KARELIA-AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaalialan koulutusohjelma

Jonna Majaniemi

AIKAMATKALLA – MUSEOPEDAGOGISEN TEEMAKOKONAISUUDEN SUUNNITTELU VARHAISKASVATUKSEEN

Opinnäytetyö
Huhtikuu 2018

Karelia AMMATTIKORKEAKOULU

OPINNÄYTETYÖ
Huhtikuu 2018
Sosiaalialan koulutusohjelma

Tikkarinne 9
80200 JOENSUU
+358 13 260 600 (vaihde)

Tekijä(t)
Jonna Majaniemi

Nimeke
Aikamatkalla – museopedagogisen teemakokonaisuuden suunnittelu varhaiskasvatukseen

Toimeksiantaja joensuulainen päiväkoti

Tiivistelmä

Tämän toiminnallisen opinnäytetyön tarkoituksena on ollut tukea lapsen kulttuuri-identiteettiä ja kulttuuriperinnön hahmottamista varhaiskasvatuksessa. Kulttuuri-identiteetin tukemisen tavoite on määritelty esimerkiksi varhaiskasvatuslaissa sekä valtakunnallisessa ja seudullisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Työni tavoitteena on ollut kehittää 5-vuotiaiden lasten kanssa ryhmässä toteutetun projektin avulla toimintamalli, jossa menetelmänä käytetään museopedagogista toimintaa. Toimeksiantajanani on ollut eräs joensuulainen päiväkoti.

Projekti mallinsi toimintatutkimuksen sykliä. Syklin vaiheita olivat suunnittelu, toteutus, arviointi ja raportointi. Arvioinnin sekä lopullisen toimintamallin kehittämisen välineinä käytettiin työpajojen dokumentointia, työpajoissa toteutettua havainnointia sekä havaintojen reflektointia.

Toimintamallin rakentamisessa käytin museopedagogisen menetelmän lisäksi metodeina kuvallista ja sanallista ilmaisua, juonellista leikkiä ja draamaa sekä tutkivan oppimisten lähtökohtia. Prosessissa tärkeää oli myös lasten osallisuus. Prosessia taltioitiin kuvin sekä tekstein tavoitteena prosessin pedagoginen dokumentointi. Lopullinen toimintamalli on museopedagoginen toimintakokonaisuus, jossa valittuun teemaan liittyvät työpajat muodostavat projektimaisen jatkumon. Opinnäytetyön tuotos on esite, joka toimii toimintamallista kertovana oppaana sekä työvälineenä vastaavanlaisen toimintakokonaisuuden suunnitteluun.

Kieli	Sivuja	65
suomi	Liitteet	7
	Liitesivumäärä	7

Asiasanat

varhaiskasvatus, identiteetti, kulttuuri-identiteetti, kulttuuriperintö, museopedagogiikka

THESIS
April 2018
Degree Programme in Social Services
Tikkarinne 9
80200 JOENSUU
FINLAND
+ 358 13 260 600 (switchboard)

Author (s)
Jonna Majaniemi

Title
Travelling through time – planning a coordinated ensemble of themed museum pedagogy workshops for the early childhood education

Commissioned by a day-care center in Joensuu

Abstract

The objective of this functional thesis has been to support children's cultural identity and understanding of cultural heritage. Supporting children's cultural identity is an objective that is defined in the early childhood education law and also in the national and regional early childhood education plans. The purpose was to develop an operating model using museum pedagogy in a project with a group of 5-year-old children. Commissioner of this project was a day-care center in Joensuu.

The project cycle modeled the activity analysis cycle. The phases of the project cycle were planning, implementation, assessment and reportage. Documenting the workshops, observation carried out in the workshops and reflecting the observations were used as the tools of assessment and developing the final operating model.

Along with museum pedagogy, graphic and verbal expression, story play, drama and progressive inquiry were used as methods to create these workshops. Children's participation was also important during the process. The process was documented with pictures and texts, as the aim was to carry out pedagogical documentation of the project with children. The final operating model is an ensemble of museum pedagogy workshops, that are part of the same main theme and create a project-like continuum. The output of this thesis is a booklet that operates as a guide and a tool for creating similar ensemble of workshops.

Language	Pages	65
Finnish	Appendices	7
	Pages of Appendices	7

Keywords

early childhood education, identity, cultural identity, cultural heritage, museum pedagogy

