

”Hei, Meksikossa on autoja!”

Tutkivaa oppimista viisivuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä

Iida-Maria Kokko & Jonna Piirainen

Opinnäytetyö  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Lapsi- ja nuorisotyö  
Sosionomi (AMK)

2014

Sosiaali-  
sosionomi (AMK)

---

<b>Tekijä(t)</b>	Iida-Maria Kokko & Jonna Piirainen	Vuosi	2014
<b>Ohjaaja(t)</b>	Sari Leppälä & Raimo Vähänikkilä		
<b>Toimeksiantaja</b>	-		
<b>Työn nimi</b>	"Hei, Meksikossa on autoja!"		
<b>Sivu- ja liitemäärä</b>	58 + 7		

---

Opinnäytetyömme käsittelee tutkivaa oppimista varhaiskasvatuksessa. Tavoitteena oli selvittää, millaista on tutkiva oppiminen varhaiskasvatuksessa ja millainen on ohjaajan rooli toteutettaessa tutkivaa oppimista. Nämä olivat myös tutkimuskysymyksemme. Opinnäytetyömme voi antaa vinkkejä siihen, miten varhaiskasvatuksessa voitaisiin hyödyntää tutkivaa oppimista.

Teoreettinen viitekehys koostuu varhaiskasvatuksen ja lasten osallisuuden määrittelystä, sekä tutkivan oppimisen teorioista. Lisäksi avaamme toimintaympäristöjen ja osallisuuden merkitystä varhaiskasvatuksessa ja tutkivassa oppimisessa. Käymme läpi myös tutkivan oppimisen askelmat menetelmän havainnollistamiseksi. Kerromme myös opinnäytetyömme metodologisesta osuudesta ja sen teoriapohjasta.

Opinnäytetyö on kvalitatiivinen eli laadullinen. Aineisto kerättiin pitämällä yhden päiväkodin viisivuotiaiden lasten ryhmässä viisi toimintapäivää, joiden aikana lapset tutkivat valitsemiaan maita. Tutkimusmenetelminä käytimme havainnointia ja dokumentointia sekä haastatteluja ja sadutusta. Analyysimenetelmämme oli sisällönanalyysi.

Opinnäytetyömme tuloksista ilmeni, että tutkiva oppiminen on hyvin toteutettavissa lasten kanssa. Lapset olivat selkeästi kiinnostuneita tutkimisesta ja he innostuivat siitä. Varhaiskasvatuksessa tutkiva oppiminen on kuitenkin paljon aikuisesta riippuvaista, minkä vuoksi ohjaajan rooli on suuri.

Avainsanat

tutkiva oppiminen, lapset, osallisuus, varhaiskasvatus

Social services  
Bachelor of social services

---

<b>Author(s)</b>	Iida-Maria Kokko & Jonna Piirainen	Year	2014
<b>Supervisor(s)</b>	Sari Leppälä & Raimo Vähänikkilä		
<b>Commissioned by</b>	-		
<b>Subject of thesis</b>	“Hey, there are cars in Mexico!”		
<b>Number of pages</b>	58 + 7		

---

This thesis focuses on exploratory learning in early childhood education. Our main goal was to find out how to utilize the method of exploratory learning in early childhood education and what kind of role the instructor has when implementing this particular method. These were also our research questions. The thesis offers guidance in how to use this method in early childhood education.

In the theoretical description we define the concepts of early childhood education and exploratory learning as well as children participation. Also, we explain the meanings of different environments in early childhood education and children participation. We depict the concept of exploratory learning by explaining its different phases.

The research method of this thesis is qualitative. We gathered our research material by organizing five days of exploratory learning in one day care center. During those days children made their own exploratory learning project about different countries that they had chosen. We also used observation, documentation, interview, and story crafting as our research methods. Our analysis method is content analysis.

The conclusion in our thesis is that exploratory learning can be very well executed with children. It was clear that the children were interested in researching and that they were excited about it. Using exploratory learning in early childhood education depends a lot on adult so the role of the instructor is notable.

Key words                      exploratory learning, children, participation, early childhood education

## SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	2
ABSTRACT.....	3
1 JOHDANTO.....	5
2 OPINNÄYTETYÖN METODOLOGINEN OSUUS.....	7
2.1 Tutkimuskysymykset ja kohdejoukko.....	7
2.2 Opinnäytetyöprosessi.....	8
2.3 Laadullinen tutkimus ja toimintatutkimus.....	10
2.4 Triangulaatio ja opinnäytetyömme tiedonkeruumenetelmät.....	13
2.4.1 Kirjalliset lähteet.....	14
2.4.2 Havainnointi ja videokuvaus.....	15
2.4.3 Lasten haastattelu.....	17
2.4.4 Sadutus.....	20
2.5 Aineiston analyysi ja spiraalimalli.....	20
2.6 Opinnäytetyön eettisyys.....	22
3 TUTKIVA OPPIMINEN VARHAISKASVATUKSESSA.....	25
3.1 Varhaiskasvatuksen määrittelyä.....	25
3.2 Lasten osallisuudesta.....	26
3.3 Tutkivan oppimisen prosessi.....	29
3.4 Tutkivasta oppimisesta lasten kanssa.....	35
4 VARHAISKASVATTAJAN ROOLI.....	40
4.1 Toimintaympäristöjen merkityksestä varhaiskasvatuksessa.....	40
4.2 Kasvattajan roolista tutkivan oppimisen mahdollistajana.....	42
4.3 Tutkivan oppimisen askelmia ohjaajan näkökulmasta.....	44
5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	50
LÄHTEET.....	56
LIITTEET.....	58

## 1 JOHDANTO

Lasten osallisuudesta ja lapsilähtöisyydestä puhutaan paljon nykypäivän varhaiskasvatuksessa, mutta millä tavalla ne käytännössä toteutuvat? Koska lasten osallisuus oli meillekin tärkeä periaate, päätimme toteuttaa opinnäytetyömme mahdollisimman paljon lapsia osallistaen ja lapsilähtöisesti.

Valitsimme opinnäytetyömme toimintatavaksi tutkivan oppimisen. Tutkiva oppiminen on lapsia osallistava menetelmä, jossa aikuiset eivät anna lapsille valmiita vastauksia, vaan lapset saavat itse esittää kysymykset ja etsiä niihin vastaukset (Lipponen 2012, 34). Kun lasta tuetaan ihmettelemään, kysymään ja pohtimaan, hän kokee toimintansa merkitykselliseksi. Tutkiessaan lapsi kokee osallisuutta ympäröivään maailmaan ja yhteisöön, sekä tyydyttää uteliaisuuttaan. Tutkimisen, yrityksen ja erehdyksen kautta lapsi oppii ja oivaltaa. Tutkimisen innoittamiseen ei tarvita muuta kuin lapsen oma kokemusmaailma ja vuorovaikutus aikuisten, muiden lasten tai lähiympäristön kanssa. (Stakes 2005, 25.)

Toteutimme opinnäytetyömme viiden toimintapäivän aikana eräässä Oulun kaupungin päiväkodin 4-6-vuotiaiden lapsiryhmässä. Valitsimme tämän ryhmän siksi, koska toinen meistä oli aikaisemmin keväällä suorittanut harjoittelunsa kyseisessä päiväkodissa, joten lapset olivat toiselle meistä tuttuja. Päivien teemaksi valitsimme eri maihin tutustumisen. Lapset valitsivat itse tutkittavat maat, joista he sitten keksivät kysymyksiä ja etsivät niihin vastauksia.

Keskitymme opinnäytetyössämme siihen, millaista on tutkiva oppiminen varhaiskasvatuksessa ja millainen on ohjaajan rooli tutkivassa oppimisessa. Tarkoituksenamme on opinnäytetyön avulla päästä tutustumaan uuteen menetelmään, jota voisimme hyödyntää myöhemminkin työskennellessämme varhaiskasvatuksen parissa. Valitsimme toiminnallisen opinnäytetyön, jotta pääsisimme myös käytännössä kokeilemaan hankittuja teoretietoja. Ajattelimme tutkivan oppimisen menetelmään tutustumisen antavan meille uusia ajatuksia ja ideoita siihen, miten lasten kanssa voisi toimia lapsilähtöisesti ja heitä osallistaen.

Yksilötasolla opinnäytetyömme merkitys oli, että jokainen lapsi huomioitiin yksilönä ja mahdollistimme lasten osallisuutta. Jokainen lapsi sai mahdollisuuden tulla kuulluksi ja osallistua esimerkiksi piirtämällä, leikkimällä tai saduttamalla. Opinnäytetyömme merkitys yhteisön tasolla eli sen merkitys toimintaryhmälle oli se, että lapset saivat kokemusta uudelta toimintamallista eli tutkivina oppijoina toimimisesta. He myös saavat uutta tietoa eri maista. Toivoisimme myös, että koko päiväkotiryhmälle jäisi jonkinlainen ajatus siitä, miten tutkivaa oppimista voisi hyödyntää lasten kanssa. Ajattelemme opinnäytetyömme yhteiskunnallisen merkityksen olevan se, että se antaa joitakin vinkkejä ja toimintatapamalleja siihen, miten lasten kanssa voisi toteuttaa tutkivaa oppimista. Se antaa myös erään keinon sille, miten eri maita voidaan käsitellä lapsiryhmässä, sillä monikulttuurisuus on hyvin näkyvässä osassa nyky-yhteiskunnassa.

Opinnäytetyön alussa kerromme työmme metodologisesta osuudesta, kuten opinnäytetyömme tutkimusmenetelmistä, analyysimenetelmästä sekä spiraalimallista. Tämän jälkeen siirrymme opinnäytetyömme teoreettiseen viitekehykseen, jossa käymme tarkemmin läpi tutkivaa oppimista varhaiskasvatuksessa sekä varhaiskasvattajan roolia tutkivassa oppimisessä. Käytämme opinnäytetyössämme spiraalimallia, joten teorit, aineistot sekä analyysit ovat tekstissä limittäin. Loppuun olemme koonneet pohdintaosion, jossa käsittelemme opinnäytetyömme antia, sen kehittämiskohteita ja käymme läpi tutkimuskysymyksiin saadut vastaukset. Käytämme opinnäytetyössämme kuvia havainnollistamaan lasten tekemiä tuotoksia sekä toimintaympäristöjämme. Liitteistä löytyvät lupakirjepohja, jonka annoimme lasten vanhemmille sekä toimintatuokioidemme tarkemmat kuvaukset.

## 2 OPINNÄYTETYÖN METODOLOGINEN OSUUS

### 2.1 Tutkimuskysymykset ja kohdejoukko

Valitsimme opinnäytetyömme menetelmäksi tutkivan oppimisen. Halusimme tutustua tarkemmin tutkivaan oppimiseen menetelmänä ja siihen, miten sitä voi toteuttaa ja hyödyntää päiväkodissa lasten kanssa toimiessa. Perehdyimme myös lasten osallisuuteen, sillä tutkiva oppiminen on erittäin lapsilähtöinen menetelmä. Lisäksi uskoimme opinnäytetyöprosessin antavan meille ohjaajina paljon uusia ideoita lasten kanssa toimimiseen, joten perehdyimme prosessin aikana myös ohjaajan rooliin tutkivassa oppimisessa.

Koska halusimme perehtyä sekä tutkivan oppimisen toteuttamiseen että ohjaajan rooliin, muodostui meille kaksi tutkimuskysymystä. Tutkimuskysymyksemme muuttivat muotoaan opinnäytetyöprosessin aikana useaan otteeseen, mutta lopulta ne muodostuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaista on tutkiva oppiminen varhaiskasvatuksessa?
2. Millainen on ohjaajan rooli tutkivassa oppimisessa?

Tutkimusjoukkomme koostui yhdestä viskariryhmästä, eli päiväkotiryhmästä, jossa oli yksi 4-vuotias ja seitsemän 5-6-vuotiasta lasta. Poikia ryhmässä oli viisi ja tyttöjä kolme. Valitsimme juuri tämän päiväkodin lapsiryhmän sen vuoksi, että lapset olivat toiselle meistä entuudestaan tuttuja harjoittelujakson kautta. Koimme, että kun lapset ja ympäristö ovat edes toiselle meistä tuttuja, olisi tuokiota helpompi suunnitella. Viskariryhmään päädyimme siksi, koska koimme pystyvämme pitämään aiheeseen paremmin sopivia tuokioita hieman vanhempien lasten kanssa, sillä 5-6-vuotiaat ovat esimerkiksi kielellisesti kehittyneempiä kuin 3-4-vuotiaat. 5-6-vuotiaan kielen kehitys on jo sillä tasolla, että hän osaa puhua sujuvasti ja ymmärrettävästi. 5-vuotias kykenee myös noudattamaan kolmeosaisia ohjeita ja harjoittelemaan keskittymistä ryhmässä. 5-vuotiaalle lapselle kaverit ovat tärkeitä ja lapset kykenevät jo leikkimään samaa leikkiä pidempiä aikoja ja edellisenä päivänä aloitettua leikkiä voidaan jatkaa seura-

vanakin päivänä. Ryhmässä toimiminen onnistuu aikuisen ohjauksella ja ristiriitatilanteita kyetään selvittämään joskus ilman aikuisen apua. Koska omien ajatusten kertominen sekä saduttaminen olivat osa toimintapäiviämme, olivat nämä mielestämme hyviä syitä valita juuri tämä ikäryhmä. (Vilén, Vihunen, Vartiainen, Sivén, Neuvonen & Kurvinen 2013, 146, 160.)

## 2.2 Opinnäytetyöprosessi

Innostuksemme eri maiden tutkimiseen lähti eräästä opinnäytetyöstä, jossa oli tutustuttu lasten kanssa eri maihin. Ajattelimme idean olevan hauska, joten lähdimme miettimään erilaisia keinoja tuoda lapsille tietoisuutta eri maista siten, että heille jäisi mahdollisimman paljon niistä mieleen. Erityisesti sadutus kiinnosti meitä metodina, joten aluksi suunnittelimme pitävämme toimintatuokiot eri maista, joiden jälkeen lapset saisivat kertoa satuja maihin liittyen. Tämä suunnitelma ei kuitenkaan enää jonkun ajan kuluttua tuntunut tarpeeksi laajalta, eikä sadutus enää yksinään riittävältä menetelmältä käsitellä maita. Päätimme siis valita sellaisen menetelmän, jonka avulla toimintapäivistä saataisiin kokemuksellisempia. Koska lapsilähtöisyys ja lasten osallisuus ovat meille tärkeitä arvoja varhaiskasvatuksessa, päätimme keksiä jonkun tavan, jolla näitä voisi toteuttaa kokonaisvaltaisemmin kuin sadutuksessa.

Perehdyimme tutkivan oppimisen ideaan ja huomasimme, että se kiinnosti meitä molempia ja sopisi hyvin opinnäytetyön aiheeksi. Vaikka ideamme oli toimia kaikessa mahdollisimman lapsilähtöisesti, päätimme silti valita itse tutkittavan aiheen, sillä jos olisimme antaneet lasten valita ihan minkä tahansa aiheen, olisi valinta voinut olla liian haastava meille toteutettavaksi niin rajallisessa ajassa. Päätimme siis pitäytyä eri maihin tutustumisessa, mutta siten, että lapset saavat valita tutkittavat maat. Nykypäivänä monikulttuuristunut yhteiskunta heijastuu myös päiväkotiin, sillä joissakin ryhmissä saattaa olla jopa enemmistönä monikulttuuristen perheiden lapset (Vilén ym. 2013, 202). Vaikka eri kulttuurit ovat yhä suurempi osa päiväkoti-ikäistenkin lasten arkea, ei ryhmissä välttämättä



käsitellä niitä kovin tarkasti. Tämän vuoksi eri maihin tutustuminen oli mielestämme myös siksi hyvä aihe opinnäytetyöllemme.

Opinnäytetyömme toiminnallinen osuus alkoi ensin tutkimusluvan hakemisella kevät-talvella 2014 päiväkodin johtajalta. Koska olimme jo aikaisemmin saaneet suullisesti luvat opinnäytetyön tekemiselle kyseisessä päiväkodissa, suunnitelimme valmiiksi myös lupalaput lasten vanhemmille (Liite 1). Kun tutkimuslupa saatiin myös kirjallisena, veimme päiväkodille lupalaput jaettaviksi viskareiden vanhemmille. Kaikki lapset saivat luvan osallistua toimintapäiville, joten pääsimme suunnittelemaan tuokioita tarkemmin.

Ennen varsinaisia toimintapäiviä oli toinen meistä alkukeväällä 2014 harjoittelunsa aikana jo pitänyt yhden tuokion lapsiryhmälle osana harjoittelua. Tällöin hieman pohjustettiin aihetta, kerrottiin valitsemamme alkuteema sekä kysyttiin lapsilta, että haluavatko he mukaan tähän projektiin. Silloin lapset myös valitsivat yhteensä kolme maata, joita he halusivat tutkia. He päätyivät seuraaviin maihin: Kiina, Australia ja Meksiko, jonka johdosta yhdeksi omaksi aiheeksi nousi lisäksi intiaanit.

Keräsimme aineistomme viiden toimintapäivän aikana eräässä Oulun kaupungin päiväkodissa keväällä 2014. Toimintapäivät ajoittuivat viidelle peräkkäiselle arkipäivälle siten, että kaksi ensimmäistä toimintapäivää olivat torstaina ja perjantaina, ja loput kolme päivää seuraavan viikon maanantaista keskiviikkoon. Ennen toimintapäiviä perehdyimme opinnäytetyömme teoreettiseen perustaan, jonka jälkeen suunnitelimme päivien rungot valmiiksi, lainasimme kirjastosta kirjoja tutkittavaksi ja keräsimme erilaisia maihin liittyviä tavaroita havainnollistamista varten.

Toimintapäivien aikana tutkittavat maat päättivät siis lapset. Aloitimme toimintapäivät käymällä ensiksi tutkittavaa aihetta läpi. Lapset kertoivat mitä he tiesivät aiheesta ja mitä he halusivat tietää. Näistä pohdinnoista muodostuivat kysymykset, jotka kirjoitettiin ylös. Tämän jälkeen lapset alkoivat tutkia tuotuja kirjoja ja esineitä. Ohjeeksi annoimme, että kirjoista tulisi yrittää etsiä vastauksia kek-

sittyihin kysymyksiin. Tutkimisen jälkeen kävimme läpi yhdessä kysymykset ja kävimme keskustelua siitä, millaisia vastauksia lapset olivat saaneet. Seuraavaksi tehtiin askartelua, piirtämistä tai sadutusta aiheeseen liittyen. Myöhemmin alustettiin vielä seuraavan päivän aihe, johon lapset mieltivät uusia kysymyksiä ja pohdintoja. Päivät etenivät suhteellisen samalla kaavalla, mutta lapset saivat kokeilla eri päivinä tutkimista yksin, parin kanssa tai koko ryhmä yhdessä.

