

**”TÄÄ ON KUITENKIN SEMMONEN TYÖ, ETTÄ TÄTÄ TEHDÄÄN
AIKA PALJON SYDÄMELLÄ”**

Varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä satakielipedagogiikan toteutumisesta
alle kolmevuotiaiden ja yli kolmevuotiaiden ryhmissä



Ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö

Lahdensivu, Sosiaalialan koulutus

kevät, 2017

Tytti Mahlanen ja Milla Pynnönen

Sosiaalialan koulutus

Lahdensivu

Tekijät	Tytti Mahlanen ja Milla Pynnönen	Vuosi 2017
Työn nimi	”Tää on kuitenkin semmonen työ, että tätä tehdään aika paljon sydämellä” Varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä satakielipedagogiikan toteutumisesta alle kolmevuotiaiden ja yli kolmevuotiaiden ryhmissä	
Työn ohjaaja	Mare Orman	

TIIVISTELMÄ

Tämä opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä Hämeenlinnan kaupungin kanssa. Opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvattajien näkemyksiä satakielipedagogiikan toteutumisesta alle kolmevuotiaiden ja yli kolmevuotiaiden ryhmissä sekä tehdä näkyväksi satakielipedagogiikan toteutustapoja eri ikäisten lasten ryhmissä. Lisäksi tavoitteena oli tuottaa tietoa Hämeenlinnan kaupungille satakielipedagogiikan toteutumisesta eräässä varhaiskasvatusyksikössä.

Tutkimuksen tietoperusta rakentui tutkimuksen kontekstina toimineen varhaiskasvatuksen sekä satakielipedagogiikan ja varhaiskasvatuksikäisen lapsen kehityksen ympärille. Varhaiskasvatuksen tavoitteiden ja kontekstin lisäksi selvitettiin osallisuuden, lapsilähtöisyyden sekä pedagogisen dokumentoinnin käsitteet. Lisäksi määriteltiin olennaisilta osin Reggio Emilia -pedagogiikka, johon satakielipedagogiikka perustuu.

Opinnäytetyö toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena, jossa aineisto hankittiin käyttäen yksilöllistä teemahaastattelua. Tutkimukseen osallistui yhteensä neljä varhaiskasvattajaa yhden päiväkodin kahdesta eri ryhmästä.

Keskeisimmäksi tulokseksi nousi se, että satakielipedagogiikka toteutuu ryhmissä kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti. Ryhmissä huomioidaan lasten yksilöllisyys ja toimintaa toteutetaan lapsilähtöisesti. Haasteeksi nousi pedagogisen dokumentoinnin integrointi ryhmien arkeen.

Avainsanat Varhaiskasvatus, Reggio Emilia -pedagogiikka, satakielipedagogiikka

Sivut 47 sivua, joista liitteitä 2 sivua

Degree Programme in Social Services
Lahdensivu

Authors	Tytti Mahlanen and Milla Pynnönen	Year 2017
Subject	Early childhood educators' views about execution of The Pedagogy of Hundred Languages in daycare groups of children under three years old and over three years old	
Supervisor	Mare Orman	

ABSTRACT

This thesis was executed in cooperation with The City of Hämeenlinna. The purpose of the thesis was to examine early childhood educators' views of the Pedagogy of Hundred Languages in daycare groups of children under three years old and over three years old and to bring out various ways of executing the pedagogy in groups of children of different ages.

The theoretical background of the thesis consists of the early childhood education, the Pedagogy of Hundred languages, the Reggio Emilia approach and the development of a child in the early years. Moreover, the theoretical background comprises the concepts of participation, child orientation and pedagogic documentation.

The thesis was carried out as a qualitative research. The data were collected with individual thematic interviews. A total of four early childhood educators from two separate groups of a daycare centre in Hämeenlinna participated in the research.

The most important result of the research was that according to the views of the early educators, the Pedagogy of Hundred Languages is executed in accordance with the Early Childhood Education and Care plan of the City of Hämeenlinna. The children's individuality is observed and the child orientation has a major priority in the daycare groups in which the research was implemented. Moreover, the results prove that it is challenging to integrate pedagogic documentation to the everyday life of daycare groups.

Keywords Early education, Reggio Emilia approach, the Pedagogy of Hundred Languages

Pages 47 pages including appendices 2 pages

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	VARHAISKASVATUS.....	3
2.1	Varhaiskasvatuksen konteksti ja tavoitteet	3
2.2	Osallisuus.....	6
2.3	Lapsilähtöisyys.....	8
2.4	Pedagoginen dokumentointi.....	9
3	SATAKIELIPEDAGOGIIKKA	10
3.1	Reggio Emilia -pedagogiikka satakielipedagogiikan suunnannäyttäjänä.....	10
3.2	Satakielipedagogiikan teesit.....	12
3.2.1	Lapsi on päähenkilö omassa elämässään	12
3.2.2	Lapsi ansaitsee rikkaan aikuisen.....	12
3.2.3	Lapsi elää vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa.....	12
3.2.4	Lapsella on sata kieltä.....	13
3.2.5	Työmenetelminä pedagoginen dokumentointi ja teematyöskentely... 13	
4	VARHAISKASVATUSIKÄISEN LAPSEN KEHITYS	14
5	AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	16
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	17
6.1	Kvalitatiivinen tutkimus.....	17
6.2	Tutkimustehtävä ja tutkimuksen tavoitteet	18
6.3	Aineiston hankinta	18
6.4	Aineiston analyysi.....	20
6.5	Tutkimuksen luotettavuus	21
7	TUTKIMUSTULOKSET	22
7.1	Satakielipedagogiikan toteutuminen alle kolmevuotiaiden ryhmässä.....	22
7.1.1	Jokapäiväisellä kohtaamisella kohti osallisuutta.....	22
7.1.2	Hoivaa, huolenpitoa, hellyyttä ja höpsöttelyä	24
7.1.3	Monipuolinen ja turvallinen ympäristö mahdollistaa oppimisen	25
7.1.4	Lapsilähtöistä ja lapsen ikätason huomioivaa oppimista.....	26
7.1.5	Valokuvaamista ja lapsilähtöistä teematyöskentelyä	26
7.2	Satakielipedagogiikan toteutuminen yli kolmevuotiaiden ryhmässä.....	27
7.2.1	Ympäristö osallisuuden mahdollistajana.....	27
7.2.2	Rikas aikuinen mahdollistaa oppimisen	29
7.2.3	Lapsilähtöisesti muokkautuva varhaiskasvatusympäristö	30
7.2.4	Lapset oppivat monin eri tavoin.....	32
7.2.5	Havainnoimalla kohti lapsilähtöistä teematyöskentelyä	33
7.3	Lapsilähtöisyys ja lapsen kuuleminen satakielipedagogiikan ydinajatuksena..	34
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	34

9 POHDINTA.....	39
LÄHTEET.....	42

Liitteet

Liite 1	Haastattelurunko
Liite 2	Haastattelun lupalomake

1 JOHDANTO

Uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet julkaistiin syksyllä 2016. Perusteissa korostetaan lapsen yksilöllistä kohtaamista ja osallisuutta, toiminnan lapsilähtöisyyttä sekä yhteisöllisyyttä. Lisäksi pedagoginen dokumentointi työskentelymenetelmänä on kirjattu uusiin, velvoittaviin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19—20, 37.) Hämeenlinnassa varhaiskasvatusta ohjaa satakielipedagogiikka, joka tarjoaa hyvät lähtökohdat toteuttaessa uusien varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaista toimintaa. Tämän vuoksi satakielipedagogiikan toteutustapoja esille tuova tutkimus on ajan-kohtainen ja merkittävä niin paikallisesti kuin valtakunnallisestikin.

”Lapsen aikaa ei pidä kuluttaa. Se pitää saada talteen” (Satakieli-teesit n.d.). Näin kuuluu Reggio Emilia -pedagogiikan isänä pidetyn Loris Malaguzzin lausuma lapsuuden merkityksestä. Italiasta lähtöisin olevaan Reggio Emilia -pedagogiikkaan perustuva satakielipedagogiikka on yksi Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman lähtökohdista. Satakielipedagogiikka on hämeenlinnalainen tulkinta reggiolaisesta pedagogiikasta, ja siinä korostuu voimakkaasti yhteisöllisyys, lapsen osallisuus sekä toiminnan lapsilähtöisyys. Satakielipedagogiikan toiminta-ajatusta tukee lapsilähtöinen teematyöskentely sekä pedagoginen dokumentointi. (Hämeenlinnan kaupunki 2013, 3—4.)

Tutkimuksen työelämäyhteistyötahoksi valikoitui paikallinen hämeenlinnalainen päiväkotitoiminta. Yhteistyöpäiväkodiksi valikoitui sellainen yksikkö, jossa tutkimus oli mahdollista toteuttaa siten, että siihen pystyi osallistumaan niin alle kolmevuotiaiden ryhmässä työskenteleviä varhaiskasvattajia kuin yli kolmevuotiaidenkin ryhmässä työskenteleviä varhaiskasvattajia.

Opinnäytetyön tietoperustan muodostavat varhaiskasvatus, satakielipedagogiikka sekä varhaiskasvatusikäisen lapsen kehitys. Tutkimuksen kontekstina toimivan varhaiskasvatuksen tietoperusta rakentuu sen tavoitteisiin ja kontekstiin Suomessa. Lisäksi kuvataan tutkimuksen kannalta oleellista varhaiskasvatuksen käsitteistöä: osallisuus, lapsilähtöisyys sekä pedagoginen dokumentointi. Satakielipedagogiikkaa ja sen innoittajana toimiva Reggio Emilia -pedagogiikkaa käsitellään tutkimuksen kolmannessa luvussa. Lisäksi tutkimuksen tietoperustassa käsitellään varhaiskasvatusikäisen lapsen kehitystä niiltä osin, kuin se on tutkimuksen kannalta oleellista.

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on tuottaa tietoa Hämeenlinnan kaupungille sekä tutkimuksen kohteena olevien ryhmien varhaiskasvattajille satakielipedagogiikan toteutumisesta. Lisäksi tavoitteena on lisätä tutkimukseen osallistuvien varhaiskasvattajien tietoisuutta omasta toiminnastaan sekä tehdä toimivia käytänteitä näkyvämmäksi. Tavoitteena on,

että tutkimuksesta olisi hyötyä myös laajemmin eri varhaiskasvatustyöntekijöiden kasvattajille.

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä satakielipedagogiikan toteutumisesta alle kolmevuotiaiden ja yli kolmevuotiaiden ryhmissä. Tutkimustehtävän pohjalta muodostuneet tutkimustehtävää rajaavat tutkimuskysymykset ovat, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö kuvailee satakielipedagogiikan toteutumista ryhmässään sekä mikä on varhaiskasvatuksen henkilöstön mukaan satakielipedagogiikan ydin.

Tutkimuksen alussa kuvataan tutkimuksen kannalta oleelliset tietoperustat. Näiden jälkeen perehdytään aiheesta aiemmin tehtyihin tutkimuksiin sekä siihen, miten tutkimus käytännössä toteutettiin. Seuraavassa, tutkimustulokset-osiossa esitellään aineiston analyysin kautta saadut tulokset. Johtopäätökset-luvussa tuloksia peilataan teorian tietoon, jonka jälkeen pohdintaosiossa pohditaan tutkimuksen eettisyyttä sekä muita tutkimuksen herättämiä ajatuksia.

2 VARHAISKASVATUS

Tämä tutkimus on tehty varhaiskasvatukseen erään hämeenlinnalaisen päiväkodin kahteen eri ryhmään. Toinen ryhmistä oli alle kolmevuotiaiden lasten ryhmä ja toinen yli kolmevuotiaiden lasten ryhmä. Tässä luvussa käsitellään suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstia sekä varhaiskasvatuksen tavoitteita. Lisäksi käsitellään oleellisesti varhaiskasvatukseen liittyvää käsitteistöä – osallisuutta, lapsilähtöisyyttä sekä pedagogista dokumentointia.

2.1 Varhaiskasvatuksen konteksti ja tavoitteet

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, joka on aina suunniteltua ja tavoitteellista. Varhaiskasvatuksessa painottuu erityisesti pedagogiikka. Pedagogiikka perustuu vallitsevaan arvoperustaan sekä käsitykseen lapsesta, lapsuudesta ja oppimisesta. Pedagogiikalla tarkoitetaan ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista, erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuva toimintaa lasten oppimisen ja hyvinvoinnin toteutumiseksi. (Opetushallitus n.d.; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20.)

Suomalaisen varhaiskasvatuksen perinteet juontavat juurensa fröbeliläiseen pedagogiikkaan, jossa avainasemassa oli aikuisen ohjaama didaktinen toiminta sekä aikuisten ja lasten rinnakkaistyöskentely. Lasten itseohjautuvia luovia leikkejä pidettiin arvossa, ja aikuisen tehtävänä oli vetäytyä syrjään ja tarkkailla lasten leikkejä. Aikuisen asemaa voidaan kuvata ”ulkoisesti passiivisena, mutta sisäisesti aktiivisena”. Lasten näennäinen kuuleminen tapahtui siis ilman, että lapset sitä itse tiesivät. 1970-luvulla alkoi pedagogiikan muutos ja sen merkitys heikkeni. Seuraavat vuosikymmenet varhaiskasvatuksessa kuuluivat hyvin aikuisjohtoisesti ja koulumaailman oppiainejakoja jäljittelevien opetus- ja toimintatuokioiden värittäminä. Vuosien saatossa pedagogiikan merkitys on alkanut kuitenkin korostua, ja varhaiskasvatuksessa on siirrytty yhä lapsilähtöisempään ja lasten toimijuutta korostavampaan toimintamalliin. (Turja 2011, 43.)

Kaikilla alle oppivelvollisuusikäisillä lapsilla on oikeus saada varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lapsen hyvinvointia ja tukea oppimista, kasvua ja kehitystä. Varhaiskasvatusta voidaan antaa päiväkodeissa ja perhepäivähoitona, mutta myös muuna varhaiskasvatuksena, kuten kerho- ja leikkitoimintana. (Opetushallitus n.d.) Tämän tutkimuksen kontekstina on varhaiskasvatus, jota toteutetaan päiväkodissa. Varhaiskasvatuslaissa (36/1973) sekä valtioneuvoston asetuksessa lasten päivähoidosta (239/1973) säädetään varhaiskasvatukselle asetetuista reunaehdoista.

Varhaiskasvatustalain (580/2015) 2 a §:ssä on asetettu kymmenen tavoitetta varhaiskasvatukselle. Laissa määriteltyjen tavoitteiden mukaan varhaiskasvatuksen tulee

1. "edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia
2. tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista
3. toteuttaa lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset
4. varmistaa kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen varhaiskasvatusympäristö
5. turvata lasta kunnioittava toimintatapa ja mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä
6. antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, edistää sukupuolten tasa-arvoa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa
7. tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmettyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä
8. kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen
9. varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin.
10. toimia yhdessä lapsen sekä lapsen vanhemman tai muun huoltajan kanssa lapsen tasapainoisen kehityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi sekä tukea lapsen vanhempaa tai muuta huoltajaa kasvatustyössä."

Varhaiskasvatus on kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama kokonaisuus, joka rakentuu lapsen, kasvattajien ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Niin kasvatusta, opetusta kuin hoitoakin voidaan tarkastella toisistaan erillisinä elementteinä, mutta käytännön työssä ne nivoutuvat yhteen mahdollistaen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämisen kokonaisvaltaisesti. Eri-ikäisten lasten kanssa toimiessa kasvatus, opetus ja hoito painottuvat eri tavalla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 21.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 21) mukaan kasvatuksen avulla lapsia ohjataan eettisesti kestävään toimintaan sekä muodostamaan omia mielipiteitä ja toimimaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten

ja ympäristön kanssa. Lisäksi yhtenä kasvatuksen tavoitteena mainitaan sen tehtävä välittää tärkeinä pidettyjä arvoja ja traditioita sekä kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle. Kasvatuksen myötä kulttuuriset tavat, normit ja arvot siirtyvät eteenpäin, muovautuvat ja uudistuvat.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 21) todetaan opetuksen tarkoituksen olevan lasten oppimisen edistäminen sekä lapsien auttaminen merkityksien luomisessa niin itsestään kuin ympäristöstäänkin. Lapsia innostetaan käyttämään monipuolisesti erilaisia oppimisen tapoja ja tarjotaan heille mahdollisuuksia oppia uutta. Opetuksessa huomioidaan lasten luontaiset tavat oppia, heidän mielenkiinnonkohteensa ja vahvuutensa, kehittyvillä olevat taidot sekä lasten yksilölliset tuen tarpeet. Edellä mainittujen lisäksi perustana opetukselle toimii oppimisympäristöille, laajalaiselle osaamiselle sekä pedagogiselle toiminnalle asetetut tavoitteet.

Hoidolla tarkoitetaan lapsen fyysisistä perustarpeista huolehtimista sekä tunnepohjaista välittämistä. Hoidossa ja huolenpidossa korostuu kunnioittavan vuorovaikutussuhteen sekä myönteisen kosketuksen ja läheisyyden merkitys. Tavoitteena on, että lapsi tuntee yhteisyyttä muihin ihmisiin ja kokee olevansa arvostettu ja ymmärretty omana itsenään. Hoidolliset tilanteet, kuten ruokailu, pukeminen ja riisuminen, hygieniasta huolehtiminen sekä lepo ovat aina samanaikaisesti myös kasvatusta ja opetustilanteita, joissa opetellaan erilaisia taitoja ja tapoja. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 21.)

Varhaiskasvatustilain (580/2015) 7 a §:n mukaan päiväkodissa tai perhepäivähoidossa olevalle lapselle tulee laatia henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma lapsen kasvatusta, opetuksen ja hoidon toteuttamiseksi. Suunnitelmaan kirjataan lisäksi lapsen tarvitsemat tuen tarpeet ja tukitoimenpiteet sekä niiden toteuttaminen. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan yhdessä henkilöstön ja lapsen vanhempien tai huoltajien kanssa. Suunnitelman laatimiseen voivat osallistua myös muut lapsen kehitystä ja oppimista tukevat asiantuntijat, viranomaiset ja muut tarvittavat tahot. Lisäksi lapsen oma mielipide tulee selvittää ja huomioida varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteuttamista tulee arvioida ja se tulee tarkistaa vähintään kerran vuodessa.