Sisältö

Tiivistelmä
Abstract

1 Johdanto 5
2 Varhaiskasvatuksen perusperiaatteet 6
2.1 Varhaiskasvatuksen suunnittelu 7
2.2 Varhaiskasvatuksen arviointi ja kehittäminen 8
3 Vuorovaikutus, identiteetti ja kulttuuri 10
3.1 Vuorovaikutussuhteet ja sosiaalinen kehitys 11
3.2 Minuuden ja identiteetin kehitys 12
3.3 Kulttuuri ja kulttuuri-identiteetti 14
4 Museopedagogisen toiminnan lähtökohtia ja metodeja 16
4.1 Draama ja leikki museopedagogisena välineenä 18
4.2 Kuvallinen ja sanallinen työskentely 20
4.3 Tutkiva oppiminen museopedagogiikassa 23
5 Opinnäytetyön lähtökohdat 24
5.1 Toimintaympäristö ja osallistujat 24
5.2 Tarkoitus ja tavoitteet 25
5.3 Aikaisemmat tutkimukset ja opinnäytetyöt 27
6 Opinnäytetyön menetelmälliset valinnat 28
6.1 Prosessia ohjaava sykli 29
6.2 Tiedontuottaminen prosessin aikana 31
6.3 Toiminnan arviointi 34
6.4 Osallisuus ja osallistaminen 36
7 Työpajojen suunnittelu ja toteutus 37
7.1 Ensimmäinen työpaja 40
7.2 Toinen työpaja 41
7.3 Kolmas työpaja 43
7.4 Neljäs työpaja 44
7.5 Viides työpaja 45
8 Reflektointi, arviointi ja toimintamallin kokoaminen 47
8.1 Havainnot ja reflektointi 48
8.2 Prosessin arviointi 53
8.3 Toimintamallin ja esitteen kokoaminen 55
9 Pohdinta 57
9.1 Käytettävyys ja jatkokehitysideat 58
9.2 Prosessin luotettavuus ja eettisyys 59
9.3 Ammatillinen kasvu ja oppimisprosessi 61
Lähteet 63

Liitteet

Liite 1 Ohjaussuunnitelmarunko
Liite 2 Havainnointi työpajoissa
Liite 3 Tukikysymykset yksilötyöskentelyyn
Liite 4 Toimeksiantosopimus
Liite 5 Tutkimuslupa
Liite 6 Kirje huoltajille
Liite 7 Kirje lapsille

1 Johdanto

Kun ihminen osaa vastata kysymyksiin ”kuka olen?” ja ”mihin kuulun?”, hän tuntee myös oman identiteettinsä (Hall 2003, 85). Ihminen kasvaa omaksi minäkseen ympäröivien vuorovaikutussuhteiden avulla, mutta identiteettiä ei kuitenkaan jaeta muiden kanssa, vaan se on ihmisen ikioma ja yksilöllinen kokemus. Identiteetti koostuu eri osa-alueista ja esimerkiksi kulttuuri-identiteetti on yksi tärkeä palanen ihmisen identiteetistä. (Mäkinen 2012, 95–96.)

Toiminnallinen opinnäytetyöni keskittyy kulttuuri-identiteetin tukemiseen osana varhaiskasvatuksen tavoitteita ja pedagogisia toimintamalleja. Työn teoriapohjassa tarkastellaan varhaiskasvatusta sekä ihmisen identiteetin rakentumista merkityksellisten vuorovaikutussuhteiden ja kulttuurin kautta. Toiminnallisen opinnäytetyöni tarkoituksena on ollut tukea varhaiskasvatuksessa lapsen kulttuuri-identiteetin rakentumista ja välineenä käytin museopedagogista toimintaa. Toimeksiantajanani oli eräs joensuulainen päiväkoti.

Museopedagoginen toiminta oli luonteva valinta toiminnallisen opinnäytetyöni työkaluksi. Museopedagoginen toiminta huomioi ihmisen kulttuuriperinnön identiteetin rakennusvälineenä ja sillä voidaan tukea lasta ymmärtämään sosiaalisia rakenteita eri aikoina sekä esimerkiksi kehittää tutkivaa ajattelua (Elo, Järnefelt, Laine & Pohjanvirta 2004, 13). Tarkoituksena oli suunnitella ja toteuttaa varhaiskasvatuksen lapsiryhmälle projekti, joka hyödyntää museopedagogista toimintaa osana varhaiskasvatuksen pedagogista toteutusta. Projektin avulla muotoutui lopullinen toimintamalli lapsen kulttuuri-identiteetin tukemiseksi varhaiskasvatuksessa.

Tässä raportissa esittelen työni teoriapohjaa, tarkoitusta ja tavoitteita sekä menetelmällisiä valintoja. Esittelen työpajojen suunnittelua ja toteutusta, havainnointia sekä havaintojen reflektointia. Avaan prosessissa kehitetyn toimintamallin rakentumista sekä toimintamallista kertovan esitteen työstämistä. Arvioin myös toimintaa prosessin aikana sekä työn luotettavuuteen, eettisyyteen, vaikuttavuuteen ja käytettävyyteen liittyviä tekijöitä.

2 Varhaiskasvatuksen perusperiaatteet

Huoltajat ottavat ensisijaisesti vastuun lastensa kasvatuksesta ja varhaiskasvatus taas tukee tätä kasvatustehtävää (Opetushallitus 2016, 8). Varhaiskasvatuksen tavoitteena on luoda perusta lapsen laaja-alaiselle osaamiselle, joka muodostuu tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista ja tahdosta. Kykyä käyttää tietoja ja taitoja tarvitaan elämässä niin opiskelussa, työelämässä kuin kansalaisenakin toimiessa. Yksilönä, ihmisenä sekä yhteisön jäsenenä kasvu vaativat laaja-alaista osaamista. (Opetushallitus 2016, 22.) Pedagoginen toiminta varhaiskasvatuksessa toteutuu lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa yhteistoiminnallisesti. Toiminta koostuu lasten omaehtoisesta tekemisestä, lasten ja henkilöstön yhteisestä sekä henkilöstön suunnittelemasta toiminnasta. (Opetushallitus 2016, 36.)