Viimeisenä päivänä kävimme läpi lasten kanssa tutkitut aiheet ja niistä mieleen jääneitä asioita. Lapset saivat pitää oman tuokionsa muille lapsiryhmän lapsille opettaen heille uutta tietoa asioista, joita olivat itse oppineet. Pidimme lapsille viimeisenä päivänä myös yksilöhaastattelut. Toimintamme päätimme loppukusteluun, jossa kiitimme lapsia osallistumisesta.

Toimintapäivien jälkeen kävimme yhdessä läpi kaikki kerätyt materiaalit useampaan kertaan ja teimme niistä havaintoja. Kirjasimme ylös muun muassa, millaisia ajatuksia päivät olivat meissä herättäneet ja millaisia huomioita teimme videokuvasta. Aloimme siis litteroida aineistoamme. Tämän jälkeen aloimme työstää opinnäytetyömme kirjallista osuutta. Myös kirjoittamisprosessin aikana palasimme useita kertoja katsomaan tuokiovideoita sekä lukemaan tehtyjä muistiinpanoja.

### 2.3 Laadullinen tutkimus ja toimintatutkimus

Toteutimme opinnäytetyömme laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan ilmiötä, ymmärtämään sitä sekä tekemään siitä tyydyttävän tulkinnan. Siinä missä kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus perustuu lukuihin ja tekee yleistyksiä, laadullinen tutkimus käyttää hyväkseen sanoja ja lauseita, sekä pyrkii ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen. Tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään ilmiöiden syvempiä merkityksiä keskittymällä tiettyyn kohderyhmään mahdollisimman tiiviisti, jotta siitä saataisiin kaikki mahdollinen tieto irti. Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan yleensä yhtä yksittäistä tapausta, pääasiallisesti erilaisia prosesseja. (Kananen 2009, 18–19.)

Tutkimuksen valittua kohderyhmää ja sen tutkimuskenttää pyritään päästä tarkastelemaan tutkittavien näkökulmasta käsin (Kiviniemi 2007, 76).

Laadullinen tutkimus tarjoaa myös tutkijalle oppimisprosessin, sillä tutkijan tieto tutkittavasta ilmiöstä ja siihen liittyvistä tekijöistä kasvaa. Laadullisen tutkimuksen tiedonkeruussa tutkimuksen tekijä on aina osallisena, jolloin tutkimus tapahtuu sen oikeassa asiayhteydessä. Tiedonkeruu tapahtuu usein havainnoinnin tai haastattelujen avulla, jolloin tutkija on itse läsnä ja tällä on suora kontakti tutkittavaan ilmiöön. Tutkimuksen tuloksiin vaikuttavat käytetyt tutkimusmenetelmät ja usein yksittäisestä havainnosta siirrytään suoraan tuloksiin. Laadullisessa tutkimusprosessissa on myös oltava valmis mukauttamaan aineistonkeruutapaa tai tutkimusmenetelmiä. (Kananen 2009, 18–19; Kiviniemi 2007, 76.)

Ominaista laadullisen tutkimuksen kirjoittamisessa on se, että siinä tutkija pyrkii tuotoksessaan analysoimaan, hakemaan selitysmalleja ja kehittelemään teoreettisia näkemyksiä. Kirjallinen tuotos ei siis ole vain tutkimuksen selostamista lukijalle, vaan siinä käydään läpi etenevä keskustelu teorian, aineiston ja analyysin välillä. Kirjoittaminen on näin ollen myös luovempaa ja keskeinen osa laadullista tutkimusta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 266–267.)

Mielestämme opinnäytetyömme aihe oli sellainen, että laadullinen tutkimusote kävisi sen toteuttamiseen määrällistä tutkimusta paremmin. Toki olisimme voineet esimerkiksi suunnitella kyselyn päiväkodin henkilökunnalle, jossa olisimme kysyneet tutkivasta oppimisesta, mutta uskoimme siitä olevan meille enemmän hyötyä, kun menimme itse päiväkodille toimimaan lasten kanssa. Näin pääsimme itse kokeilemaan sellaista työvälinettä, jota kumpikaan ei ollut aikaisemmin lasten kanssa kokeillut. Laadullisen tutkimuksen lisäksi opinnäytetyössämme on myös toimintatutkimuksen piirteitä.

Toimintatutkimuksessa on sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen ominaisuuksia, joten se koostuu useammasta eri tutkimusmenetelmästä, eikä sille näin ollen ole helppoa antaa tarkkaa määritelmää. Kun laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ilmiötä, menee toimintatutkimus vielä askeleen edemmäs ja

pyrkii saamaan aikaan muutosta tutkimuskohteessa. Se siis jatkaa siitä, mihin laadullinen tutkimus jää. Toimintatutkimus on syklinen prosessi, jonka eri vaiheita ovat havainnointi, seuranta, suunnittelu ja toiminta. Sen tarkoituksena on saada aikaan jatkuva muutos ja kehitys. Laadullisen tutkimuksen tapaan toimintatutkimuksessa ei yleensä pyritä tavallisen tutkimuksen tapaan yleistämiseen vaan se kohdistuu aina yksittäiseen tapaukseen. (Kananen 2009, 11, 22, 24.)

Nimensä mukaisesti toimintatutkimus on samaan aikaan sekä toimintaa että tutkimusta. Tutkija on aina osallisena tutkittavan ilmiön toiminnassa ja samalla sen yhteisön jäsen. Toimintatutkimus voidaankin näin ollen nähdä kehittymisen ja ammatillisen oppimisen prosessina. Toimintatutkimuksessa on tutkijan lisäksi aina myös muita henkilöitä käytännön työelämästä, jotka osallistuvat tehtävään työhön. Tämän vuoksi toimintatutkimus sopii hyvin käytettäväksi esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, jolloin työelämässä esiintyy käytännön ongelmia, joihin halutaan löytää syitä ja ratkaisuja niiden hoitamiseen. Tällöin henkilöt, joita ongelma koskee, pääsevät itse mukaan ongelman määrittelyyn, sen löytämiseen ja ratkaisuun. Tällöin myös muutokseen sitoutuminen on helpompaa. Tämän vuoksi esimerkiksi yhteistyö sekä toiminnan tavoitteellisuus ovat toimintatutkimuksen oleellisia elementtejä. (Kananen 2009, 9, 11, 23.)

Opinnäytetyömme oli toiminnallinen opinnäytetyö. Toiminnallisen opinnäytetyön tuotoksena on aina jokin konkreettinen tuote, joka voi olla esimerkiksi kirja, tietopaketti tai tapahtuma. Lisäksi toiminnallinen opinnäytetyö vaatii myös kirjallisen osuuden. Toiminnallinen tuotos ei yksin vielä riitä toiminnalliseksi opinnäytetyöksi, vaan siihen on kyettävä yhdistämään teoreettinen tieto, joka sidotaan ammatilliseen käytäntöön. Tärkeintä on kyetä soveltamisen lisäksi myös pohtimaan teorioita ja niiden käsitteitä huomioiden omaa ammatillista kasvua, sekä pitäen silmällä ammattialan kehittämistä. Toiminnan pohjaksi ja sen perustaksi on oltava teoreettinen perustelu tai näkökulma, jonka voi myös rajata esimerkiksi vain johonkin tiettyyn toiminnan osa-alueeseen. (Vilkkä & Airaksinen 2003, 41–43, 51.) Meidän opinnäytetyömme oli toiminnallinen, sillä toteutimme viisi toimintapäivää. Aluksi keräsimme vaadittava teoriatietoa, jonka pohjalta suunnitelimme toimintapäivät. Tämän jälkeen toteutimme päivät lasten kanssa, jonka

jälkeen siirryimme kokoamaan opinnäytetyömme kirjallista tuotosta.

#### 2.4 Triangulaatio ja opinnäytetyömme tiedonkeruumenetelmät

Kun tutkimuksessa on useampi tutkija tai siinä käytetään useampia menetelmiä, tietolähteitä tai teorioita, voidaan puhua triangulaatiosta. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, kun tutkimuksen tekemiseen osallistuu useampi tutkija. Tällöin tutkijoiden on yhdessä neuvoteltava havainnoistaan ja näkemyksistään, sekä tehdä erilaisia kompromisseja esimerkiksi sen suhteen, miten aineistoa kerätään tai kuinka se luokitellaan. Toisaalta useampi tutkija monipuolistaa tutkimusta. Aineistotriangulaatio tarkoittaa puolestaan sitä, kun erilaisia aineistoja, kuten esimerkiksi haastatteluja, kuvanauhoituksia tai aikakauslehtiartikkeleita, yhdistetään keskenään samassa tutkimuksessa. Kun tutkimusaineistoa tulkitaan useilla erilaisilla teorioilla, voidaan puhua teoriatriangulaatiosta. Menetelmätriangulaatiosta puhutaan, kun tutkimuksessa käytetään erilaisia tiedonkeruumenetelmiä aineiston keräämiseksi. Triangulaation käyttäminen tutkimuksissa vaatii yleensä paljon aikaa ja vaivaa tavalliseen tutkimukseen verrattuna, minkä vuoksi esimerkiksi opinnäytetyöissä sen käyttöä ei yleensä vaadita. (Eskola & Suoranta 2008, 69–70; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Koska meitä opinnäytetyöntekijöitä oli kaksi, käytimme tutkijatriangulaatiota. Jouduimme siis paljonkin yhdessä pohtimaan, mitkä eri tavat sopivat parhaiten opinnäytetyömme toteuttamiseen ja kumpi tekee mitäkin. Tehtävien jakaminen ja kompromissien tekeminen tuotti siis oman pulmansa opinnäytetyöprosessiimme. Erityisesti kirjallisen tuotoksen kirjoittaminen oli haastavaa ja vaati paljon suunnittelua, koska asuimme eri paikkakunnilla. Koimme kuitenkin, että opinnäytetyö oli helpompi tehdä parin kanssa, kuin jos olisimme yksin joutuneet tekemään. Se, kun sai toisen kanssa keskustella toimintapäivien sisällöistä ja yhdessä suunnitella niitä, oli meille erittäin antoisaa ja helpotti työskentelyä. Myös vastuun jakautuminen kahdelle henkilölle oli helpottavaa.

Opinnäytetyössämme käytimme tiedonkeruumenetelminä laadullisen tutkimuksen ja toimintatutkimuksen perustiedonkeruumenetelmiä, joita ovat havainnointi, haastattelu sekä kirjalliset lähteet (Kananen 2009, 61). Näiden menetelmien lisäksi käytimme myös sadutusta yhtenä menetelmänä. Toimintatuokioilla käytimme pääasiassa havainnointia, jonka tueksi otimme dokumentoinnin. Kirjallisia lähteitä käytimme opinnäytetyömme teoriapohjan keräämiseen. Haastattelujen ja sadutuksen tarkoitus oli antaa meille tietoa siitä, mitä lapset olivat oppineet toimintapäivillä ja mitä heillä jäi päivistä mieleen. Koska tiedonkeruumenetelmiä oli meillä useita, voimme puhua, että käytimme myös menetelmätriangulaatiota. Lisäksi aineistotriangulaatio oli osa opinnäytetyötämme, sillä saimme analysoitavaksi useita erilaisia aineistoja, muun muassa haastattelumateriaalia ja videokuvaa.

#### 2.4.1 Kirjalliset lähteet

Kirjallisten lähteiden käyttäminen oli meille itsestään selvää, sillä tutkimuksen tekemiseen tarvitaan aina kirjallisuutta tutkimuksen tueksi. Kun tutustutaan tarpeeksi aiheesta jo löytyvään kirjallisuuteen, saadaan aiheesta jo jonkinlainen esiyymmärrys ja näin ollen muun muassa tutkimuskysymyksien asettaminen on helpompaa. Käsitteiden määrittely on yksi osa opinnäytetyötäkin, joten jo olemassa olevia käsitteitä on hyvä hyödyntää, ja siihen tarvitaan kirjallisia lähteitä. Kirjallisuuteen perehtyminen ja sen osoittaminen lisää myös tutkimuksen luotettavuutta. Kun tutkija on perehtynyt aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen, auttaa se kokemuksen lisäksi tutkittavan ilmiön ymmärtämisessä. Pelkkä pitkä lähdeluettelo ei kuitenkaan kerro mitään siitä, kuinka hyvin kirjallisuutta on osattu hyödyntää, vaan tutkijan on pystyttävä käyttämään oikeanlaisia lähteitä oikein ja soveltaen. (Kananen 2009, 74–75.)

Koulussa oppitunneilla meille on moneen kertaan toistettu, kuinka hyvässä tehtävässä tulee hyödyntää erilaisia kirjallisia lähteitä. Erityisesti opinnäytetyön kohdalla tätä on painotettu. Opinnäytetyössämme hyödynsimme pääasiallisesti erilaisia kirjoja ja julkaisuja. Lisäksi hyödynsimme myös muutamia nettilähteitä,

joiden koimme olevan tarpeeksi luotettavia.

#### 2.4.2 Havainnointi ja videokuvaus

Suurimmaksi osaksi tiedonkeruumme tapahtui havainnoiden ja dokumentoimalla toimintapäiviä. Havainnointi on toimintatutkimuksen olennainen tiedonkeruumenetelmä (Kananen 2009, 25). Havainnointi metodina voidaan jakaa eri tapoihin sen mukaan, millainen rooli tutkijalla on suhteessa tutkittavaan kohteeseen. Toiminnan rajaaminen tiettyyn kategoriaan ei aina ole kuitenkaan selkeää. Hanna Vilka (2006, 42) jaottelee Martti Grönforsia mukaillen havainnointitavat tarkkailevaan havainnointiin, osallistuvaan havainnointiin, aktivoivaan osallistuvaan havainnointiin, kokemalla oppimiseen ja piilohavainnointiin. Meidän opinnäytetyössämme korostui osallistuva havainnointi, sillä olimme jatkuvasti osana toimintaa. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu tutkimuskohteensa toimintaan sen ehdoilla ja yhteisesti sovitun ajan verran. Havainnointiin vaikuttaa tällöin usein ennalta valittu teoreettinen näkökulma ja havainnointia on lisäksi ennalta suunniteltu. Kohdistettu havainnointi on tarkempaa, johonkin tiettyyn kohteeseen keskittyntä havainnointia, jonka pohjana voi olla tutkimuksessa käytetyt menetelmät ja lähestymistavat tai teoreettinen viitekehys. Havainnoinnin kohteena voi esimerkiksi olla joku tapahtuma, asia tai toiminta. (Vilka 2006, 44–47.)

Havainnoimme tuokioiden aikana vapaasti lasten toimintaa. Anna-Maija Puroila (2010, 126–127) tuo artikkelissaan esiin yhden havainnoinnin ongelman: sen, ettei kaikkia voi havainnoida yhtä aikaa. Tiedonkeruuta voi helpottaa siten, että joukosta valitaan yksi henkilö, avaininformantti, jonka toimintaa seurataan ja jonka vuorovaikutustilanteisiin havainnointi kohdistetaan. Mielestämme tämä ajatus sopi opinnäytetyöhömme, sillä lapsia oli ryhmässä useampi, joten huomiota ei voinut kiinnittää kaikkiin tasapuolisesti. Kun lapset olivat jakautuneet pareiksi tai kahteen eri ryhmään, havainnoimme tällöin intensiivisemmin tiettyjä lapsia. Näin pystyi keskittymään yhden lapsen toimintaan ja tutkimiseen sekä vastailemaan lasten mieleen nousseisiin kysymyksiin.

Otimme päivien aikana tekemämme havainnot huomioon aina seuraavan päivän suunnittelussa. Jos lapset esimerkiksi olivat olleet levottomia tuokion aikana, mietimme keinoja muuttaa toiminta niin, että pitkästyimiseltä välttyttäisiin paremmin. Erilaisten lähestymistapojen kokeileminen myös antoi kuvaa siitä, miten lasten keskittyminen ja kiinnostuneisuus vaihtelivat heidän tutkiessaan joko yksin, parin kanssa tai ryhmässä. Lisäksi saimme myös monipuolisemman näkemyksen lasten erilaisista toimintatavoista erikokoisissa ryhmissä.

Havainnoinnin lisäksi hyödynsimme tuokioilla videokuvausta, joka mahdollisti tilanteiden tarkastelun jälkikäteen. Aluksi kerroimme lapsille, miksi meillä oli videokamera mukana. Lapset olivat kiinnostuneita kamerasta alussa ja toimintojen lomassa he saattoivat käydä katsomassa kameraa. Lapset kykenivät kuitenkin unohtamaan kameran keskittyessään toimintaan, eikä esimerkiksi ujustelua tai kameran välttelyä ollut havaittavissa toiminnan aikana lainkaan. Videokuvaamisen ansiosta pystyimme tekemään tarkempia havaintoja, sillä videokuvaa pystyi katsomaan jälkikäteen useaan otteeseen ja myöhemmin katsottuna saatoimme nähdä eri tilanteita eri tavalla. Eri katselukerroilla pystyi esimerkiksi keskittymään pelkästään tiettyyn näkökulmaan tai kohteeseen koko toiminnan ajan.

Koska videokuvasimme toimintatuokiot, emme kumpikaan ottaneet pelkästään havainnoijan roolia toiminnan aikana. Koko tilan videokuvaamisen etuna on laajemman kokonaisuuden tallentaminen, vaikka aivan kaikki ei tallennu videokuvaankaan. Videokuvaa katselemalla pystyimme kuitenkin palaamaan eri tilanteisiin, joten meidän ei tarvinnut analysoida tuokioita pelkkien omien muistikuviemme pohjalta. Totesimme myös sen, että ollessamme itse ohjaamassa tuokiota, emme kyenneet huomaamaan kaikkien toimintaa ja reagoiteja tasapuolisesti, joten tilanteiden nauhoitus auttoi tässäkin asiassa. Saimme myös paljon arvokasta tietoa omasta toiminnastamme, kun katsoimme sitä jälkikäteen videolta, ja näin ollen pystyimme arvioimaan omaa ammatillista työskentelyämme niiden kautta.