Varhaiskasvatustilain (580/2015) 9 a §:ssä todetaan, että kuntayhtymän tai muun palvelun tuottajan tulee laatia paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia, jotka perustuvat valtakunnallisiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Suunnitelmat voidaan laatia palveluntuottaja-, yksikkö-, ryhmä- tai toimintamuotokohtaisesti ja niissä tulee huomioida pedagogiset painotukset sekä muut merkityksellisesti valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteita täydentävät seikat.

2.2 Osallisuus

Lapsen oikeuksista ja osallisuudesta säädetään YK:n lapsen oikeuksien julistuksen 12. artiklassa sekä varhaiskasvatustilain (580/2015) 7 b §:ssä. Varhaiskasvatustilain (580/2015) 7 b §:n mukaan lapsen varhaiskasvatusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa on selvitettävä ja huomioitava lapsen mielipide hänen ikä- ja kehitystasonsa edellyttämällä tavalla. Lasten lisäksi myös heidän huoltajilleen on järjestettävä päivähoiton toimintayksikössä säännöllisesti mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja arviointiin.

Varhaiskasvatus tähtää kasvattamaan lapsista yhteiskunnan jäseniä, joten on ensiarvoisen tärkeää harjoitella päiväkodissa taitoja, joilla vahvistetaan lasten aktiivista toimijuutta ja osallisuutta yhteiskunnassa. Vaikka onkin tärkeää, että lapsi saa vaikuttaa omiin asioihinsa juuri tässä ja nyt, on tärkeä näkökulma myös se, että lapsi oppii tulevaisuutta varten olemaan aktiivinen ja käyttämään hyväkseen vaikuttamisen mahdollisuuksia. Osallisuus opettaa lapselle kykyä ajatella itse sekä itseluottamusta lapsen huomattessa, että hänen sanomisillaan tai viesteillään on todellista vaikutusta asioihin. Aikuisen tehtävä on kannustaa, tukea ja harjoitella yhdessä lapsen kanssa sekä varmistaa, että jokainen lapsi tulee tasapuolisesti kuulluksi. (Roos 2017, 23–24.)

Osallisuus on yhteisöllisyyden pohja. Yhteenkuuluvuuden tunne ja osallisuus merkitsevät lapselle sitä, että hänelle tarjoutuu mahdollisuus tulla kuulluksi jokapäiväisissä leikeissään ja toiminnoissaan. Olennaista on lapsen kokemus siitä, että hän on hyväksytty, arvostettu ja tärkeä yhteisönsä — esimerkiksi päiväkotiryhmänsä — jäsen. Osallisuus on yhdessä elämistä ja perustuu siihen, että lapsen tarpeet tulee tyydytetty, hän tulee kohdatuksi ja kokee olevansa turvassa. Lapsella tulee olla mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua yhteisönsä toimintaan. Osallisuus kuitenkin on enemmän kuin mahdollisuus osallistua. (Eskel & Marttila 2013, 78.)

Osallisuus ei tarkoita sitä, että jokaisen lapsen jokainen toive tulee täyttää. Ennen kaikkea se on kaikkien näkemysten huomioonottamista sekä neuvottelua, jotta löydetään kaikkia tyydyttävä ratkaisu. Lapsi kokee osallisuutta siinä, että hänen kiinnostuksenkohteensa otetaan huomioon ja niitä kunnioitetaan. Aikuisen tehtävänä on varmistaa, että lapsi saa toimia itselleen mieluisten ja häntä kiinnostavien asioiden parissa. Vastuu toiminnan monipuolisuudesta kuitenkin säilyy aikuisella. (Roos 2017, 24.)

Roger Hart on luonut osallisuuden tikapuut, joiden kahdeksan askelmaa kuvaavat osallisuuden eri tasoja sekä sitä, miten kasvattajat omassa toiminnassaan mahdollistavat lasten osallisuuden ja lasten sijoittumisen osallisuuden tikapuiden eri askelmille. Osallisuuden määrä kasvaa, mitä korkeammalle tikapuilla etenee. Kuitenkin osallisuus alkaa varsinaisesti vasta askelmalta neljä. Kolme ensimmäistä askelmaa — lapsia ohjataan, lapset ovat toiminnassa kuin koristeena ja lapset ovat mukana muodon vuoksi —

ovat hyvin aikuislähtöistä toimintaa ja Hart itse käyttää näistä askelmista niinkin voimakasta ilmaisua, kuin aikuisen manipulointi. Kolmannella askelmalla kysytään jo lasten mielipiteitä, mutta se tapahtuu lähinnä muodon vuoksi eikä lasten mielipiteillä loppupeleissä ole merkitystä toimintaan. Neljännellä askelmalla — lasten mielipiteitä kuullaan, mutta aikuiset tekevät päätökset — kasvattajat kuuntelevat hyvin valikoivasti lapsia ja tekevät lopulliset päätökset ja valinnat. Viides, kuudes ja seitsemäs askelma — lapsilta kysytään toiminnasta ja heitä kuullaan, lasten kanssa tehdään päätökset, mutta aloitteet tulevat aikuisilta sekä lapset aloittavat ja ohjaavat toiminnan — lisäävät lasten osallisuutta joka askelmalla hieman entisestään. Päämääränä on kahdeksas askelma, jossa lapset ja aikuiset päättävän yhdessä, jolloin toiminta on lapsilähtöistä. Kahdeksannen askelman saavutettua lapset ja kasvattajat ovat tasavertaisia ideoidessaan toimintaa ja tehdessään päätöksiä yhdessä. (Eskel & Marttila 2013, 79–81; Hart 1992, 11.)

Hartin tikapuumallia on kritisoitu siitä, että sen mukaan lapsen osallisuuden tunne kasvaa vallan ja vaikutusmahdollisuuksien lisääntyessä. Lasten ajatellaan olevan sitä enemmän osallisena toiminnassa, mitä enemmän he saavat olla mukana toimintaa koskevassa päätöksenteossa. Lisäksi on kritisoitu sitä, miten esimerkiksi alle kolmevuotiaat ja erityisen tuen tarpeessa olevat lapset tulevan kuulluiksi. Hart itse painottaa, että hänen mallissaan ei ole tarkoituksenmukaista, että jokaisen lapsen kanssa koko ajan toimitaan korkeimmalla askelmalla. On lapsesta itsestään kiinni, kuinka paljon hän haluaa osallistua ja olla osallisena. Tärkeintä on antaa lapselle mahdollisuus valintoihin. (Eskel & Marttila 2013, 79; Hart 1992, 11.)

Harry Shier on luonut osallisuudet tasot, joiden kautta voidaan tarkastella kasvattajien valmiuksia, mahdollisuuksia ja velvollisuuksia suhteessa lasten osallisuuteen. Shierin mallissa ensimmäisellä tasolla lapsia kuunnellaan, toisella tasolla lapsia tuetaan ilmaisemaan mielipiteensä, kolmannella tasolla otetaan huomioon lasten näkemykset, neljännellä tasolla lapset otetaan mukaan päätöksentekoon ja lopulta viidennellä tasolla, jolla osallisuus on suurinta, jaetaan lasten kanssa valtaa ja vastuuta päätöksenteossa. Shierin mukaan osallisuus toteutuu minimissään silloin, kun kolmen ensimmäisen tason asiat toteutuvat. Erona Hartin malliin Shierin mallissa osallisuutta tarkastellaan lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen kautta. (Eskel & Marttila 2013, 81.)

Nigel Thomas on myös luonut oman osallisuudenmallinsa. Hän on kritisoinut malleja, joissa osallisuus kuvataan yksiulotteisena ominaisuutena, jonka määrää mitataan tilanteessa sen mukaan, onko sitä paljon, vähän vai ei yhtään. Thomasin mukaan osallisuudella on kuusi ulottuvuutta: mahdollisuus valita, mahdollisuus saada tietoa, mahdollisuus vaikuttaa prosessiin, mahdollisuus ilmaista itseään, mahdollisuus saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen sekä mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin. Thomasin mukaan yksi osallisuuden muoto on myös osallistumisesta kieltäytyminen, johon lapsella tulisi aina olla mahdollisuus. Thomasin mallissa tulee esille lasten

tilanteiden yksilöllisyys. Toiset lapset tarvitsevat tietoa mahdollisuuksiinsa muodostaakseen mielipiteensä ja tehdäkseen valintansa, mutta toiset tarvitsevat paljon tukea ja rohkaisua luottaakseen siihen, että heidän mielipiteensä ovat arvokkaita. (Eskel & Marttila 2013, 81,83.)

Kasvattajien suhtautuminen lasten osallisuutta ja osallistumista kohtaa vaihtelee paljon. Kasvattajan tekemät pedagogiset valinnat määrittävät sen pohjalta, mitkä hänen asenteensa ja suhtautumisensa osallisuutta kohtaan ovat. Thomasin mukaan kasvattajilla on neljä eri lähestymistapaa osallisuutta kohtaan: kliininen, byrokraattinen, arvosidonnainen sekä kyyminen. Näistä arvosidonnaisessa lähestymistavassa kasvattaja kokee osallisuuden aidosti hyvänä ja tärkeänä asiana. Kasvattaja ajattelee, että lasten osallisuus johtaa parempiin lopputuloksiin ja käytäntöihin sekä kohentaa päätöksenteon laatua. (Eskel & Marttila 2013, 83—84.)

2.3 Lapsilähtöisyys

Lapsilähtöisen ajattelun perustana on pyrkimys korostaa lapsen subjektiivista roolia omassa oppimisessaan sekä tehdä lapsesta aktiivinen toimija. Kun lapsi saa omaehtoisesti tutkia ja kokeilla, voi todellinen oppiminen ja oivaltaminen tapahtua. Oppimismotivaatio kasvaa, kun toiminta lähtee lapsen omasta aloitteesta ja tahdosta. Lapsilähtöisessä ajattelussa lapsi on subjekti, jonka aloitteita ja toimintaa aikuinen tukee ja suuntaa kasvatukselle asetettuja tavoitteita kohti. (Hiissa 2010, 13.)

Sananmukaisesti lapsilähtöinen kasvatusta lähtee lapsesta. Lapsilähtöisyys vaatii kasvattajalta kykyä nähdä lapsi sekä kohdata lapsi kunnioittavasti ja rakastavasti. Kun tieto ja havainto yhdistyvät, syntyy ymmärrys lapsesta. Lapsilähtöisessä kasvatuksessa keskeisintä on lapsen kehityksen tunteminen sekä sen tukeminen ikäkauteen sopivalla tavalla. Lapsilähtöisen kasvatuksen ajatuksena on, että pedagogiikka kumpuaa lapsesta itsestään. (Lautela 2011, 139; Pulkkinen 2011, 320.)

Lapsilähtöisessä kasvatuksessa kasvattajan tehtävänä on tukea lapsen kulkua lapsen omalla tiellä ja auttaa lasta kasvamaan omaksi itsekseen. Lapsilähtöisyys tarkoittaa lapsen huolellista kuuntelua, joka mahdollistaa lapsen tarpeiden ja ajatusten kokonaisvaltaisen ymmärtämisen. Lapsilähtöistä toimintaa ei rakenneta lapsen ehdoille, vaan vastuullinen aikuinen suunnittelee toiminnan ottaen huomioon lapsen tarpeet. (Lautela 2011, 139; Pulkkinen 2011, 320.)

Lapsilähtöisessä ajattelussa olennaista on perustella kaikki kasvatuksen ja opetuksen käytännöt lapsesta käsin. Lapsilähtöisen kasvatuksen perustan luo kasvattajan pyrkimys kehittää itseään. Olennaisimmat asiat ovat lapsi sekä kasvattajan asenne. (Lautela 2011, 139; Paalasmaa, 286, 293.)

2.4 Pedagoginen dokumentointi

Satakielipedagogiikan yksi työmenetelmä on pedagoginen dokumentointi. Lisäksi se on vuonna 2016 uudistetuissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritelty keskeiseksi menetelmäksi varhaiskasvatuksen suunnittelun, toteuttamisen, arvioimisen ja kehittämisen kannalta. Tämän myötä pedagoginen dokumentointi ei ole enää yksittäisen kasvattajan valinta vaan normi, jota jokaisen kasvattajan tulee noudattaa. (Satakieli-teesit n.d.; Rintakorpi 2017, 27.)

Dokumentoinnilla tarkoitetaan jonkin todellisen tapahtuman, ilmiön, idean tai rakenteen tarkkaa kuvaamista. Dokumentointi tapahtuu aina kuvattavan asian ehdoilla. Dokumentoinnilla on varhaiskasvatuksessa kaksi funktiota. Pelkässä tallentamisessa toimintaa dokumentoidaan ainoastaan toiminnan ja lasten töiden tallentamisen näkökulmasta, kun taas pedagoginen dokumentointi tähtää dokumentoinnin käyttämiseen apuvälineenä toimintaa arvioidessa, suunnitellessa sekä lapsen kehittymisen arvioinnissa. (Mäkelä n.d.)

Pedagogista dokumentointia voidaan tehdä monella eri tavalla muun muassa kirjallisesti ja kuvallisesti. Myös videointi ja äänittäminen ovat mahdollisia. Pedagoginen dokumentointi on jatkuva prosessi, jossa tarkasteltava ja tulkittava sisältö muodostuu erilaisista dokumenteista. Olennaista on dokumentoidun materiaalin yhteys varhaiskasvatussuunnitelmiin, jotta dokumentoinnin pedagoginen funktio toteutuu. Havainnoimalla ja dokumentoimalla lapsen toimintaa, ajatuksia ja oppimista sekä keskustelemalla havaintojen pohjalta lapsen kanssa saadaan selville lapsen näkemykset omasta oppimisestaan ja kasvustaan. Dokumenttien avulla lapsen ääni saadaan tuotua arjesta hänen varhaiskasvatussuunnitelmaansa ja sieltä jälleen takaisin arkeen. Myös varhaiskasvatussuunnitelman arvioinnissa arjen toiminta ja sen eri näkökulmat tulisi tuoda näkyviksi dokumenttien avulla. Sen kautta on mahdollista nähdä konkreettisesti onnistumisen hetket ja keskustella myös epäkohdista ja niiden korjaamisesta. (Mäkelä n.d.; Rintakorpi 2017, 27–28.)

Pedagoginen dokumentointi on työväline oppimisen tutkimiseen ja työn kehittämiseen. Lasten keskusteluja, leikkejä ja muuta toimintaa dokumentoimalla saatu aineisto auttaa muun muassa pedagogisten projektien suunnittelussa sekä vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Pedagoginen dokumentointi on jatkuva vuorovaikutteinen prosessi, jossa dokumentteja tulkitaan yhteistyössä kasvattajien, lasten ja vanhempien kanssa. Lasten toimintaa dokumentoimalla selviää, mitä lasten toiveet ja tarpeet ovat ja mihin heidän toimintansa ja käsityksensä liittyvät. Pedagogisen dokumentoinnin avulla voidaan selvittää, mitä lapsi jo osaa sekä mitä uutta osaamista hän tavoittelee ja millaista tukea hän tarvitsee uuden osaamisen saavuttamiseksi. (Rintakorpi 2017, 27.)

Pedagogisen dokumentoinnin kautta myös lapset tulevat tietoiseksi omasta oppimisprosessistaan, kun dokumentteja tarkastellaan yhdessä lasten kanssa. Dokumenttien avulla toimintaa voi reflektoida monella eri tasolla, koettuihin asioihin voi palata uudelleen ja myös arviointi ja itsearviointi mahdollistuvat. (Rintakorpi 2017, 27.)

Suurin haaste on saada pedagoginen dokumentointi luonnolliseksi osaksi varhaiskasvatuksen arkea. Onnistuakseen se vaatii suunnittelua sekä ajankäytön, ammattiroolien ja toimintarakenteiden kehittämistä ja kriittistä tarkastelua. Pedagogiseen dokumentointiin tulee osallistua koko yhteisön. Sitä ei pidä nähdä ylimääräisenä työnä vaan toiminnan ytimenä. Pedagoginen dokumentointi on tie uuteen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin eikä sitä sen vuoksi voikaan liittää vanhojen toimintatapojen päälle. (Rintakorpi 2017, 27–28.)

3 SATAKIELIPEDAGOGIIKKA

Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman lähtökohtina ovat Lapsen ja nuoren hyvä päivä -strategia sekä satakielipedagogiikka. Satakielipedagogiikka perustuu italialaiseen Reggio Emilia -pedagogiikkaan, jossa keskeistä on tutkiva oppiminen. Lapsella nähdään olevan sata kieltä – sata tapaa ajatella, toimia, pohtia ja ilmaista itseään. (Hämeenlinnan kaupunki 2013, 3.) Tässä luvussa kuvataan satakielipedagogiikan innoittajana toimivaa Reggio Emilia -pedagogiikkaa ja sen syntyhistoriaa sekä tarkennetaan satakielipedagogiikan toimintamalleja ja -ajatuksia sen viiden teesin kautta.

3.1 Reggio Emilia -pedagogiikka satakielipedagogiikan suunnannäyttäjänä

Reggio Emilia -pedagogiikka on Italiasta lähtöisin oleva ajattelu- ja toimintatapa, jossa korostetaan lasten, aikuisten ja ympäristön välistä vuorovaikutusta oppimisen mahdollistajana. Se ei ole kuitenkaan sellaisenaan käytettävissä oleva metodi tai toimintatapa, joka olisi siirrettävissä mihin tahansa toimintaympäristöön, vaan enemmänkin ajattelutapa, joka haastaa pohtimaan pedagogisia kysymyksiä. Reggio Emilia -pedagogiikka perustuu ajatukseen, että valmiita ja oikeanlaisia toimintamalleja ei ole olemassa, vaan ainoastaan hyviä periaatteita. (Heinimaa 2011, 277, 279.)