Uudistettu varhaiskasvatuslaki (36/1973, 1. §) kuvaa varhaiskasvatusta pedagogisesti painottuneena, suunnitelmallisena ja tavoitteellisena lapsen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen muodostamana kokonaisuutena. Vuonna 2015 säädettiin laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta (580/2015), jonka myötä uudistettiin sekä lain nimi että lakiin kuuluvia säädöksiä. Lakimuutoksen (580/2015) myötä täsmennettiin myös esimerkiksi varhaiskasvatuksen tavoitteita, joita ovat muun muassa lapsen kokonaisvaltaisen kasvun edistäminen, oppimisen tukeminen, monipuolisen pedagogisen toiminnan toteutus, turvallisen varhaiskasvatusympäristön tarjoaminen ja lasten yhdenvertaisten mahdollisuuksien sekä osallisuuden varmistaminen (Varhaiskasvatuslaki 36/1973, 2. a §). Varhaiskasvatuksen on tarkoitus siihen kuuluvan esiopetuksen sekä sen jälkeisen perusopetuksen kanssa muodostaa lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta johdonmukainen kokonaisuus, joka on myös perusta elinikäiselle oppimiselle (Opetushallitus 2016, 18).

Varhaiskasvatusta voidaan järjestää päiväkodissa, perhepäiväkodissa tai muussa tarkoitukseen soveltuvassa paikassa. Päivähoitoon ovat oikeutettuja lapset, jotka eivät ole vielä oppivelvollisuusikäisiä sekä myös sitä vanhemmat lapset,

joiden olosuhteet vaativat hoitoa, jota ei muuten voida järjestää. Varhaiskasvatuksen järjestämisvastuu on kunnilla. Ryhmien ja tilojen sekä työntekijämäärän tulee olla sellaisia, että asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa. Varhaiskasvatusta toteuttavilla työntekijöillä on oltava sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksien mukainen pätevyys. (Varhaiskasvatuslaki 36/1973, 1. §, 2. §, 4. §, 4. a §, 5. §.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö hoitaa varhaiskasvatuksen yleisen suunnittelun, ohjauksen ja valvonnan. Aluehallintovirasto vastaa oman toimialueensa päivähoidon suunnittelusta, ohjauksesta ja valvonnasta. Aluehallintovirastojen toimintaa taas ohjaa sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto. (Varhaiskasvatuslaki 36/1973, 8. §.)

2.1 Varhaiskasvatuksen suunnittelu

Varhaiskasvatuksen suunnittelua ohjaa 2015 uudistunut varhaiskasvatuslaki (36/1973), jonka perusteella Opetushallitus on antanut valtakunnallisen määräyksen, eli varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Valtakunnallisen määräyksen mukaan laaditaan sekä paikalliset että lasten varhaiskasvatussuunnitelmat. Varhaiskasvatussuunnitelmat koostuvat siis kolmesta eri tasosta. (Opetushallitus 2016, 8.) Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tarkoitus on lakimuutoksen (580/2015) myötä ohjata varhaiskasvatuksen suunnittelua, järjestämistä, toteutusta ja kehittämistä. Tavoitteena on myös kaikkialla yhdenvertaiset ja laadukkaat varhaiskasvatuspalvelut. (Varhaiskasvatuslaki 36/1973, 9. §.)

Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta tulee laatia paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat, joita varhaiskasvatuksen järjestäjät on velvoitettu noudattamaan, sekä arvioimaan ja kehittämään suunnitelmien mukaista toimintaa. Paikallisia suunnitelmia laadittaessa otetaan huomioon mahdolliset alueelliset erityispiirteet, pedagogiset painopisteet, lasten tarpeet sekä tehdystä arviointi- ja kehittämistyöstä saatu tieto. Lisäksi on huomioitava muut pai-

kallisen tason suunnitelmat, kuten esiopetuksen opetussuunnitelma, perusopetuksen opetussuunnitelma ja esimerkiksi lastensuojelulain mukainen lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma. (Opetushallitus 2016, 10.)

Lapselle, joka on päivähoidossa päiväkodissa tai perhepäiväkodissa, on laadittava asianmukainen lapsikohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, joka tarkistetaan vähintään vuosittain, elleivät lapsen tarpeet vaadi tiheämpää tarkastelua. Varhaiskasvatussuunnitelma sisältää tavoitteet ja toimenpiteet lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseksi varhaiskasvatuksessa sekä mahdolliset tuen tarpeet ja tuen toteuttamisen suunnitelman. Varhaiskasvatussuunnitelman laatii työntekijä, jolla on lastentarhanopettajan pätevyys, yhteistyössä huoltajien sekä tarvittaessa muiden yhteistyötahojen kanssa. (Varhaiskasvatuslaki 36/1973, 7. a §.)

Lapsen mielipidettä on kuultava ja se on otettava huomioon sekä varhaiskasvatussuunnitelmassa että varhaiskasvatuksen toteutuksessa. Myös vanhemmille on annettava mahdollisuus vaikuttaa lapsensa varhaiskasvatuksen toteutukseen. Niin lapsen, kuin huoltajienkin osalta on mahdollistettava osallistuminen käytännön varhaiskasvatuksen suunnitteluun sekä arviointiin. (Varhaiskasvatuslaki 36/1973, 7. a §, 7. b §.) Lapsikohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa kuvatut tavoitteet otetaan edelleen huomioon koko lapsiryhmän toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa sekä varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä kehitettäessä (Opetushallitus 2016, 10).