Huomasimme sen, että havainnoimalla itseään videokuvasta huomaa aivan eri tavalla oman käytöksensä. Itse ei välttämättä tiedosta kaikkia omia eleitä, ilmeitä tai omaa äänenkäyttöä. Erityisesti voi saada vinkkejä omasta ulosannistaan, kuinka puhuu tai antaa ohjeita tai näkykö käytöksestä ristiriitaisia viestejä. Oman toimintansa katsominen jälkikäteen videokuvasta voi tuntua haasteelliselta ja epämukavalta. Se on kuitenkin hyvä kokea siksi, että näin todella voi nähdä ja tiedostaa, miten muut näkevät minut. Oman ammatillisuuden kehittymisen kannalta olisi tärkeää kyetä arvioimaan omaa toimintaansa muutenkin säännöllisesti tai vaikka esimerkiksi pyytää muilta palautetta. Toimintapäivien välillä olisimme voineet katsoa edellisen päivän tapahtumat videolta, jolloin olisimme ehkä osanneet muuttaa eri asioita tai saaneet vielä muita vinkkejä. Tuntui kuitenkin, että saimme riittävästi havaintoja päivän aikana, jonka pohjalta muutimme toimintaamme ja koimme tämän riittäväksi. Ilman jokapäiväistä videokuvan katsomista myös pystyi varmistamaan, että kuvaan tallentui omaa normaalia käyttäytymistä, jolloin saa enemmän materiaalia siitä, miten todella käyttäytyy, eikä otos jää näin ollen liian pieneksi.

#### 2.4.3 Lasten haastattelu

Havainnoinnin ja dokumentoinnin lisäksi käytimme tiedonkeruumenetelmänämme myös haastatteluja. Haastattelun etuna on sen idean yksinkertaisuus ja menetelmän joustavuus. On myös luonnollista kysyä henkilöltä suoraan, kun halutaan tietää tämän ajatuksia ja mielipiteitä. Haastattelu tarkoittaa henkilökohtaista haastattelutilannetta, jossa haastattelija esittää yleisimmin suullisesti henkilölle kysymyksiä, joiden vastaukset hän sitten kirjoittaa ylös muistiin tai haastattelu nauhoitetaan nauhurilla tai videokameralla. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 72–73.)

Haastatteluista ja kuvaamisesta päiväkodeissa tulee aina ensin keskustella päiväkodin johtajan kanssa. Kun alaikäisiä lapsia haastatellaan, tulee lupa haastatteluun saada lasten lisäksi myös lasten vanhemmilta. Lapsia haastateltaessa tulisi muistaa kiireettömyys ja rauhallinen paikka. Lapselle tulisi antaa aikaa

rauhassa miettiä kysymyksiin vastaukset. Kun haastateltavana on lapsi, haastattelu- ja kuvaustilanteessa olisi aina hyvä olla mukana aikuinen, jonka lapsi tuntee. (Ojala 2011, 5.) Päiväkodin johtajalta saimme luvan haastatteluja ja kuvaamista varten tutkimusluvan myötä. Haastatteluja emme erikseen maininneet vanhemmille jaetussa lupakirjeessä, mutta koska jokainen lapsi oli saanut luvan osallistua toimintapäiville, oletimme luvan koskevan myös haastatteluja. Koska toteutimme haastattelut viimeisenä toimintapäivänä ja ne kestivät vain hetken, emme kokeneet tarpeelliseksi muiden aikuisten läsnäoloa. Lapset olivat kuitenkin ehtineet tutustua meihin toimintapäivien aikana ja toiseen meistä aiemmin jo harjoittelujaksolla. Lisäksi kysymyksemme olivat sen luonteisia, ettei niidenkään vuoksi toisten aikuisten läsnäolo ollut tarpeellista. Vanhemmat olivat myös antaneet luvan videokuvata lapsia, joten emme erikseen kysyneet vanhemmilta lupaa haastattelujen kuvaamiseen. Halusimme haastattelutilanteessa toimia lasten itsemääräämisoikeutta kunnioittaen, joten kysyimme lapselta luvan haastatteluun ja sen videokuvaamiseen. Halutessaan lapsi saattoi siis kieltäytyä kuvauksesta, tai koko haastattelusta.

Kun haastateltavat ovat lapsia, on syytä miettiä haastattelun toteutusta hieman eri tavalla, kuin jos haastateltavat olisivat aikuisia. Ensimmäinen esiin nouseva kysymys on, haastatellaanko lapsia ryhmässä vai yksilohaastatteluna. Ryhmähaastattelua puolletaan sillä, että lapsi on tottunut siihen, että hän saa toimia kavereidensa kanssa. Lapset eivät välttämättä ole tottuneet siihen, että aikuiset kyselevät heiltä heidän omia mielipiteitään, jonka vuoksi yksilohaastattelujen ajatellaan olevan joillekin lapsille jopa pelottavia kokemuksia. Toisaalta ryhmähaastattelu voi johtaa siihen, että kaikki eivät saa ääntään kuuluviin, eikä ujoit tai arat lapset saa sanottua ollenkaan mielipiteitään. Tämän vuoksi yksilohaastattelut ovat toimivampia, sillä silloin ainakin mahdollistetaan se, että jokainen saa rauhassa kertoa omat mielipiteensä. Lapsen oma temperamentti onkin siis se tekijä, joka paljastaa tutkijalle, millainen tiedonkeruutekniikka tämän lapsen kohdalla sopii parhaiten. Kovin ujoille lapsille esimerkiksi haastattelu itsessään voi olla vaikeaa, tapahtui se ryhmässä tai yksin, jolloin esimerkiksi mielipiteiden kirjoittaminen voisi olla toimivampi tapa saada lapsen ajatukset selville. Haastattelu on kuitenkin suhteessa helpompi keino kysyä mielipiteitä, sillä se antaa tilaa

ennakoimattomille vastauksille, joihin haastateltava voi tarttua ja viedä myös eteenpäin. Tämä vaatiikin haastattelijalta kuulemisen herkkyyttä ja jatkokysymysten esittämisen taitoa. (Helavirta 2007, 631-632.)

Toteutimme haastattelumme yksilöhaastatteluina, eikä mukana ollut kuin me opinnäytetyön tekijät sekä aina vain yksi lapsi kerrallaan. Yksilöhaastattelun tarkoituksena oli antaa lapsille mahdollisuus kertoa oma mielipiteensä rauhassa ja yksin. Tällöin muiden lasten vaikutus vastaamiseen puuttuisi ja ne lapset, jotka eivät ryhmässä niin herkästi tuoneet ilmi ajatuksiaan, saisivat nyt tilaisuuden päästä ääneen. Haastattelun tarkoituksena oli antaa jokaiselle lapselle puheenvuoro ja ennen kaikkea se oli meille keino saada palautetta siitä, mikä oli ollut lasten mieleen ja mikä ei. Ajattelimme myös yksilöhaastattelun tuovan lapsille tunteen siitä, että heitä huomioidaan yksilöinä ja että heidän omilla mielipiteillään on merkitystä.

Kysymysten miettiminen lapsia haastatellessa tuo myös oman haasteensa haastattelijalle. Koska lasten kieli ja ymmärrys on erilainen kuin aikuisen, tulee haastattelukysymykset miettiä siten, että myös lapsi ymmärtää sen. Lasten haastatteluissa oman haasteensa luo myös lasten tapa kertoa asioita. Lapsille nimittäin on tyypillistä puhua rönsyilevästi ja yllättäen asiasta toiseen pomppien, sekä käyttäen paljon kehonkieltä. Susanna Helavirta (2007) totesi tutkimuksessaan lasten tutkimushaastattelusta, että lapsilta jää välistä aikuisille tyypilliset lausahdukset, kuten ”siitpä tulikin mieleeni”, jotka kertovat haastattelijalle sen, että nyt vaihtuu aihe. Aihe vaihtuu lapsella siis ikään kuin samalla ajatuksella. Haastattelijan tulee olla tarkkana kuunnellessaan lasta, jotta hän pystyy seuraamaan lapsen mielenliikkeitä. Tutkimuksessaan Helavirta huomasi sen, että avoimet haastattelukysymykset olivat toimivia lasten kanssa. Näin ollen lapsen kerronnalle jäi enemmän tilaa. (Helavirta 2007, 632-633.)

Haastattelukysymykset olimme miettineet etukäteen suuntaa antaviksi ja suurimman osan sellaisiksi, ettei niihin voinut vastata pelkästään kyllä tai ei. Kysyimme lapsilta mielipidettä toiminnasta ja uudenlaisesta kokemuksesta. Kysymyksiämme oli esimerkiksi ”Mikä oli mielestäsi kaikkein kivointa ja miksi?” ”Oli-

ko jotain mikä ei ollut niin kivaa?”. Lapsi sai myös mahdollisuuden kertoa vapaasti mitä halusi ja yksi lapsista halusikin kertoa meille sadun. Koimme tärkeäksi antaa lapselle rauhassa aikaa kertoa, mitä he halusivat.

#### 2.4.4 Sadutus

Neljäntenä menetelmänä käytimme sadutusta. Sadutus on yksinkertainen menetelmä, mutta se voi vaatia hieman harjoittelua. Haasteena on olla vaikuttamatta toisen kertomaan. Saduttajan on opeteltava olemaan hyvin neutraali sadutustilanteessa, jottei sadutettava tulkitse toisen ilmeitä ja eleitä niin, että hän kokee kirjoittajan suhtautuvan kertomaansa negatiivisesti tai arvostelevasti. On myös ehdottoman tärkeää, että saduttaja on aidosti kiinnostunut toisen sanomasta ja täysin läsnä tilanteessa. Haasteellista on myös rohkaista sadutettavaa tavalla, joka ei vaikuta sadun kulkuun. Sadutus on oiva keino antaa lapselle puheenvuoro. Aikuinen oppii sen kautta mikä lapselle on tärkeää ja mihin hän kiinnittää huomionsa. Ennen kaikkea lapsi saa kokemuksen siitä, että häntä kuunnellaan ja hänen sanomisellaan on merkitystä. Jokainen sadutushetki on erilainen ja omanlaisensa kokemus. (Karlsson 2003, 119.) Käytimme sadutusta yhtenä tiedonkeruumenetelmänä siksi, koska se oli yhtenä osa-alueena myös Monika Riihelän (2000) leikkivän tutkimisen toiminnassa. Näin ollen se tuntui luontevalta lisältä myös meidän omaan opinnäytetyöhömmme. Sadutuksen kautta pyrimme saamaan selville sen, mitä lapset muistivat toimintapäivistä. Sadutus oli kiinnostanut meitä menetelmänä opinnäytetyöprosessin alusta asti, joten sen saaminen mukaan prosessia oli meille mieluista, vaikkei se niin suuressa osassa ollutkaan kuin mitä alun perin olimme suunnitelleet.

#### 2.5 Aineiston analyysi ja spiraalimalli

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi ei ole tutkimuksen viimeinen vaihe, vaan se on osa tutkimusprosessia sen eri vaiheissa ohjaten sekä itse prosessia että tiedonkeruuta. Laadullisen aineiston analyysillä ei myöskään ole

määrällisen tutkimuksen tiukkoja sääntöjä, vaan se on syklinen prosessi. Laadullisessa tutkimuksessa ei siis ole tarkoituksenmukaista kerätä ensin koko aineistoa ja lähteä sitten vasta analysoimaan sitä. Analyysin määrittely on vaikeaa, sillä jokainen tutkija ymmärtää analyysin käsitteen eri tavalla. Jonkun mielestä se tarkoittaa kaikkia tutkimuksen vaiheita aina tiedonkeruusta tulkintaan saakka, kun taas toisen mielestä vasta tulkintojen tekeminen on analysointia. Analyysi alkaa erilaisten tutkimusaineistojen, kuten haastattelujen tai muistiinpanojen, litteroinnista, eli muuttamisesta tekstimuotoon. Tekstimuotoista aineistoa käsitellään menetelmällisesti, mikä helpottaa aineiston ymmärtämistä. Kun aineisto on muutettu ymmärrettävämpään muotoon, pyritään siitä löytämään selitys ilmiölle, eli tekemään tulkinta. Aineiston analyysin voikin siis ymmärtää eräänlaiseksi aineiston järjestämiseksi, käsittelyksi, tiivistämiseksi tai muokkaamiseksi. Erilaisia laadullisen aineiston analyysimenetelmiä ovat muun muassa kvantifiointi, teemoittelu ja sisällön analyysi. (Kananen 2009, 18, 79-80, 84.)

Opinnäytetyömme analyysimenetelmä oli sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi on laadullisissa tutkimuksissa käytettävä perusanalyysimenetelmä, joka voi olla yksittäinen metodi tai väljä teoreettinen viitekehys, joka voidaan liittää myös muihin analyysikokonaisuuksiin. Suurin osa laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä perustuu jossain määrin sisällönanalyysiin. Sisällön analyysin voi toteuttaa kahdella eri tavalla: sisällön analyysillä tai sisällön erittelyllä. Sisällön analyysillä aineistoa pyritään kuvaamaan sanallisesti tiiviissä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91–92; Kananen 2009, 84.)

Sisältöanalyysin tavoitteena on tuottaa ilmiöstä selkeä sanallinen kuvaus, eli kertoa selvästi se, mitä aineisto tarkoittaa. Jotta aineistoa voisi analysoida tällä tavoin, sitä tulee tiivistää ja muuttaa uuteen muotoon. Sisällön analyysin vaiheet ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, klusterointi ja abstrahointi. Yksi pelkistämiskeino on koodaus eli luokittelu. Koodauksen avulla aineisto tiivistetään ymmärrettävään muotoon ja asiakokonaisuuksia luokitellaan eri aihepiireittäin. Aineistosta pyritään siis etsimään erilaisia rakenteita ja niiden avulla nähdään, mitä aineisto haluaa kertoa. Klusterointivaiheessa koodattua aineistoa käydään

läpi ja siitä etsitään samanlaisuuksia tai eroavaisuuksia. Tässä vaiheessa samaan asiaan liittyvät käsitteet ryhmitellään yhdeksi luokaksi ja luokka nimetään sen sisällön mukaisella nimellä. Abstrahointivaiheessa oleellinen tieto erotetaan epäoleellisesta ja muodostetaan teoreettinen käsitteistö. Tässä vaiheessa yksittäisiä luokituksia pyritään yhdistelemään laajemmiksi käsitteiksi. Luokkien välille pyritään löytämään loogisia yhteyksiä, jotta aineiston rakenteet saataisiin paljastettua. (Kananen 2009, 80-81, 84-85.)

Aloitimme analysoinnin litteroimalla aineistoamme. Katsoimme videokuvaa ja kirjasimme siitä huomioitamme sekä kirjoitimme omia muistiinpanojamme puhtaiksi. Koska saimme kerättyä paljon aineistoa, tuli meidän tiivistää sitä ja muuttaa kirjalliseen muotoon. Haastavaa oli poimia aineistosta kaikki oleellinen opinnäytetyömme tutkimuskysymyksiä noudattaen, sillä läheskään kaikki saatu tieto ei niihin liittynyt. Aluksi etsimme aineistosta kaikki ne tekijät, jotka kuuluivat tutkivan oppimisen toteuttamiseen ja toimimiseen varhaiskasvatuksessa. Tämän jälkeen siirryimme pilkkomaan kokonaisuutta kahteen eri luokkaan sen mukaan, mitkä tekijät kertovat tutkivasta oppimisesta varhaiskasvatuksessa ja mitkä käsitteet liittyvät ohjaajan roolin selvittämiseen.

Koska opinnäytetyömme on laadullinen ja toiminnallinen opinnäytetyö, päädyimme kirjoittamisessa spiraalimalliin. Spiraalimallissa teoria, aineisto ja analyysi kulkevat koko ajan käsi kädessä eikä niille ole omia osioita opinnäytetyössä (Leppälä 2014). Koimme spiraalimallin olevan meille kaikista toimivin tapa kirjoittaa opinnäytetyömme, sillä kun käymme läpi jotain teoriaa, saamme heti sen perään liittää juuri siihen sopivia havaintojamme ja näin ollen saada teorias-ta pohjan analyysille. Opinnäytetyössämme ei siis ole erillistä analyysiosiota, vaan se on liitetty osaksi koko tekstiä.

## 2.6 Opinnäytetyön eettisyys

Kaikilla ihmisillä on perustuslaissa määriteltynä yksityisyyden suoja. Tämän vuoksi pidimme alusta asti itsestään selvänä sitä, että opinnäytetyöhömmme ei

tule mitään sellaista informaatiota, joka voisi jollain tapaa paljastaa lasten henkilöisyyden. Tämän vuoksi emme esimerkiksi käytä työssämme lasten nimiä emmekä myöskään tuo esille lapsen sukupuolta, kun kerromme yksittäisistä tapauksista. Tällaisissa kohdissa käytämme ainoastaan sellaisia nimityksiä kuin ”lapsi” tai ”eräs lapsi”. Emme myöskään kerro sen päiväkodin nimeä, jossa opinnäytetyö toteutettiin, sillä tällöin lapsiryhmän selvittäminen olisi erittäin helppoa. Opinnäytetyössä esiintyvät kuvat ovat myös valittu siten, ettei niissä näy lapsia.

Suomen lainsäädännöstä ei löydy kohtaa, jossa kerrotaisiin yleispätevästi siitä, kuka päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen. Käytännössä alle 18-vuotiaiden osallistumisesta päättää kuitenkin lasten vanhemmat, mutta lapsellekin on annettava mahdollisuus sanoa kyllä tai ei. Tämä on lapselle kuuluva oikeus, joka on johdettavissa perustuslaissa olevasta kaikille kuuluvasta itsemääräämisoikeudesta. Kuitenkin sellaisissa tilanteissa, jossa lapsi haluaisi osallistua tutkimukseen, mutta vanhempi kieltää tämän, ei lapsen omalla suostumuksella ole enää mitään merkitystä. Tämän vuoksi itsemääräämisoikeus toteutuu pääosin vain silloin, kun sekä vanhemmat että lapsi ovat samoilla linjoilla tutkimukseen osallistumisen kannalta. (Nieminen 2010, 33.) Koska tutkimusjoukkomme koostui alaikäisistä lapsista, kysyimme ennen toimintapäiviä lasten vanhemmilta luvat lasten osallistumiselle. Laadimme lasten vanhemmille kirjeet, jotka annoimme päiväkodille jaettavaksi vanhemmille. Kirjeessä kerroimme pääpiirteittäin opinnäytetyömme aiheen ja tarkoituksen, sekä kysyimme lupaa lasten osallistumiselle sekä lasten video- ja valokuvaamiselle.

Koimme tärkeäksi ottaa huomioon myös lasten omat mielipiteet ja toiveet. Tämän vuoksi olimme jo aiemmin keväällä pidetyllä alustustuokiolla kysyneet lapsilta, haluaisivatko he olla mukana tässä projektissa. Tunsimme ottavamme tässä pienen riskin, sillä emme tiedä, mitä olisimme tehneet, jos joku lapsista olisi sanonut, ettei halunnut osallistua tuokiolle. Luotimme kuitenkin omaan kokemukseemme siitä, että lapset yleensä lähtevät innokkaasti mukaan tällaisiin projekteihin. Asiaa helpotti myös se, kun toinen meistä oli tehnyt harjoittelunsa

näiden lasten parissa, joten uskalsimme olettaa kaikkien lasten suostuvan mukaan.