Maailmalla reggiolainen pedagogiikka alkoi tulla tunnetuksi 1980-luvulla. Sen historialliset juuret sijoittuvat kuitenkin kauemmas, toisen maailmansodan jälkeiselle ajalle vuoteen 1945 Reggio Emilian kaupunkiin. Kaupungin aktiiviset, demokratiaa ja parempaa tulevaisuutta havittelevat kansalaiset alkoivat vallata hylättyjä rakennuksia ja rakentaa päiväkotia lapsilleen. Näistä ajatuksista ja teoista liikkeelle lähteneestä kansanliikkeestä sai alkunsa italialainen kunnallinen päiväkotitoiminta. Synnyinympäristössään

Reggio Emilia -pedagogiikka oli siis kaikkea muutakin kuin vain pedagogiikka. Oikeammin se oli kokonainen sosiaalipoliittinen projekti. (Heinimaa 2011, 277; Wallin 1996, 12, 14.)

Italialaista professoria Loris Malaguzzia voidaan pitää Reggio Emilian päiväkotien ja niissä syntyneen pedagogiikan isänä. Malaguzzin mukaan lapsella on sata kieltä ja oikeus ilmaista itseään niitä kaikkia käyttäen. Lapsella nähdään olevan monenlaisia kykyjä, joilla se voi selvittää ympäröivää maailmaa erilaisten luovien prosessien, ajattelu- ja ilmaisutapojen sekä sosiaalisten keinojen avulla. Lapsi on itse toimijana omassa elämässään, oppimisessaan, kasvamisessaan ja kehityksessään. (Heinimaa 2011, 278; Wallin 1996, 13.)

Reggio Emilia -pedagogiikassa lapsi nähdään tutkivana ja uteliaana olentona, joka tarvitsee rinnalleen häntä kunnioittavan ja kuuntelevan, itsekin tutkijan roolissa toimivan aikuisen. Aikuisten tehtävänä on kunnioittaa ja tukea lasta ja mahdollistaa tämän oppiminen tarjoamalla hänelle uusia haasteita ja asioita ihmeteltäväksi. Aikuisen rooli ei ole toimia ylhäältä käsin toimintaa ohjailevana opettajana, vaan pikemminkin luoda tilanteita, joissa lapset voivat itse tutkia, oppia ja oivaltaa. Opettaja auttaa ja tukee lapsia löytämään erilaisia tapoja ajatella sekä käyttämään kaikkia aistejaan ja ilmaisutapojaan. Keskeisessä roolissa on myös vuorovaikutustaitojen opettelu sekä leikki ja mielikuvituksen käyttäminen. Opettajien toimintaa tukee pedagoginen dokumentointi, joka mahdollistaa lasten oppimisprosessien sekä omien työskentelytapojen tutkimisen sekä niiden reflektointin yhdessä lasten kanssa. (Heinimaa 2011, 278–280.)

Reggio Emilia -pedagogiikassa käsite kieli korvaa eri taiteenlajit, tieteenalat sekä oppiaineet. Maailma nähdään kokonaisuutena, jossa kaikki edellämäinitut tieteiden- ja taiteenlajit ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja joita tulee aina tarkastella suhteessa toisiinsa yhtenä kokonaisuutena. Ympäröivää maailmaa ei siis jaotella pienempiin osiin, vaan se muodostuu kaikkien ilmiöiden ja asioiden yhdessä luomasta suhdeverkostosta. Reggio Emilia -pedagogiikassa oppimisen alueita ei erotella toisistaan erillisiksi oppitunneiksi, vaan toiminta perustuu erilaisten teemojen ja projektien parissa työskentelyyn, joiden kautta ympäröivää maailmaa tarkastellaan. Pedagogisissa projekteissa lapset saavat omaehtoisesti toimimalla tehdä havaintoja ja muodostaa omia käsityksiä ja oletuksia tutkittavista ilmiöistä sekä testata oletuksiensa paikkansapitävyyttä. Lapset ilmaisevat itseään moninaisia tapoja käyttäen esimerkiksi liikkumalla, puhumalla, piirtämällä sekä rakentamalla. (Heinimaa 2011, 279.)

Yhteisöllisyys korostuu reggiolaisessa pedagogiikassa voimakkaasti, ja lasten perheet isovanhempineen osallistuvatkin aktiivisesti päiväkotien toimintaan. Vanhempien osallistumista toimintaan ja sen suunnitteluun arvostetaan, ja jokainen vanhempi voi tuoda päiväkodin arkeen omien vahvuusalueidensa mukaista toimintaa. Reggio Emilian päiväkodit ovat ikään kuin kasvatusyhteisöjä, joissa niin lapset, heidän vanhempansa, opettajat

kuin muutkin aikuiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään muodostaen suuren suhdeverkoston, jossa oppiminen tapahtuu. (Heinimaa 2011, 281.)

3.2 Satakielipedagogiikan teesit

Tässä alaluvussa kuvataan satakielipedagogiikkaa sen viiden teesin kautta. Satakielipedagogiikka on hämeenlinnalainen tulkinta Reggio Emilia -pedagogiikasta, joka on tehty paikalliseen kulttuuriin ja toimintaympäristöön sopivaksi (Hämeenlinnan kaupunki 2013, 4). Satakielipedagogiikka rakentuu viiden teesin ympärille: lapsi on päähenkilö omassa elämässään, lapsi ansaitsee rikkaan aikuisen, lapsi elää vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, lapsella on sata kieltä sekä satakielen työmenetelmät ovat pedagoginen dokumentointi ja tutkiva oppiminen (Satakieli-teesit n.d.).

3.2.1 Lapsi on päähenkilö omassa elämässään

Satakieli-teesien (n.d.) mukaan lapsuus on arvokasta ja merkityksellistä aikaa ihmisen elämässä. Silloin ihmisen arvot ja persoonallisuus muotoutuvat. Lapsi nähdään aktiivisena tiedonrakentajana, toimijana ja osaajana.

Lapsi oppii tutkimalla, kokeilemalla ja keksimällä käyttäen itselleen ominaisia tapoja, kuten leikkiä, liikkumista ja taiteellista ilmaisua. Lapsella on oikeus tulla kunnioitetuksi ja arvostetuksi omana itsenään. Lapsella on myös oikeus erilaisuuteen sekä omaan kasvuun ja kehityksen tahtiin. (Satakieli-teesit n.d.)

3.2.2 Lapsi ansaitsee rikkaan aikuisen

Satakielipedagogiikan toisen teesin mukaan lapsi ansaitsee tulla kuulluksi ja aikuisen tehtävänä onkin vaieta ja aidosti kuunnella sekä olla läsnä. Kuunteleminen on edellytys keskustelulle ja kasvulle sekä johdattaa pohdiskelemaan ja olemaan avoin. (Satakieli-teesit n.d.)

Aikuisen tehtävänä on omalla toiminnallaan yhdistää kulttuurin monimuotoisuus varhaiskasvatukseen ja olla kiinnostunut kulttuurista ja ympäröivästä yhteiskunnasta, sillä mitä useammasta näkökulmasta maailmaa tarkastelee, sitä rikkaampi se on. Työntekijöiden oikeus ja velvollisuus on kouluttautua sekä kehittää jatkuvasti omaa työtään. Aikuisten välisen vuorovaikutuksen tukeminen sekä keskustelujen ja väittelyiden mahdollistaminen kehittävät työkulttuuria ja ammattitaitoa. (Satakieli-teesit n.d.)

3.2.3 Lapsi elää vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa

Satakieli-teesien (n.d.) mukaan lapsi oppii vuorovaikutuksessa toisten lasten, aikuisten ja ympäristön kanssa. Vuorovaikutuksessa välittävien aikuis-

ten kanssa rakentuu lapsen hyvä elämä. Lapset tarvitsevat myös kokemuksia oppimisesta toisten lasten kanssa, jolloin he oppivat näkemään maailmaa laajemmin ja työskentelemään yhdessä.

Varhaiskasvatuksen fyysisen ympäristön tulee olla innostava ja kannustaa lapsia uteliaisuuteen, tutkimiseen ja vuoropuheluun. Varhaiskasvatus ja sen toimintakulttuuri ovat kytköksissä ympäröivään maailmaan ja yhteiskunnan muuttuessa tulee aikuisten tarkastella omaa työtään ja toimintatapojaan ja annettava mahdollisuus muutokseen. (Satakieli-teesit n.d.)

3.2.4 Lapsella on sata kieltä

Jokaisella lapsella on omat tapansa ajatella, ilmaista itseään, ymmärtää sekä kohdata muita ja lapsella on oikeus mielikuvitukseen. Lapsilla on hyvin erilaisia tapoja oppia ja oppimisprosessi on ainutlaatuinen suhde toisten lasten, aikuisten ja ympäristön välillä. Aikuisen rooli ei ole toimia opettajana, vaan kulkea lapsen rinnalla taiteen, leikin, tutkimisen ja liikunnan avulla kohden omaa ajattelua ja kysymyksiä. Mekaanisen opettamisen sijaan lapsi tarvitsee kokea itse oivaltamista ja rauhaa, jotta hän oppii arvostamaan itseään ja muita. (Satakieli-teesit n.d.)

3.2.5 Työmenetelminä pedagoginen dokumentointi ja teematyöskentely

Satakielipedagogiikan työmenetelmiä ovat pedagoginen dokumentointi sekä lapsilähtöinen teematyöskentely. Näillä keinoin tehdään lapsen maailma näkyväksi kaikille, niin lapsille kuin aikuisille. (Satakieli-teesit n.d.)

Teematyöskentelyn ollessa lapsilähtöistä, se innostaa lapsia ihmettelemään, tutkimaan ja kokeilemaan. Avaimet onnelliseen elämään ovat oivaltaminen, ihmettely, yhdessä toimiminen ja rikas vuorovaikutus lapsen, vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa. Työskentelyn dokumentointi puolestaan auttaa aikuisia tulkitsemaan, kuinka lapset ajattelevat ja kohtaavat erilaisia ilmiöitä sekä oppivat ja toimivat vuorovaikutuksessa. (Satakieli-teesit n.d.)

Pedagoginen dokumentointi haastaa aikuiset keskustelemaan toimintakulttuuristaan ja työmenetelmistään ja arvioimaan niitä. Näin ollen pedagoginen dokumentointi on tärkeä ammatillisen kasvun väline. Vanhemmat pääsevät pedagogisen dokumentoinnin kautta osallisiksi lapsen arkeen ja se kertoo myös lapselle, että hän on tärkeä ja arvostettu. (Satakieli-teesit n.d.)

4 VARHAISKASVATUSIKÄISEN LAPSEN KEHITYS

Tässä luvussa käsitellään varhaiskasvatusikäisen lapsen kehitystä siinä määrin, kuin se on tämän tutkimuksen kannalta olennaista. Koska kontekstina on varhaiskasvatus ja varhaiskasvatusikäiset lapset, on tässä luvussa käsitelty lapsen kehitystä kontekstin mukaisesti.

Varhaislapsuutta voidaan luonnehtia voimakkaan kasvun, kehityksen ja oppimisen kautena. Alle kolmevuotiaan lapsen aivot ovat erityisen muovautuvat ja herkäät uusien asioiden oppimiselle. Lapsen varhaisella oppimisella ja kehityksellä on merkitystä myöhemmälle kehitykselle ja varhaislapsuudessa tapahtuva kehitys muodostaakin pohjan uusille, tuleville tiedoille ja taidoille. Tämä käsitys lapsen oppimisesta ja kehityksestä muodostaakin varhaiskasvatuksen teoreettisen ja pedagogisen pohjan. (Kronqvist 2011, 14; Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 22—23.)

Lapsen tiedon rakennus tapahtuu aina jossakin kehityksellisessä kontekstissa, jotka varhaislapsuuden aikana ovat usein koti- ja päivähoitoympäristö sekä sukulaisverkostot ja niissä vallitsevat vuorovaikutussuhteet. Ympäristö ohjaa varhaislapsuudessa lapsen käyttäytymistä ja kiinnostuksen kohteita vielä runsaasti, sillä lapsen kyky ohjata niitä itsenäisesti on vielä puutteellista. (Nurmi ym. 2014, 22.)

Koska varhaislapsuudessa lapsen kyvyt ohjalla omaa toimintaansa eivät ole vielä täysin kehittyneet, on kasvuympäristöä muovaavien aikuisten tärkeää tietää lapsen kehityksen kannalta olennaisia seikkoja. Nurmi ja kumppanit (2014, 22—23) toteavatkin, että aikuisten on tärkeää tietää, miten lapsen kehitys etenee, mitkä tekijät voivat vaikuttaa siihen hidastavasti tai edistävästi sekä millainen ympäristö tarjoaa lapsen kehitykselle parhaat mahdolliset edellytykset. Lapsen kehitystä voidaan tarkastella tyypillisen kehitysseuraannon kautta, jonka avulla aikuinen voi havainnoida ja tunnistaa lapsen toimintatarpeita ja tukea tämän kehitystä.

Nurmen ja kumppaneiden (2014, 22) mukaan ympäristön merkitys lapsen oppimisen ja suotuisan kehityksen kannalta on suuri. Suotuisa kasvuympäristö rakentuu aikuisen johdonmukaisen ja ennakoitavissa olevan toiminnan sekä lapsen kunnioituksen varaan. Suotuisassa kasvuympäristössä lapsi kykenee luottamaan häntä hoitaviin aikuisiin, joka luo lapselle perusturvallisuuden tunteen. Tämä mahdollistaa lapsen suotuisan sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen sekä antaa lapselle varmuutta tutkia ympäristöään ja oppia.

Lapsi pyrkii syntymästään saakka vuorovaikutukseen ympäristönsä ja häntä hoitavien aikuisten kanssa. Jotta lapsi voi saada tunteen omasta aktiivisesta toimijuudestaan sekä vaikuttamiskyvystään, tulee lapsen hoita-

jien osata tunnistaa ja tulkita lapsen aloitteet ja reagoida niihin oikealla tavalla. Sensitiivisyydellä tarkoitetaan lapsen hoitajan herkkyyttä tunnistaa lapsen tarpeet. Responsiivisuus puolestaan tarkoittaa hoitajan kykyä vastata näihin lapsen ilmaisemiin tarpeisiin oikea-aikaisesti. (Nurmi ym. 2014, 34.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 20) mukaan lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka on synnynnäisesti utelias ja halukas oppimaan uutta sekä kertaamaan ja toistamaan asioita. Lapsen oppiminen on kokonaisvaltaista ja sitä tapahtuu jatkuvasti ja kaikkialla. Oppimisessa yhdistyvät kaikki lapsen ennalta jo olemassa olevat tiedot ja taidot, tunteet, ajattelu, toiminta, aistihavainnot sekä keholliset kokemukset. Lapset oppivat monella tavalla heille ominaisten ja luonnollisten tapojen kautta: leikkien, liikkuen, tutkien, itseään ilmaisten, erilaisia tehtäviä tehden sekä taiteellisessa toiminnassa.

Varhaiskasvatuksessa huomioidaan lasten yksilölliset osaamisalueet ja kiinnostuksen kohteet. Uusien opittavien asioiden tulee jollakin tavalla integroitua lapsen kehittyvillä oleviin valmiuksiin, muuhun kokemusmaailmaan sekä kulttuuriin. Vertaisryhmällä, lapsen osallisuudentunteella sekä myönteisillä tunnekokemuksilla ja vuorovaikutussuhteilla on oppimista edistäviä vaikutuksia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20.)

Nurmi ja kumppanit (2014, 23) toteavat lapsen oppivan ja hankkivan tietoa ympäristöstään kognitioiden avulla. Nurmi kumppaneineen toteaa, että kehityspsykologi Piaget'n (1953) mukaan lapsen tiedollinen kehitys etenee vaiheittain. Piaget'n mukaan lapsella ei ole valmiita, periytyneitä kykyjä vaan ainoastaan kyky reagoida ympäristöönsä. Lapsi luo jäsentyneitä toimintatapoja ja -sarjoja vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Näitä luotuja skeemoja lapsi sulauttaa uusiin tilanteisiin tai mukauttaa niitä uuden tilanteen edellyttämällä tavalla. Hännikäisen ja Rasku-Puttosen (2001, 173) mukaan edellytyksenä skeemojen synnylle ja kehitykselle on monipuolisia ja lapsen kehitystasoa vastaavia esineitä sisältävä fyysinen ympäristö.

Nurmi ja kumppanit (2014, 24) toteavat Piaget'n (1953) jakavan lapsen kehityksen neljään vaiheeseen. Kehitysvaiheet seuraavat toisiaan kiinteässä järjestyksessä ja seuraavalle kehitystasolle siirtyminen edellyttää edellisen vaiheen toimintojen sisäistämistä. Tässä tutkimuksessa käsitellään vain kahta ensimmäistä kehitysvaihetta, joista ensimmäinen on sensomotorinen vaihe, joka kestää lapsen syntymästä noin kaksivuotiaaksi saakka. Toista, noin kaksivuotiaasta seitsemänvuotiaaksi kestävä vaihetta Piaget kutsuu esioperationaaliseksi vaiheeksi.

Nurmi kumppaneineen (2014, 24) toteaa Piaget'n (1953) sensomotorisen vaiheen aikana lapsen hankkivan tietoa havainnoimalla ja käsittelemällä

fyysistä ympäristöään sekä liikkumalla. Uusia taitoja lapsi harjoittelee toiston avulla. Lapsi mukauttaa toimintaansa sen mukaisesti, että lopulta saavuttaa haluamansa tuloksen. Myös symbolileikki alkaa kehittyä sensomotorisen vaiheen loppupuolella (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 163).

