössä. Lapsi siirtyy turvallisesta kotiympäristöstä aivan uuteen vieraaseen ympäristöön, vieraiden ihmisten seuraan. Ympäristöön, josta hän ei tiedä mitään, eikä ymmärrä mitä siellä tapahtuu. Lapsen päivähoidon aloittaminen voi olla lapselle sekä hänen vanhemmilleen pelottava kokemus. Lapsen ja perheen kotoutumiselle on varhaiskasvatuksella merkittävä asema. Varhaiskasvatuksen tarjoamalla tuella on pitkäaikaisia vaikutuksia eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten ja perheiden elämänlaatuun ja tulevaisuuden rakentumiseen. Varhaiskasvatuksen merkityksen huomioiminen lasten ja perheiden kotoutumiselle on asia, joka tulee huomioida varhaiskasvatusympäristöä suunniteltaessa. Lapsen eläessä tässä ja nyt, on varhaiskasvatuksessa työskentelevien kasvattajien nähtävä lapsen varhaiskasvatusympäristön merkitys kotoutumiseen suuremmassa kokonaisuudessa.

Kasvatustyötä tehdään yhdessä koko kasvatusyhteisön ja vanhempien kanssa ja tavoitteena on hyvinvoiva lapsi. Lasten oppiessa ja kasvaessa muuttuvat heidän tarpeensa ja tällöin myös päiväkodin oppimisympäristön on muututtava. Tämä antaa kasvatusyhteisölle selkeän tehtävän kehittää uusia toimintamalleja ja oppimisympäristöä vastaamaan lasten tarpeita.

Opinnäytetyön tiedonhankintamenetelmänä käytetty vertaishaastattelu palveli Rinteen päiväkodin koko työyhteisöä vuorovaikutusta lisäävänä tekijänä. Vertaishaastattelun teemarunko antoi kasvattajatiimeille keskustelun aiheet, joista he keskustelivat ja vaihtoivat ajatuksia. Oman kasvatustyön ja toimintamallien arvioinnin kautta mahdollistuivat kasvatusyhteisössä pedagogiset keskustelut, jotka edesauttoivat koko työyhteisön työn ja toiminnan kehittämistä. Vertaishaastattelu antoi kasvattajille mahdollisuuden myös hiljaisen tiedon jakamiseen ja vertaisilta oppimiseen. Keskusteluissa haastateltavat kertoivat omista tavoistaan toimia, sekä esimerkkejä aiemmista työpaikoistaan. Hyväksi koettuja käytäntöjä pyrittiin soveltamaan ryhmän käyttöön. Nähtäväksi jää, siirtyykö vertaismenetelmä Rinteen päiväkodissa osaksi arjen

kehittämistyötä myös tulevaisuudessa? Ja missä määrin sitä on mahdollisuus toteuttaa arjessa?

Toukokuussa 2012 tehty alkukartoitus päiväkodin oppimisympäristöstä pysäytti kasvattajat todella pohtimaan, katsomaan ja näkemään päiväkodin oppimisympäristöä uusin silmin. Arkikielessä käytetyn oppimisympäristösanan merkitykseen perehtyminen oli peruslähtökohta kehittämistyölle. Alkukartoituksessa mietittiin, mitä oppimisympäristö tarkoittaa ja miten se näkyy työssä sekä millä keinoin se tukee S2-opetusta ja suomen kielen oppimista. Kasvattajat kiinnittivät huomionsa asioihin ja kokonaisuuksiin, jotka olivat jo hyvin ja toimivat arjen työssä. Samalla he havaitsivat asioita, joita heiltä puuttui tai oli hieman vielä keskeneräisiä ajateltaessa oppimisympäristöä, jonka tarkoituksena oli tukea S2-opetusta ja suomen kielen oppimista. Mielestäni oman työn arvioiminen ja mahdollisten epäkohtien esiintuominen, vaati kasvattajilta rohkeutta. Omien työ- ja toimintatapojen arvioiminen rehellisesti ja avoimesti osoitti kasvattajilta ammatillisuutta. Työn keskiössä ei ollut työntekijä, vaan lapsi ja hänen hyvinvointinsa. Mielestäni tämä nosti esiin hyvinvoivan työyhteisön, jossa oli lupa ihmetellä, iloita, onnistua ja epäonnistua työyhteisön tuella.