Koska laadullisissa tutkimuksissa yleensä käytetään tiedonkeruumenetelminä vapaamuotoisia tapoja, jotka ovat hyvin lähellä arkielämän vuorovaikutusta, on luonnollista, että juuri tällöin korostuvat tutkimuseettiset valinnat. On haastavampaa valmistautua mahdollisiin eteen tuleviin eettisiin ongelmiin silloin, kun käyttää avointa tiedonkeruumenetelmää. Tieteen etiikaksi kutsutaan sitä, kuinka tutkijan eettiset valinnat heijastuvat tämän tekemisiin ratkaisuihin. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 125.)

Toimintatuokioilla emme pitäneet salassa sitä tosiasiaa, että kuvasimme tuokiot ja otimme myös valokuvia. Emme kuitenkaan kysyneet siihen lapsilta erikseen lupia, sillä jos joku lapsista olisi kieltänyt itsensä kuvaamisen tuokion aikana, olisi se mielestämme tehnyt tuokioiden suunnittelusta huomattavasti vaikeampaa. Lasten yksilöhaastatteluissa tilanne oli kuitenkin toinen, ja kysyimme erikseen lapsilta, saiko heidän haastattelunsa videokuvata. Jos lapsi toivoi, että häntä ei kuvattaisi, emme myöskään tehneet niin. Lapsilta kysyttiin myös lupa haastattelua varten, ja jos lapsi ei halunnut tulla, hänen ei ollut pakko.

Kerättyjen aineistojen kohdalla oli itsestään selvää se, että kaikki kerätty materiaali, josta lapset voitaisiin tunnistaa, pysyisi vain meidän opinnäytetyön tekijöiden tiedossa. Siispä kaikki videot sekä sellaiset valokuvat, joissa lapset esiintyvät, ovat vain meidän käytössämme emmekä näytä niitä muille. Sama koskee myös sellaisia muistiinpanoja, joissa lasten nimet esiintyvät. Opinnäytetyömme valmistuttua tuhoamme kaikki tällaiset tiedostot.



### 3 TUTKIVA OPPIMINEN VARHAISKASVATUKSESSA

#### 3.1 Varhaiskasvatuksen määrittelyä

Varhaiskasvatusta järjestetään yhteiskunnan järjestämänä päiväkodeissa, perhepäivähoitona sekä erilaisissa avoimen varhaiskasvatuksen toiminnoissa. Varhaiskasvatuksen perustana ovat ammattitaitoiset työntekijät, joilla on kyky toimia ja työskennellä tukien lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista sillä tavalla, että lapsi voi toimia leikkien, oppien ja arjen haasteista selviten. Lähtökohtana on ennen kaikkea hyvä hoito, joka mahdollistaa lapsen aktiivisuuden ja kiinnostuksen ympäristöön sekä muihin lapsiin. (Stakes 2005, 11.)

Varhaiskasvatusta ohjaavat lait ja asetukset, jotka koskevat lasten päivähoitoa ja esiopetusta. Ne määrittelevät, mitä varhaiskasvatus on. Valtakunnalliset linjaukset antavat lähtökohtaiset periaatteet ja kehittämiskohteet, joiden mukaisesti varhaiskasvatusta voidaan järjestää ja parantaa. Varhaiskasvatussuunnitelman sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat myös valtakunnallisesti sisältöä, laatua ja suunnitelmien laatimista. Kunnallisella tasolla varhaiskasvatukseen vaikuttavat kunnan omat linjaukset ja strategiat, kunnan sekä yksikön oma kuin myös lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Varhaiskasvatuksessa vaikuttaa keskeisesti lapsen oikeuksia määrittelevät sopimukset, kansalliset säädökset sekä muut asiakirjat. Seuraavien periaatteiden tulisi näkyä varhaiskasvatustoiminnassa: lapsia on kohdeltava tasarvoisesti, on otettava huomioon lapsen etu ja oikeus elämään sekä täysipainoiseen kehittymiseen ja tämän mielipiteet tulisi ottaa huomioon. (Stakes 2005, 8-9, 12.)

Varhaiskasvatus voidaan määritellä olevan lapsen tasapainoiseen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen pyrkivää kasvatuksellista vuorovaikutusta, joka pyrkii lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Varhaiskasvatus on ennen kaikkea suunnitelmallista ja tavoitteellista yhteistyötä ammattilaisten ja vanhempien välillä, jonka tarkoituksena on lisätä lapsen itsenäisyyttä vähitellen, vahvistaa toisia huomioon ottavia käyttäytymistapoja sekä vaalia hyvinvointia. Yhteistyö van-

hempien kanssa nähdään kasvatuskumppanuutena, jossa vanhemmilla on ensisijainen kasvatuksellinen vastuu ja tuntemus lapsestaan, jota työntekijät tukevat ammattilaisen tietotaidoillaan, tarkoituksena taata lapsen paras mahdollinen etu. (Stakes 2005, 13, 31.)

Varhaiskasvatuksessa erilaiset sisällöt on jaettu omiin orientaatioihin, jotka ovat matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Orientaatiot antavat lähtökohdan työntekijöille asioista, joiden oppimiseen lasta tulisi tukea päiväkodissa. Näihin kuuluvia sisältöjä lapsi voi alkaa tutkia ja kokea ikäkautensa ja kehityksensä mukaisesti kasvattajien ja ympäristön mahdollistamalla tavoilla. Orientaatioihin liittyvät aiheet ja sisällöt tulisi mahdollistaa lapselle ilman suoritusvaatimuksia mahdollisimman konkreettisten kokemusten kautta. Lasten tulisi kokea monenlaisia kokemuksia, ympäristöjä ja tilanteita, joissa he voivat löytää ja päästä kokemaan kiinnostuksen kohteitaan ja tarpeitaan. (Stakes 2005, 26–27.)

### 3.2 Lasten osallisuudesta

Aikaisempaa enemmän halutaan lasten kanssa toimiessa keskittyä siihen, että lapset ovat aktiivisia toimijoita, jotka tämän kautta muodostavat omia havaintoja ja näkemyksiään fyysisestä ja sosiaalisesta ympäristöstään. Tällaista näkemystä palvelee erityisesti tutkiva oppiminen, jossa lapset toimivat omien luontaisten pohdintojen, kysymysten sekä uteliaisuuden ohjaamina. (Turja 2012, 43.)

Yleisesti päivähoitoon yhdistetty sana nykypäivänä on ollut jo pidemmän aikaa lapsilähtöisyys, joka kuitenkin monesti mainitaan toteutuvan kuin oletuksena päiväkodin toiminnassa. Päivähoidossa kuuluisi tavoitella lapsilähtöisyyttä aikuisjohtoisuudella, jonka avulla taataan lasten turvallisuus, kokemusten ja toiminnan monipuolisuus sekä lasten kehityksen mukainen kasvaminen. Lapsilla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin siinä määrin kuin se on mahdollista, ja heidät kuuluu nähdä arjentoimissa subjekteina. Lasten kiin-

nostuksenkohteiden tulisi olla pohja ja lähtökohta toiminnalle. (Kalliala 2008, 19–20.)

Lapsen oikeus osallisuuteen määrätään YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksessa, jossa todetaan lapsella olevan oikeus tulla kuulluksi sekä tae osallistua ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti häntä koskeviin päätöksiin sekä oikeus ilmaista näkemyksiään. Aikuisen voi olla haastavaa kamppailla sen suhteen, minkälaiseen tasapainoon asettaa lapsen mahdollisuuden vaikuttaa ja milloin aikuisen kuuluu ottaa päättävä rooli. Useasti sitä vähäisemmät mahdollisuudet lapsella on vaikuttaa, mitä pienemmästä lapsesta on kyse. Lasten oikeuksien ja osallisuuden vaaliminen palvelee heidän aktiivisuutta ja opettavat keskustelu-, kommunikointi- ja päätöksentekotaitoja. Lapset oppivat vaikuttamisen mahdollisuuteen ja tämä auttaa heitä myös myöhemmässä elämässä. Osallistava toiminta ja vaikutusmahdollisuudet vahvistavat myös positiivisesti itsetuntoa ja omaa osaamista. (Turja 2011, 1-2.)

Osallisuudesta puhuttaessa on tärkeää erottaa osallisuuden ja osallistumisen käsitteet. Osallisuus tarkoittaa mahdollisuutta vaikuttaa siinä toiminnassa, jossa on mukana. Osallistuessaan johonkin toimitaan silloin puolestaan muiden järjestämässä ja suunnittelemassa toiminnassa. Lapsen osallisuuden tason määrittelyyn on kehitetty erityinen osallisuuden portaatt –malli, jonka avulla voidaan tarkastella lapsen osallisuuden tason toteutumista. Osallisuus ei kuitenkaan tarkoita, että jokaisen omia mielipiteitä noudatettaisiin, vaan se on ennen kaikkea pyrkimystä yhteisölliseen keskusteluun, toisten näkökulmien kuuntelemiseen ja asioista sopimiseen, niin että päästäisiin yhteiseen päätökseen tai lopputulokseen. (Turja 2011, 4.)

Koska sadutus on lapsia erittäin paljon osallistava menetelmä, halusimme ottaa sen osaksi opinnäytetyötämme. Niinpä käytimme sitä yhtenä tiedonkeruumenetelmänämme. Toivoimme sen kautta saavamme tietoa siitä, mitä lapsille jäi päivien aiheista mieleen. Lisäksi sen avulla annoimme lapsille tilaisuuden tulla kuulluiksi.

*"Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat."*  
(Karlsson 2003, 116.)

Sadutuksen tarkoituksena on antaa sadutettavalle hetki ja mahdollisuus tulla kuulluksi. Hän saa kertoa sellaisen sadun kuin haluaa ja samalla hän saa kokemuksen aidosta kohtaamisesta. Saduttaja kuuntelee ja kirjaa toisen sanoman ilman arvostelua ja vaikuttamista. Sadutuksessa tärkeää on vapaaehtoisuus, saduttaja saa silloin kun haluaa ja aina ei välttämättä synnykään satua. Saduttaminen voi tapahtua kotona, työpaikalla, koulussa tai päivähoitossa. Esimerkiksi päiväkodissa hiljainen ja rauhaisa sadutustilanne voi tarjota irrallisen hetken aikuisen ja lapsen välillä, monesti muutoin vauhdikkaassa päiväkodin toiminnassa. Jokaista voidaan saduttaa iästä riippumatta ja se on mahdollista niin yksin, pareittain kuin ryhmässä. Sadutus palvelee tarkoitustaan parhaiten silloin, kun se otetaan käyttöön säännölliseksi menetelmäksi. Usein lapsilla saattaa tulla saduissa esille toistuvia teemoja, uusia kiinnostuksenkohteita tai muita asioita voi nousta merkityksellisiksi lapsen maailmasta, joita ei aikuisena muuten välttämättä huomaisi. Kun menetelmä alkaa tulla tutuksi lapselle, saattaa hän alkaa itse vaatia mahdollisuutta päästä kertomaan satua, jolloin toteutuu lapsesta lähtöisin oleva toisen kuunteleminen ja merkityksellisyys. (Karlsson 2003, 45, 116, 118.)

Sadutuksen osuus jäi toimintojemme aikana pienemmäksi kuin olimme oletta-  
neet, sillä kaikki lapset eivät halunneet kertoa satua. Sadutuksen oli kuitenkin tarkoitus olla vain yksi mahdollisista menetelmistä ja keinoista lapsille tuoda esille kokemuksiaan ja ajatuksiaan, joten tämän vuoksi emme painotteet sitä enempää. Ehdotimme lapsille sadutuksen mahdollisuutta ja muistutimme siitä myöhemmin. Jos meillä olisi ollut mahdollista pitää toimintaa pidemmän aikajakson verran, uskomme että sadutuksen osuus olisi todennäköisesti kasvanut. Kahdeksasta lapsesta kolme oli mukana saduttamassa ja yksi sadutustilanne lähti lapsen itsensä ehdottamana. Tämä satu, jonka lapsi oli itse halunnut kertoa, oli hänelle selkeästi erityisen merkittävä, sillä hän halusi lukea sen kaikille muille sekä viedä sen kotiin. Saduissa näkyi toiminnoissa käsiteltyjä aiheita ja

ne lapset, jotka halusivat saduttaa, olivat siinä innoissaan mukana. Satujen oikein tekeminen oli myös selkeästi lapsille tärkeää. Kun kolme lasta kertoi satua yhdessä, yksi lapsista nuhteli toista lasta, joka alkoi pelleillä, ettei tämä ”pilaisi” satua. Lapset olivat myös tarkkoja sadun yksityiskohdista, sillä kun sadun luki lopuksi lapselle ääneen, halusi hän korjata sitä tarkasti.

### 3.3 Tutkivan oppimisen prosessi

Tutkivalla oppimisella tarkoitetaan yhteisöllistä tutkimusprosessia, jonka perusajatuksena on tutkiva ote selvitettäessä erilaisia ilmiöitä. Tutkivan oppimisen lähtökohtana on lapsen taito ihmetellä, kysyä, keksiä ja luoda selityksiä. (Lipponen 2012, 31, 33.) Meidän toimintatuokioillamme tutkiva oppiminen tarkoitti sitä, että lapset saivat itse päättää, mitä he halusivat tietää eri maista. Ohjaajina pyrimme luomaan mahdollisuuden vastausten saamiseen, esimerkiksi tuomalla eri maista kertovia kirjoja ja esineitä, joita lapset saavat tutkia ja lukemalla tarinoita, jotka liittyivät näihin maihin.

Tutkivan oppimisen prosessin ajatellaan yleisesti koostuvan kahdeksasta eri osatekijästä. Prosessi alkaa kontekstin luomisella ja jatkuu ongelman asettamiseen. Tämän jälkeen seuraa työskentelyteorioiden luominen, kriittinen arviointi sekä uuden syventävän tiedon hankkiminen. Uuden tiedon ansiosta tutkija pysyy asettamaan itselleen tarkemmat tutkimusongelmat ja se ohjaa uusien työskentelyteorioiden luomiseen. Viimeisenä osatekijänä on saadun tiedon jakaminen muille eli jaettu asiantuntijuus. Edellä mainitut vaiheet on kehitelty siksi, että tutkiva oppiminen saataisiin konkreettisemmaksi ja sen toteuttaminen olisi helpompaa. Vaiheita ei kuitenkaan tulisi noudattaa aina kirjaimellisesti, sillä joskus tilanne voi vaatia erilaista lähestymistapaa. Osa vaiheista voi jäädä kokonaan pois tai saada erilaisen tarkoituksen. Jotta tutkiva oppiminen olisi mahdollisimman tasapainoista, tulisi kaikkien osatekijöiden olla edes jollain tapaa osana prosessia. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2000, 202; Hakkarainen & Seitamaa-Hakkarainen 2014.)

Opinnäytetyössämme hyödynsimme tutkivan oppimisen eri osatekijöitä ja niitä löytyikin päiviemme sisällöistä. Jouduimme kuitenkin soveltamaan aika paljon, sillä meidän tutkivat oppijamme olivat pieniä lapsia. Pääpointti ei esimerkiksi ollut täydellisten vastausten löytäminen, vaan se, että lapset kokivat löytämisen riemua ja saivat tunteen siitä, että heidän kysymyksensä ovat vastauksien arvoisia. Vaikka osa kysymyksistä ei koskaan saanut niin sanotusti oikeaa vastausta, tai välttämättä vastausta ollenkaan, emme alkaneet korjaamaan lasten käsityksiä.

Kontekstin luomisella tarkoitetaan käsiteltävän asian liittämistä merkityksellisiin ongelmiin, oppimisyhteisön muodostumisen tukemista sekä tavoitteiden yhteistä suunnittelua ja asettamista. Jotta tutkiminen olisi mielekäästä, tulisi aiheen olla kaikkia kiinnostava ja tarpeeksi haasteellinen. (Hakkarainen & Seitamaa-Hakkarainen 2014.) Meillä kontekstin luominen tapahtui suurimmaksi osin alustuspäivänä, kun lapsille kerrottiin toimintapäivien aihe ja käytiin läpi yhdessä hieman sitä, mitä eri maita maapallolla on. Lisäksi valitsimme yhdessä tutkittavat maat. Aihe tuntui lapsista erittäin kiinnostavalta ja kaikki olivat lähdössä oikein innoissaan mukaan. Maat pyrittiin valitsemaan siten, että ne kiinnostaisivat kaikkia. Esimerkiksi keskusteluissa nousi erityisesti esiin lasten kiinnostus intiaaneihin, joten yksi maa valikoitui sen kiinnostuksen pohjalta.

Kontekstin luomisen jälkeen seuraa ongelmien määrittäminen, joka on tärkeä vaihe tutkivan oppimisen prosessia, sillä siinä luodaan tutkimusta ohjaavat kysymykset. Erityisesti sellaiset kysymykset, jotka etsivät selitystä ja tähtäävät ymmärtämiseen, ovat arvokkaita. Ongelmien asettaminen ohjaa oppimisprosessia, minkä vuoksi vaihe on tärkeä. Kysymykset nousevat usein siitä, kun vanhan ja uuden tiedon välillä on ristiriita, eikä uusi tieto välttämättä vastaa aikaisemmin opittua tietoa. (Hakkarainen & Seitamaa-Hakkarainen 2014.) Opinnäytetyömme ongelmien määrittely, eli kysymysten asettelu tapahtui toimintapäivien aikana. Intiaani-päivän kysymykset lapset miettivät juuri ennen tutkimisen aloittamista, sillä se oli ensimmäisen päivän teema, eikä meillä ollut mahdollisuutta miettiä kysymyksiä etukäteen. Muuten kysymykset mietittiin aina edellisen päivän päätteeksi. Ennen kysymyksien keksimistä kyselimme lapsilta

hieman, mitä he jo tietävät tutkittavasta seuraavaksi tutkittavasta maasta. Intiaaneja tutkittaessa lapset esimerkiksi osasivat kertoa, että ”niillä on sulkia päässä” ja että ”ne ratsastaa hevosilla”. Kysymysten miettiminen edellisenä päivänä toimi meidän mielestämme hyvin, sillä se antoi meille ohjaajille mahdollisuuden etsiä itse vastauksia lasten kysymyksiin ennen seuraavan päivän tutkimista. Lisäksi se toimi eräänlaisena päätöksenä sen päivän toiminnalle, kun siirryttiin jo ajattelemaan seuraavaa päivää. Kysymykset toki kerrattiin vielä seuraavana päivänä ennen tutkimisen aloittamista.