Piaget'n (1953) määrittelemässä toisessa, esioperationaalisessa kehitysvaiheessa lapsen sensomotorisen ajattelun tilalle tulee esittävä ajattelu ja symbolien hallinta kehittyä. Lapsi kykenee kuvitteelliseen leikkiin sekä jäljittelemään kohteita, jotka eivät ole läsnä. Viivästetty jäljittely, piirrokset sekä kieli osoittavat lapsen symbolifunktion kehittymisen. Välitön havainto tilanteesta ohjaa kuitenkin vielä lapsen päättelyä, eikä lapsi kykene esimerkiksi hahmottamaan nesteen säilyvyyttä nesteen pinnan korkeuden muuttuessa siirrettäessä neste erimuotoiseen astiaan. Lapsi ei myöskään pysty asettumaan toisen ihmisen asemaan ja tarkastelemaan tilannetta tämän näkökulmasta, vaan toimintaa leimaa egosentrisyys. (Nurmi ym. 2014, 24; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 160—161.)

Hännikäisen ja Rasku-Puttonen (2001, 172—173) mukaan Piaget'n vaiheittain etenevään kehitykseen pohjautuen voidaan kasvattajan tehtävänä nähdä lapsen ohjaaminen seuraavaan kehitysvaiheeseen sisältyvien asioiden harjoittamisen pariin. Skeemat, jotka lapsi jo hallitsee, luovat pohjan uuden opettelulle, mutta samalla lapsi saa kokemuksia ja voi rakentaa uusia skeemoja. Aikuisen rooli on luoda toiminnalle sellaiset strukturoidut puitteet, jossa lapsen on mahdollista assimiloida, eli sulauttaa jo olemassa olevia skeemoja uusiin tilanteisiin, mahdollisimman tehokkaasti.

5 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Satakielipedagogiikka on verrattain uusi pedagoginen malli eikä sitä ole vielä tutkittu kovin paljoa. Satakielipedagogiikan ollessa Hämeenlinnassa paikallisesti kehitetty toimintamalli, siihen liittyvät tutkimukset ovat painottuneet maantieteellisesti Hämeenlinnaan. Hämeen ammattikorkeakoulusta on valmistunut aiheeseen liittyen kaksi opinnäytetyötä, joita kuvaamme tässä luvussa.

Mervi Monto (2014) on tutkinut satakielipedagogista leikkiä opinnäytetyössään Satakielipedagoginen leikki oppimisen edistäjänä 3–5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa. Monton tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen. Tutkimus on toteutettu haastatteleamalla kolmea lastentarhanopettajaa yksilöllisissä temahaastatteluissa.

Monton (2014) tutkimuksen tulosten mukaan satakielipedagoginen leikki on lapsilähtöistä, tutkivaa ja kokeilevaa sekä monipuolista. Satakielipedagogisessa leikissä olennaista on dialogi ja aikuisen aito läsnäolo. Myös pe-

dagoginen dokumentointi on tärkeässä roolissa. Tutkimuksen mukaan satakielipedagogiikka on lapsilähtöinen työmenetelmä, joka edesauttaa lapsen oppimista.

Oman tutkimuksemme kannalta merkittävin ja myös uusin satakielipedagogiikkaan liittyvä tutkimus on Elina Airion ja Milja Palmroosin (2016) opinnäytetyö "Me annetaan kaikkien kukkien kukkia" – Varhaiskasvattajien näkemyksiä satakielipedagogiikan toteuttamisesta integroidussa erityisryhmässä. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen. Airio ja Palmroos tutkivat aihetta haastatellen yhteensä kolmea saman päiväkodin varhaiskasvattajaa yksilöllisissä teemahaastatteluissa sekä ryhmähaastattelussa, jossa käytettiin ennakoitdialogia soveltaen.

Airion ja Palmroosin (2016) tutkimuksen keskeisimpinä tuloksina voidaan pitää päiväkotiryhmän arjessa tapahtuvan toiminnan ja teematyöskentelyn lapsilähtöisyyttä. Tutkimuksen mukaan tutkittavassa ryhmässä toteutui hyvin lasten osallisuus ja yksilöllinen huomiointi. Suurimpana kehityksen kohteena nähtiin tutkimustulosten valossa olevan pedagoginen dokumentointi ja sen omaksuminen osaksi päiväkodin arkea.

Aiemmissa satakielipedagogiikkaa koskevissa tutkimuksissa aihetta ei ole tutkittu samasta näkökulmasta kuin meidän tutkimuksessamme. Lähimpänä omaa aihettamme on Airion ja Palmroosin (2016) tutkimus. Tutkimuksessamme keskeisenä ajatuksena on saada kokonaisvaltainen käsitys satakielipedagogiikan toteutumisesta varhaiskasvatuksessa eri ikäisten lasten ryhmissä ja huomata mahdolliset eroavaisuudet.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen toteutusprosessia. Koska tämä tutkimus on toteutettu kvalitatiivisella tutkimusotteella, käsitellään aluksi kvalitatiivisen tutkimuksen tunnuspiirteitä. Luvussa esitellään myös tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset sekä kuvataan tutkimukselle asetetut tavoitteet. Myöhemmin luvussa käsitellään tutkimusaineiston hankintaa teemahaastattelun keinoin sekä haastatteluista saadun aineiston analysointia. Lopuksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta.

6.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tämä opinnäytetyö toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää yksittäistä ilmiötä ja sen ilmenemismuotoja. Metsämuurosen (2001, 14) mukaan Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1995) toteavat, että kvalitatiivinen tutkimus soveltuu hyvin tutkimusotteeksi tilanteessa, jossa halutaan tutkia jonkin ilmiön tai tapah-

tuman yksityiskohtaisia rakenteita eikä niinkään niiden yleisluontoista jakautumista. Kvalitatiivinen tutkimusote selvittää sellaisten tapahtumien ja ilmiöiden laatua, jotka eivät ole sellaisenaan mitattavissa tai tutkittavissa kokeen avulla.

Syrjälä kumppaneineen (1995) mainitsee kvalitatiivisen tutkimusotteen soveltuvan hyvin myös tilanteisiin, joissa halutaan tutkia luonnollisissa tilanteissa, tietyissä tapahtumissa ja ilmiöissä mukana olleiden toimijoiden merkitysrakenteita. Tästä syystä kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu hyvin tämän tutkimuksen toteuttamiseen. Kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu käytettäväksi myös silloin, jos tutkija haluaa saada tietoa syy-seuraussuhteista, jotka liittyvät tiettyihin tapahtumiin tai ilmiöihin. (Metsämuuronen 2001, 14.)

6.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen tavoitteet

Tutkimustehtävänä oli selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä satakielipedagogiikan toteutumisesta alle kolmevuotiaiden ja yli kolmevuotiaiden ryhmissä. Tutkimustehtävän pohjalta muodostettiin kaksi tutkimuskysymystä, jotka auttoivat tutkimustehtävän tarkentamisessa ja rajaamisessa. Tutkimuskysymykset olivat:

1. Miten varhaiskasvatuksen henkilöstö kuvailee satakielipedagogiikan toteutumista ryhmässään?
2. Mikä on varhaiskasvatuksen henkilöstön mukaan satakielipedagogiikan ydin?

Tutkimuksen tavoitteena on antaa Hämeenlinnan kaupungille sekä tutkimuksen kohteena olleiden päiväkotiryhmien henkilöstölle arvokasta tietoa satakielipedagogiikan toteutumisesta. Tavoitteena on myös lisätä tutkimuksemme kohteena olleiden ryhmien henkilöstön tietoisuutta omasta toiminnastaan. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on tehdä satakielipedagogiikan käytänteistä näkyviä ja näin antaa eri varhaiskasvatusyksiköiden henkilöstölle esimerkkejä satakielipedagogiikan toteuttamistavoista.

6.3 Aineiston hankinta

Tutkimuksen aineisto hankittiin haastattelemalla yhteensä kahta lastentarhanopettajaa sekä kahta lastenhoitajaa yhdestä päiväkodista kahdesta eri ryhmästä. Yhdestä ryhmästä haastateltiin aina yhtä lastentarhanopettajaa ja yhtä hoitajaa. Kutakin varhaiskasvattajaa haastateltiin yksilöllisessä teemahaastattelussa ja jokaiselle haastattelulle oli varattu tunnin verran aikaa. Jokainen haastattelu kesti ajallisesti noin puoli tuntia. Jokainen haastattelu äänitettiin käyttäen kahta nauhoituslaitetta.

Kaikki haastattelut toteutettiin yhden päivän aikana helmikuussa 2017. Haastattelut tehtiin päiväkodin omissa tiloissa, jolloin haastattelutilanteesta saatiin luotua haastateltaville tutun ympäristön avulla rento ja luonnollinen. Haastattelutilanteesta pyrittiin luomaan keskustelunomaisen seuraten silti tarkasti haastattelurunkoa, jotta haastatteluiden rakenne pysyi haastattelusta toiseen samana. Haastatteluihin osallistuneet varhaiskasvattajat eivät saaneet tietää etukäteen haastattelukysymyksiä.

Haastattelukysymykset laadittiin joulukuun 2016 aikana. Haastattelurunko muodostui satakielipedagogiikan viiden teesin mukaisesti. Haastattelukysymykset teemoiteltiin valmiiksi kunkin teesin alle, jotta vastausten teemoittelu ja analysointi olisi helpompaa ja johdonmukaisempaa. Teesien alle asetettujen kysymysten lisäksi haastattelussa oli kaksi laajemmalla kannalta teemaa käsittelevää kysymystä, joiden avulla pyrittiin aluksi viritämään haastateltavaa aiheeseen sekä haastattelun loppupuolella kokoaamaan haastateltavan näkemyksiä yhteen asiaa koskien.

Aineistonhankintatavaksi valikoitui haastattelu, sillä koettiin, että siten haastateltavilta saadaan tarkempia ja laajempia vastauksia verrattuna kirjallisesti toteutettuun kyselyyn. Lisäksi haastattelu ilman ennakolta haastateltaville annettuja kysymyksiä mahdollisti haastateltavien vastauksien spontaaniuden. Haastateltavat eivät täten myöskään olleet voineet miettiä vastauksia ennakkoon yhdessä, mikä osaltaan lisää vastausten todennukaisuutta ja täten tutkimuksen luotettavuutta.

Voidaan nähdä, että haastattelu on vuorovaikutusta ja keskustelua, joka tapahtuu haastattelijan ja haastateltavan välillä. Haastattelu on näiden kahden osapuolen yhteisen toiminnan tulos. Voidaan nähdä, että haastattelun tarkoituksena on saada esiin muun muassa haastateltavan näkemyksiä ja kokemuksia tutkittavaan ilmiöön liittyen. Haastattelussa haastateltavalla on oikeus olla se, jolla on eniten tietoa tutkittavasta asiasta. Haastattelun osapuolilla on läpi haastattelutilanteen pysyvät muuttumattomat roolit – haastattelija ja haastateltava tai tiedon hankkija ja tiedon antaja. (Tiittula & Ruusuvuori 2014, 13–14.) Metsämuurosen (2001, 40–41) mukaan Hirsjärvi ja Hurme (1985) toteavat haastattelun soveltuvan tutkimusmetodiksi erityisen hyvin muun muassa silloin, kun kysymyksiä halutaan tulkita tai vastauksia täsmentää tai kun halutaan kuvaavia esimerkkejä tutkittavasta ilmiöstä.

Teemahaastattelu on yksi tunnetuimpia puolistrukturoiduista haastattelu-muodoista. Luonteenomaista puolistrukturoidulle haastattelulle on, että jokin haastattelun näkökohdista on ennalta määritetty ja loput ovat määrittämättömiä. Teemahaastattelussa on tietty ennalta sovitut teemat ja aihepiirit, mutta haastattelukysymysten muotoilu ja järjestys voivat poiketa tilanteen mukaan. Teemahaastattelu sopii haastattelumudoksi hyvin sellaisissa tilanteissa, joissa tutkimuksen kohteena olevat ilmiöt ovat haasta-

teltaville intiimejä tai arkoja tai tilanteissa, joissa halutaan selvittää haastateltavien arvostuksia, ihanteita ja perusteluja liittyen tutkittavaan ilmiöön. (Metsämuuronen 2001, 42; Tiittula & Ruusuvuori 2014, 11.)

Tutkimuksen ja tulosten kvaliteetin kannalta oli perusteltua valita haastattelu aineistonhankintamenetelmäksi. Puolistrukturoitu teemahaastattelu varmisti riittävän laajan ja tutkimuksen kannalta validin aineiston saannin. Koska tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli tehdä satakielipedagogiikan käytänteistä näkyviä, tukivat teemahaastattelun käytännönläheiset kysymysten asettelut tavoitteen saavuttamista. Teemahaastattelu mahdollisti myös tutkittavan asian tutkimisen haastateltavien antamien käytännön esimerkkien kautta. Puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollisti myös kysymysten tarkentamisen sekä uudelleenmuotoilun helpommin ymmärrettävään muotoon. Teemahaastattelu rakennettiin satakielipedagogiikan viiden teesin ympärille, jossa teesit muodostivat haastattelun teemat.

6.4 Aineiston analyysi

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 224—225) toteavat, että aineiston analyysitapa tulee valita siten, että se tuo parhaiten vastauksen tutkimustehtävään tai -ongelmaan. Kvalitatiivista tutkimusta tehtäessä erilaisia tapoja on tarjolla runsaasti eikä aineiston analyysille ole asetettu tiukkoja sääntöjä. Tämä tekee kvalitatiivisen tutkimuksen analyysin haastavaksi. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto on usein runsas, joka johtaa usein siihen, ettei tutkija pysty hyödyntämään kaikkea keräämäänsä aineistoa — eikä tämä aina ole myöskään tarpeellista.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysillä pyritään aineiston selkeyttämiseen sekä uuden tiedon tuottamiseen tutkittavasta asiasta. Analyysin avulla aineistoa tiivistetään kadottamatta silti sen informaation sisältöä. Analyysin avulla aineiston informaatioarvoa pyritäänkin kasvattamaan kokoamalla hajanaisesta aineistosta selkeä kokonaisuus. (Eskola & Suoranta 2008, 137.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistoa on helppo lähestyä tematisoinnin kautta. Aineistosta voi poimia teemoja, jotka valaisevat tutkimusongelmaa. Tämä mahdollistaa sen, että eri teemojen esiintymistä aineistossa voidaan tutkia. (Eskola & Suoranta 2008, 174.) Eskola (2015, 194) toteaa, että aineiston teemoittelu voi olla haastavaa, sillä haastattelu ei ole välttämättä edennyt loogisessa järjestyksessä, vaan vastauksia ja sitaatteja tiettyyn teemaan liittyen voi löytyä ympäri aineistoa.

Tutkimushaastattelut nauhoitettiin, jonka jälkeen ne saatettiin kirjalliseen muotoon litteroimalla. Litterointi tehtiin sanatarkasti, jotta aineistosta tehtävä analyysi olisi mahdollisimman tarkka. Litteroidusta materiaalista poistettiin kuitenkin turhat täytesanat, jotka eivät vaikuttaneet aineiston sisältöön ja informaatioon.

Tässä tutkimuksessa kyseessä oli teemahaastatteluiden avulla hankittu aineisto. Litteroitu aineisto teemoiteltiin haastattelun teemojen mukaisesti. Eri teemoille sovittiin omat värikoodinsa, joita hyödyntämällä aineisto käytiin läpi. Aineistosta etsittiin kuhunkin teemaan sopivia sitaatteja ja kokonaisuuksia, jotka antavat teemoille merkityksiä. Eskola ja Suoranta (2008, 175) toteavat, että teemoittain järjestetyt sitaatit eivät mahdollista syvällistä analyysia tai johtopäätöksiä. Onnistuakseen teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus

Kaikkien tehtyjen tutkimusten luotettavuutta tulee arvioida, vaikka tutkimusta tehtäessä virheitä pyritäänkin välttämään. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa voidaan käyttää kahta luotettavuuden mittaria: tutkimuksen reliabiliteettia ja validiteettia. Nämä termit saatetaan kuitenkin yhdistää enemmän kvantitatiiviseen tutkimukseen. Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta. Käytännössä reliabiliteetti tarkoittaa siis sitä, että tutkimustulos ei ole sattumanvarainen. Validiteetti puolestaan tarkoittaa tutkimuksen kykyä mitata sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen validiudella voidaan tarkoittaa kuvauksen ja sille annettujen selitysten sekä tulkintojen yhteensopivuutta. (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Vilkkä 2007, 161.)

Vaikka tutkimusta ei arvioitaisikaan sen reliabiliteetin ja validiteetin kautta, tulee sen pätevyyttä ja luotettavuutta kuitenkin arvioida. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa sen luotettavuutta parantaa tarkkaan tehty selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Olosuhteet ja paikat, joissa haastattelut on toteutettu, tulee kuvata tarkoin. Lisäksi tulee kertoa haastatteluihin käytetty aika, mahdolliset häiriötekijät sekä virhetulkintojen mahdollisuus. Lisäksi tutkijan tulisi esittää perusteluita sille, millä perusteella tulkintojaan tekee. Suorat sitaatit rikastuttavat tutkimusselostetta ja lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2009, 232–233.)

Eskolan ja Suorannan (2008, 210) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on tärkeää muistaa, että tutkimuksen keskeisenä tutkimusvälineenä on itse tutkija. Tämän vuoksi pääasiallinen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on itse tutkija, jonka vuoksi arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tutkimusprosessi aloitettiin hankkimalla tutkimuslupa, joka osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelut nauhoitettiin käyttäen kahta äänityslaitetta. Lisäksi haastateltavien osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista.

Haastattelukysymykset muotoiltiin siten, että ne olivat luonteeltaan neutraaleja eivätkä johdatelleet haastateltavia. Saatu aineisto litteroitiin sanatarkasti, jotta tutkimustulokset olisivat mahdollisimman luotettavia ja virhetulkintojen mahdollisuus mahdollisimman pieni. Tutkimusprosessi kuvattiin mahdollisimman tarkasti ja tehdyt valinnat perusteltiin. Tulokset

pyrittiin esittämään totuudenmukaisesti ja niiden totuudenmukaisuutta perusteltiin käyttämällä sitaatteja.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulokset-luvussa esitellään tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvattajien näkemyksiä satakielipedagogiikan toteutumisesta alle kolmevuotiaiden ja yli kolmevuotiaiden ryhmissä. Aineisto hankittiin haastattelulla yhteensä neljää varhaiskasvattajaa kahdesta eri ryhmästä. Haastattelut toteutettiin yksilöteemahaastatteluina.