Oppimisympäristöä voidaan ajatella ympäristönä, joka tukee yleisesti kaikkien päiväkodissa olevien lasten kielen oppimista. Kun päiväkodissa on eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia, on oppimisympäristöä rakennettava vastaamaan myös heidän tarpeitaan. Monikulttuurisen oppimisympäristön rakentaminen vaatii kasvattajilta kulttuuritietoisuutta eri kulttuureista. Niiden tulisi näkyä päiväkodin oppimisympäristössä. Lapsen oman kulttuurin näkyminen ja mahdollisesti oman kielen kuuleminen päiväkodissa tukee lapsen monikulttuurisen identiteetin kehitystä ja opettaa näin lasta arvostamaan omaa kulttuuriaan. Monikulttuurisen oppimisympäristön luomisessa ovat lasten vanhemmat hyvänä apuna. Yhteistyössä, lasten ja heidän vanhempiensa kanssa, on mahdollista tuoda päiväkodin arkeen perheiden omia kulttuurisia tapoja ja kulttuuriin liittyviä materiaaleja. Tällaisia materiaaleja voivat esimerkiksi olla eri maiden musiikit.

Opinnäytetyö tuo esiin laadukkaan oppimisympäristön merkityksen S2-kielen oppimiselle ja kotoutumiselle. Nykyisin päiväkodeissa on kiinnitettävä erityisesti huomiota monikulttuuriseen oppimisympäristöön, sillä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten

lasten määrä varhaiskasvatuksessa on lisääntymässä koko ajan. Päiväkodin oppimisympäristön muutoksessa jää nähtäväksi, miten eri kulttuurit ja kielet näkyvät Rinteen päiväkodin oppimisympäristössä? Näkyvätkö siellä erimaisten liput, maailmankartta tai jopa erikielisiä lasten kirjallisuutta tai musiikkia?

Oppimisympäristön kuuluminen lapselle ja lapsiryhmälle on oltava johtoajatuksena silloin, kun elämme juuri tässä hetkessä pienten lasten kanssa. Oppimisympäristön kehittäminen ja muovaaminen, aina tilanteen ja ryhmän tarpeiden mukaan, osoittaa mielestäni kasvattajien ammattitaitoa lapsen ja lapsiryhmän ainutkertaisuuden huomioimisessa. Lasten tarpeiden ja toiminnan aktiivinen havainnointi sekä toiminnassa mukana oleminen antaa kasvattajille tiedon lasten kiinnostuksen kohteista ja heidän taidoistaan mahdollistaen näin oppimisympäristön rakentamisen yhdessä lasten kanssa.

Varhaiskasvatustyö on täynnä arjen valintoja, joita tehdään tilanteiden mukaan. Arjessa tilanteet saattavat olla yllättäviä ja kaikille valinnoille on jokin tapahtumaan tai tilanteeseen liittyvä pedagoginen perustelu. Kasvatustyön ei voi koskaan sanoa olevan rakennettu juuri tietyille, ennalta valituille ohjeille vaan sen tulee pystyä elämään lapsen ja lapsiryhmän mukaan. Kun ryhmässä on lapsi tai lapsia, jotka eivät ymmärrä suomen kieltä tai osaavat sitä heikosti, on ympäristöä ja toimintaa muokattava tämän tarpeen pohjalta. Ympäristön ja toiminnan muokkaaminen päiväkodissa perustuu siis kokonaisuuteen, joka rakentuu kaikkien siellä olevien lasten tarpeiden mukaan. Oppimisympäristöön lisättyjen tarjoumien määrä ja niiden tarkoituksen mukaisuus antaa lapselle mahdollisuuden oppimiseen, osallistua toimintaan ja toteuttaa siellä itseään yhdessä vertaisryhmän ja kasvattajien kanssa.