*Esimerkkejä intiaani-kysymyksistä:*

*”Syökö intiaanit mustikoita?”*

*”Onko niitä (intiaaneja) olemassa?”*

*”Mitä inkkarit tekee jos niillä ei oo ruokaa?”*

*”Onko intiaanit hurjia?”*



*Kuva 1. Intiaanitelttä, jossa lapset saivat leikkiä ja tutkia.*

Ongelmien määrittämisen jälkeen on prosessissa työskentelyteorioiden luomisen vuoro. Sillä tarkoitetaan omien selityksien antamista tutkittavalle ilmiölle, tiedon puutteen esille tuomista sekä sellaisen kulttuurin luomista, joka rohkaisee omien ajatuksien esittämiseen ja käsittelyyn. (Hakkarainen & Seitamaa-Hakkarainen 2014.) Kysymysten miettimisen jälkeen, me aloimme kysellä lapsilta, mitä he ajattelivat vastausten olevan. Lapsilta tulikin melkein jokaiseen kysymykseen ainakin joko kyllä tai ei vastaus. Pyrimmekin jokaisella kerralla kannustamaan lapsia siihen, että he saavat rauhassa keksiä omia selityksiä ja sanoa ne ääneen. Tiedon puutteita me emme kovinkaan paljon käyneet läpi. Ainut kerta oli ensimmäisenä päivänä, kun lapset eivät oikein keksineet kysymyksiä, ja he olivat sitä mieltä, että kyllä he tietävät jo kaiken intiaaneista. Kun kuitenkin hieman kyseenalaistimme tätä, alkoivat lapset keksiä lopulta kysymyksiä, joihin heillä ei ehkä ihan varmaa vastausta ollut. Samalla kun kertosimme kysymyksiä tutkimuspäivän aamuna, kysyimme myös vielä heidän teorioitaan uudestaan.

*Esimerkki:*

*Lapsi: "Onko intiaanit hurjia?"*

*Ohjaaja: "No mitäs mieltä ite oot, onko ne hurjia?"*

*Lapsi: "No voi olla tai ei oo."*

*Tilanne, jossa Australia-päivänä käydään läpi erilaisia Australian eläimiä.*

*Ohjaaja: "Eli siis nämä on kenguruita. Osaisitteko te sanoa, miksi niillä on tällaiset vatsapussit?"*

*Lapsi: "No intiaani on käyny puukolla tekemässä sen siihen!"*

Seuraavana vaiheena tutkivan oppimisen prosessissa on kriittinen arviointi. Siinä arvioidaan selitysten ja työskentelyteorioiden heikkouksia ja vahvuuksia, sekä pohditaan sitä, mitä taitoja ja tietoja tutkimusprosessi vaatii. Tässä vaiheessa siis koko oppimisyhteisö kokoontuu kriittisesti arvioimaan tutkimusprosessin edistymistä ja asettamaan uusia tavoitteita. Tässä vaiheessa on lisäksi tärkeää, että vuorovaikutus ryhmässä on sitoutumista rakentavaa. (Hakkarainen & Seitamaa-Hakkarainen 2014.) Tämän vaiheen prosessista me jätimme oikeastaan kokonaan pois lasten kanssa toimiessa. Ainoastaan me ohjaajat arvioimme aina



kriittisesti toimintapäivän onnistumista samalla, kun suunnittelimme seuraavan päivän toimintaa. Arviointi esimerkiksi vaikutti siihen, minkä kokoisissa ryhmissä toteutimme tutkimista seuraavana päivänä ja mitä materiaaleja ottaisimme päiväkodille mukaan.

Arvioinnin jälkeen on vuorossa syventävän tiedon etsiminen. Tämä on vaihe, jossa lähdetään etsimään vastauksia niihin kysymyksiin, joita prosessin alussa määriteltiin. Tarkoituksena on pyrkiä etsimään tietoa mahdollisimman monesta eri lähteestä, eikä pidättäytyä ensimmäisessä jonka löytää. Pääasiallinen tarkoitus on pyrkiä järjestelmällisesti etsimään selittävää tieteellistä tietoa ja näin ollen pyrkiä aiheen syvällisempään ymmärtämiseen. (Hakkarainen & Seitamaa-Hakkarainen 2014.) Meidän tutkivan oppimisen prosessissa tämä vaihe tarkoitti sitä, että lapset pääsivät tutkimaan erilaisia kirjoja, esineitä, kuuntelemaan musiikkia ja satuja sekä leikkimään. Pääpaino tutkimisessa oli kuitenkin kirjojen katselussa ja esineiden tutkimisessa, sillä niitä me pyrimme tuomaan joka päivä päiväkodille useita erilaisia.

Syventävän tiedon etsimistä seuraa ongelmien tarkentaminen, sillä uuden tiedon saaminen luo uusia kysymyksiä. Mikäli joku kysymys on ollut liian laaja tai siihen on ollut vaikea löytää vastausta, voi sen pilkkoa pienempiin kysymyksiin ja näin ollen vastata siihen asteittain. Mikäli jotkut kysymykset ovat epätarkkoja tai jotkut selitykset epämääräisiä, pyritään tässä vaiheessa niiden tarkentamiseen. Kun uusia kysymyksiä on keksitty, voidaan tutkimista suunnata niiden ratkaisemiseksi. (Hakkarainen & Seitamaa-Hakkarainen 2014.) Meidän prosessissa uusien kysymysten varsinaista keksimistä ei tapahtunut, eli emme yhdessä keksineet kesken toimintapäivää uusia kysymyksiä. Mikäli lapsi tutkiessaan keksi uusia kysymyksiä, kannustimme heitä toki etsimään niihinkin vastauksia.

Teorioiden tarkentaminen on prosessin seuraava vaihe. Tässä vaiheessa muodostetaan uusia selityksiä vanhan teorian ja uuden kerätyn tiedon pohjalta. Koska jokaisella oppijalla on yksilöllinen tapa hahmottaa todellisuutta, syntyy väistämättä virheellisiä selityksiä käsiteltävästä aiheesta. Tavoitteena kuitenkin olisi se, että oppijat pääsisivät ohjastusti etenemään kohti parempia selityksiä.

(Hakkarainen & Seitamaa-Hakkarainen 2014.) Meidän prosessissamme tämä vaihe toteutui oikeastaan samalla, kun lapset tutkivat tavaroita. Mikäli lapsi löysi kysymykseensä uudenlaisen vastauksen tai sai vahvistusta omalle teorialleen, hän kertoi sen yleensä heti meille ohjaajille erittäin innokkaasti. Lisäksi kävimme kysymyksiin saatuja vastauksia läpi lasten kanssa yhdessä, kun kokoonnuimme tutkimisen jälkeen heti yhteen ryhmään. Tässä vaiheessa lapset saivat kertoa, mitä he olivat löytäneet vastauksia kysymyksiin tai mitä uutta he olivat oppineet.

*Esimerkki:*

*Ohjaaja: ”No onko siellä Kiinassa nuudeleita?”*

*Lapsi: ”On siellä! Ja ne syö näillä puikoilla!” (näyttää syömäpuikkoja, jotka meillä oli mukana tutkimista varten).*

Prosessin viimeinen vaihe, eli asiantuntijuuden jakaminen, tapahtui meillä osittain limittäin teorioiden tarkentamisen yhteydessä. Aina tutkimisen jälkeen, kun kokoonnuimme takaisin yhteen, kävimme läpi uudet opitut asiat. Näin ollen jokainen sai tuoda esiin oppimansa asiat ja jakaa ne muille. Lisäksi toteutimme sitä siten, että viimeisenä päivänä lapset saivat kertoa päiväkotiryhmän muille lapsille, mitä me olimme tehneet toimintapäivillä. Lapset saivat siis toimia asiantuntijoina ja eräänlaisina opettajina toisille. Lapsista huomasin, kuinka jännittävä tilanne heille oli, kun he saivat astua aikuisen paikalle toisten lasten kuunnellussa heitä. Jokainen lapsi oli myös saanut valita jonkin esineen tai tavarahan, jonka he sitten saivat esitellä toisille. Meidän tehtävämme tässä tilanteessa oli ohjata keskustelua ja esittää lapsille apukysymyksiä, jotta maista olisi helpompi kertoa.

*Esimerkki:*

*Ohjaaja: ”Mitäs me opittiin Australiasta?”*

*Lapsi 1: ”Siellä on maailman isoin kivi!”*

*Lapsi 2: ”Kiinassa pissataan pottaan.”*

### 3.4 Tutkivasta oppimisesta lasten kanssa

Tutkiva oppiminen on pedagoginen malli, jota voi soveltaa lähes missä ryhmässä tahansa. Se ei siis ole sidoksissa esimerkiksi tutkijoiden ikään tai koulutustaustaan, joten sitä voi hyvin hyödyntää esimerkiksi varhaiskasvatuksessa tai koulumaailmassakin. Tärkeintä on siis lähestyä elämään liittyviä ilmiöitä tutkimuksellisesti ja tutkivan oppimisen perusajatuksia soveltaen. Pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna kaikkia sellaisia muutoksia, jotka vahvistavat oppimisen tutkimuksellisuutta, voidaan pitää tervetulleina. Tavoitteena onkin, että lapset saisivat tutkivasta tavasta toimia uuden luontevan toimintamallin. (Lipponen 2012, 33.)

Perusteluja tutkivan oppimisen käytölle varhaiskasvatuksessa löytyy myös Stakesin (2005) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista. Siinä tutkiminen on mainittu omana varhaiskasvatuksen toteutuksen osana. Tutkivan oppimisen käsitettä siinä ei kuitenkaan käytetä, mutta peruseriaate on sama. Kyseleminen ja ihmettely ovat lapselle luontaisia toimintoja, ja tutkiminen antaa lapselle mahdollisuuden tyydyttää uteliaisuuttaan. Lisäksi se lisää osallisuuden tunnetta. Myös se, että lapsi kokee kysymystensä olevan merkityksellisiä, on tärkeää. (Stakes 2005, 25.)

Tutkiva oppiminen ei ole vastaamista valmiisiin kysymyksiin, vaan tarkoitus on lähteä ihmettelystä ja luoda itse kysymykset. Kysymykset voivat tulla lapsilta suoraan, tai sitten ohjaaja voi nostaa jonkin tietyn aiheen, jota sitten yhdessä ihmetellään. Se, että lapset keksivät vastausta vaativat kysymykset, on tärkeää, jotta tutkimisen prosessi olisi mahdollisimman mielekäästä. Ohjaajan rooli on tärkeä kysymyksiä mietittäessä, sillä aikuisen tehtävä on auttaa niiden kanssa ja esimerkiksi arvioida sitä, miten kysymykseen voisi löytää vastauksen. (Lipponen 2012, 34.)

Opinnäytetyössämme me ohjaajat olimme valinneet tutkittavan aiheen etukäteen, sillä siten saimme rajattua tutkittavan aiheen jo heti alussa. Jos olisimme antaneet lasten valita aiheen, olisi se helposti voinut olla sellainen, joka ei kaikil-

le olisi käynyt tai johon me emme olisi voineet perehtyä tarpeeksi etukäteen. Annoimme lasten kuitenkin itse valita tutkittavat maat ja he saivat itse keksiä niistä kysymykset.

Kun tuotetaan tietoa, koetaan silloin uusia oivalluksia, saadaan erilaisia näkökulmia ja muodostetaan yllättäviä yhdistelmiä. Tällöin kokemuksia saadaan oivaltamisesta, keksimisestä ja luomisesta. Lapselle tämä tapahtuu luontaisimmin leikin kautta. Lapsen oppiminen tapahtuu vahvasti kytkeytyneenä leikkimiseen, spontaaniuteen ja itse toimimiseen. Tämä eroaa monesti suuresti aikuisen ohjaamista tilanteista, joissa pyritään opettamaan lapselle jotakin. Ideaalitilanne onkin silloin, kun voidaan käyttää toimintatapoja, joissa lapsen luontainen tekemisen malli pääsee valloilleen niin, että lapsi on mukana aidosti ja aktiivisesti. (Karlsson 2003, 28.)

Huomasimme toimintatuokioiden aikana, että kun lapsille annettiin aikaa vapaaseen leikkiin, oli se heille mielekästä. Erityisesti intiaaniteltoa oli suosittu leikki- paikka (Kuva 1). Myös intiaanien sotamaalauksen saaminen poskiin ja intiaani- päähineiden askartelu olivat lapsista mielekästä, ja se johdatti heitä myös leikkiin. Lapset siis hyödynsivät omia oppimiaan asioita leikissään. Osa lapsista olisi halunnut mennä pihallekin intiaani- päähineet päässä ja joku ei ollut illalla kotona halunnut pestä intiaanimaaaleja pois kasvoista. Myös pehmoeläimet, joita meillä oli mukana Australia-päivänä, olivat suosittuja leikkikavereita, ja osa lapsista piti enemmän niillä leikkimisestä, kuin kirjoihin tutustumisesta. Tällöin koimme, että olisi tärkeämpää antaa lasten leikkiä, jos he sitä mieluummin halusivat. Lapsille oli siis tärkeää, että tutkittavana oli muutakin, kuin vain kirjoja. Konkreettiset esineet ja lelut tekivät tutkimisesta lapsille paljon mielekkäämpää. Huomasimme myös sen, että jos tutkittavia tavaroita oli paljon, lapset eivät ehtineet kaikkiin tutustua niin paljon kuin olisivat halunneet. Tästä seurasi se, että tutkiminen oli hieman levottomampaa kuin silloin, kun tavaroita oli vähemmän.

Opitut asiat eivät näkyneet pelkästään lasten leikeissä, vaan myös askarteluis- sa ja piirustuksissa. Lapset esimerkiksi askartelivat Kiina-päivänä viuhkoja, joita he koristelivat sen mukaan, mitä olivat kuvissa nähneet (Kuva 4). Kiina-päivänä

yhteistä piirustusta tehdessä lapset aluksi kävivät yksitellen piirtämässä jonkin Kiina-aiheisen asian paperille (Kuva 2). Kuitenkin pikkuhiljaa lapset alkoivat keksiä piirustukselle tarinaa. Aluksi paperille piirrettiin iso nuudelikulho, sillä kiinalaiset syövät nuudeleita. Seuraavaksi paperille muodostui kiinanmuuri ja lohikäärmeitä, jotka lensivät taivaalla. Kohta kuvassa seikkaili panda, joka oli hyökäämässä muurille. Tämän jälkeen muurin torneille syttyivät varoitussoihdut ja muurin sisällä oli kiinalainen, jolla oli kiinalaisia vaatteita ja astioita. Meille tämä tarinallinen kuva tuli täysin yllättäen, sillä emme olleet lainkaan osallisina sen syntyyn. Olimme vain sanoneet, että piirtäkää jotain, mitä muistatte liittyvän Kiinaan. Mielestämme tällainen spontaani tarina oli aivan mahtava lopetus päivälle ja lapset selkeästi nauttivat sen keksimisestä ja kuvittamisesta.



*Kuva 2. Kiina. Kuvasta löytyy mm. "kungfu panda jolla on miekka", kiinalainen, jolla on vaatteita ja astioita, nuudelia, kiinanmuuri ja lohikäärmeitä.*

Koska toimintapäivinä leikille ei aivan hirveästi jäänyt aikaa, jätimme viimeiselle päivälle erityisesti aikaa myös vapaalle leikille. Toimme päiväkodille uudestaan muun muassa intiaaniteltan ja kasvovärit, pehmoeläimet ja hatut (Kuva 3). Lisäksi viimeiselle päivälle olimme muutenkin suunnitelleet ohjelman siten, että se olisi leikinomaista. Esimerkiksi lapset saivat yhdessä lajitella erilaiset esineet ja kirjat oikeisiin maihin. Tarkoituksena oli toiminnan ja leikkimielisyyden avulla kerrata toimintapäivien aikana opittuja asioita. Lisäksi pyrimme myös painotta-

maan yhteistyön tekemistä toisten lasten kanssa. Lajittelun jälkeen lasten kanssa leikittiin ”Kiinalaista jumppaa”, johon yhdistettiin Australian eläimiä. Jumpan ideana oli hokea ”kiinalaista” lorua, jonka aikana liikuttiin jonkun tietyn eläimen tavoin. Kun loru loppui, tuli mennä lattialla olevien alustojen päälle koskettaen sitä sillä kehonosalla, mikä lorussa käskettiin. Jokainen lapsi sai leikin aikana keksiä jonkun eläimen, jonka tyyliin liikuttiin. Eläimiä oli muun muassa myrkkyammakko, papukaija ja kenguru.

Viimeisenä päivänä leikkien jälkeen oli, ainakin lasten mielestä, loppuhuipenuksen aika. Olimme ”loppujuhlaa” varten askarrelleet kaksi piñataa, joiden sisälle olimme laittaneet tarroja, purkkaa ja karkkia. Jokainen lapsi sai vuorollaan käydä lyömässä piñataa niin kauan, kunnes se lopulta meni rikki. Suurin osa lapsista oli sitä mieltä, että ”se kun sai lyödä mäskäksi” oli kaikkein kivointa. Sovimme yhdessä, että palkkiot pistetään omiin lokeroihin piiloon, eikä niitä syödä päiväkodilla vaan vasta kotona. Lapset kuitenkin kertoivat ylpeänä melkein kaikille muille lapsille, että he olivat saaneet karkkia.

Lasten toimintaa havainnoidessamme huomasimme myös sen, että myös viikonpäivä vaikutti toimintaan ja lasten jaksamiseen. Myös kellonajasta riippuen lapset olivat eri tavalla kiinnostuneita toimimisesta. Esimerkiksi maanantaina lapset olivat hyvin vilkkaita. Lepohetken tai välipalan jälkeen lasten keskittymisen oli selkeästi joinakin päivinä heikompaa, kuin aamupäivällä. Totesimme siis, että toiminta kannattaa suunnata pääosin aamupäivälle, kun lasten keskittymiskyky on parhaimmillaan.

Koska toimintaryhmämme lapset olivat noin viisivuotiaita, tuli heissä selkeästi esille tyypillisiä piirteitä sen ikäiselle lapselle. Esimerkiksi sadutuksessa tarinoissa oli jatkumoa, mutta edelleen asioita satuun haettiin fyysisestä ympäristöstä ja ympärillä olevista esineistä. Lapsilta onnistui työskenteleminen keskittyneesti ryhmässä esimerkiksi kirjoja tutkien. Lapset muistivat hyvin edellisen päivän asioita ja erityisesti leikkimiset olivat jääneet mieleen ja näihin haluttiin yleensä myös palata seuraavana päivänä. Lapset myös muuttivat herkästi sanomisiaan ja mielipiteitään, jos muut lapset olivatkin eri mieltä. Tällaiseen käy-

tökseen olisi voinut paneutua vielä enemmän muistuttaen lapsia siitä, että jokainen saa olla sitä mieltä kun haluaa ja kaikilla on vapaus ilmaista oma mielipiteensä ilman, että tämän täytyy varoa muiden reagointia. Kuitenkin tässä lyhyessä ajassa, kaverit vaikuttivat selkeästi enemmän kuin meidän yritys rohkaista lapsia.