2.2 Varhaiskasvatuksen arviointi ja kehittäminen

Kehittäminen on yksi laadukkaan varhaiskasvatuksen pedagogiikan edellytyksistä (Opetushallitus 2016, 37). Toimintaa kehitetään valtakunnallisella, seudullisella, yksikkökohtaisella ja yksilöllisellä tasolla. Kasvattajien itsearviointi on tärkeä osa laadun kehittämistä ja arvioinnin kohteena ovat esimerkiksi pedagogiikka, toiminnan sisällöt, ilmapiiri ja oppimisympäristöt. (Opetushallitus 2016, 60.)

Esimerkiksi varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä tulee suunnitella ja kehittää yhdessä lasten kanssa. Ympäristöjen tulee tukea itsetunnon, sosiaalisten taitojen sekä oppimisen halua ja kehitystä. Oppimisympäristöjen tulee mahdollistaa myös lapsen luontainen uteliaisuus sekä leikit, fyysiset aktiviteetit, tutkiminen ja taiteellinen ilmaisu. Esimerkiksi lasten leikkien, käden jäljen ja ideoiden tulee näkyä oppimisympäristöissä. Oppimisympäristöjen tulee myös olla ergonomisia, ekologisia, viihtyisiä ja esteettömiä. (Opetushallitus 2016, 31–32.)

Arvioinnin tulee olla varhaiskasvatuksessa säännöllistä ja suunnitelmallista. Sen tavoitteena on laadun lisääminen, vahvuuksien havaitseminen sekä kehittämistarpeiden löytäminen ja niihin vastaaminen. Tärkeä ja lakisääteinen arvioinnin osa-alue on lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman arviointi yhdessä lapsen ja huoltajien kanssa. Sen avulla määritellään kuinka suunnitelmaan kirjatut asiat ovat konkreettisesti toteutuneet ja näkyneet varhaiskasvatuksen toiminnassa. (Opetushallitus 2016, 60–61.)

Varhaiskasvatuksen järjestämisestä vastavilla tahoilla voi olla erilaisia tavoitteita ja käytäntöjä liittyen varhaiskasvatukseen ja sen kehittämiseen. Paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat määrittelevät tarkemmin, kuinka toimintaa arvioidaan ja kehitetään. (Opetushallitus 2016, 61.) Esimerkiksi Joensuun seudun varhaiskasvatuspalvelujen tavoitteiksi on asetettu muun muassa lapsen hyvinvointi ja osallisuus, monipuoliset varhaiskasvatuspalvelut sekä myönteinen kasvuympäristö, jossa mahdollistuu lapsen yksilöllinen kehitys (Joensuun kaupunki 2017a). Joensuun kaupungin varhaiskasvatus- ja koulutuskeskuksen kehittämistavoitteita yleisesti ovat esimerkiksi kasvuyhteisöjen ja oppimisympäristöjen kehittäminen (Joensuun kaupungin varhaiskasvatus- ja koulutuskeskus 2017).

Joensuun seudun varhaiskasvatussuunnitelmassa on määritelty, että seudullisesti lapsiryhmien toimintaa kehitetään niin, että lapsi on mukana toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa sekä arvioinnissa. Sekä seudullisella, yksikkökohtaisella ja yksilötasolla arvioidaan sitä, kuinka varhaiskasvatus on edistänyt lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista, kuinka opitut tiedot ja taidot ovat vahvistaneet osallisuutta ja toimijuutta sekä kuinka kasvatuskumppanuus ja

positiivinen pedagogiikka ovat toteutuneet. Lisäksi toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä on tarkemmin määritelty tarkemmat tavoitteet ja käytännöt jokaisella tasolla. (Joensuun kaupunki 2017b, 68.)

Joensuun seudun varhaiskasvatussuunnitelmassa on eri tasoilla avattu se, mikä on toiminnassa arvioinnin ja kehittämisen kohde. Lisäksi on määritetty arviointi- ja kehittämiskohteen tarkoitus sekä eritelty arvioinnin ja kehittämisen menetelmät. Esimerkiksi yksikkötasolla yhtenä henkilöstön toiminnan arvioinnin kohteena ovat ryhmäkohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ja tarkoituksena on arvioida ja kehittää sitä, kuinka yksittäisen varhaiskasvatusryhmän toiminnan pedagogiset tavoitteet toteutuvat konkreettisesti toiminnassa. (Joensuun kaupunki 2017b, 71.)

3 Vuorovaikutus, identiteetti ja kulttuuri

Ihmisen suhde ja vuorovaikutus ympäristöönsä vahvistaa ja muuttaa identiteettiä. Identiteetin kehitys on keskeisessä roolissa lapsen kasvussa. Oman paikan löytäminen, kansalaisuuteen ja yhteisöihin kuuluminen ovat osa identiteetin rakentumista. Kyse ei ole pelkästään lähiympäristön merkityksestä identiteetin kasvualustana, vaan maailmankuvan muodostumisesta sekä tietoisuudesta liittyen omaan kulttuuriin, yhteisön juuriin ja historiaan. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 47.)