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen kannalta oleelliset tutkimustulokset aloittaen alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä työskentelevien kasvattajien näkemyksistä edeten yli kolmevuotiaiden ryhmän kasvattajien näkemyksiin satakielipedagogiikan toteutumisesta omassa ryhmässään. Tulokset on teemoiteltu satakielipedagogiikan viiden teesin mukaisesti. Lisäksi tekstissä on käytetty suoria lainauksia haastatteluilta kasvattajilta elävöittämään ja havainnollistamaan tutkimustuloksia sekä vahvistamaan tulosten paikkansapitävyyttä. Lopuksi esitellään keskeisimmät tulokset kasvattajien näkemyksistä siitä, mikä on satakielipedagogiikan ydin.

7.1 Satakielipedagogiikan toteutuminen alle kolmevuotiaiden ryhmässä

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö kuvailee satakielipedagogiikan toteutumista ryhmässään. Tässä luvussa esitellään alle kolmevuotiaiden ryhmän varhaiskasvattajien haastatteluista saatua aineistoa.

7.1.1 Jokapäiväisellä kohtaamisella kohti osallisuutta

Alle kolmevuotiaiden ryhmän kasvattajien haastatteluista nousi selkeästi esille hoivan ja huolenpidon merkitys pienten lasten ryhmässä. Kasvattajien mukaan lapsia huomioidaan pitkin päivää yksilöllisesti ja jokaiselle lapselle pyritään antamaan päivittäin aikaa. Toisen ryhmän kasvattajista mukaan lapsia pyritään kuulemaan päivittäin ja tähän on pyritty muun muassa pienryhmätoiminnalla. Toisaalta kasvattajien mukaan lasten yksilöllinen huomioiminen on toisinaan haastavaa pienimpien viedessä huomiota ja aikaa vanhemmilta lapsilta. Myös ryhmän suuri koko lasten yksilöllisen huomioimisen haasteena nousee esille aineistosta.

- - meillä kyllä hirveesti sylitellään ja kehutaan ja halataan - -
rakas-sanaa minä ainakin viljelen ehkä kyllästymiseen astikin
- -.

- - pienryhmätoiminta, että jaetaan lapsia vähä eri huoneisiin ja sit yks aikuinen ois siinä aina sitte mukana. Et jokainen lapsi tulis päivän aikaan kuulluksi ja huomioiduksi.

Kyllähän tää tietysti on, ku tää on aika iso porukka ja pieniä lapsia, ni se on vähä haasteellisempaa ottaa niinku ihan aina yhtä lasta kerrallaan.

Aineiston perusteella alle kolmevuotiaiden ryhmässä lasten osallisuus koetaan lähinnä lasten osallistumisena toimintaan ja toimintaan osallistumisen mahdollistamisena. Kasvattajat kertovat, että jokainen lapsi saa osallistua kaikkeen ryhmän toimintaan oman osaamisensa mahdollistamalla tavalla. Toinen ryhmän kasvattajista kertoo yksittäisen lapsen osallisuuden olevan haastavaa tunnistaa toiminnasta. Haastavaksi koetaan myös erilaisen tilanteiden nimeäminen, joissa osallisuus näkyisi konkreettisesti. Valinnan mahdollisuuksia lapsille tarjotaan kasvattajien kertomuksen mukaan muun muassa leikin ja leikkikaverin valinnan muodossa.

- - että kyllä he kaikki saavat osallistua melkeinpä kaikkeen, mitä he haluavat, et meil on periaattena se, että jos jotain tehdään, niin se pieninkin saa sen tehdä omalla tavallaan.

- - emmä tiiä, että voiko sitä niinku ajatella, että nyt mä toimin silla lailla, et mä korostan just tämän lapsen sitä... osallisuutta. - - en osaa sanoa, et miten se niinku erottuu sieltä toiminnasta.

Alle kolmevuotiaiden ryhmän kasvattajat nostavat tärkeänä seikkana esiin lapsen yksilöllisen tuntemisen, jotta lapsen havainnointi helpottuu. Alle kolmevuotiaiden ryhmässä lasten yksilölliset erot korostuvat erityisesti rutiininomaisissa arjen tilanteissa kuten yksilöllisenä unentarpeena. Lasten mielenkiinnon kohteita pyritään kuulostelemaan herkällä korvalla ja toimintaa pyritään muokkaamaan lapsista kumpuavien kimmokkeiden pohjalta. Kasvattajien mukaan lasten mielipiteitä pidetään tärkeänä ja lapsen asia on aina merkityksellistä.

- - lapsia täytyy oppii lukemaan ja sitte tietysti, ku tunnetaan vähän paremmin, ni osataan havainnoida ihan eri tavalla.

- - tietysti sit aina vähän kuulostellaan, että nyt lapset halus mennä tota rakennustyömaata kattoo ja mentii kattoo, et kuinka paljo se on viime kerrasta edistyny - - et siin tietysti heiän näitä toiveita otetaan huomioon.

7.1.2 Hoivaa, huolenpitoa, hellyyttä ja höpsöttelyä

Alle kolmevuotiaiden ryhmän kasvattajat näkevät rikkaan aikuisen sellaisena, joka huomioi lapset omina yksilöinä ja antaa jokaiselle lapselle tasapuolisesti aikaa, hellyyttä ja läheisyyttä. Kasvattajat näkevät tärkeänä arjen kiireettömyyden sekä kasvattajan kyvyn heittäytyä lasten maailmaan. Rikas aikuinen mahdollistaa lapsille riittävän ajan oppia ja tutkia ympäröivää maailmaa. Kasvattajien mielestä rikas aikuinen on lämmin ja hänen toiminnassaan näkyy sen aitous sekä hoiva, huolenpito, hellyys ja leikkimielisyys.

Semmone aikuinen, joka niinkun tekee suurella sydämellä tätä työtä ja huomioi ne lapset tosiaan omina yksilöinä. Ja antaa aikaa - - just sille tietylle lapselle aikaa oppia ja tutkia.

Hoivaa, huolenpitoa, hellyyttä ja höpsöttelyä kaikkea tasapainossa.

Aineistosta käy ilmi, että ryhmällä on tietty ennalta suunniteltu päivä- ja viikko-ohjelma, jota he noudattavat, mutta josta he ovat valmiita poikkeamaan lasten mielenkiinnonkohteiden niin edellyttäessä. Kasvattajat kertovat havainnoivansa lapsia ja muokkaavansa tekemiensä havaintojen perusteella ennalta suunniteltua toimintaa. Kasvattajat kokevat selvästi olevansa hyvin sensitiivisiä ja antavansa lapsille läheisyyttä ja hellyyttä pitkin päivää. He kokevat, että alle kolmevuotiaiden ryhmässä runsas läheisyys ja hellyys saavat aikaan turvallisuuden tunteen ja lapselle tunteen siitä, että tämä voi luottaa aikuiseen. Kasvattajat kokevat, että heidän kykynsä heittäytyä lasten maailmaan ja heidän leikkimielisyytensä ovat vahvuuksia ryhmän arjessa, joka koostuu suurilta osin perushoidosta.

- - meillä on tässä ainakin rikkaus se, että me osataan kaikki vähän semmosta hassuttelua ja hupsuttelua ja semmosta niinku siihen lasten leikkiin ja siihen mukaan heittäytymistä. Ja semmonen aito lämmin syli on varsinki täs pienillä ni tosi tärkeätä, että aikaa täytyy vaan järjestää sit siihen, että ollaan ja halitaan ja pidetään käsistä kiinni.

Alle kolmevuotiaiden ryhmän kasvattajat kokevat ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin tuomisen ryhmän arkeen haasteellisena. Kasvattajien mukaan yhteistyö eri tahojen kanssa on hyvin vähäistä, sillä koetaan, että alle kolmevuotiaiden ryhmän kanssa osallistuminen päiväkodin ulkopuolisiin toimintoihin on haastavaa. Kasvattajat ilmaisevat kuitenkin halukkuutensa osallistua erilaisiin toimintoihin aina, kun se on mahdollista. Kasvattajat toivovat, että Suomi 100 -teeman puitteissa solmittu yhteistyö paikallisen toimintakeskuksen kanssa poikisi toimintaa, johon heidänkin ryhmänsä voisi osallistua.

- - mutta tietysti meillä pienillä on vähän hankalempi lähteä mihkään tonne ARX:iin tai mihkään muuhun, et näillä isomilla on tietysti sitte se etuoikeus, et he pääsee tietysti.

Ryhmän kasvattajat kertovat ryhmän pyrkivän osallistumaan päiväkodin yhteisiin tapahtumiin, mutta kuukausittaisiin seurakunnan työntekijän pitämiin hetkiin koko ryhmä pienimpiä lapsia myöten osallistuu. Lasten lähiympäristöön tutustutaan tekemällä retkiä. Kasvattajat kokevat, että kulttuurin tuominen alle kolmevuotiaiden ryhmään on haasteellista osittain sen vuoksi, että he ovat hyvin pitkälle sidottuja päiväkodin ympäristöön. Kulttuuria pyritään kuitenkin tuomaan ryhmän arkeen päivittäin laulun ja kirjojen kautta.

- - meidän pitäis varmaan siihen panostaa enempi tohon kulttuuripuoleen. Kun noi on niin pieniä, me ei päästä minnekään oikeestaan pois.

7.1.3 Monipuolinen ja turvallinen ympäristö mahdollistaa oppimisen

Alle kolmevuotiaiden ryhmän kasvattajien mukaan lasten oppimista edistävää ympäristö on rikas, monipuolinen ja turvallinen. Oppiakseen lapsen tulee voida tuntea olonsa hyväksi ja turvalliseksi. Ryhmän fyysiset tilat ovat kasvattajien mukaan hyvät. Ne mahdollistavat lapsiryhmän jakamisen pienempiin ryhmiin päivittäin. Toisen ryhmän kasvattajista mukaan tilat mahdollistavat lasten omatoimisuuden opettelun. Kasvattajat ovat muokanneet ryhmän tiloja siten, että eri huoneisiin ja tiloihin on saatu selkeitä leikkialueita eri toiminnoin.

Alle kolmevuotiaiden ryhmässä kasvattajat kokevat vuorovaikutuksen lasten ja kasvattajien välillä olevan hyvää. Perustana hyvälle vuorovaikutukselle kasvattajat näkevät lasten aidon kunnioittamisen ja kuuntelemisen. Lasten kanssa juttelu nähdään olennaisena asiana hyvän vuorovaikutuksen kannalta ja sitä ylläpidetään läpi päivän aamusta alkaen juttelemalla lasten kanssa heille merkityksellisistä asioista.

Mun mielestä se [vuorovaikutus] on semmosta luontevaa, et se tulee sieltä ihan vaan jostain meillä lasten kanssa se.

Kasvattajat kertovat, että lasten keskinäistä vuorovaikutusta pyritään edistämään muun muassa siten, että toisinaan kasvattajat tietoisesti ohjaavat lapsia leikkimään sellaisten kavereiden kanssa, joiden kanssa he eivät usein leiki. Kasvattajat pyrkivät luomaan ryhmäänsä sellaista ajatusmallia, että kaikkien kanssa pitää pystyä tulla toimeen, vaikkei jokaisesta niin pitäisi-kään. Toinen ryhmän kasvattaja toteaa kuitenkin, ettei ketään pakoteta leikkimään toisen kanssa, jos kemia ei vain kohtaa.

- - ei täällä ketään vängellä pistetä toisen kanssa leikkimään, vaikka yritetään sanoa, että kaikkien kanssa pitää tulla toimeen, vaikei kaikista niin tykkääkään.

7.1.4 Lapsilähtöistä ja lapsen ikätason huomioivaa oppimista

Alle kolmevuotiaiden ryhmässä lasten erilaiset oppimistavat on kasvattajien mukaan huomioitu arjen perustilanteissa. Ryhmän kasvattajien mukaan lasten ikätaso huomioidaan myös kaikessa toiminnassa sekä toiminnan tavoitteissa. Lasten oppimista ja omatoimisuutta edistetään muokkamalla ympäristöä eri ikäisille lapsille sopivaksi. Alle kolmevuotiaiden lasten ryhmän WC-tiloissa on huomioitu lasten eri ikätasot sijoittamalla niihin sekä pieniä että isoja WC-istuimia ja kaikkein pienimmille lapsille pottia.

- - ikätaso huomioidaan, et kaikki ei vielä osaa, ku ei olla vasta ku yksivee, ni ei voida odottaa sitä, et tekee samaa mitä yli kolmevuotias.

Toinen alle kolmevuotiaiden ryhmän kasvattajista kertoo, että lasten kanssa harjoitellaan uusia taitoja suurilta osin arjen perustilanteisiin liittyen. Aikuinen ohjeistaa lasta suullisesti, mutta on myös konkreettisesti lapsen tukena tämän opettellessa uusia asioita ja toimiessa arjessa.

7.1.5 Valokuvaamista ja lapsilähtöistä teematyöskentelyä

Alle kolmevuotiaiden ryhmän kasvattajat kertovat pedagogisen dokumentoinnin rajoittuvan heidän ryhmässään ainoastaan valokuvaamiseen. Dokumentointi keskittyy pääasiassa juhliin ja muihin erityistilanteisiin perusarjen dokumentoinnin jäädessä vähemmälle. Alle kolmevuotiaiden ryhmässä lasten sanomia sutkautuksia pyritään kirjaamaan heti ylös. Lisäksi ryhmän kasvattajat kirjoittavat toisinaan viikko- ja kuukausitiedotteita lasten huoltajille. Lasten oppimisprosessia tehdään näkyväksi laittamalla lasten askarteluja esille ryhmän tiloihin sekä katsomalla lasten kanssa yhdessä heidän toiminnastaan otettuja kuvia.

Alle kolmevuotiaiden ryhmän kasvattajat kertovat heillä tehtävän lapsilähtöistä teematyöskentelyä lapsista kumpuavien ideoiden innoittamana. Heidän mukaansa aikuisen tulee olla herkkänä lapsen halulle oppia ja ideoida. Toinen ryhmän kasvattajista kertoo heidän keskustelleen lasten kanssa kasvusta, jonka jälkeen hän oli tuonut kotoa materiaalit herneiden kasvatusta varten, jotta he voisivat lasten kanssa konkreettisesti seurata kasvua.

7.2 Satakielipedagogiikan toteutuminen yli kolmevuotiaiden ryhmässä

Tässä luvussa esitellään yli kolmevuotiaiden lasten ryhmässä työskentelevien varhaiskasvattajien haastatteluista saatua aineistoa. Aineisto on analysoitu ensimmäisen tutkimuskysymyksen – miten varhaiskasvatuksen henkilöstö kuvailee satakielipedagogiikan toteutumista ryhmässään – mukaisesti.

7.2.1 Ympäristö osallisuuden mahdollistajana

Haastatteluissa ryhmän kasvattajat kuvailivat ryhmänsä arkea siten, että puheesta nousi selkeästi esille neljä eri teemaa liittyen satakielipedagogiikan ensimmäiseen teesiin – lapsi on päähenkilö omassa elämässään. Esille nousseet teemat ovat ympäristön turvallisuus, lapsen yksilöllinen huomiointi, lapsen kuulluksi tuleminen sekä lapsen yksilöllinen tunteminen.

Turvallinen ympäristö mielletään ryhmässä asiaksi, joka mahdollistaa lapsen osallisuuden sekä kuulluksi tulemisen arjessa. Kasvattajien mielestä turvallinen ilmapiiri mahdollistaa sen, että lapset uskaltavat tuoda julki omia ideoitaan ja toiveitaan.

Mutta jos tavallaan on se ilmapiiri niinku turvallinen siinä ryhmässä, ni kylhä sitte lasten on helppo tuoda niitä omia ideoita ja toiveitaan siinä.

Kasvattajan tehtävänä nähdään turvallisuuden tunteen luominen ja ylläpitäminen rajoja asettamalla. Lapsille annetaan mahdollisuus neuvotella ja tehdä päätöksiä itseensä liittyvissä asioissa, mutta kasvattajan vastuulla on asettaa toiminnalle rajat ja raamit, joiden puitteissa lapset saavat toimia. Kasvattajien asettamat rajat ja säännöt mahdollistavat arjen sujuvuuden ja perustuvat suurimmilta osin turvallisuuteen.

- - osallisuuskin myös näkyy siinä neuvottelussa, että ja perustella lapselle - - turvaahan se kuitenkin tuo, että aikuinen sanoo, mitä sitten tehdään. Et kaikkia pien laps' ei voi päättää.

- - kun on ryhmässä, ni on ryhmän säännöt, mut että sitte siinä puitteissa sitä pystyy niinku pelaamaan.

Haastatteluissa kasvattajat painottivat lapsen yksilöllistä tuntemista tärkeänä seikkana osallisuuden ja kuulluksi tulemisen kannalta. Kasvattajat kertovat työskennelleensä ryhmän kanssa parin vuoden ajan, joten he kokevat tuntevansa ryhmän lapset hyvin. Tämä mahdollistaa lasten osallisuuden ja kuulluksi tulemisen paremmin. Kasvattajien mukaan lapset suhtautuvat tuttuihin aikuisiin luottamuksellisemmin ja avoimemmin, mikä tekee lasten tunnetilojen lukemisesta ja niihin reagoimisesta helpompaa. Tällöin

myös lapsen tarpeisiin voidaan vastata paremmin. Ryhmän kasvattajat kertovatkin oppineensa lukemaan ryhmänsä lasten yksilöllisiä reaktioita eritilanteisiin.

- - lapsi sen näyttää sit kauheen selvästi, että nyt ei oo kaikki kohallaan ja sit voi lähtee kysele, painaako joku - -.