*Kuva 3. Osa viimeisen päivän tavaroista, mukana mm. leluja, kirjoja ja piñatat.*

## 4 VARHAISKASVATTAJAN ROOLI

### 4.1 Toimintaympäristöjen merkityksestä varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä on otettava huomioon kokonaisuutena fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset tekijät. Hyvä toimintaympäristö on esteettinen, turvallinen, tarpeen mukaan osittain muunnettavissakin oleva ja sellainen, että se herättää lapsessa innostusta ja mahdollistaa lapsen omaehtoisen toiminnan ja kokeilemisen. Ympäristö olisi hyvä suunnitella niin, että se palvelee erityisesti lapsia, mutta myös aikuisia. Tällä tavoin he voivat toimia yhdessä lasten kanssa luontevasti ja erilaiset toiminnot mahdollistuvat. (Stakes 2005, 17–18.)

Kasvattajien tulisi pyrkiä toiminnallaan ja suunnittelullaan vähentämään kiireen ja rauhattomuuden tunnetta sekä melua. Toistuvat ja pysyvät asiat myös toimintaympäristössä lisäävät lapsen turvallisuuden tunnetta, kun hän voi ennakoida tulevia tapahtumia ja päivänkulkua. Lähiympäristön hyödyntäminen on myös toimintaa tukevaa, sillä se laajentaa toimintamahdollisuuksia ja antaa lapsille kokemuksia. Hyvässä psyykkisessä ja sosiaalisessa ympäristössä lapsia kuunnellaan ja heille kommunikoidaan myönteisellä äänensävyllä. Lasten kysymyksiä ja pohdintoja arvostetaan ja lapset saavat kokea myönteistä läheisyyttä sekä tarvittaessa saavat lohdutusta. Kasvattajien on myös huolehdittava hyvästä vuorovaikutuksesta keskenään ja näytettävä lapsille positiivista mallia. Kasvattajien tärkein tehtävä on pitää kiinni hyvästä ilmapiiristä lapsiryhmässä ja siitä, ettei ketään syrjitä tai kiusata. (Oulun kaupunki 2014, 21–22.)

Muokkasimme tilaa, jossa pääsääntöisesti toimimme niin, että lapset tulivat istumaan keskelle huonetta matolle. Ympäriille laitoimme penkit, joiden päälle asetelimme kirjat ja tavarat. Näin ne olivat lasten nähtävillä ja penkit samalla hieman rajasivat laajaa tilaa. Tekemämme muutokset huoneen normaaliin järjestykseen verrattuna viestittivät lapselle meidän yhteisen tuokiomme alkamista, ja sama asetelma toistui joka päivä. Koska meillä oli käytössämme useita eri tiloja, koimme hyödylliseksi vaihdella niitä päivän aikana, joskus useampaankin



kertaan. Kun aluksi olimme tutkineet pitkän pätkän aihetta toisessa huoneessa, lapset alkoivat selkeästi väsyä ja käydä levottomiksi. Kun tämän jälkeen aloimme piirtää tai askarrella, siirryimme viereiseen huoneeseen, jonka olimme voineet laittaa valmiiksi jo ennen tuokion alkua. Tämä helpotti siirtymätilannetta ja lapset pääsivät heti hommiin ilman turhaa odottelua. Lapset selkeästi myös pirstyivät siitä, kun vaihdoimme tilaa ja aktiviteettia.



*Kuva 4. Kiina-päivänä askarreltuja viuhkoja.*

Tutkivan oppimisen toteuttamisessa on eduksi, jos tuntee lapsiryhmän hyvin, niin että tietää lasten yksilöllisiä ominaisuuksia sekä ryhmän toimimista yhdessä. Tiedon pohjalta voi muokata oppimisympäristöä palvelemaan paremmin toimintaa siten, ettei siellä ole ärsykeitä jollekin tietylle lapselle ja jotta se edistäisi ryhmädynamiikkaa. Lasten tunteminen helpottaa myös yleisesti ajan sekä tilan suunnittelua. (Koivunen 2009, 27.) Koska lapsiryhmä ja päiväkotitoiminta oli toiselle meistä entuudestaan tuttu, oli toiminnan suunnittelu suhteellisen helppoa. Koska päiväkotiryhmässä oli viskareiden lisäksi muitakin lapsia, toi se kuitenkin jonkin verran haastetta siihen, miten tilat jaettaisiin meidän kaikkien kesken. Ryhmän työntekijät olivat kuitenkin erittäin hyvin projektissa mukana, ja he olivat hyvin joustavia tilojen käytön suhteen. Usein olikin niin, että viskarit ulkoilivat ennen kuin me tulimme pitämään tuokioita, ja muut lapset tekivät sillä aikaa sisähommia. Kun me aloitimme toimintatuokiot, lähtivät toiset lapset pihalle, joten meille jäi kaksi huonetta käytettäväksi.

#### 4.2 Kasvattajan roolista tutkivan oppimisen mahdollistajana

Tutkivan oppimisen menetelmän toteuttamisessa aikuisella on tärkeä rooli. Se, miten aikuinen suhtautuu lapsen selityksiin ja kysymyksiin, vaikuttaa suuresti lapsen oppimiseen ja toimintaan. Jos lapselle tulee sellainen tunne, että aikuinen ei pidä hänen teorioitaan ja kysymyksiään tärkeinä tai kiinnostavina, saattaa lapsi lopulta lakata kertomasta omia selityksiään ja kysymyksiä. Lapselle voi silloin herkästi syntyä mielikuva siitä, että kysymysten esittäminen on aikuisten tehtävä ja lapsen omat kysymykset vain häiritsevät aikuisia. Usein käykin niin, että kysyminen ja selittäminen jäävät vain aikuisen tehtäväksi, vaikka ne ovat myös lapselle tärkeitä taitoja ja älyllisiä toimintoja. (Lipponen 2012, 31.)

Kun annoimme lapsille ensimmäisenä toimintapäivänä tehtäväksi keksiä kysymyksiä intiaaneista, oli tilanne lapsille selkeästi vaikea. Pyrimme ennen kysymyksien keksimistä kertomaan lapsille tarpeeksi selkeästi, että tuokioiden ideana tosiaan oli se, että lapset itse keksivät kysymykset ja että he saavat myös etsiä niihin vastaukset. Kysymyksiä lapset eivät kuitenkaan heti esittäneet, vaan he alkoivat kertoa pelkästään omia teorioitaan, kuten esimerkiksi, että ”intiaaneilla on sulkia päässä”. Kun kysyimme lapsilta, tietävätkö he mitä kysyminen tarkoittaa, kaikki vastasivat, että eivät he tiedäneet. Koetimmekin siis keksiä esimerkkikysymyksiä, ja pikkuhiljaa lapset alkoivat keksiä muutamia kysymyksiä.

Kysymysten vaikeaan keksimiseen voi todennäköisesti olla monta syytä. Yksi on varmaankin se, että tilanne oli lapsille uusi, ja heitä saattoi jännittää. Toisena syynä voisi olla se, että emme osanneet kertoa tarpeeksi tarkasti tutkivan oppimisen perusideaa siten, että lapset sen olisivat sen ymmärtäneet. Yhtenä syynä voi kuitenkin olla myös se, että lapset ovat tottuneet siihen, että aikuiset esittävät kysymykset ja lapset antavat niihin vastaukset. Lapsia selkeästi myös mietitytti se, mikä kysymysten merkitys oli. Yksi lapsi esimerkiksi kysyi, että ”aiotko sä lähettää ne?”

Sen jälkeen, kun lapset lopulta olivat oivaltaneet kysymysten esittämisen ajatuksen, muuttui se selkeästi mielekkääksi puuhaksi. Jo samana päivänä, kun keksimme kysymyksiä seuraavan päivän tuokioille, lapsilta tuli reilusti enemmän kysymyksiä ja niiden keksiminen helpottui päivä päivältä. Huomasimme myös, että vastauksien etsiminen oli lapsista mukavaa, ja erityisesti vastauksen löytäminen itse keksittyyn kysymykseen oli antoisaa ja mieleenpainuvaa.

Koska kysymysten esittäminen on tärkeä taito, tulisi tietoisesti kannustaa omien selityksien kertomiseen ja ihmettelyyn. Jos lapselle antaa mahdollisuuden kertoa oma teoriansa tämän itse esittämään kysymykseen, löytyy tältä usein joku teoria siihen. (Lipponen 2012, 32.) Tämän huomasimme myös opinnäytetyötä tehdessämme. Kun kysyimme lapsilta, että mitä he ajattelivat vastausten kysymykseen olevan, saimme kuulla monia erilaisia vastauksia.

*Esimerkki: Tilanne, jossa mietitään seuraavan päivän aiheeseen kysymyksiä.*

*Lapsi: "Onko Meksikossa autoja?"*

*Ohjaaja: "No mitä mieltä te olette? Onkohan Meksikossa autoja?"*

*Kaikki lapset: "Eiiiii oooo!"*

*Seuraavana päivänä: Lapsi on löytänyt katselemastaan Meksiko-kirjasta autojen kuvia. Hän tulee juosten näyttämään kuvaa meille ja hihkaisee: "Hei! Meksikossa on autoja!"*

Kasvattajien ja aikuisten tehtävänä olisi kannustaa ja tukea lapsia niin, että heidän innostus oppimiseen ja leikkimiseen sekä uusien asioiden tutkimiseen säilyy. Kasvattajien tulee toimia niin, että antaa lapselle sekä tilaa että vaikuttamismahdollisuuksia ja kykenee olemaan aidosti kiinnostunut lapsen henkilökohtaisista ajatuksista ja näkemyksestä. Aito kiinnostus näkyy parhaiten konkreettisten tekemisten ja valintojen kautta kuin mitä pelkästään sanomalla. (Karlsson 2003, 33.)

Ohjaajan haasteena on vastata toiminnan etenemisestä ja sen rajaamisesta. Lasten innostus pääsee välillä hyvinkin pitkälle asiasta toiseen ja lukuisia uusia

asioita olisi mielenkiintoista saada selville. Meidän täytyi ohjaajina pitää mielessä mihin pyrimme ja mikä oli toiminnan tarkoitus. Toiminnan ei voi kuitenkaan antaa levitä aivan ääri rajoille, sillä aika oli rajallinen. Ohjaajina pyrimme siihen, ettemme tukahduttaisi lasten kiinnostusta ja ihmettelyä. Tämän vuoksi tutkivaa oppimista on helpompi toteuttaa päiväkodissa oman ryhmänsä kanssa, jolloin aikarajoitteet eivät ole niin vahvoja. Tutkimista voi kehittää ja jatkaa sekä soveltaa eteenpäin sen mukaan miten lapset kiinnostuvat. Erilainen toiminta myös avautuu lapsille enemmän sitten, kun se on ensiksi tullut tutuksi ja tällöin sen mukaan toimimisesta tulee luontevampaa ja lapset oppivat myös itse omien havaintojensa kautta vaatimaan ja ideoimaan.

#### 4.3 Tutkivan oppimisen askelmia ohjaajan näkökulmasta

Monika Riihelä on teoksessaan ”Leikkivät tutkijat” (2000) kuvannut erään kuusi-vuotiaiden lasten ryhmän tulen tutkimisen projektia. Riihelä nosti leikkivästä tutkimisesta esille 19 eri vaihetta, jotka prosessin aikana tapahtuivat. Näitä oli muun muassa ryhmälle nimen valitseminen, ryhmäytymistehtävien antaminen, tutkimusvälineiden kokoaminen ja tulosten dokumentointi. Riihelän vaiheista mekin löysimme omaan projektiimme sopivia, joten hyödynsimme niitä oman toimintamme suunnittelussa. Mallia ei voikaan suoraan toteuttaa samanlaisena toisessa tutkimuksessa, sillä jokainen aihe ja jokainen lapsiryhmä on erilainen (Riihelä 2000, 66). Niiden pohjalta muodostui esimerkiksi myös toimintapäiviemme rungot.

*Esimerkki: Toimintapäivän runko*

*Ensimmäinen toimintapäivä (toukokuu 2014), aihe: intiaanit (Liite 2)*

- *Aloitetaan toiminta kokoontumalla yhteen huoneeseen ja kerrataan toiminnan tarkoitus ja käydään vielä läpi tutkittavat maat karttapallosta.*
- *Kerrotaan, mikä on päivän aihe.*
- *Kysytään, mitä lapsilla tulee intiaaneista mieleen.*
- *Mietitään kysymykset, joihin halutaan vastaukset.*

- Kysytään lasten omia pohdintoja siitä, mitä he luulevat vastausten olevan.
- Aletaan tutkia esineitä ja kirjoja.
  - Tutkiminen tapahtuu pareittain, saa parin kanssa valita kirjan ja mennä itsestä hyvälle tuntuvalle paikalle tutustumaan siihen. Vaihdetaan välillä kirjaa. Esineitä saa käydä katsomassa myös.
  - Mukaan:
    - kirjaston kirjat
    - intiaanitelta
    - intiaanikalenteri
- Kokoonnutaan yhteen keskustelemaan, että mitä vastauksia löydettiin
- Siirtyminen viereiseen tilaan, jossa:
  - intiaanipiirustus/-askartelu (Kuva 5)
  - intiaanipäähineen tekeminen
  - sotamaalaukset
- Lasten ulkoilu, ruokailu, lepoaika ja välipala
- Kokoonnutuminen yhteen ja keskustellaan, mitä opittiin ja mitä jäi mieleen
- Pohjustetaan seuraava päivä
  - Aihe
  - Mietitään kysymykset valmiiksi



Kuva 5. Erään lapsen näkemys intiaanista: ”Intiaani ratsastaa hevosella ja ampuu jouskarilla”.

Hyödynsimme toimintapäivillämme siis sekä Hakkaraisen ym. (2000) prosessimallia että Riihelän leikkivän tutkimisen vaiheita. Totesimme toimiessamme sen, että lasten kanssa tutkivaa oppimista toteuttaessa, ohjaajan rooli on erittäin merkityksellinen prosessin toteutumiselle.

Tutkivan oppimisen prosessi vaatii paljon aikaa ja suunnittelua. Toiminnassa on myös oltava valmis luopumaan omista ennakko-oletuksista ja kuuntelemaan lasten ideoita, sillä aikuisen aktiivisuus vaihtelee eri vaiheissa (Riihelä 2000, 66–67). Aiheen valinnassa lapsilta voi kysyä asioista ja ilmiöistä, jotka kiinnostavat heitä. Aluksi yhteiskeskustelun voi käydä jo ilman mitään konkreettista materiaalia tai esineitä. Aiheesta riippuen lapsille saattaa kuitenkin olla helpompaa, jos he saavat esimerkiksi ensin katsella joitain kuvia tai kuunnella satuja, jotka herättävät heidän mielikuvituksensa tai kiinnostuksen johonkin tiettyyn aiheeseen. Lapselle on luontaista pienestä pitäen tehdä havaintoja ympärillään olevista asioista ja tapahtumista (Vilén ym. 2013, 145). Aihe voisi esimerkiksi nousta tilanteesta, jossa lapsi pohtii, miksi lunta ei voi syödä. Tällöin voidaan esimerkiksi päätyä lumen tutkimiseen. Todennäköisesti lapsi myös oppisi paremmin, että lunta ei kannata syödä, mikäli hän itse sulattaisi sitä ja näkisi, miten paljon sulanut vesi sisältää roskia. Koska meillä oli rajallinen määrä toimintapäiviä, päätimme itse valita tutkittavan aiheen, mutta jättää lapsille mahdollisuuden valita tutkittavat maat. Maiden valinnassa käytimme havainnollistavina esineinä karttapalloa ja isoa karttaa. Lapset olivatkin innokkaita pyörittelemään karttapalloa ja etsimään sieltä eri maita. Toteutimme siis tutkivan prosessin ensimmäisen vaiheen, eli kontekstin luomisen, alustustuokiolla.

Tutkimista helpottaa se, jos kasvattaja tutustuu keskusteluvaiheen jälkeen aiheeseen. Tällöin on helpompi miettiä keinoja ja tapoja, joiden avulla asiaa voitaisiin lähteä lasten kanssa tutkimaan. Lapsilta voi myös kysyä ehdotuksia. Koska me toteutimme maiden valinnan reilusti ennen varsinaisia toimintapäiviä, jäi meille ohjaajille hyvin aikaa perehtyä tutkittaviin maihin etukäteen. Pystyimme käymään kirjastoissa hakemassa kirjoja, sekä suunnittelemaan toimintapäivät valmiiksi. Pystyimme myös hankkimaan esineitä ja tavaroita, joita sitten

veimme päiväkodille mukana tuomaan tutkimiseen lisää syvyyttä. Prosessin suunnittelu vaatikin siis hyvin paljon aikaa ja esivalmisteluja ohjaajilta, vaikka pääasiallisen tutkimisen toteuttaa lapset.

Toimintapäivämme aloitimme prosessin seuraavalla vaiheella, eli kysymysten asettamisella. Kaikki lapset kyselevät ja ihmettelevät sekä yrittävät itsekkin kokeilemalla saada vastauksia esimerkiksi mallintamalla, koskettamalla tai maistamalla (Vilén ym. 2013, 132–133). Tämän vuoksi meitä ihmetyttikin, miksi kysymysten keksiminen oli lapsista niin vaikeaa. Lapset tarvitsivat selkeästi ohjaajan apua niiden keksimiseen, aivan kuten Lipponen (2012, 34) artikkelissaan totesi. Koetimme myös rohkaista lapsia kertomaan, mitä he jo tiesivät tutkittavasta aiheesta ja mitä he ajattelivat vastausten olevan omiin kysymyksiinsä. Olisimme voineet vielä enemmänkin painottaa sitä, että mikään teoria ei ole väärä, ja että jokainen saa vapaasti kertoa omat ajatuksensa.

Koska keksimme kysymykset yleensä päivää ennen maan tutkimista, jäi meille aikaa Riihelän (2000, 68) prosessin seuraavaan vaiheeseen, eli ohjaajien omien tietojen täydentämiseen. Pystyimmekin toimintapäivän jälkeen käymään läpi tutkittavat materiaalit seuraavalle päivälle ja etsimään sieltä vastauksia lasten kysymyksiin.

Seuraava vaihe oli työskentelyteorioiden luominen, eli pohdittiin sitä, mitä maista jo tiedettiin. Osittain tämä toteutui myös kysymysten keksimisen yhteydessä, mutta pidimme siitä myös oman hetkensä aina ennen tutkimista. Ohjaajalta tämä vaati hieman johdattelua, ainakin aluksi, että lapset hoksaisivat, mistä oli kyse. Joinakin päivinä käytimme musiikkia taustalla ja sitä kuunnellessa kysyimme, mitä lapsilla siitä tuli mieleen. Australia-päivänä luimme lapsille myös aiheeseen liittyvän sadun aiheen pohjustamiseksi.