Varhaiskasvatuksen rooli vuorovaikutuksen kehittymisessä on hoitoa ja huolenpitoa, jossa yhdistyy muun muassa merkityksellisten vuorovaikutussuhteiden rakentaminen sekä vuorovaikutustaitojen oppiminen. Sosiaalisten suhteiden ohella lapsia tuetaan oman kulttuuri-identiteetin rakentamisessa. Kulttuuriperinnön hahmottaminen varhaiskasvatuksessa rakentuu lasten, vanhempien ja henkilökunnan vuorovaikutuksen kautta. (Opetushallitus 2016, 19, 21, 23.)

3.1 Vuorovaikutussuhteet ja sosiaalinen kehitys

Ihmisellä on jo synnynnäisenä taito oppia sosiaalisesti. Vuorovaikutuksen on havaittukin muovaavan aivoja. Sekä geeneillä että ympäristöllä on rooli lapsen kasvun lähtökohtien rakentumisessa. (Luoma, Mäntymaa, Puura & Tamminen 2008, 93–94.) Sinkkosen (2002, 11) mukaan kaiken oppimisen ja kehityksen pohja on fyysisessä läheisyydessä ja vuorovaikutuksessa, joista saatu turvallisuuden kokemus luo lapselle tilaa ja mahdollisuuksia kasvaa. Turvallisessa kiintymyssuhteessa lapsen viesteihin vastataan ja hän oppii jakamaan tunteitaan ollessaan peilaavassa vuorovaikutussuhteessa läheisen ihmisen kanssa. Kiinnittymisen mallit luovatkin ennakko-oletuksia, ohjaavat havaintoja ja käyttäytymistä, sekä vaikuttavat myös muiden ihmisten käyttäytymiseen vahvistaen lapsen sisäistä mallia. (Mäkelä 2002, 30–40.) Silvén ja Kouvo (2008, 114) esittävät Golombokia (1999) mukaillen, että juuri läheiset ja lämpimät suhteet vaikuttavat lapsen kehitykseen enemmän, kuin esimerkiksi perherakenne. Läheiset ihmissuhteet ovat kasvua ja kehitystä monin tavoin suojaava tekijä. Luottamus läheisiin ihmisiin tukee lapsen uskallusta suuntautua ympäristöönsä. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen & Pulkkinen 2014, 74–76.)

Vuorovaikutus liittyy kiinteästi kielen kehitykseen ja sitä kautta myös kulttuurin ilmentämiseen. Kielen kehityksen toiminnallinen perusta luodaan jo ensimmäisen ja toisen ikävuoden aikana, jolloin vuorovaikutustilanteilla on iso rooli myöhemmin rakentuvassa kyvyssä nimetä esimerkiksi erilaisia käsitteitä. Jäljittelyn kyvyn kehittyessä lapsi oppii yhdistämään eri aistikanavien kautta saamaansa tietoa ja toistamaan toimintoja, eleitä ja ääniä, joilla on kielellinen ja kulttuurinen merkitys. (Nurmi ym. 2014, 39.) Sosiaalisen kehityksen myötä lapsi tulee erilaisten sosiaalisten yhteisöjen jäseneksi. Vuorovaikutussuhteet muuttuvat sekä laajenevat ja ihminen tulee sosiaalisen kehityksen myötä tietoiseksi sekä omasta erillisyydestään että tarpeestaan liittyä muihin ihmisiin. (Koivunen & Lehtinen 2015, 174–175.) Perhe on lapselle merkityksellisin sosiaalinen, tiedollinen ja taidollinen yhteisö, joka toimii kokemusten välittäjänä ja suodattajana. Perhe on nykyaikana monimuotoinen ja muuttuva systeemi, jossa vuorovaikutussuhteet muokkaavat yksilöitä. Lapsen kehitystä tukevaan vuorovaikutukseen vaikuttavat vanhemman

omat kokemukset, ihmissuhteet sekä esimerkiksi lapsen oma temperamentti ja persoonallisuus. (Nurmi ym. 2014, 72.)

Lapsen vanhemmat ovat lapselle eräänlainen sosiaalisen tason peili, jonka kautta lapsi voi tarkastella sitä, kuinka hänet nähdään (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 124). Kun lapsi kehittyy, hänen kasvuympäristönsä laajenee. Kolmivuotiaalle koti ja perhesuhteet ovat riittävä identiteettiä kasvattava yhteisö, kun taas vanhempien lasten kohdalla isomman roolin voi saada esimerkiksi päivähoitopaikka ihmisineen. Globaalin talouden, markkinoiden ja kulttuurin roolit kasvuympäristöinä tulisi ottaa kuitenkin nykyisin entistä enemmän huomioon. (Järventie 2008, 216–218.)

Lapsen ja kasvuympäristön väliseen suhteeseen vaikuttavat lapsen yksilölliset ja psyykkiset tekijät sekä sosiaaliset ympäristöt ja lapsen siirtymät sosiaalisista ympäristöistä toisiin ikäsidonnaisesti (Järventie 2008, 214). Lapsi tuo päiväkotiin tullessaan aina mukanaan kokemuksensa lähimmistä ihmissuhteistaan, kun taas uusista ihmisistä ja uudesta ympäristöstä päiväkodissa vastaavanlaisia muistikuvia ei vielä ole syntynyt (Räihä 2004, 132). Eräässä suomalaisessa kunnassa tutkittiin perhepäivähoidossa ja päiväkodissa olevien 3–6-vuotiaiden sosiaalisia verkostoja. Tulokset osoittivat, että lasten vanhemmat ovat useimmiten lapselle ensisijaisia kiintymyksen kohteita. Muita tärkeitä henkilöitä ovat isovanhemmat, sukulaiset, kaverit ja osalle vastaajista myös päiväkodin hoitajat. Lasten lähtökohdat sosiaalisiin kontakteihin saattavat kuitenkin merkittävästikin vaihdella ja lapset voivat olla myös eriarvoisessa asemassa keskenään emotionaalisesti merkittävien ihmissuhteiden kannalta. (Rusanen 2011, 209–214.)