Opinnäytetyön tekijä ei ole ollut mukana arjen kehittämistyössä. Hän on osallistunut ainoastaan päiväkodilla pidettyyn kehittämiskokoukseen sekä kehittämispäivään, jossa keskusteltiin oppimisympäristön käsitteestä. Opinnäytetyön tekeminen ulkopuolisena kasvattajayhteisöstä, vaikutti tehdyn työn määrään positiivisesti. Sitoutuneina ja motivoituneina oman työnsä tekijöinä, vastuu tehdystä työstä painoi kumpaakin osapuolta. Rinteen päiväkodin kasvattajat rytmittivät kehittämistyötään opinnäytetyöntekijän rytmiin. Vastaavasti opinnäytetyöntekijä halusi oman aikataulunsa antavan tilaa ja tukea kasvatusyhteisölle, joka tekee suurta kehittämistyötä perustehtävänsä ohella. Näin katsottuna yhteisöllisyys ja yhteinen päämäärä loivat

voimavaroja ja voimaa päämäärien tavoittamiseksi. Opinnäytetyön tekijän osallisuutta kasvattajissa tapahtuneeseen ajatusten ja käsitysten muutokseen oppimisympäristöstä ei voida arvioida, sillä haastatteluissa ei erikseen noussut esiin syyskuussa olleen kehittämispäivän oppimisympäristöä käsittelevä osuus.

Toisissa ryhmissä tapahtuneet muutokset olivat suurempia kuin toisissa ryhmissä. Jäin miettimään mistä nämä erot johtuivat? Ne saattoivat johtua monista asioista. Yksi ryhmien kehittämistyöhön vaikuttavista tekijöistä saattoi olla kasvattajatiimin oma kehityskaari. Jäin pohtimaan olivatko toiset tiimit työskennelleet yhdessä jo pidempään, ja oliko toiset tiimit vasta aloittanut työskentelyn yhdessä? Uudella kasvattajatiimillä saattoi olla kehittämistyötä edistävä tai sitä hidastava vaikutus. Uudessa kasvattajatiimissä tiimin jäsenet saattoivat olla toisiaan kohtaan niin hienotunteisia, etteivät he rohjenneet esittää kehittämis ehdotuksia syystä tai toisesta. Toisaalta taas uudessa, aloittelevassa tiimissä saatettiin olla hyvinkin innostuneita muokkaamaan ryhmää ja sen tiloja oman näköiseksi. Pidempään toimineessa kasvattajatiimissä ryhmän toimintamallit, ympäristö ja tavat oli jo pohdittu ja rakennettu toimiviksi ja näin kehittämisen tarpeet olivat pienemmät. Kehittämistyössä ei ollut tarpeen kehittää vain kehittämisen ilosta, vaan oli paneuduttava niihin kokonaisuuksiin, joissa oli kehittämistarvetta. Pieneltäkin tuntuvalta muutoksella oppimisympäristössä voi olla suuri vaikutus lapsen arkeen. Esimerkiksi pelkästään kirjojen esiin tuominen lasten saataville oli eräässä ryhmässä lisännyt lukemista. Näin pienellä muutoksella saatiin ryhmässä aikaan suuri muutos, joka tukee kielen oppimista.

Alkukartoituksen ja loppuhaastattelun väliin jäänyt kuusi kuukautta oli ajallisesti hyvin lyhyt ajanjakso kehittämistyössä. Tänä aikana otettiin kuitenkin käyttöön runsaasti uusia toimintamalleja ja käytäntöjä arjen työssä. Jokaisella kasvattajatiimillä muutokset tehtiin oman lapsiryhmän tarpeiden mukaan. Ryhmien kehittämiskohteissa oli hyvin paljon yhteneväisyyksiä. Yhteneväiset kehittämiskohteet osoittivat mielestäni päiväkodin yhteistä kasvatuskäytäntöä. Yhteinen kasvatuskäytäntö ja päämäärä kasvatustyössä takaavat lapselle oikeudenmukaisen ja tavoitteellisen kasvu ympäristön, joka tukee lapsen kasvua ja kehitystä.