- - ja kyllähän nää, kun on tuttuja lapsia, ni kyllähän he myös tulee kertomaan ihan tosi, tosi avoimesti, että mikä painaa, mut et siinäkin on vähän, et lapsiakin on erilaisia. Kuka milläkin tavalla. Toinen vetäytyy, toinen rupee pirstaamaan - -.

Aineistosta nousee myös esiin lapsen viestien tulkin monialaisuus, jossa lapsen yksilöllisestä tuntemisesta on merkittävästi hyötyä. Kasvattajan tulee pystyä tulkitsemaan lapsen antamista monialaisista viesteistä, mitä lapsi tarvitsee tai on vailla. Kasvattajat kertovat suuressa ryhmässä toimissa hiljaisempien lasten äänen joskus jäävän ryhmän äänen alle. Tällöin on kasvattajan teoista tai asenteista kiinni, saako myös hiljainen lapsi äänensä kuuluviin.

- - eihän kaikki lapset tuo sitä tavallaa sanallisestikaan esille, et tavallaa ku sä tunnet sen lapsen, nii sun täytyy siitä lapsen kehonkin kielestä ehkä nähdä, että hän on jotakin vailla.

Et voihan joskus sitte, kun jos on hiljaisempi lapsi, niin, mut, et kun ne lapset siinä tuntee, niin kyllä sen sitten huomaa, et nyt oisko sulla joku asia tai et huomaa sit mennä kysymää, sit toinen saa sanottua, mut et enemmän on näitä, jotka huutaa ihan niinku äää.

Ryhmän kasvattajat kertovat pyrkivänsä huomioimaan lapset omana itsenään, vaikka lapsia onkin ryhmässä heidän kertomansa mukaan paljon. Toinen ryhmän kasvattajista mainitsee lapsia huomioitavan yksilöllisesti aamusta alkaen koko päivän ajan ryhmän sallimissa puitteissa. Kasvattajat kertovat pyrkimyksensä olla herkkinä lasten muuttuville olotiloille ja reagoida niihin.

Must' se lähtee ihan siitä aamun, kun hän tulee. Otetaan hyvin vastaan, puhutellaan nimeltä - - ja kuunnellaan, mitä hänen ne olotilat siitä aamusta lähtien - - sitte siitä myöten päivän mittaan kuunnellaan, mitä lapsella on sanottavaa, ettei mene sellaisena massana vaan.

Aineiston mukaan kasvattajat mainitsivat lapsen pyynnöille ja toiveille herkkänä olemisen olennaiseksi seikaksi ryhmän arjessa. Lasten mielenkiinnon kohteisiin pyritään reagoimaan herkästi ja niitä pyritään ottamaan huomioon ryhmän toiminnassa ja sen suunnittelussa. Aikuisen ennalta

suunnittelema päiväjärjestyksestä molemmat ryhmän kasvattajat kertovat poikkeavansa lasten mahdollisten toisaalle sijoittuvien mielenkiinnon kohteiden mukaan. Myös kiinteiden pienryhmien rakennetta voidaan rikkoa toimintojen niin vaatiessa. Etusijalle pyritään asettamaan lasten pyynnöt ja toiveet sekä mielenkiinnon kohteet.

- - ei niinku enää mennä semmosen esimerkiks opettajan laatiman päiväjärjestyksen mukaan, vaan että kyllä me pystytään siitä irrottautumaan - -.

Haastatteluissa nousi esille kasvattajien asennemuutos lasten toiveita ja pyyntöjä kohtaan. Lasten toiveisiin ja pyyntöihin pyritään vastaamaan, vaikka ne eivät vastaisikaan sitä, mitä on totuttu tekemään, vaan pyritään löytämään uusia toiminnan tapoja. Aineistosta kävi lisäksi ilmi, että lasten osallisuus ryhmässä näkyy selkeästi siinä, että lasten annetaan muokata leikkiympäristöjään tarpeidensa ja mielenkiinnon kohteidensa mukaan. Aineistosta nousi monesti esiin myös se, kuinka monet asiat ovat toteutettavissa, kunhan yhteiset pelisäännöt ovat kaikille selvillä.

- - et kylhä ne joskus saattaa lapsetki sitten jotakin asiaa pyytää ja ensi niinku ajattelee, että eihän noin voi tehdä ja sitten mieltii uusiks, että miks ei noin voi tehdä. Että semmosta uutta ajattelumallia tässä ja hyvin me on minun mielestä meidän ryhmässä siihen päästyki.

- - että kyl me tosi herkästi pyritään reagoimaan niihin lasten mielenkiinnon kohteisiin ja annetaan lasten muokata sitä leikkiympäristöä.

7.2.2 Rikas aikuinen mahdollistaa oppimisen

Aineiston perusteella haastatellut kuvaavat rikkaan aikuisen olevan heittäytymiskykyinen ja lapsille erilaisia asioita mahdollistava. Rikas aikuinen uskaltaa heittäytyä lapsen tasolle ja on innokkaasti mukana lasten tekemisissä. Rikas aikuinen on haastateltujen mukaan myös empaattinen ja turvallinen sekä toimii ryhmässä hyvän ja turvallisen ilmapiirin luoja. Rikkaalta aikuiselta odotetaan myös luovuutta sekä hassuttelua ja hulluttelua tilanteen niin salliessa.

- - täytyy olla innokas lähteen mukaan niihin lasten touhuihin ja tarjota niille mahdollisuuksia. Täytyy uskaltautua heittäytyä siihen lapsen tasolle ja pitää osata välillä hassutella ja hullutella ja olla semmonen hyvän ilmapiirin luoja siinä ryhmässä.

Tietysti sit on bonusta, ku jos on luova, että sieltä näistä lasten ajatuksista aina sitte bongaa näitä [ideoita].

Aineiston perusteella kasvattajat kokevat onnistuneensa hyvin rikkaan aikuisen roolissa. Kasvattajat pyrkivät olemaan läsnä sekä tarjoamaan rakastavan ja innostavan ympäristön lapsille. He kokevat tehtäväkseen tarjota lapsille monipuolisesti mahdollisuuksia toimia eri oppimisen alueilla.

Toinen ryhmän kasvattajista mainitsee kasvattajien herkkyyden olevan avainasemassa siinä, kuinka lasten ääni tulee kuuluviin toimintaa suunniteltaessa, jotta siitä tulee lasten kiinnostuksen kohteita vastaavaa. Kasvattajan sensitiivisyys on merkityksellistä myös yksittäisen lapsen ja koko ryhmän tunnetilojen havainnoinnin kannalta. Haastattelemamme kasvattajat kertovat, että he kokevat olevansa itse sensitiivisiä ja kuuntelevansa lasten toiveita herkällä korvalla.

- - tää on kuitenkin semmonen työ, että tätä tehdään aika paljon sydämellä.

Meidän tehtävä on tavallaan niinku tarjota lapselle kaikennäkösiä, siis ihan niinku näihin eri alueisiin liittyen - - liikuntaan, retkeilyyn, kuvataiteisiin, musiikkiin, että tarjota mahdollisuuksia lapselle parhaamme mukaan.

Ryhmän kasvattajien mukaan ympäröivää yhteiskuntaa ja kulttuuria pyritään käsittelemään ryhmässä lasten ikätason mukaisella tavalla. Ajankohtaisista asioista keskustellaan lapsilähtöisesti. Lasten lähiympäristöön tutustutaan retkeilemällä ja vieraillemalla erilaisissa kohteissa. Ympäröivään kulttuuriin tutustutaan retkien ja vierailujen lomassa, mutta myös päiväkodissa tapahtuvaan toimintaan sisällytetään kulttuurisia teemoja. Ajankohtaisena aiheena mainitaan Suomi 100 -teema, jota tullaan käsittelemään läpi kuluvan vuoden lasten kanssa heidän ikätasolleen sopivalla tavalla. Ryhmän arkea rytmittää kasvattajien mukaan myös tietyt säännöllisesti toistuvat kulttuuritapahtumat, kuten jokakeväinen teatterivierailu sekä kuukausittain toistuvat seurakunnan järjestämät hetket päiväkodilla. Päiväkoti tekee yhteistyötä myös lasten ja nuorten kulttuurikeskus ARX:in kanssa sekä erään paikallisen toimintakeskuksen kanssa. Erityisesti ARX:in kanssa tehty yhteistyö koetaan arvokkaana ja toimintaa rikastuttavana.

- - lapsetki voi tuoda jonkun asian, mikä on vaikka uutisista katottu, ni sitte niistä keskustellaan.

- - tämä satavuotias Suomihan on nyt, että sitä mä kans en ihan tiedä, paljonko pieni lapsi sit voi ymmärtää tämän, mut että synttärit mitkä synttärit - - siihen liittyen on tällekin vuodelle kaikkee tätä kulttuuripuolta sitten.

7.2.3 Lapsilähtöisesti muokkautuva varhaiskasvatusympäristö

Yli kolmevuotiaiden ryhmän kasvattajat näkevät kannustavan ja sallivan ympäristön olevan lasten oppimisen kannalta myönteinen tekijä. Myös

muulta ryhmältä saadulla vertaistuella nähdään olevan suuri merkitys. Kavereilta oppimistilanteessa saatu myönteinen huomio edesauttaa myös lapsen oppimista. Toisaalta lapsen nolaaminen oppimistilanteessa nähdään todella negatiivisena ja jopa pahana asiana lapsen oppimisen kannalta, jolla voi olla kauaskantoisiakin vaikutuksia lapsen elämään. Oppimisympäristön tulisi ryhmän kasvattajien mukaan olla positiivinen ja lasten erilaiset oppimistavat salliva. Myös lapsen yksilöllisyys tulee huomioida, sillä lapset rohkaistuvat omalla tavallaan yrittämään ja kokeilemaan.

Kyllä oppia voi hauskastikin ja tekemällä. Ja sitten tavallaan sekin, että niinku tekemällä paljon ite ja kokeilemalla. -- nää on jotenki niin tämmösiä arkisia asioita meillä --.

Ryhmän kasvattajat kokevat päiväkodin ja ryhmänsä fyysiset tilat hyvinä ja toimivina, melko perinteisinä päiväkotitiloina. Tilat ovat heidän kertomansa perusteella valoisa ja suuret. Ryhmän käytössä olevat useat huoneet mahdollistavat pienryhmätoiminnan. Lisäksi päiväkodista löytyy hyvä liikuntasali, jota ryhmä hyödyntää toiminnassaan mahdollisuuksien mukaan.

Toinen ryhmän kasvattajista kertoi haastattelussa heidän tehneen lapsille taidenurkan, jossa on tarvikkeita jatkuvasti saatavilla ja lasten kanssa on sovittu yhteiset säännöt tarvikkeiden käytöstä. Taidenurkan lisäksi myös muita toiminta- ja leikkiympäristöjä muokataan lapsilähtöisesti. Kasvattajat kertovat kuitenkin myös, että joskus aikuiset luovat lapsille valmiin ympäristön, jossa toimia, ja jota jatkojalostetaan lasten toiveiden mukaisesti. Kasvattajien on havainnottava leikkiympäristöjen käyttöä, sillä toimimattomia leikkiympäristöjä ei kasvattajien kokemuksen mukaan kannata väkisin ylläpitää, vaan sallia niiden muutos ja uudistus.

-- kyl joskus on ihan hyvä, että aikuinenkin käynnistää vaikka jonkun asian. Että vaikka luo jonkun semmosen mahdollisuuden... Jonkun leikkinurkkauksen. Ja sitten katotaan, jossei se lähe vetämään, ni sit se ei vedä, et OK. Että sitte keksitään jotakin muuta. Mutta monta kertaahan se lähtee jalostuun vasta lasten mielistä.

Toinen yli kolmevuotiaiden ryhmän kasvattajista kertoo kokevansa, että lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus on heidän työnsä perusta, eikä osaa sen vuoksi eritellä, kuinka vuorovaikutusta juuri heidän ryhmänsä kohdalla edistetään.

-- kyl se on semmonen vähän perusedellytys sille, että sä olet niinku vuoropuhelussa sen jokaisen lapsen kanssa, et kyl se on ihan yks semmonen peruskivi.

Kasvattajat kokevat oman esimerkkinsä olevan merkityksellistä lasten välisen vuorovaikutuksen ja sen edistämisen suhteen. Aikuisten tulee omalla

esimerkillään viestittää lapsille hyvien tapojen tärkeyttä ja sitä, kuinka kommunikoida ja käyttäytyä toisten ihmisten kanssa. Kasvattajien mukaan sanat menettävät merkityksensä, jos itse toimii sanojensa vastaisesti. Ryhmän kasvattajat kertovat mahdollisista konfliktitilanteista keskustelun olevan tärkeää. Ryhmässä painotetaan sitä, että kaikilla sen jäsenillä on yhteiset ja samat säännöt. Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen edistäminen on kasvattajien mukaan pitkälti näiden yhteisten pelisääntöjen opettelua. Ryhmän kasvattajat mainitsevat tuetun leikin yhtenä lasten välistä vuorovaikutusta edistävänä tekijänä.

- - ihan turha mennä neuvomaan lapsia, miten käyttäytyään toisen ihmisen kanssa, jos lapsi samaan aikaan näkee, että aikuiset keskenään kommunikoi huonosti.

Välillä tarvitaan sitä aikuisen tukea siinä sitten, että leikki sujuu. Että kaikilla on kivaa.

7.2.4 Lapset oppivat monin eri tavoin

Yli kolmevuotiaiden ryhmän kasvattajat kertovat havaintonsa siitä, että lapset oppivat asioita eri tavoin – yksi oppii tekemällä ja toinen taas mallia katsomalla. Kasvattajat ovat pohtineet ryhmässään erilaisia oppimistapoja ja huomanneet, että luontevin oppimistapa valtaosalle lapsista on oppia tekemällä ja kokeilemalla. Toisaalta he kertovat havainnostaan, että osa lapsista kaipaa niin sanottua vanhanaikaista mallista oppimista. Näiden lasten luovuus saattaa vaatia herättelyä, sillä he eivät ole luonnostaan heti valmiita luovuutta edellyttävään toimintaan. Toisen kasvattajan näkemyksen mukaan lasten kanssa toimiessa tulee huomioida myös se, että lapsille luontainen tapa toimia on liikkuminen. Varhaiskasvatusikäisten lasten oppimista ei edistä tunti tolkulla pöydän ääressä istuminen ja asioiden opettelu.

Yli kolmevuotiaiden ryhmässä on huomioitu myös lasten erityisen tuen tarpeet. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen tukitoimet tuodaan hienovaraisesti mukaan ryhmän arkeen leimaamatta tuen tarvitsijaa. Konkreettiseksi esimerkiksi ryhmän kasvattajat kertovat tukiviittomien opetteluun ja käytön ryhmässään. Tarve kumpuaa yhdestä lapsesta, mutta tukiviittomat ovat mukana koko ryhmän arjessa yhteisesti.

- - koko porukka ollaan siinä mukana ja lapsetkin opettelee sitä samaa asiaa. Kuitenkaan ketään niinku leimaamatta, eihän kukaan oo sanonu, että me nyt sitte tietyn lapsen takia opetellaan näitä asioita. Vaan me niinku muuten opetellaan niitä tukiviittomia siinä sitten hänen kanssaan.

7.2.5 Havainnoimalla kohti lapsilähtöistä teematyöskentelyä

Yli kolmevuotiaiden ryhmän kasvattajat kertovat, että pedagoginen dokumentointi heidän ryhmässään kaipaa kehittämistä. Tällä hetkellä se rajoittuu lähinnä toiminnan valokuvaamiseen ja mahdollisesti kuvien sanoittamiseen. Arjessa he kuvaavat pedagogisen dokumentoinnin olevan sitä, että otetaan valokuvia ja laitetaan niitä eteisen seinälle näytille. Toisaalta kasvattajat tiedostavat, että pedagoginen dokumentointi voi olla myös paljon muutakin kuin kuvallista toiminnan dokumentointia. Ryhmän kasvattajat kokevat, että aika ei riitä pedagogisen dokumentoinnin mallikkaaseen toteuttamiseen ja toiminnan lomassa koetaan olevan haastavaa valokuvata ja dokumentoida toimintaa. Ryhmän kasvattajat kokevat, että lasten ääni ei kuulu tai heidän kädenjälkensä näy heidän ryhmänsä pedagogisessa dokumentoinnissa, vaan dokumentointia toteutetaan hyvin aikuislähtöisesti.

Mut et sehän on semmonen kehittämisen paikka ja mihin se sitte on menossa, että kun tuntuu aina vaan, että sitte se aika ei aina vaan riitä. Että sen tekis sillein hyvin, niin mistä sen ottaa sitten siihen sen ajan.

Toinen ryhmän kasvattajista toteaa, että toisaalta myös lasten omat tuotokset edustavat osaltaan lasten tekemää pedagogista dokumentointia, joka tuo esille lasten oppimista ja oppimisen prosessia. Ryhmän kasvattajat kertovat toisinaan dokumentoivansa systemaattisesti lasten kanssa toteutettavia projekteja suunnitteluvaiheesta lähtien, jolloin prosessi tulee näkyväksi ja tarkasteltavaksi.

Ryhmän kasvattajat kertovat, että lasten ideoita ja ajatuksia kuunnellaan herkällä korvalla sekä lasten leikkejä havainnoidaan, jos niistä kumpuaisi ideoita projektiluontoiseen työskentelyyn. Mikäli lasten omasta toiminnasta ei nouse esiin tarkemmin tarkasteltavissa olevia teemoja, voivat myös ryhmän kasvattajat ideoida projekteja. Toisaalta kasvattajat kertovat pohtineensa, sotiiko aikuisten projektityöskentelyyn tuomat ideat satakielipedagogiikan ajatusmallia vastaan. Lisäksi toinen ryhmän kasvattajista toteaa, että projekteja ei ole tarkoituksenmukaista pitkittää tarpeettomasti, mikäli ryhmän kiinnostus aiheeseen alkaa hiipua.

Mut sitäki me on sitte mietitty, että onks se sitte hirveen väärin, jos niin kun aikuiset tuo sitä ideaa ja lapset innostuu siitä, ni onks se sen huonompi juttu - -.