3.2 Minuuden ja identiteetin kehitys

Minätietoisuus, eli kuva itsestä aktiivisena toimijana sekä toisten ihmisten arviointien ja toimintojen kohteena, rakentuu lapsen ensimmäisinä elinkuukausina (Nurmi ym. 2014, 22). Lapsen minuus rakentuu vuorovaikutuksessa ja symbioosin kaltaisessa tilassa häntä hoitavan ihmisen kanssa. Separaatioprosessin

myötä lapsi ymmärtää noin kahden vuoden iässä olevansa erillinen häntä pääsääntöisesti hoitavasta ihmisestä. Individuaatiossa eli yksilöitymisen vaiheessa taas rakentuu lapsen käsitys omasta itsestä. Nämä vaiheet kestävät noin viiden kuukauden iästä kolmivuotiaaksi. (Keltikangas-Järvinen 2010, 119–129.) Rusasen (2011, 25) mukaan Mahler (1975) kuvaa kokonaisuudessaan tätä prosessia ihmisen psykologiseksi syntymäksi, jossa lapselle syntyy käsitys omasta itsestä. Myös minäkuvan rakentuminen kolmen vuoden iästä lähtien on selkeästi yhteydessä kiintymyssuhteiden ja tunnekohteiden pysyvyyteen. Kehitystapahtumana minäkuvan rakentuminen on pitkä prosessi, jonka merkityksellisimmät vaiheet koetaan ikävuosien 4–6 aikana, murrosiässä sekä varhaisessa aikuisuudessa. Se miten ihminen kuvaa itseään ja kykyjään, ilmentää hänen minäkuvaansa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 139–140.)

Ihmisen identiteetti voidaan jakaa henkilökohtaiseen identiteettiin ja sosiaaliseen identiteettiin. Henkilökohtaisen identiteetin avulla ihminen erottaa itsensä muista ja määrittelee oman ainutlaatuisuutensa verrattuna muihin. Sosiaalinen identiteetti taas kertoo sen, mihin yhteisöihin yksilö kokee kuuluvansa ja miten nämä yhteisöt erottuvat muista yhteisöistä. Sosiaaliseen identiteettiin liittyy toisiin samaistuminen ja näitä identiteettejä voi olla useita. Sosiaalisen ja henkilökohtaisen identiteetin painotus muuttuu ajallisesti ja tilanteen mukaan, eli se, kumpi enemmän ohjaa ihmisen käyttäytymistä, voi merkittävästi vaihdella. (Liebkind, Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2015, 182–186.) Identiteetti nähdäänkin hyvin kontekstisidonnaisena ja riippuvaisena vuorovaikutuksesta ja vuoropuhelusta (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 48).

Elinympäristö määrittää sen millaisia peilisuhteita sekä myötäelämisen kohteita lapsen elämässä on. Peilisuhteissa lapsi samaistuu toisiin ihmisiin ja samalla jäsentää itseään ja olemistaan. Identiteetti on tässä prosessissa tärkeä tekijä. Identiteetti toimii välineenä, jonka kautta pohditaan esimerkiksi yksilöllisen ja yhteisöllisen sekä persoonallisen ja samaistumisen yhteyksiä. (Mäkinen 2012, 95–96.) Identiteettiä voidaan kuvata ihmisen itsensä luomana sanallisena tarinana, jota kerrotaan sekä itselle että muille. Koska oman identiteetin ilmaisu vaatii kielellistä

kehitystä, on periaatteessa sen ilmentäminen mahdollista vasta muutaman vuoden ikäisenä. (Järventie 2008, 211–212.) Kielellä on merkittäviä tehtäviä identiteetin rakentumisessa ja sen työstämisessä (Mäkinen 2012, 96).

Mäkinen (2012) vertaa ihmisen identiteettiä viisikulmaiseksi timantiksi, joiden kulmat ovat minuus, tietoisuus, narratiivi, paikka ja tila yhteisössä sekä erilaisuus. Erilaisuuteen liittyvät esimerkiksi kulttuurilliset erot, kuten kieli ja normit. Juuri varhaiskasvatuksessa olisi tärkeää etsiä lapsia yhdistäviä tekijöitä ja näin käsitellä identiteettiä sekä lapsia erottavia kulttuurieroja erillään. Minuus taas on subjektiivinen osa ihmisen olemusta, jota työstetään läpi elämän. Tietoisuus identiteetissä muokkautuu kielen ja toiminnan avulla. Kielen ja toiminnan kautta muodostunut tietoisuus muokkaa taas osaltaan tapaa toimia. Kieli liittyy myös narratiivisuuteen, jota voidaan pitää yhtenä identiteetin rakennuspalikoista. Lapsen itsestään kertomat kertomukset ovat tärkeitä identiteetin rakentumisen kannalta. Identiteetti on myös paikka ja tila yhteisössä, joten kasvattajan on tärkeä huomioida se, miten tuetaan vuorovaikutusta, osallisuutta sekä lasten toiminnallisia suhteita toistensa kanssa. (Mäkinen 2012, 96–107.)