Kehittämistyön tueksi päiväkodille viedyn PDCA-kehittämislomakkeen oli tarkoitus olla tukena kehittämistyölle ja sen eteenpäin viemiseen. Toiset ryhmät kokivat kaavakkeen merkityksellisemmäksi kuin toiset. Nähtäväksi jää, onko kehittämislomake tulevaisuudessa pohja arjen kehittämistyölle vai jääkö se vain tässä kehittämishankkeessa olleeksi välineeksi? Kehittämiskaavakkeen tarkoitus ei ole olla vain suurempien hankkeiden kehittämisenväline. PDCA-mallia voidaan hyödyntää monissa jokapäiväisissä tilanteissa. Se voidaan ottaa pohjaksi esimerkiksi kehitettäessä pienryhmätoimintaa tai pukeutumistilanteita yksittäisen lapsen tai koko ryhmän osalta.

Kehittämistyön aikana löydettyjä hyviä käytäntöjä juurrutetaan päiväkodin arjen toimintaan kevään 2013 aikana. Näiden hyvien käytäntöjen toimivuutta osana arkea voidaan arvioida vasta myöhemmin. Tulevaisuudessa oppimisympäristöä ja sen merkitystä päiväkodin varhaiskasvatustyössä voisi kehittää lasten toiveiden, ajatusten ja käsitysten mukaan hyvästä oppimisympäristöstä. Yhdistettäessä kasvattajien ja lasten ajatukset ja toiveet oppimisympäristöstä, voisi tuloksena olla oppimisympäristö, joka toteuttaa kasvattajien tiedollisen ja oppimisympäristössä toimivien lasten odotukset ja tarpeet. Näin mielestäni nousisi esiin lasten osallisuus oppimisympäristöä rakennettaessa.

Lähteet

Ahvenainen, Ossi – Ikonen, Oiva – Koro, Jukka 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki. WSOY.

Bisi, Arja – Jauhola, Heli – Järvi, Iina – Rusama – Pipsa (toim.) 2007. Monikulttuurinen varhaiskasvatus, pääkaupunkiseudun toimintamalli ja työmenetelmiä. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA MONIKU-hanke. Paintek.

Brotherus, Annu - Hytönen, Juhani - Krokfors, Leena. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva. WSOY.

Burman, Anne – Koivunen, Annukka – Kuittinen, Esko – Luukannel, Saara – Manninen, Jyri – Passi, Sanna – Särkkä, Hanna 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Vammala. Vammalan kirjapaino Oy.

Collin, Kaija – Paloniemi, Susanna 2010: Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa: Aaltola, Juhani – Valli, Raine 2010: Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3 uudistettu ja täydennetty painos. Juva. WS Bookwell Oy. 204–221.

Eerola-Pennanen, Paula 2011. Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, Eeva – Turja, Leena (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva. Bookwell Oy. 233–245.

Engeström, Yrjö, 2002. Kehittävä työntutkimus. 3. painos. Helsinki. Edita Prima Oy.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Määräykset ja ohjeet 2010:27. Vantaan esiopetuksen opetussuunnitelma, osauudistus Opetuslautakunta 14.3.2011.

Eskola, Jari – Suoranta, Juha 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.

Halme, Katjamaria 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Nurmilaakso, Marja – Välimäki, Anna-Leena (toim.): Lapsi ja kieli, kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia Oy. 86–101.

Halme, Katjamaria – Vataja, Anita 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki. Tammi.

Hirsjärvi, Sirkka - Hurme, Helena 2001: Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press (Yliopistopaino).

Hirsjärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula 2008. Tutki ja kirjoita. 14. osin uudistettu painos. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Helenius, Aili – Korhonen, Riitta 2011. Leikin ensi askeleita. Teoksessa Hujala, Eeva – Turja, Leena (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva. Bookwell Oy. 67–76.