Seuraavaksi seurasi varsinainen tutkiminen, jonka me toteutimme etsimällä vastauksia kirjoista, lukemalla ja tutkimalla erilaisia esineitä. Osa lapsista halusi joinakin päivinä myös leikkiä, joten annoimme siihenkin mahdollisuuden. Vastauksia voisi hakea myös esimerkiksi luonnosta tai kokeilemalla jotakin toiminnal-

lista tapaa. Suoranaisten vastausten lisäksi lasten omat huomiot ja pohdinnat ovat myös arvokkaita. Lapsille voi olla tärkeää päästä tässä vaiheessa näyttämään havaintojaan muille sekä saada jakaa ajatuksiaan. Tutkiminen voi vaatia kasvattajalta paljon tilanteen ohjausta sekä tarkkailua, etteivät lapset unohda toiminnan tarkoitusta. Tähän vaikuttaa se, millä tavalla tutkiminen tapahtuu. Meikin saimme melko usein tutkimisen aikana muistuttaa lapsille, että mitä kysymykset olivat. Lapset kuitenkin löysivät hyvin vastaukset kysymyksiin sekä löysivät muuta uutta tietoa. Lapset siis muodostivat myös uusia teorioita.

Kun tutkimista oli tehty riittävästi, saivat lapset halutessaan siirtää saamaansa tietoa esimerkiksi piirustuksiin, askarteluihin, satuihin, näytelmiin tai leikkeihin. Kasvattaja voi tarjota mahdollisuuksia erilaisiin keinoihin, mutta olisi hyvä jos olisi mahdollista tarjota sellaisia materiaaleja, jotka herättäisivät lasten omia ideoita. Meikin pyrimme tuomaan lapsille mahdollisimman paljon vaihtoehtoja, joista he saivat valita mieluisensa toteutustavan. Useimpina päivinä lapset saivat piirtää, ja piirustuksista tulikin erittäin hienoja (Kuvat 2, 5 ja 6). Osa lapsista ei kuitenkaan halunnut joka päivä piirtää, jolloin annoimme heille mahdollisuuden leikkiin tai muuhun askarteluun (Kuva 4).



*Kuva 6. Meksiko-päivän yhteispiirros. Kuvasta löytyy mm. meksikolaisten taloja ja kaktuksia.*

Tuottamisvaiheen jälkeen käytiin vielä koonti keskustellen opituista asioista, havainnoista sekä tiedoista tai voidaan esitellä tehtyjä tuotoksia. Koimme, että



tärkeää olisi keskustelu ja tiedon pohtiminen, sekä mahdollisesti omien jatkoteorioiden miettiminen. Lapsille voitaisiin miettiä myös keinoja tiedon näyttämiseksi ja havainnollistamiseksi. Lopuksi olisi tärkeää, että lapset pääsisivät jakamaan saavutettua asiantuntijuutta vaikkapa päiväkodin toisille lapsille esimerkiksi tuokion avulla. Me kokoonnuimme joka päivä vielä yhteen tauon jälkeen kertamaan opittuja asioita ja miettimään seuraavan päivän kysymyksiä. Viimeisenä päivänä lapset saivat myös jakaa asiantuntijuuttaan päiväkotiryhmän muille lapsille. Ohjaajalta tämä vaati hetken ohjaamista sekä pientä lasten johdattelua. Myös tuokion pysyminen aiheessa vaati ohjaajalta huomiota, sillä lapset saattoivat alkaa kertoa sellaisiakin asioita, mitkä eivät tilanteeseen varsinaisesti kuuluneet. Liian tiukkaa runkoa ei tälle tuokiolle voinut kuitenkaan tehdä, sillä lapsilta saattoi spontaanistikin nousta joku opittu asia esiin, jonka he halusivat kertoa myös toisille. Ohjaajan oli siis annettava tilaa lasten omille ajatuksille. Kaksi lasta esimerkiksi halusivat lukea heidän satunsa toisille, joten sille oli ilman muuta annettava aikaa.

Koimme tärkeäksi vielä lisätä yhden vaiheen tutkivan oppimisen prosessiin: lasten kiittäminen. Koska olimme päiväkodilla vain vieraita, koimme merkitykselliseksi lasten kiittämisen ja hyvästelyn. Viimeisen päivän lopuksi pidimmekin vielä lyhyen kiitoshetken, jolla kiitimme lapsia kovasti ja kehuimme heidän innokkuuttaan projektia kohtaan. Lapset olivat aikaisemmin saaneet meiltä pienet palkkiot piñatan sisältä, mutta jaoimme heille vielä myös kiitoskortit (Kuva 7). Lapset vaikuttivatkin erittäin onnellisilta korteista ja loppuhalauksista, joten mielestämme tämä vaihe oli melkein niitä tärkeimpiä koko projektin aikana.

## 5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkiva oppiminen on mielestämme toimiva menetelmä myös varhaiskasvatuksessa. Tutkiva oppiminen on pienten lasten kanssa erittäin aikuisjohtoista, mutta myös suurilta määrin lapsia osallistavaa. Lapset saavat itse olla tekemässä projektia ja vaikuttamassa siihen. Huomasimme, että tutkivassa oppimisessä on myös tärkeää yrittää säilyttää lasten luontainen innostuminen ja kyseleminen, sillä he tekevät sitä paljon päivän mittaan. Tämän tunteen avulla tutkiminen tapahtuu kuin itsestään ja lapset kokevat merkitykselliseksi heidän oman toimintansa ja kokevat onnistumisia. Tutkimisessa on otettava huomioon lasten luontainen halu ja tarve leikkiä, jota voi myös varsin hyvin hyödyntää opitun käsittelemisessä.

Tutkivan oppimisen prosessi oli laaja ja sitä tuli soveltaa lasten kanssa toimies- sa. Ohjaajan rooli ja merkitys prosessin onnistumiselle on suuri. Ohjaajan tehtävänä on esimerkiksi kannustaa lapsia tuomaan omia teorioitaan esille, sekä auttaa kysymysten keksimisessä ja miettiä miten niihin parhaiten saataisiin vastaukset. Vaikka toimintamme olikin paljon meistä ohjaajista riippuvaista, oli lapsilla silti merkittävin rooli toiminnassa, sillä he keksivät sekä kysymykset että pohdinnat, tekevät tutkimisen ja miettivät vastaukset. Ohjaaja on nimenomaan toiminnan mahdollistaja, mutta lapset ovat tekijöitä. Tutkivan oppimisen hyödyntäminen vaatii prosessiin perehtymistä, mutta menetelmää voi käyttää pienem- mässäkin mittakaavassa lasten kanssa. Tällöin voi olla helpompi tehdä uuden- lainen toiminta ensiksi itselleen tutummaksi ja sen jälkeen alkaa kehittää sitä kokemuksen perusteella.

Mielestämme tutkiva oppiminen olisi hyvä ottaa varhaiskasvatuksessakin jatku- vaan käyttöön, sillä se antaa lapsille mielekkään tavan oppia. Lasten haastatte- luissa kävi ilmi, että lapset pitivät oikeastaan kaikesta toimintapäivien ohjelmas- ta. Kun lapsilta kysyttiin, oliko jokin tekeminen epämieluisia, suurin osa oli sitä mieltä, että ei ollut. Yksi lapsi mainitsi kuitenkin, että piirtäminen ei ollut niin ki- vaa. Voimmekin tästä päätellä, että kaikki lapset eivät pidä samoista asioista, joten erilaisten vaihtoehtojen antaminen on hyvä asia. Kaikki lapset pitivät vii-

meistä päivää kaikista mieluisimpana ja myös intiaanipäivä mainittiin usein. Kaikki lapset olivat sitä mieltä, että toimintapäivät olivat olleet mieluisia. Kun heiltä kysyttiin, olisiko kiva jos eskarissakin olisi samantyylistä toimintaa, niin kaikki olivat sitä mieltä, että olisi. Voimmekin olettaa, että kun päivä sisältää jotain lapsille uutta tai erilaista, on se heille mielekästä ja mieleenpainuvaa. Lapset olivat innokkaita keksimään kysymyksiä ja kertomaan eri maista omia teorioitaan. Joku oli esimerkiksi sitä mieltä, että kengurulla on vatsapussi siksi, että intiaani on tehnyt siihen sellaisen. Olisimme kuitenkin voineet vielä ohjata pohdintoja syvemmällekin haastamalla lapsia miettimään, että miksi intiaaneilla on hevosia ja miksi niillä on sulkia päässä. Ohjaajina olisimme voineet kannustaa lapsia vielä enemmän tuomaan esille omia teorioitaan eri asioihin liittyen. Lapset selkeästi pitivät siitä, että heidän ajatuksiaan kuunneltiin eikä niitä vähätelty.

Toimintapäivien aikana huomasimme myös sen, että lapset olivat levottomampia silloin, kun olimme jakaneet ryhmän kahtia, kuin mitä he olivat yksin tai parin kanssa tutkiessa. Lapset esimerkiksi vaeltelivat helpommin toisesta ryhmästä toiseen, kun he halusivat esitellä esineitä myös toiselle ryhmälle. Kun tutkiminen tapahtui kaikkien ollessa samassa ryhmässä, onnistui se hyvin. Tällöin lasten välille muodostui omanlainen ryhmähenki, yhteisöllisyys tuli selkeämmin esille ja samalla lapset pystyivät jakamaan omia löydöksiään toisten kanssa. Yksinkin tutkiessaan lapset hakeutuivat kavereidensa viereen ja useammasta yksin tutkivasta tuli pareja tai kolmen hengen ryhmiä. Kavereiden merkitys oli siis suuri, sillä kun lapsi sai itse valita tutkimusryhmänsä, toimi tutkiminen hyvin eikä lapset olleet niin levottomia. Tällöin lapsilla oli saman tien mahdollisuus kertoa parhaalle kaverilleen havaintonsa.

Näin jälkikäteen ajateltuna olisimme voineet tehdä myös lasten haastatteluista hieman laajempia ja pohtia erilaisia keinoja saada tilanteesta enemmän lasten näköinen. Toisaalta halusimme antaa lapsien kokea jotakin, jonka ehkä voisi ajatella olevan vanhempien lasten juttuja. Useammasta lapsesta tulikin vaikutelma, että hänestä oli jännittävää päästä käymään haastateltavana ja että tilanne tuntui merkittävältä. Tällainen haastattelu oli kenties joillekin aivan uudenvuodenlainen kokemus. Valitettavasti päiväkodissa ei ollut sellaista huonetta, jossa oli-

simme voineet tuossa tilanteessa toimia täysin rauhassa ja keskeytymättä. Tämä häiritsi niin meitä haastattelijoita kuin lapsiakin, kun kesken kaiken joku päiväkodin työntekijä saattoi tulla tilaan ja mennä ohitse. Keskeytimme kuitenkin tällöin juttelun ja odotimme, että ylimääräinen henkilö poistui. Jos joskus tulevaisuudessa haastattelemme lapsia, aiomme kuitenkin pitää huolen siitä, että tilanne olisi mahdollisimman rauhallinen ja kiireetön.

Opinnäytetyön toimintapäivien suunnitteluvaiheessa mietimme sitä, miten videokameran käyttäminen tulisi vaikuttamaan tuokioiden sujumiseen. Muuttaisiko se lasten käyttäytymistään tai keskittyisivätkö he pelkästään siihen? Videokameran läsnäolo ei vaikuttanut lapsiin niin, että he olisivat jotenkin merkittävästi muuttaneet normaalia käyttäytymistään sen takia. Voimme mielestämme todeta näin, sillä toinen meistä oli aikaisemmin ollut yhdeksän viikon ajan näiden lasten kanssa jatkuvasti tekemisissä ja lasten käyttäytyminen oli siten jo tuttua hänelle. Ainut poikkeus videokameraan suhtautumisessa oli huomattavissa yksilöhaastattelujen aikana, kun osa lapsista keskittyi toisia enemmän kameraan ja yksi lapsista ei halunnut häntä kuvattavan ollenkaan. Tämä ujostelu saattoi johtua myös siitä, että lapsi oli tilanteessa yksin meidän ohjaajien kanssa.

Opinnäytetyön tekeminen oli raskasta ja erityisesti kirjallisen osuuden kokoon saaminen vaati aikaa. Tutkimusluvan saaminen ja luvat lasten osallistumiselle oli kuitenkin suhteellisen helppoa saada ja helpotti siten toiminnan suunnittelua. Yhteistyö päiväkodin henkilökunnan kanssa oli sujuvaa ja meidät otettiin hyvin vastaan. Henkilökunnalle kuuluu myös suuri kiitos tilojen käytön järjestämisestä.

Koetimme opinnäytetyötämme aloittaessa etsiä tutkimustietoa siitä, miten tutkiva oppimista on toteutettu varhaiskasvatuksessa. Yllättävää kyllä, emme löytäneet tietoa kovinkaan paljon, vain pari artikkelia ja yhden kirjan. Muuten tutkimusjoukot koostuivat pääasiassa alakouluikäisistä lapsista. Tutkiminen ei kuitenkaan ole mikään kovin uusi juttu varhaiskasvatuksessa, minkä vuoksi tutkimusten vähyys meitä ihmetytti. Voi toki olla, että emme osanneet sitä oikeista paikoista etsiä, mutta parhaamme yritimme.

Opinnäytetyöprosessin aikana meille tuli useampaankin otteeseen sellainen miete mieleen, että onko tämä meidän tekemisemme nyt ”oikeaa” tutkivaa oppimista, kun emme esimerkiksi tutkineet mitään ilmiötä, kuten kasvien kasvua tai lumen sulamista, niin kuin useissa teorioissa mainittiin tutkimuskohteiksi. Myös se, saisimmeko me ”oikeanlaista” aineistoa kerätyksi, mietitytti meitä. Mutta aina, kun nämä ajatukset alkoivat mietityttää, pyrimme muistuttamaan itsellemme, että tärkeintä olisi kuitenkin saada lapsille tästä hyvä kokemus. Tärkeää siis oli, että lapsille tulisi kokemus siitä, että heitä kuunnellaan ja että heidän mielipiteillään ja ajatuksillaan on väliä. Ja lopulta aina päädyimme siihenkin ajatukseen, että ei tutkivan oppimisen prosessi voi koskaan olla samanlaista, sillä ryhmät ovat aina erilaisia ja aiheita voi olla useammanlaisia. Myöskään tutkivan oppimisen tarkoituksena tässä opinnäytetyössä ei ollut testata, minkälaisen tietotason lapset saavuttavat tutkituista aiheista, vaan se kuinka lapset saavat uutta tietoa. Tällainen erilainen ajatusmalli vaati myös meiltä uudenlaista suhtautumista.

Toiminnallinen opinnäytetyö antoi meille mahdollisuuden tutustua uuteen metodiin ja toteuttaa sitä käytännössä. Toimintaviikko vaati meiltä myös kykyä suunnitella päivät tarkasti, mutta samalla avoimesti siten, että pystyimme tarpeen tullen soveltamaan. Huomasimme, että oli haastavaa toimia ensimmäistä kertaa uuden menetelmän ja tiedon mukaan, joten alkuvalmistelut ja asiaan perehtyminen olivat erittäin tärkeitä ja vaativat aikaa. Toiminta antoi meille kokemusta ohjaamisesta ja tavasta tutkia lasten kanssa uutta niin, että he ovat vahvasti mukana oppimisprosessissa. Haastavaa tutkivan oppimisen ohjaajana on olla samalla avoin, joustava ja mahdollistaa lasten ideat ja muutokset toiminnassa, mutta samalla on myös hallittava tilannetta niin, ettei tekemisen tarkoitus katoa eikä toiminnasta tule liian levotonta. Liika kontrollointi voi latistaa lapsen kokeilunhalua. Toimintatapoja onkin mietittävä myös sen mukaan, millaisia lapsia ryhmässä on. Toisille sopii maltillisempi tutkiminen, jossa katsellaan ja kuunnella, mutta toiset voivat vaatia toimintaa, jossa pääsee itse tekemään, kokemaan ja liikkumaan.

Koimme tiedonkeruumenetelmiemme olevan opinnäytetyöhön sopivat. Saimme niiden avulla paljon materiaalia, joista oli helppo kerätä tarvittava määrä opinnäytetyömme kirjalliseen osioon. Teoria ja käytäntö kohtaavat mielestämme opinnäytetyössä hyvin ja ne tukevat toisiaan. Eettinen pohja opinnäytetyöllämme on mielestämme myös hyvä. Saimme asianmukaisen tutkimusluvan päiväkodilta ja vanhemmilta saimme lapsille luvat osallistua tuokioille. Lisäksi kerroimme lapsille opinnäytetyömme tarkoituksen ja kunnioitimme heidän yksityisyyden suojaansa sekä itsemääräämisoikeuttaan.

Koska opinnäytetyömme kohderyhmä oli niin pieni, ei saatuja tuloksia voida yleistää, sillä toiminta ja prosessien muodostuminen ovat erittäin paljon ryhmästä kiinni. Kuitenkin koemme, että tarkka toiminnan kuvaus lisää opinnäytetyömme luotettavuutta. Mielestämme tutkivan oppimisen toimintaa voisi kuitenkin tutkia enemmänkin ja jos mahdollista, pidemmällä aikavälillä toteutettuna. Jatkotutkimuksena voisi toteuttaa hieman pitempiaikaisen tutkivan oppimisen projektin samassa lapsiryhmässä tutkien esimerkiksi kahta eri teemaa. Teemojen välissä voisi olla myös jonkin verran taukoa, joten kun prosessin aloittaa uudestaan, voitaisiin verrata lasten toiminnan muutosta. Muutosta voitaisiin tutkia sekä tauon aikana että uuden prosessin aikana ja vielä sen jälkeenkin. Näin ollen voisi selvittää sitä, miten lasten käytös muuttuu tutkivan oppimisen ansiosta. Vertailua voisi tehdä myös kahden eri lapsiryhmän välillä, joista toinen toteuttaisi teemaa tutkivan oppimisen menetelmällä ja toinen lapsiryhmä jollakin muulla tavalla, kuten esimerkiksi varhaiskasvattajajohtoisesti.