- - ne kuitenkin menee aika lyhyissä sykleissä vielä tää heijän ajatusmaailma, et ei kaikesta tarvi aina tehdä mitään isoo projektia. Että se voi olla joskus ihan semmonen hetken hurma ja ihan kivaa.

7.3 Lapsilähtöisyys ja lapsen kuuleminen satakielipedagogiikan ydinajatuksena

Toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, mikä on varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksen mukaan satakielipedagogiikan ydin. Tässä luvussa esitellään tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset tulokset.

Haastattelemistamme neljästä varhaiskasvattajasta kaksi nimeävät lapsilähtöisyyden satakielipedagogiikan ydinajatuksiksi, jonka ympärille pedagogiikka rakentuu. Kasvattajien mielestä toiminnan tulee olla lähtöisin lapsesta ja tämän kiinnostuksen kohteista.

Loput kaksi haastattelemistamme varhaiskasvattajista kertovat satakielipedagogiikan ydinajatuksen olevan heidän näkemyksensä mukaan lapsen kuunteleminen ja kuuleminen. Kasvattajien mukaan tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että lapsen mielipidettä pidetään tärkeänä eikä lapsen ideoita ja ajatuksia tyrmätä.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa käsitellään edellisessä luvussa esitettyjä tuloksia ja niistä teoriatiedon valossa nousseita johtopäätöksiä. Tutkimustehtävänä oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö kuvailee satakielipedagogiikan toteutumista ryhmässään sekä sitä, mikä on heidän mielestään satakielipedagogiikan ydin.

Tuloksista on havaittavissa, että satakielipedagogiikan teesit näkyvät ja toteutuvat ryhmien arjessa Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman (Hämeenlinnan kaupunki, n.d.) mukaisesti. Niin Monton (2014) kuin Airion ja Palmroosinkin (2016) aihetta käsittelevissä tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia. Toisaalta tuloksista on myös tehtävissä johtopäätös, ettei satakielipedagogiikkaa ja sen teesejä pysähdytä tietoisesti pohtimaan arjen keskellä ja perustella ryhmän toimintaa niiden avulla. Kuitenkin toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa on huomioitu satakielipedagogiikan teesien sisällöt, mutta niitä ei vain osata nimetä. Samankaltaisia johtopäätöksiä on tehnyt myös Airio ja Palmroos (2016) omassa tutkimuksessaan.

Satakielipedagogiikan ensimmäisen teesin – lapsi on päähenkilö omassa elämässään – mukaan jokaisella lapsella on oikeus yksilöllisyyteen ja oikeus tulla arvostetuksi ja kunnioitetuksi omana itsenään (Satakieli-teesit n.d.). Tulosten perusteella alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä lasten yksilöllisyys on huomioitu hyvin, ja jokaiselle lapselle annetaan päivittäin huomiota yksilöllisesti.

Tutkimustuloksista käy ilmi, että alle kolmevuotiaiden ryhmän arjessa korostuu pyrkimys sen kiireettömyyteen. Kiireetön ilmapiiri vahvistaa vuorovaikutusta niin lapsen ja aikuisen kuin lastenkin välillä (Mikkola & Nivalainen 2011, 28). Lasten yksilöllinen tunteminen mahdollistaa arjen sujumisen jouhevasti. Saatujen tulosten mukaan ryhmän suuri koko vaikeuttaa lasten yksilöllistä huomioimista, mutta siihen on pyritty reagoimaan jakamalla lapsia pienempiin ryhmiin, jolloin lapsen yksilöllinen kohtaaminen helpottuu. Opas (2013, 158–159) toteaaakin, että pienryhmätoiminta on pedagoginen valinta, joka perustuu myönteisen vuorovaikutuksen merkitykseen lapsen kehityksessä. Pienryhmätoiminnalla voidaan edistää niin kasvattajan ja yksittäisen lapsen kuin lasten keskinäistäkin vuorovaikutusta. Pienryhmätoiminta mahdollistaa myös lasten havainnoinnin sekä auttaa huomioimaan jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet.

Myös yli kolmevuotiaiden lasten ryhmän arjessa lasten yksilöllisyys ja heidän yksilöllinen kohtaaminen on huomioitu hyvin. Tuloksista ilmenee, että myös yli kolmevuotiaiden lasten ryhmän kohdalla haasteena on ryhmän suuri koko. Suuren ryhmäkoon mukanaan tuomiin haasteisiin ryhmän kasvattajat kertoivat pyrkivänsä vastaamaan tuntemalla lapset hyvin yksilöllisesti. Tutkimustulosten valossa lasten tunteminen hyvin edesauttaa heidän osallisuuttaan ja kuulluksi tulemistaan, kun yksittäisen lapsen pienetkin viestit osataan tulkita oikein ja reagoida niihin. Eskel ja Marttila (2013, 77) toteavatkin, että kasvattajien tulisi löytää sellaisia arjessa toimivia pedagogisia käytäntöjä, jotka edesauttavat lasten osallisuutta sekä auttavat lapsia saamaan näkemyksiään, kokemuksiaan ja tunteitaan esille vuorovaikutuksessa aikuisten sekä toisten lasten kanssa.

Tutkimustuloksista ilmenee, että alle kolmevuotiaiden ryhmässä lasten osallisuus käsitetään lähinnä lasten osallistumisena toimintaan tai lasten osallistumisen mahdollistamisena. Eskel ja Marttila (2013, 78–79) kuitenkin kirjoittavat, että osallisuus merkitsee lapsen näkökulmasta kuulluksi tulemistä jokapäiväisessä arjessa. Osallisuuteen ei riitä vain se, että lapsi saa osallistua toimintaan, vaan siihen vaaditaan myös lapsen tunne siitä, että tämä on arvostettu ja hyväksytty omana itsenään sekä merkittävä jäsen omassa yhteisössään. Toisaalta Eskel ja Marttila kritisoiivat sitä, kuinka esimerkiksi alle kolmevuotiaat lapset voivat tulla kuulluiksi yhteisössään ja yhteisöllisyyden rakentumisessa.

Kuten satakielipedagogiikan (Satakieli-teesit n.d.) toisessa teesissä — lapsi ansaitsee rikkaan aikuisen — todetaan, aikuisen tehtävänä on kuunnella ja olla aidosti läsnä. Tuloksista ilmenee, että niin alle kolmevuotiaiden kuin yli kolmevuotiaidenkin ryhmissä kasvattajat kokevat olevansa teesin mukaisia rikkaita aikuisia. Aikuisten kyky heittäytyä lasten maailmaan sekä toimia lapsille turvallisena ja asioita mahdollistavana aikuisena tulee selkeästi ilmi tutkimustuloksista. Tast (2017, 20) toteaaakin, että yhdessä kokeminen ja hassuttelu luovat hyväksyvää ja rentoa ilmapiiriä. Kun ilmapiiri on sellainen, että lapsi kokee olevansa hyväksytty omana itsenään, on se turvallinen ympäristö kasvaa ja kehittyä (Mikkola & Nivalainen 2011, 28).

Kasvattajan tulee olla sensitiivinen ja kuunnella herkästi lapsen viestejä ja tunnistaa tämän vaihtelevia tunnetiloja, jotta voi reagoida asioihin lapsen vaatimalla tavalla. Olemalla sensitiivinen aikuinen huomaa lapsen tekemät aloitteet ja tämän mielenkiinnonkohteet. Sensitiivinen kasvattaja osaa tilanteen niin vaatiessa rohkaista ja kannustaa epävarmaa lasta ja tarjota aktiiviselle ja rohkealle lapselle tilanteita ideoidensa toteuttamiseen. (Mikkola & Nivalainen 2011, 21.) Tulosten perusteella molemmissa tutkimukseen osallistuneissa ryhmissä kasvattajat kokevat olevansa sensitiivisiä ja reagoivansa herkästi lasten tunnetiloihin ja toiveisiin. Toisaalta alle kolmevuotiaiden lasten ryhmän kasvattajien vastauksista oli ymmärrettävissä, että sensitiivisyys käsitteenä ei ollut heille kovinkaan tuttu. Kasvattajien sensitiivisyys näkyy kuitenkin tutkimustulosten valossa selkeästi ryhmän arjessa, mutta kasvattajat eivät osanneet nimetä ja eritellä sitä toiminnastaan.

Satakielipedagogiikan toisen teesin mukaan aikuisen tulee olla kiinnostunut ympäröivästä yhteiskunnasta ja kulttuurista. Kasvattajan tulee omalla toiminnallaan yhdistää kulttuurin monimuotoisuus varhaiskasvatukseen. (Satakieli-teesit n.d.) Molemmissa — niin alle kolmevuotiaiden kuin yli kolmevuotiaidenkin — ryhmissä lasten lähiympäristöön tutustutaan tekemällä retkiä eri kohteisiin lasten mielenkiinnon mukaan. Yli kolmevuotiaiden ryhmän arkea rytmittävät myös vierailut eri kulttuurikohteisiin. Toisaalta molemmissa ryhmissä kulttuuri ymmärretään hyvin yksilöotteisena asiana eikä sen monipuolisuutta tunnisteta, vaikka elementit ovat läsnä ryhmien arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 23) mukaan varhaiskasvatuksessa saadut kulttuuriset tiedot, taidot ja kokemukset vahvistavat lapsen kykyä omaksua, käyttää ja muuttaa kulttuuria. Arjessa esimerkiksi erilaiset juhlat, ruokailuhetket ja leikit mahdollistavat kokemusten jakamisen erilaisista tavoista ja perinteistä.

Raittila (2013, 91) toteaa, että päiväkodissa lapset saavat käsityksen yhteisössä ja kulttuurissa elämisestä toimintaympäristöjen luomissa puitteissa. Tämän lisäksi toimintaympäristön järjestelyt vaikuttavat siihen, minkälaisia asemia ihmiset voivat saada sekä millaisia sosiaalisia suhteita ympäristö tukee. Tuloksista nousee selkeästi esille turvallisen ympäristön merkitys lapsen kehitykselle. Turvallisella ympäristöllä tarkoitetaan niin fyysistä kuin sosiaalistakin ympäristön ulottuvuutta. Turvallisuuden lisäksi tuloksista käy ilmi, että lapsen kehityksen kannalta suotuisa ympäristö on monipuolinen ja tarjoaa lapselle virikkeitä. Tulosten mukaan oppimisympäristön tulisi olla myös lasten erilaiset oppimistavat salliva ja positiivisesti virittäytynyt. Eskelin ja Marttilan (2013, 92) mukaan lapsen kehityksen kannalta suotuisassa ympäristössä onkin tarjolla sosiaalisia suhteita, mahdollisuus tutustua ympäristöön itsenäisesti ja omaehtoisesti sekä erilaisia toimintamahdollisuuksia.

Oppimisympäristö voidaan käsittää myös fyysisenä ympäristönä ja tilana. Rutasen (2013, 96) mukaan tilaa voidaan tarkastella esimerkiksi havainnoinnalla, miten tilat on aseteltu sekä mihin esimerkiksi ovet, eri huonekalut sekä tavarat on sijoitettu ja kenen saatavilla ne ovat. Kuitenkin myös ympäristön ja tilan sosiaalinen ulottuvuus on merkityksellistä — minkälaiseen toimintaan tila kutsuu ja minkälaista toimintaa se ehkäisee. Tuloksista käy ilmi, että molempien ryhmien kasvattajat ovat tyytyväisiä ryhmiensä fyysisiin tiloihin ja ne mahdollistavatkin hyvin pienryhmätoiminnan. Molemmissa ryhmissä tiloihin on luotu myös erilaisia leikkiympäristöjä, joita muokataan lapsilähtöisesti. Kuten Eskel ja Marttila (2013, 90) toteavatkin, kasvattajien tulee pedagogisia ympäristöjä suunnitella muistaa, että kyseessä on lasten oppimis- ja toimintaympäristö ja sitä tulisi suunnitella yhdessä lasten kanssa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 20) mainitaan, että lapset kasvavat, kehittyvät ja oppivat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tämä on myös satakielipedagogiikan kolmannen teesin ydinajatus. Yli kolmevuotiaiden lasten ryhmän kasvattajat kertoivatkin vertaistuen olevan merkityksellistä lasten oppimisen kannalta. Toisaalta lasten negatiivisilla kokemuksilla oppimis- ja vuorovaikutustilanteissa koettiin olevan harmillisia vaikutuksia kauaskantoisestikin.

Yli kolmevuotiaiden lasten ryhmän kasvattajat painottavat aikuisten esi-merkin tärkeyttä lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Toisaalta myös alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä kasvattajan merkitys lasten välisessä vuorovaikutuksessa tunnustetaan. Mikkola ja Nivalainen (2011, 54–55) toteavatkin, että aikuisen läsnäolo ja osallistuminen voivat kannustaa arkoja ja vetäytyviä lapsia vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa. Kasvattaja voi myös mahdollistaa lasten välistä vuorovaikutusta erilaisin tila- ja aikataulukjärjestelyin. Tuloksista ilmenee, että yli kolmevuotiaiden lasten ryhmässä aikuisen tehtävänä lasten välisen vuorovaikutuksen kannalta on toimia konfliktitilanteiden selvittäjänä. Mikkolan ja Nivalaisen (2011, 54) mukaan aikuinen pystyy omalla läsnäolollaan pitämään lasten leikin turvalisena ja tarvittaessa tukemaan lapsia konfliktitilanteissa.

Molemmissa — niin alle kolmevuotiaiden kuin yli kolmevuotiaidenkin lasten — ryhmissä pedagogisen dokumentoinnin koetaan tulosten perusteella olevan melko alkeellisella tasolla ja kaipaavan kehittämistä. Molemmissa ryhmissä pedagoginen dokumentointi rajoittuu pääasiassa toiminnan valokuvaamiseen ja toisinaan sanoittamiseen. Heinimaan (2011, 280) mukaan pedagoginen dokumentointi on pedagogien työn kehittämiseen ja lasten oppimisen tutkimiseen kehitetty menetelmä, jonka avulla lasten oppiminen tehdään näkyväksi esimerkiksi valokuvaamalla, nauhoittamalla, videoimalla ja kirjoittamalla ylös lasten leikkejä, keskustelua ja muuta toimintaa.

Tuloksista ilmenee, että erityisesti alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä dokumentointi keskittyy lähinnä juhlien ja muiden erityistilanteiden valokuvaamiseen. Rintakorven (2017, 28) mukaan pedagogisen dokumentoinnin tulisi kuitenkin keskittyä arjessa tapahtuvaan lapsen toimintaan ja oppimiseen. Kuitenkin alle kolmevuotiaiden ryhmässä dokumentoitua materiaalia tarkastellaan yhdessä lasten kanssa. Heinimaa (2011, 280) toteaaakin, että dokumentoitua materiaalia tuleekin tarkastella yhdessä lasten kanssa, jotta he tulevat tietoisiksi omasta oppimisprosessistaan.

Yli kolmevuotiaiden lasten ryhmän kasvattajat kertovat kokevansa, että aika ei riitä pedagogiseen dokumentointiin siinä laajuudessa, mitä se parhaimmillaan voisi olla. Välillä haasteelliseksi koetaan jo pelkkä kuvien ottaminenkin. Rintakorven (2017, 27) mukaan pedagoginen dokumentointi vaatiikin onnistuakseen suunnitelmallisuutta sekä muun muassa ajankäytön ja ammattiroolien kriittistä tarkastelua ja kehittämistä. Lisäksi Rintakorpi toteaa pedagogisen dokumentoinnin olevan vuorovaikutteinen prosessi, jossa dokumentteja tulkitsemalla yhdessä lasten kanssa voidaan tuottaa uutta ymmärrystä ja johon lapset osallistuvat aktiivisina toimijoina. Tulosten perusteella yli kolmevuotiaiden lasten ryhmässä pedagoginen dokumentointi on aikuislähtöistä toimintaa eikä lasten kanssa yhdessä tuotettua. Toisaalta tuloksista ilmenee, että kasvattajilla on halukkuutta kehittää pedagogista dokumentointia ryhmässään.

Kuten tuloksista käy ilmi, molemmissa ryhmissä toteutetaan lapsilähtöistä teematyöskentelyä. Molempien ryhmien kasvattajat havainnoivat lapsia ja etsivät lasten leikeistä ja toiminnasta ideoita ryhmän työskentelyyn. Yli kolmevuotiaiden ryhmän kasvattajat ilmaisevat kuitenkin pohdintansa siitä, onko aikuisten teematyöskentelyyn tuomat ideat vastoin satakielipedagogiikan ajatusta. Turjan (2011, 44–45) mukaan pedagogisten sisältöjen ja kokonaisuuksien tulisikin olla lähtöisin lasten omista kiinnostuksenkohteista ja aiemmista kokemuksista mahdollistaen lasten aloitteellisuutta sekä aktiivista oppimista. Toisaalta Turja tunnustaa myös yleisen pelon siitä, että lapsilähtöisen työskentelyn nähdään vievän tilaa kasvattajien osaamiselta ja oppimistavoitteiden mukaiselta toiminnalta. Satakieli-tee-seissä (n.d.) kuitenkin peräänkuulutetaan juuri lapsilähtöistä teematyöskentelyä, joka innostaa lapsia tutkimiseen, kokeiluun ja ihmettelyyn.

Tuloksista käy ilmi, että varhaiskasvattajien näkemykset satakielipedagogiikan ytimestä ovat hyvin yhteneväisiä. Kaksi varhaiskasvattajista mainitsi ydinajatuksen olevan lapsilähtöisyys ja loput kaksi näkivät lapsen kuuntelemisen ja kuulemisen olevan avainasemassa satakielipedagogiikassa. Pääteltävissä on, että näkemys satakielipedagogiikan ydinajatuksesta on hyvin yhtenäinen kaikilla tutkimukseen osallistuneilla kasvattajilla. Roos (2017, 24) toteaaakin, että aikuisten herkkyyys kuunnella lapsia ja tarttua heidän spontaaneihin ideoihinsa mahdollistaa lasten osallisuuden toiminnassa. Haasteena on kuitenkin se, kuinka nämä lapsilta tulleet ideat huomioidaan

suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioidessa pedagogista toimintaa lapsilähtöisesti.