Helenius, Aili – Mäntynen, Pirkko 2001. Leikin aakkoset. Teoksessa Helenius, Aili - Karila, Kirsti – Munter, Hilikka, Mäntynen, Pirkko – Siren-Tiusanen: Pienet päivähoitossa. Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva. WS Bookwell Oy. 133–159.

Hujala, Eeva – Puroila, Anna-Maija – Parrila-Haapakoski, Sanna – Nivala, Veijo 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.

Järvi, Seija – Välimäki, Anna-Leena, 2005- Vertaishaastattelu ja dialoginen vertaisprosessi. Teoksessa Seppänen-Järvelä, Riitta(toim.) 2005. Vertaismenetelmät kehittävän arvioinnin välineenä. Stakes.17–33.

Kalland, Mirjam 2012: Päivähoidon laatu. Teoksessa Kanninen, Katri – Sigfrids, Arja (toim.) Tunne minut. Turva ja tunteet lapsen silmin. Juva. Bookwell Oy. 49–66.

Kalliala, Marjatta 2012: Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa. Tallinna. Gaudeamus.

Kanninen, Katri – Sigfrids, Arja 2012. Tunne minut. turva ja tunteet lapsen silmin. Juva. Bookwell Oy.

Kunnat.net. n.d

<http://www.kunnat.net/fi/asiantuntijapalvelut/aek/maahanmuutto/kotouttaminen/Sivut/default.aspx>. Luettu 3.8.2012.

Karila, Kirsti – Nummeinmaa, Anna Maija 2001. Matkalla moniammatillisuuteen, kuvauskohteena päiväkotit. Juva. WS Bookwell. Oy.

Karila, Kirsti – Nummenmaa, Anna Maija 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki. WSOY.

Kaskela, Marja – Kekkonen, Marjatta 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta- Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Vaajakoski. Gummerus kirjapaino Oy.

Kivijärvi Taru 2011. Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Hujala – Eeva, Turaja – Leena toim. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva. Bookwell oy.

Koivunen Pirjo-Leena 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Juva. WS Bookwell Oy.

Korkeamäki, Riitta-Liisa 2011. Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristössä. Teoksessa Lapsi ja kieli, kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki. Unigrafia Oy – Yliopistopaino. 42–52.

Korpinen, Marja-Leena – Lyytinen, Paula – Rasku-Puttonen, Helena 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Helsinki. Kirjayhtymä.

Krongvist, Eeva-Liisa – Kumpulainen, Kristiina 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki. WSOYpro Oy.

Kuula, Arja 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa Hallamaa, Jaana – Launis, Veikko – Lötjönen, Salla – Sorvali, Irma (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Kupila, Päivi 2011. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala, Eeva – Turja, Leena (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva. Bookwell Oy. 300–310.

Kyröläinen, Kaisu 1999. Oppimaan oppiminen kielen ja kommunikaation opiskelussa. Teoksessa Laine, Kaarina – Tähtinen, Juha (toim.): Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja b: 64. Turku. Painosalama. 173–217.

Lindberg, Päivi 2011. Kieli ja visuaalinen ympäristö. Teoksessa Lapsi ja kieli, kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki. Unigrafia Oy – Yliopistopaino. 54–61.

Mattila, Virpi 2009. Pienin askelin – malli kehittämisen työkaluna. Teoksessa Mäkitalo – Anna-Riitta, Ojala – Mikko, Venninen – Tuulikki, Vilpas – Birgitta (toim.): Löytöretkellä omaan työhön. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris – instituutin julkaisusarja nro 22. Helsinki. Yliopistopaino. 51–58.

Nurmilaakso, Marja 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa Nurmilaakso, Marja – Välimäki, Anna-Leena (toim.): Lapsi ja kieli, kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia Oy. 30–41.

Opas, Maritta 2013. Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa Marjanen, Päivi - Marttila, Marjaana – Vasara, Marjo (toim.)Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Juva. Bookwell Oy. 141–164.

Osallisena Suomessa -hanke, Hanke suunnitelma 2011–2013. Vantaan kaupunki, sivistystoimi, varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tulosalueet.