Koska tuokiomme antoi lapsille paljon uutta tietoa eri maista mielenkiintoisella tavalla, olisi tutkiva oppiminen mielestämme hyvä tapa tutustuttaa lapsia eri kulttuureihin ja maihin. Jos ryhmässä on esimerkiksi muista maista tulleita lapsia, olisi mielestämme hyvä, jos toiset lapset ymmärtäisivät myös sen, millaista tämän kotimaassa on. Eri kulttuurista tuleva lapsi saisi olla asiantuntija, jolta toiset lapset saisivat kysyä kysymyksiä ja he voivat yhdessä tutustua esimerkiksi kirjoihin ja esineisiin, jotka kertovat tuosta maasta. Mielenkiintoista olisi myös, jos eri kulttuuritaustaiset vanhemmat voisivat tulla kertomaan oman lapsensa kanssa heidän kotimaastaan. Aikuisilta voisi myös kysyä kysymyksiä tai he voi-

sivat opettaa erilaisia lauluja ja leikkejä lapsille. Tämä kuitenkin edellyttää sitä, että lapsella ja vanhemmalla on jo suomen kielen taitoa. Meitä jäi hieman harmittamaan se, kun siinä vaiheessa kun maat valittiin, ryhmässä ei vielä ollut maahanmuuttajataustaisia lapsia, mutta kevään aikana ennen tuokioita ryhmään oli tullut uusi lapsi, jolla oli maahanmuuttajataustaa. Jos olisimme tämän tiedenneet jo maita valittaessa, olisimme todennäköisesti valinneet yhden maan sen mukaan, mistä tämä lapsi oli kotoisin, jotta toiset lapset olisivat myös saaneet tietoa tuosta maasta.

Opinnäytetyöprosessi ja erityisesti lasten osallisuuteen paneutuminen sai meidät pohtimaan sitä, kuinka paljon lapsia loppujen lopuksi kuunnellaan päiväkodissa. Meilläkin on paljon sellaisia kokemuksia erilaisista päiväkodeista, joissa toiminta tapahtuu lähes täysin ohjaajan mukaisesti. Lapset ehkä pääsevät vaikuttamaan siihen, mitä hän pääsee milloinkin leikkimään tai kenen kanssa lapsi leikkii, mutta hyvin paljon yleisempää on aikuisten ennalta suunnittelema toiminta. Lasten kuuleminen ja heidän ideoidensa huomioonottaminen, olisi mielestämme erittäin tärkeää varhaiskasvatuksessakin, mutta se ei välttämättä toteudu joka paikassa. Jos lapsille annetaan mahdollisuus vaikuttaa oman ryhmänsä toimintaan, tekisi se luultavasti päivistä lapsille mielekkäämpiä.



*Kuva 7. Kiitoskortit lapsille, joiden kuvat lapset saivat värittää.*

## LÄHTEET

- Eskola J. & Suoranta J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. Tutkiva oppiminen – Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY – kirjapainoyksikkö.
- Hakkarainen, K & Seitamaa-Hakkarainen, P. 2014. Tutkiva oppiminen. Viitattu 1.8.2014.  
[http://www.mlab.uiah.fi/polut/Yhteisollinen/teoria\\_tutkiva\\_oppiminen.html](http://www.mlab.uiah.fi/polut/Yhteisollinen/teoria_tutkiva_oppiminen.html)
- Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu - Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. Yhteiskuntapolitiikka 72:6. 629-640.  
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/101030/helavirta.pdf?sequence>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara P. 2013. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Yliopistopaino.
- Kananen, J. 2009. Toimintatutkimus yritysten kehittämisessä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 101. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Karlsson, L. 2003. Sadutus – Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kiviniemi, K. 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Teoksessa Aaltola, J., Raine, V. (toim.). Juva: WS Bookwell.
- Koivunen, P. 2009. Hyvä päivähoito. Juva: WS Bookwell Oy.
- Leppälä, S. 2014. Lehtori, Lapin ammattikorkeakoulu. Oppitunti, kevät 2014.
- Lipponen, L. 2012. Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell Oy. 31–38.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Laström, N. Rautanen & K. Vehkanlahti (toim.) Lasten ja nuorten etiikka. Helsinki: Yliopistopaino. Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 101. 25–42.
- Ojala, U. 2011. Opas lasten haastatteliijoille ja kuvaajille. Lastensuojelun keskusliitto. Verkkojulkaisu. Viitattu 1.11.2014.  
[http://www.lskl.fi/files/608/Opas\\_lasten\\_haastatteliijoille\\_ja\\_kuvaajille.pdf](http://www.lskl.fi/files/608/Opas_lasten_haastatteliijoille_ja_kuvaajille.pdf)



- Oulun kaupunki 2014. Oulun varhaiskasvatussuunnitelma 2013–2015. Viitattu 25.10.2014.  
[http://www.ouka.fi/c/document\\_library/get\\_file?uuid=8ef2179d-fea2-4ad6-9ca4-f8d208471f58&groupId=112792](http://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=8ef2179d-fea2-4ad6-9ca4-f8d208471f58&groupId=112792)
- Puroila, A. 2010. Vuorovaikutuksen lukutaito. Teoksessa J. Hurtig, M. Laitinen & K. Uljas-Rautio (toim.) Ajattele itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet. Juva: Bookwell Oy, 121-148.
- Riihelä, M. 2000. Leikkivät tutkijat. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Triangulaatio. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto, verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 31.10.2014.  
[http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2\\_3\\_2\\_4.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html)
- Stakes 2005. Varhaiskasvatuksen perusteet. Viitattu 25.7.2014.  
<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Turja, L. 2011. Lapset osallisina - kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatusliitto ry:n verkkolehti toukokuu 2011. 1-15. Viitattu 24.10.2014  
<http://www.peda.net/img/lehti/facei/Turja-toukokuu2011.pdf>
- Turja, L. 2012. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell Oy. 41–53.
- Vilén, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. 2013. Lapsuus erityinen elämänvaihe. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Vilka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy

## LIITTEET

- Liite 1. Lupakirje vanhemmille
- Liite 2. Toimintapäivien rakenne

## Liite 1

Kemissä 27. maaliskuuta 2014

Hei viskareiden vanhemmat!

Olemme Lapin ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijoita ja teemme parhaillaan opinnäytetyötä. Opinnäytetyömme aiheena on ”Leikkivien tutkijoiden matka maailmalle” ja tätä varten **järjestämme ... viskariryhmälle maailmanympärysmatkan 22.-23.5 ja 26.-28.5.2014**. Ideana on, että lapset saavat itse valita tutkittavat maat ja kertoa itse, mitä ja miten he haluaisivat maista tietää. Me pyrimme sitten tekemään tutkimusmatkasta antoisan esimerkiksi tuomalla kuvia, esineitä ja tietokirjoja tutkittavaksi, saduttamalla lapsia, tekemällä mielikuvitusmatkoja, piirtämällä ja maalamalla. Tarkoituksena on selvittää, miten lapset toimivat tutkivina oppijoina, eli miten he toimivat silloin, kun aikuinen ei toimikaan opettajana, vaan lapset saavat itse hankkia tietoa ja luoda omia käsityksiä eri maista ilman, että aikuinen korjaa ”väärää” käsityksiä. Samalla selvitämme myös aikuisen roolia tutkivan oppimisen mahdollistajana.

Tutkimusmenetelminä käytämme dokumentointia ja havainnointia. Käytämme videokuvausta, otamme valokuvia ja teemme omia havaintoja toiminnasta. Nämä dokumentit ovat vain meidän kahden käytössä, ja kun opinnäytetyö on valmis, tuhoamme kaikki videot, kuvat ja sellaiset omat kirjoituksemme, joista lapset voidaan tunnistaa. Jos lapsenne ei saa näkyä kuvissa tai videoissa, järjestämme tuokiot sillä tavalla, että lapsenne ei kuvissa näy, jotta se ei estäisi lapsen osallistumista tuokiolle. Opinnäytetyössämme ei tule näkymään lasten nimiä. Kerromme vain, minkä ikäisiä lapsia ryhmässä on ja montako tyttöä ja poikaa on yhteensä. Opinnäytetyössä voi olla liitteinä kuvia lasten tuotoksista ja joitakin lainauksia, mutta emme mainitse sitä, onko sanoja ollut tyttö vai poika tai minkä ikäinen juuri tämä lapsi on.

Toivomme, että **palauttaisitte alla olevan lomakkeen päiväkodille viimeistään 25.4**, jotta osaamme suunnitella tuokiota tarkemmin ja varata niille tarpeeksi materiaaleja!

Vastaamme mielellämme kysymyksiinne!

Tutkimusmatkaterveisin:

Iida-Maria Kokko  
.....@edu.lapinamk.fi

Jonna Piirainen  
.....@edu.lapinamk.fi

---

Palauta tämä päiväkodille 25.4 mennessä

Lapsen nimi: \_\_\_\_\_

Ympyröi sopiva vaihtoehto:

Lapsi saa / ei saa osallistua tuokiolle.

Lasta saa / ei saa kuvata videolle.

Lapsi saa / ei saa näkyä valokuvissa.

Huoltajan allekirjoitus ja  
nimenselvennys: \_\_\_\_\_

## Liite 2

### Toimintapäivien rakenne

#### Alustustuokio alkukeväällä 2014 harjoittelun ohessa

- Lapsille kerrotaan, että mitä tehdään
  - o kyseessä on siis tutkimusmatka, ja lapset saavat itse toimia tutkijoina
- Kysytään, haluavatko he osallistua tuokioille
- Käydään läpi, mitä maanosia maapallolla on
  - o apuna karttapallo ja iso kartta, josta näkee myös maanosat
  - o lapset saavat kertoa, mitä he tietävät maanosista
- Pienissä ryhmissä valitaan ensin maanosat, joista valitaan tutkittavat maat
  - o muodostetaan kolme ryhmää, ja jokaiselle ryhmälle annetaan mahdollisuus valita kahdesta maanosasta toinen, heitä enemmän kiinnostava maanosa
    - Eurooppa vai Australia
    - Aasia vai Afrikka
    - Pohjois- vai Etelä-Amerikka
- Valituista maista käydään yhdessä keskustelua, mikä maa niistä kiinnostaisi lapsia eniten, ja mikä maa valitaan tutkittavaksi

#### Ensimmäinen toimintapäivä (toukokuu 2014): intiaanit

- Aloitetaan toiminta kokoontumalla yhteen huoneeseen ja kerrataan toiminnan tarkoitus ja käydään vielä läpi tutkittavat maat karttapallosta.
- Kerrotaan, mikä on päivän aihe.
- Kysytään, mitä lapsilla tulee intiaaneista mieleen.
- Mietitään kysymykset, joihin halutaan vastaukset.
  - o Kysytään lasten omia pohdintoja siitä, mitä he luulevat vastausten olevan.
- Aletaan tutkia esineitä ja kirjoja.
  - o Tutkiminen tapahtuu pareittain, saa parin kanssa valita kirjan ja mennä itsestä hyvälle tuntuvalle paikalle tutustumaan siihen. Vaihdetaan välillä kirjaa. Esineitä saa käydä katsomassa myös.
  - o Mukaan:
    - kirjaston kirjat
    - intiaanielttä
    - intiaanikalenteri

- Kokoonnutaan yhteen keskustelemaan, että mitä vastauksia löydettiin
- Siirtyminen viereiseen tilaan, jossa:
  - o intiaanipiirustus/-askartelu
  - o intiaanipäähineen tekeminen
  - o sotamaalaukset
- Lasten ulkoilu, ruokailu, lepoetki ja välipala
- Kokoonnutaan yhteen ja keskustellaan, mitä opittiin ja mitä jäi mieleen
- Pohjustetaan seuraava päivä
  - o Aihe
  - o Mietitään kysymykset valmiiksi

#### Toinen toimintapäivä: Meksiko

- Aloitetaan toiminta vasta lasten ulkoilun jälkeen, ettei tule niin pitkää taukoa
- Kerrataan lyhyesti läpi edellispäivä
- Kerrataan päivän aihe ja käydään Meksiko-kysymykset läpi
  - o Kerrataan läpi myös lasten omat pohdinnat
  - o Tuleeko jotain uutta Meksikosta mieleen (musiikkia taustalla)
- Aletaan tutkia esineitä ja kirjoja
  - o Tutkiminen tapahtuu kahdessa ryhmässä, kummassakin ryhmässä mukana ohjaaja
  - o Jaetaan kirjat kahteen osaan, esineet ovat vain yhdessä kohdassa
    - toisen ohjaajan kanssa katsotaan enemmän kirjoja, toisen kanssa kirjoja ja esineitä
    - vaihdetaan ryhmiä välillä
  - o Mukaan:
    - kirjaston kirjat
    - musiikki
    - Meksiko-tavarat (pöytäliina, koristesombrerohattu, kokoontaitettava hattu, intiaanikalenteri)
- Kokoonnutaan yhteen keskustelemaan, että mitä vastauksia löydettiin
- Sadutus haluttaessa tai siirtyminen viereiseen tilaan, jossa:
  - o yhteinen Meksiko/intiaani piirustus
- Lasten ruokailu ja lepoetki
- Kokoonnutaan yhteen ja keskustellaan, mitä opittiin ja mitä jäi mieleen
- Välipala
- Pohjustetaan seuraava päivä
  - o Aihe
  - o Mietitään kysymykset valmiiksi
    - omat ajatukset

### Kolmas toimintapäivä: Kiina

- Aloitetaan toiminta vasta lasten ulkoilun jälkeen
- Kerrataan lyhyesti läpi edellispäivä
- Kerrataan päivän aihe ja käydään Kiina-kysymykset läpi
  - o Kerrataan läpi myös lasten omat pohdinnat
  - o Tuleeko jotain uutta Kiinasta mieleen, kuunnellaan musiikkia
- Aletaan tutkia esineitä ja kirjoja
  - o Tutkiminen tapahtuu kahdessa ryhmässä, kummassakin ryhmässä mukana ohjaaja
  - o Jaetaan kirjat ja esineet kahteen ryhmään tasapuolisesti
    - tutkitaan ja ohjaaja voi tarvittaessa auttaa
    - vaihdetaan ryhmiä välillä
  - o Mukaan:
    - kirjat
    - musiikki
    - Kiina-tavarat (mm. syömäpuikot, patsas, sanomalehti, onnenkalut, koristeet)
- Kokoonnutaan yhteen keskustelemaan, että mitä vastauksia löydettiin
- Lasten ruokailu ja lepoaika
  - o herätessään saa kertoa sadun jos haluaa
- Kokoonnutuminen yhteen ja piirretään yhteinen Kiina-kuva, voi vaikka vuorotellen käydä piirtämässä jotain
  - o keskustellaan samalla, mitä opittiin ja mitä jäi mieleen
- Välipala
- Pohjustetaan seuraava päivä
  - o Aihe
  - o Mietitään kysymykset valmiiksi
    - omat ajatukset

### Neljäs toimintapäivä: Australia

- Aloitetaan toiminta lasten ulkoilun jälkeen
- Kerrataan lyhyesti läpi edellispäivä
- Kerrataan päivän aihe ja käydään Australia-kysymykset läpi
  - o Kerrataan läpi myös lasten omat pohdinnat
  - o Tuleeko jotain uutta mieleen
  - o Kuunnellaan musiikkia
- Aletaan tutkia esineitä ja kirjoja
  - o Tutkiminen yksin, saa vuoron perään hakea jonkin kirjan

- saa hakea itselleen hyvän paikan
  - myös pehmoeläimillä saa leikkiä
- Mukaan:
  - musiikki
  - kirjat
  - pehmoeläimet
  - stetson-hattu
- Kokoonnutaan yhteen keskustelemaan, että mitä vastauksia löydettiin
- Samassa tilassa jatketaan piirustuksella
  - yhteinen Australia piirustus
- Lasten ruokailu ja lepoaika
- Kokoonnutuminen yhteen ja keskustellaan, mitä opittiin ja mitä jäi mieleen
- Pohjustetaan seuraava päivä

#### Viides toimintapäivä: kertaus ja loppujuhla

- Toiminta alkaa lasten ulkoilun jälkeen
  - Ohjaajillekin jotain maihin liittyvää vaatetta päälle
- Kertausta edellisistä päivistä
- Tavaroiden lajittelu oikeaan kohtaan lattialla olevalle isolle paperille, jossa jokaisella maalla oma kohtansa
- Kiinalainen jumppa Australian eläimillä
  - Hoetaan lorua, jonka aikana liikuttiin jonkun tietyn eläimen tavoin
    - *"Hojo hojo huuga, hatsa mitsa muuga. Hojo hojo huuga, hatsa mitsa muuga... Pyllylehä."*
  - Kun loru loppuu, mennään lattialla olevien alustojen päälle koskettaen sitä sillä kehonosalla, mikä lorussa käskettiin.
  - Jokainen lapsi saa vuorollaan sanoa jonkun Australian eläimen, joka tavoin liikutaan lorua hokiessa
- Vapaata leikkiä
  - Mukaan:
    - intiaaniteltta ja kasvovärit
    - pehmolelut (mm. papukaija, panda, kilpikonna)
    - kiina-aiheiset koristeet
    - kaikki hatut
- Piñatan rikkominen (kaksi tehtynä)
  - Kaikki lapset aluksi matolle, ja muistetaan varoittaa, että ei saa mennä liian lähelle silloin, kun toisen vuoro lyödä piñataa
  - Vuorotellen lyödään ja kaksi kertaa saa aina kerrallaan kokeilla



- Piñatojen sisällä karkkia, tarroja ja purkkaa, jotka lapset saa viedä omiin lokeroihinsa, eikä kerrota toisille lapsille, ettei heille tule paha mieli
- Lasten ruokailu ja lepoaika
- Kun lapsi herää, pyydetään häntä haastatteluun
  - Kaikki lapset saavat käydä yksityishaastattelussa
  - Kysytään
    - Mikä oli kivointa?
    - Mikä jäi parhaiten mieleen?
    - Oliko jotain ei niin kivaa?
    - Olisiko kiva joskus toistekin tehdä tällainen juttu, vaikka eskerissa?
    - Olisiko jotain, mitä haluaisit meille kertoa tai sanoa?
- Kootaan kaikki päiväkotiryhmän toiset lapset sohvalle, ja viskarit saavat pitää opetustuokion heille
  - Kerrotaan ohjaajan johdolla, mitä olemme tehneet toimintapäivillä
  - Käydään läpi tutkitut maat ja lapset saavat kertoa, mitä he niistä muistavat
  - Jokainen lapsi saa valita jonkun esineen, jonka he esittelevät toisille ja saavat kertoa, mihin maahan se liittyy aina silloin, kun siitä maasta puhutaan
  - Lasten satujen kertominen
  - Toiset lapset saavat kysyä kysymyksiä, joihin viskarit voivat vastata
- Välipala
- Loppukeskustelu
  - Kerrotaan, että meillä on ollut tosi mukavaa ja että toivottavasti lapsilakin on ollut
  - Annetaan lapsille vielä antaa meille palautetta
  - Kiitetään lapsia
    - kiitoskortit kaikille, joissa väritettävät kuvat ja runo
  - Loppupalat ja heipat