3.3 Kulttuuri ja kulttuuri-identiteetti

Kulttuuri ja sen myötä koetut elämykset koetaan jo varhain elämässä, kun esimerkiksi ulkopuolelta kantautuvat äänet ja liikkeet vaikuttavat sikiöön kohdussa. Ihmisen suotuisa kehitys edellyttää paljon tekijöitä, jotka liittyvät kiinteästi kulttuuriin. (Hyyppä & Liikanen 2005, 170.) Ympäristön ja ihmisen suhde toisiinsa voidaan nähdä dynaamisena, jonka myötä ympäristön ymmärretään luovan ihmisen ja ihmisen luovan ympäristönsä. Lapsen suhde ympäristöön välittyy identiteettitarinasta, jota uudistetaan jatkuvasti kasvun, kehityksen ja kokemusten myötä aikuisikään asti. Tämän myötä ihminen myös yhä enemmän valinnoillaan ja toiminnallaan luo sekä muokkaa ympäristöään. Kun aika kuluu, sekä lapsi, ympäristö että niiden välinen vuorovaikutussuhde muuttuu. Ihmisen identiteettitarina kertoo juuri tästä muutoksesta. (Järventie 2008, 210–213.)

Kulttuuri-käsite kuvaa yhteisten merkitysten järjestelmää. Yhteisö, ryhmä tai kansa luovat merkityksiä, jotka taas luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kulttuurin luomilla merkityksillä ymmärretään paremmin maailmaa ja kulttuuri on myös identiteetin keskeinen rakennuspalikka. Kulttuuri on ajatusten lisäksi siis myös osa fyysistä ja sosiaalista maailmaa. (Hall 2003, 85.)

Kulttuuri vaikuttaa ihmiseen ja ihminen taas vastavuoroisesti muokkaa kulttuuria. Kulttuuri syntyy ja muokkautuu ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa. Kulttuurinen evoluutio ei siirry ihmiseltä toiselle geenien välityksellä, vaan ihmiset välittävät, muuttavat ja uudistavat kokemuksiaan vuorovaikutuksessa. Kulttuurin evoluutio on siis riippuvainen ihmisten yksilöllisistä valinnoista. (Luoma ym. 2008, 87.) Kulttuuri vaikuttaa lasten leikkikulttuuriin ja ajan kuluminen myös osaltaan muuttaa esimerkiksi leikkiä ja sen rakenteita (Kalliala 1999, 50–52). Lasten leikit ovat osa laajempaa kulttuuria, joka muokkaa lasten leikkejä. Leikki itsessään myös synnyttää uutta tietoa. Samalla leikit ovat myös oma osakulttuurinsa, jossa lapset tuovat leikkeihin mukaan omat käsityksensä kulttuurisesta identiteetistä, rooleista, tapahtumista ja tavoista. (Goldman 1998, Kallialan 1999, 50 mukaan.)

Kulttuuri toimii samantapaisesti, kuin sosiaalinen ryhmä arvoineen ja normeineen. Kulttuuri näkyy ihmisen identiteetissä ja siinä, miten siitä kerrotaan. (Liebkind ym. 2015, 186–188.) Lapsuus ei ole muuttumaton tai yleispätevä ilmiö, vaan se määräytyy aina kulttuurin ja yhteiskunnan kautta. Lasten nähdään usein olevan kulttuurin ulkopuolella, eikä tällöin ymmärretä lasten aktiivista toimijuutta, jonka kautta rakentuu suhde ympäröivään maailmaan. Aikuinen saattaa kuvitella tietävänsä, miten lapsi kokee maailman, sillä on itsekin joskus ollut lapsi. Lapset kokevat kuitenkin asioita tässä hetkessä, jolloin heidän kokemuksensa maailmasta on erilainen kuin lapsilla menneisyydessä. (Pääjoki 2007, 289.) Lasten kulttuuria voi ymmärtää tutkimalla sitä, millaisissa ympäristöissä lapset leikkivät (Pääjoki 2007, 290). Garvey (1977) esittää Kallialan mukaan, että kulttuurin jäljet näkyvät lasten leikkien tematiikassa. Kalliala osoittaa (Danbolt & Enerstvedt 1995), että lasten kulttuuri on sekä aikuisten tuottamaa että lasten itsensä tuottamaa. Lapset ja aikuiset voivat tuottaa lasten kulttuuria myös yhdessä. (Kalliala 1999, 50–54.)

Lapsia koskettaa aina myös sellainen kulttuuri, jota ei ole suunnattu lapsille (Rissanen & Mustola 2017, 296). Koska lasten arki on aikuisjohtoista, aikuisilla on usein valta määritellä kulttuuritoiminta ja sen muodot. Lasten kanssa toimivan tulisi tunnistaa aikuisten ja lasten kulttuurien erot sekä mahdollistaa näiden kahden kulttuurin kohtaaminen. (Pääjoki 2007, 288–290.)