Pollari, Jorma – Koppinen, Marja-Leena 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Juva. Bookwell Oy.

Ruokonen, Reijo - Norra, Jan - Karvinen, Hanna. 2009. Valtakunnallinen selvitys päiväkotien liikuntaolosuhteista. Nuori Suomi ry. Helsinki. Reprotalo Lauttasaari Oy.

Sosiaaliministeriön julkaisuja 33/2009. Maahanmuuttajien tehokkaan kotouttamisen kolme polkua. Kokeilulaililla toteutettava alkuvaiheen ohjauksen malli Osallisena Suomessa.

Suomen perustuslaki (731/1999)

Svärd, Pirjo-Liisa 1996. Lapsen kielen ja puheen kehitys ja häiriöt. Teoksessa Pihlaja, Päivi – Svärd, Pirjo-Liisa: Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY. 146–175.

Turja, Leena 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, Eeva – Turja, Leena (toim.)Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva. Bookwell Oy. 41–53.

Vantaan kasvun ja oppimisen tuen linjaukset varhaiskasvatuksessa. Työryhmän raportti 4.9.2012.

Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma 2012.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Stakes, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus 2009. Oppaita 56. Vaajakoski. Gummerus Kirjapaino Oy.

Valtion kotouttamisohjelma vuosille 2012–2015. Verkkodokumentti.
http://www.tem.fi/files/33350/Valtion_kotouttamisohjelma_vuosille_2012-2015_1.6.2012_2.pdf. Luettu 3.8.2012.

Venninen, Tuulikki – Leinonen, Jonna – Ojala, Mikko 2010. Verkkodokumentti. Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa.
http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen_kokeminen_jaetuksi_iloksi_lapsen_osallisuus_paa-kaupunkiseudun_paivakodeissa_2010.pdf. Luettu 12.12.2012.

Toukokuun 2012 vertaishaastattelun teemat:

Mitä oppimisympäristö tarkoittaa?

Mikä sen merkitys on?

Millainen on mielestänne hyvä oppimisympäristö?

Mistä se muodostuu?

Kuvailekaa tämänhetkistä ryhmänne oppimisympäristöä.

Millainen oppimisympäristö tukee s2-opetusta ja kielen oppimista?

Ja miten se näkyy ryhmässänne, toiminnassanne?

Miten kehittäisitte ryhmänne oppimisympäristöä? Ja miksi?

Vertaishaastattelu joulukuu 2012

Keskustelkaa ryhmissä seuraavista teemoista ja tallentakaa keskustelu käytössänne olevaan sanelukoneeseen. Aikaa keskustelulle on kokonaisuudessaan varattu 1 h 30 min.

Aloititte oman lapsiryhmänne ja päiväkotinne oppimisympäristön kehittämisen jo keväällä 2012. Pohditte silloin mitä oppimisympäristö tarkoittaa, mistä tämä kokonaisuus rakentuu ja mikä on sen merkitys.

Paneutukaa asioihin nyt uudelleen ja pohtikaa mitä edellä mainitut asiat tarkoittavat juuri nyt teidän ryhmässänne. Pohtikaa ja kuvailkaa siis tarkoin mitä oppimisympäristö tarkoittaa, mistä oppimisympäristö rakentuu, mikä on sen merkitys?

Pohtikaa tarkoin myös tämänhetkistä oppimisympäristöänne kokonaisuutena? Mihin asioihin olette kiinnittäneet siinä huomiota? Ja miksi? Sekä miten ja miksi oppimisympäristönne tukee S2-opetusta ja kielen oppimista?

Tavoitteenanne oli luoda toimintamalli, mikä on kiinteä osa päiväkotinne arkea. Onko sellainen mielestänne jo löytynyt? Jos on niin, mikä ja miten se näkyy tai tulee näkymään työssänne?

Mikä kehittämistyössä on ollut haastavaa ja missä olette onnistuneet?

Miten koitte PDCA -kehittämiskaavakkeen käyttämisen kehittämisen välineenä?

Miten koette vertaishaastattelumenetelmän