9 POHDINTA

Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen eettisiä periaatteita sekä esitellään tutkimustulosten ja johtopäätösten pohjalta nousseita ajatuksia. Lisäksi esitellään tutkimuksen pohjalta nousseita jatkotutkimusideoita, jotka syventäisivät tai laajentaisivat tässä tutkimuksessa esille nousseita aiheita. Lopuksi pohditaan sitä, kuinka tämä opinnäytetyö on lisännyt omaa ammatillisuuttamme sekä ammattitaitoamme.

Tutkimusta tehdessä noudatettiin eettisiä periaatteita aina aiheen valinnasta saakka. Aihetta valitessa pohdimme, minkälaisen näkökulman otamme tutkittavaan asiaan. Alusta asti oli selvää, että halusimme tutkia opinnäytetyössämme eri ikäisiä lapsia ja heidän kanssaan toteutettavaa pedagogiikkaa. Emme kuitenkaan halunneet tuoda opinnäytetyössämme esille tutkimuksessamme mukana olleiden ryhmien pedagogiikan eroavaisuuksia tai arvottaa niitä. Tarkoituksenamme oli esitellä hyviä ja toimivia käytänteitä sekä mahdollisia kehittämisen kohteita ryhmittäin.

Tutkimuksessa mukana olleita varhaiskasvattajia informoitiin tutkimuksesta ja sen aiheesta hyvissä ajoin ennen, kuin toteutimme haastattelut. Kasvattajat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Tutkimukseen osallistuneet kasvattajat eivät saaneet tietää haastattelukysymyksiä etukäteen, sillä halusimme näin varmistaa vastausten spontaaniuden. Toisaalta kysymysten kuuleminen ensimmäistä kertaa haastattelutilanteessa saattoi vaikuttaa haastatelluilta saatuihin vastauksiin tehden niistä suppeampia. Haastatellut kasvattajat olisivat mahdollisesti osanneet vastata kysymyksiin laajemmin ja perusteellisemmin, mikäli kysymykset olisivat olleet heillä etukäteen tiedossa. Koemme, että tällaisenaan tutkimus antaa kuitenkin realistisen kuvan ryhmissä toteutettavista pedagogiikoista jokapäiväisessä arjessa. Lisäksi laatimamme kysymykset olivat luonteeltaan neutraaleja eivätkä ne ohjalleet haastateltavan vastauksia.

Haastattelutilanteissa ennen itse haastattelun aloittamista tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat allekirjoittivat tekemämme tutkimusaineistoa käsittelevän lupalomakkeen (liite 2) vapaaehtoisesti. Allekirjoittamalla lomakkeen haastateltava suostui haastattelun äänittämiseen aineiston myöhempää tarkastelua varten. Myös me haastattelijat allekirjoitimme lomakkeen, ja sitouduimme käsittelemään aineiston luottamuksellisesti sekä hävittämään sen välittömästi tutkimuksen valmistuttua. Samalla sitouduimme esittelemään opinnäytetyössämme haastatteluista saatua aineistoa siten, ettei siitä käy ilmi suoria tai epäsuoria tunnisteita kuten päiväkodin, henkilöstön tai lasten nimiä eikä edellä mainittuja seikkoja ole mahdollista päätellä hyödynnetyn aineiston perusteella.

Aineisto hankittiin ainoastaan tätä tutkimusta varten. Haastatteluista saadut aineistot litteroitiin sanatarkasti, jotta vastausten analysointi ja tulkinta olisi tehtävissä mahdollisimman totuudenmukaisesti. Näin myös taattiin se, että mitään olennaista ei jäänyt huomiotta. Opinnäytetyön tulokset-luvussa esitetyistä lainauksista on kuitenkin poistettu turhat täytesanat, jotka eivät vaikuttaneet lainausten asiasisältöön.

Koska opinnäytetyössä tutkimamme satakielipedagogiikka on paikallinen hämeenlinnalainen pedagoginen toiminta- ja ajattelumalli, oli väistämätöntä, että tutkimuksessa käy ilmi tutkimuksen sijoittuminen juuri Hämeenlinnan kaupunkiin. Koska satakielipedagogiikka rajoittuu maantieteellisesti vain Hämeenlinnan alueelle, olemme olleet erityisen tarkkaavaisia sen suhteen, että päiväkotia, johon tutkimuksemme on tehty, ei ole pääteltävissä opinnäytetyöstämme.

Koska kyseessä on tutkimus, tulee huomioida myös mahdollisuus tulosten virheellisyyteen. Olemme pyrkineet tutkimukssamme esittämämme tutkimustulosten täydelliseen oikeellisuuteen. Kuitenkin, koska kyseessä on kvalitatiivinen tutkimus, ovat tulokset tutkijoiden tulkintoja haastatteluista saadusta aineistosta. Lisäksi virheen mahdollisuus ilmenee siinä, kuinka todenperäisiä tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien vastaukset ovat.

Tämän opinnäytetyön tietoperustan lähteet on pyritty valitsemaan niin, että ne antaisivat mahdollisimman uutta tietoa käsittelemästään asiasta. Lähteitä on valittu sellaisilta tekijöiltä, joiden olemme kokeneet olevan omalla alallaan tunnettuja ja arvostettuja ammattilaisia ja joiden tietämys asiasta on laajaa. Kuitenkin osaan tutkimuksen osa-alueista on ollut haastavaa löytää tutkimuksemme kannalta olennaisimpia teoksia. Tällaisissa tilanteissa olemme käyttäneet saatavissamme olevia teosten vanhempia painoksia sekä hyödyntäneet toissijaisia lähteitä. Näitä olemme kuitenkin käyttäneet vakaasti harkiten ja sellaisissa tilanteissa, joissa koimme, ettei tietoperustan sisältö muutu ajan saatossa tai millään tavalla kärsi lähteen toissijaisuudesta.

Uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 37) korostetaan pedagogisen dokumentoinnin merkitystä varhaiskasvatustyössä. Myös satakielipedagogiikassa pedagogisella dokumentoinnilla on suuri rooli. Tämän vuoksi kysymyksiä herättää se, miksi varhaiskasvattajat kokevat sen edelleen hankalana ja ryhmän arjesta irrallisena osana. Samansuuntaisia tuloksia on saanut satakielipedagogiikkaa käsittelevässä opinnäytetyössään myös Airio ja Palmroos (2016). Yleisesti olisikin syytä pohtia, miksi varhaiskasvattajat kokevat pedagogisen dokumentoinnin haasteellisena ja mitä tilanteen selättämiseksi olisi tehtävissä. Ratkaisu voisi olla henkilökunnan kouluttaminen paremmin pedagogisen dokumentoinnin käytäntöihin sekä sen merkityksen ja tärkeyden korostaminen lapsilähtöisen toiminnan kannalta. Pedagogisen dokumentoinnin onnistuminen täydessä

potentiaalissaan saattaa vaatia myös rakenteellisia muutoksia päiväkotiryhmien arkeen.

Tutkimuksen aineiston analysointivaiheessa ja tuloksia pohtiessa nousi selkeästi esille ero alan käsitteiden ja termistön käytössä varhaiskasvattajien kesken. Verrattuna tutkimuksen tietoperustaan, kasvattajat saattoivat puhua samoista asioista käyttäen eri nimikkeitä. Osittain myös toimintaa ei osattu nimetä lainkaan, vaan sitä kuvattiin käytännön tasolla. Yhtenäinen pedagogiikka kuitenkin vaatisi henkilöstön yhtenäistä kieltä, jotta asetettuja tavoitteita voidaan saavuttaa.

Kaiken kaikkiaan molemmissa tutkimukseen osallistuneissa ryhmissä satakielipedagogiikkaa toteutetaan tutkimustulosten perusteella hyvin. Molemmissa ryhmissä on ymmärretty satakielipedagogiikan pyrkimys lasten osallisuuteen ja toiminnan lapsilähtöisyyteen, jotka näkyvätkin selkeästi molempien ryhmien arjessa. Lasten yksilöllisyys huomioidaan myös ryhmien jokapäiväisessä arjessa ja sille annetaan arvoa.

Tutkimusta tehdessä heräsi muutamia kysymyksiä liittyen tutkimaamme aiheeseen. Näistä olisikin mielenkiintoista tehdä jatkotutkimuksia ja syventää sekä laajentaa tämän tutkimuksen kautta esille nousutta tietoa. Yhdeksi jatkotutkimusideaksi nousi pedagogisen dokumentoinnin hyvien käytäntöjen selvittäminen ja miten ne toimivat osana päiväkodin jokapäiväistä arkea. Toinen pedagogiseen dokumentointiin liittyvä jatkotutkimusaihe on toiminnallinen opinnäytetyö, jossa tuotoksena olisi perehdytysmateriaali pedagogisen dokumentoinnin käytäntöihin. Lisäksi mielenkiintoista olisi tutkia tässä tutkimuksessa tutkittua aihetta uudelleen, mutta suuremmalla ryhmäotannalla eri varhaiskasvatusyksiköistä.

Tämän tutkimuksen avulla Hämeenlinnan kaupunki saa tietoa satakielipedagogiikan toteutumisesta yhden varhaiskasvatusyksikön kahdessa eri ryhmässä. Tutkimuksen myötä eri yksiköiden varhaiskasvattajat saavat vinkkejä satakielipedagogiikan toteutustavoista ja lisää kasvattajien tietoisuutta satakielipedagogiikan toteuttamisesta. Tämän tiedon valossa voidaan todeta, että tutkimukselle asettamamme tavoitteet on saavutettu.

Satakielipedagogiikka vastaa hyvin uusien, velvoittavien varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden asettamiin vaatimuksiin. Tämän opinnäytetyöprosessin aikana olemme tutustuneet satakielipedagogiikan toiminta- ja ajatusmalleihin syvällisesti ja täten lisänneet omaa ammattitaitoamme teorian tiedon osalta. Kaikki opinnäytetyössämme käyttämämme tietoperustat tukevat omaa ammatillisuuttamme ja ammattitaitoamme. Myös tutkimuksen kautta saadut käytännön esimerkit satakielipedagogiikan toteuttamisesta ovat rikastuttaneet omaa ammatillista osaamistamme. Opinnäytetyössämme nousee esille runsaasti ajankohtaisia varhaiskasvatukseen liittyviä käsitteitä, joten opinnäytetyömme kautta olemme saaneet valmiuksia vastata työelämän asettamiin vaatimuksiin ja haasteisiin.

LÄHTEET

Airio, E. & Palmroos, M. (2016). ”Me annetaan kaikkien kukkien kukkia”. *Varhaiskasvattajien näkemyksiä satakielipedagogiikan toteuttamisesta integroidussa erityisryhmässä*. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Hämeen ammattikorkeakoulu. Haettu 1.12.2016 osoitteesta http://theseus.fi/bitstream/handle/10024/116690/Airio_Elina_Palmroos_Milja.pdf?sequence=1

Eskel, P. & Marttila, M. (2013). Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 75—96.

Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 185—206.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Hart, R. (1992). Children’s participation. From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays, no. 4*. Florence: UNICEF. Haettu 17.4.2017 osoitteesta https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

Heinimaa, E. (2011). Reggio Emilian kunnalliset päiväkodit – pedagoginen suunnannäyttäjä maailmalla. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 277—282.

Hiissa, T. (2010). *Lapsilähtöistä kasvatusta rakentamassa*. Tapaustutkimus kahdesta päiväkodista. Pro Gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto. Haettu 1.12.2016 osoitteesta <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/81895/gradu04530.pdf?se>

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hämeenlinnan kaupunki (2013). Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma. Haettu 7.4.2017 osoitteesta http://www.hameenlinna.fi/pages/410707/Varhaiskasvatussuunnitelma_2013.pdf

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2001). Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 158—183.

Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.

Kronqvist, E.-L. (2011). Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13—30.

Lautela, R. (2011). Steinerpäiväkoti ja varhaiskasvatus. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 135—148.

Metsämuuronen, J. (2001). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Metodologia-sarja 4. 2. tarkistettu painos. Viro: International Methelp Ky.

Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2011). *Lapselle hyvä päivä tänään. Näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen*. Helsinki: Pedatieto Oy.

Monto, M. (2014). *Satakielipedagoginen leikki oppimisen edistäjänä 3—5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa*. Ammattikorkeakoulun opinäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Hämeen ammattikorkeakoulu. Haettu 1.12.2016 osoitteesta https://theseus.fi/bitstream/handle/10024/76251/Monto_Mervi.pdf?sequence=1

Mäkelä, M. (n.d.). Lasten toiminnan dokumentointi varhaiskasvatuksessa. VKK-Metro. Haettu 1.12.2016 osoitteesta http://www.socca.fi/files/210/Lasten_toiminnan_dokumentointi_varhaiskasvatuksessa_makela.pdf

Mäntymaa, M., Puura, K., Aronen, E. & Carlson, S. (2016). Lapsen mielen varhainen kehitys. Duodecim Oppiportti.

Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opas, M. (2013). Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 141—164.

Opetushallitus (n.d.). Varhaiskasvatus. Haettu 1.12.2016 osoitteesta http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/varhaiskasvatus

Paalasmaa, J. (2011). Vaihtoehtopedagogiikkojen ydin. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 285—294.

Pulkkinen, L. (2011). Eheytetty koulupäivä – lapsilähtöinen toimintakulttuuri. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 313—327.

Raittila, R. (2013). Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 69—94.

Rintakorpi, K. (2017). Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksen suunnittelun ja kehittämisen välineenä. Julkaisussa *Nyt on pedagogiikan aika! Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu*. Lastentarhanopettajaliitto, 27—28.

Roos, P. (2017). Osallisuuden polulla. Julkaisussa *Nyt on pedagogiikan aika! Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu*. Lastentarhanopettajaliitto, 23—24.

Satakieli-teesit (n.d.). Satakieli. Pedagogiikkaa Hämeenlinnassa. Haettu 28.11.2016 osoitteesta
<http://www.hameenlinna.fi/pages/410707/teesit%20satakieli.pdf>

Tast, S. (2017). Lasten vertaissuhteiden pedagoginen rakentaminen ja tukeminen varhaiskasvatuksessa. Julkaisussa *Nyt on pedagogiikan aika! Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu*. Lastentarhanopettajaliitto, 18—20.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2014). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Turja, L. (2011). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 41—53.

Varhaiskasvatuslaki 580/2015. Haettu 1.12.2016 osoitteesta
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Opetushallitus. Haettu 14.11.2016 osoitteesta
http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Vilka, H. (2007). *Tutki ja kehitä*. Helsinki: Tammi.

Wallin, K. (1996). *Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä*. Suom. E. Heinimaa.
Helsinki: Lasten Keskus.

HAASTATTELURUNKO

1. Miten satakielipedagogiikka ymmärretään käsitteenä ryhmässänne?

Lapsi on päähenkilö omassa elämässään

2. Miten lapsi saadaan ryhmässänne tuntemaan olonsa arvokkaaksi?
3. Miten lasten osallisuus on huomioitu ryhmänne arjessa?
4. Miten yksittäisen lapsen osallisuus näkyy ryhmänne arjessa?
5. Miten lasten osallisuus näkyy ryhmänne toiminnassa konkreettisesti?
6. Miten huolehditaan lapsen kuulluksi tulemisesta?
7. Miten lapsen yksilöllisyys huomioidaan?

Lapsi ansaitsee rikkaan aikuisen

8. Millainen on rikas aikuinen?
9. Miten rikas aikuinen näkyy ryhmänne toiminnassa?
10. Miten kasvattajan sensitiivisyys näkyy ryhmän toiminnassa?
11. Miten tuotte ympäröivää yhteiskuntaa ja kulttuuria ryhmänne toimintaan?
12. Millaisia hyväksi havaittuja käytänteitä teillä on ryhmässänne?

Lapsi elää vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa

13. Millainen ympäristö edesauttaa lapsen oppimista?
14. Millaiset ryhmänne tilat ovat lasten innostamisen ja oppimisen kannalta?
15. Mitä olette tehneet, jotta tilat olisivat lapsen oppimista edistäviä?
16. Millä keinoin lapsen ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta edistetään?
17. Millä keinoin lasten keskinäistä vuorovaikutusta edistetään ryhmässänne?

Lapsella on sata kieltä

18. Millä keinoin ryhmässänne on huomioitu lasten erilaiset oppimistavat?
19. Millä konkreettisilla keinoilla ryhmässänne edistetään lasten oppimista?

Satakielipedagogiikan työmenetelmät ovat pedagoginen dokumentointi ja teema-työskentely

20. Millaista pedagoginen dokumentointi on ryhmässänne?
21. Millaisin konkreettisin keinoin ryhmässänne toteutetaan pedagogista dokumentointia?
22. Miten pedagoginen dokumentointi tekee ryhmässänne lapsen oppimisprosessia näkyväksi?
23. Miten ryhmässänne toteutetaan lapsilähtöistä teema-työskentelyä?
24. Mikä on mielestänne satakielipedagogiikan ydin?

Aineistonkeruuhaastattelu
Tytti Mahlanen ja Milla Pynnönen

15.2.2017

Haastattelun osapuolet suostuvat haastattelun äänitykseen. Haastattelijat sitoutuvat käsittelemään saadun materiaalin luottamuksellisesti ja tuhoamaan aineiston asianmukaisesti, kun sitä ei enää tarvita. Lopullisesti julkaistavassa tuotoksessa aineistoa käytetään siten, ettei siitä selviä päiväkodin, henkilöstön tai lasten nimiä eikä edellä mainittuja asioita voi päätellä hyödynnetyistä aineistoista. Haastattelijoiden on vaitiolovelvollisuus koskien kaikkea haastattelutilanteesta esille nousutta tietoa, joka ei välittömästi koske tutkittavaa asiaa.

Hämeenlinnassa 17.2.2017

haastateltava

haastattelijä

haastattelijä