4 Museopedagogisen toiminnan lähtökohtia ja metodeja

Pedagogiikka-käsitteellä tarkoitetaan monitieteiseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua sekä ammattilaisten toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseksi (Opetushallitus 2016, 20). Museopedagogiikka voidaan määritellä muun muassa museon toteuttamana tavoitteellisena toimintana, jonka avulla rohkaistaan ihmisiä tutkimaan erilaisia ilmiöitä sekä syventämään tietouttaan ja tulkintojaan esimerkiksi museon näyttelyistä (Joensuun kaupunki 2016). On nähty, että kulttuuriperinnön opettaminen eli museopedagogiikka vaatii yhteistyötä, jossa yhdistyy kasvatusalan asiantuntemus ja museoiden asiaosaaminen. Museoissa tehdään muun muassa merkityksellistä näyttely- ja tutkimustoimintaa sekä säilytetään kokoelmia, joita muualla ei ole saatavilla. (Elo & Järnefelt ym. 2004, 17–19.)

Omien juurien ymmärtäminen ja kulttuurisen sekä sosiaalisen identiteetin työstäminen vaatii aktiivista ja tiedostettua suhdetta kulttuuriperintöön. Kulttuuriperintö voi olla aineellista tai aineetonta. Ihmisten teot ja kokemukset on sidottu läpi sukupolvien merkitysten tasolla esineisiin ja esimerkiksi paikkoihin. Näin voidaan pitää yllä yhteistä, kollektiivista muistoa. Kulttuuriperintöön liittyvä museopedagogiikka tukee tutkivan ajattelun kehitystä sekä lisää valmiuksia hahmottaa erilaisia sosiaalisia rakenteita ja tapoja ajatella niin menneisyydessä kuin nykyisyydessäkin. Tämä taito taas lisää kulttuurista suvaitsevaisuutta. (Elo & Järnefelt ym. 2004, 10–13.)

Museoiden tehtävänä on tallentaa kulttuuriperintöä, kun taas museopedagogiikan tavoitteena on hyödyntää erilaisia kokoelmia aineistona. Tietty esine voi olla

kiinnostava yksinäänkin, mutta se toimii opetuksen välineenä vain silloin, kun siihen liitetään laajempia merkityksiä. Erilaiset merkitykset liitetään kokemusten, havaintojen ja päättelyjen avulla osaksi maailmankuvaa. Tähän perustuu konstruoiva oppimiskäsitys. Museopedagogiikan tavoite on työstää havaintojen ja kokemusten avulla maailmaa koskevia teorioita ja käsitteitä. Tärkeänä päämääränä on kulttuuriperinnön lukutaidon oppiminen, eikä se, vastaako lapsi kysymyksiin oikealla tavalla. (Elo, Kallio, Löfström, Rokka & Virtanen 2004, 52–55.)

Museopedagogiikan avulla voidaan tehdä menneisyys eläväksi. Esineiden ja erilaisten aineistojen avulla voidaan kertoa tarinoita menneisyyden ihmisistä ja arjesta. Museopedagogiikassa tärkeää onkin esineen ja asian tarina sekä siitä saatu tieto. (Forssel, Haapalainen, Hautio, Heikkinen, Kallio, Lamminen & Viherluoto 2004, 82–83.) Lapset ovat varsin kykeneviä historialliseen ajatteluun, jonka perusperiaatteena on kyky pohtia ja selittää ihmisten tekoja ja tuntemuksia. Näitä lapset voivat käsitellä omien kokemustensa ja arkiteorioidensa avulla. (Elo & Kallio ym. 2004, 54–55.)

Historialliseen ajatteluun liittyy Cooperin (2002) mukaan kolme toisistaan riippuvaista eri osa-aluetta. Ensimmäinen osa-alue on ajankulun tuomien pienten tai isojen muutosten etsiminen ja havaitseminen. Muutokset voivat olla sosiaalisia, taloudellisia tai esimerkiksi kulttuurillisia. Toinen historialliseen ajattelukykyyn liittyvä osa-alue on selitysten ja merkitysten luominen. Nämä taas ovat riippuvaisia siitä, millaisia oletuksia, näkökulmia, kiinnostuksenkohteita ja tiedonlähteitä ihmisellä on. Tiedonlähteinä toimivat niin esineet, rakennukset, kuvat kuin esimerkiksi kirjalliset lähteetkin. Kolmantena osa-alueena on johtopäätösten tekeminen. Johtopäätöksiä voidaan tehdä useita ja juuri niiden avulla rakennetaan selityksiä ja laajempia merkityksiä. (Cooper 2002, 7.)

Aikakäsitys on subjektiivinen ja kulttuurinen käsite. Lapset oppivat käsittelemään aikaa ja sen mittaamista asteittain subjektiivisten kokemusten kautta. Aikakäsitys on sidoksissa kokemuksiin, kieleen sekä mahdollisuuksiin kuulla esimerkiksi ajan kulumiseen liittyviä kertomuksia sekä suhteuttaa ja verrata itselle konkreettisia elämäntapahtumia ajan kulumiseen. Tietoisuus menneistä tapahtumista liittyy

myös perheeseen, asuinpaikkaan, eri sukupolvien kohtaamiseen sekä esimerkiksi esineisiin, joita kotoa löytyy. (Cooper 2002, 10.)

Yhtä oikeaa toimintatapaa museopedagogiikan toteuttamiseen ei ole, vaan museopedagoginen prosessi voi olla yhden opettajajohtoisen museokäynnin tai vuoden pituisen projektin mittainen. Haasteena museoiden ja muiden toimijoiden yhteistyössä on usein resurssien puute. (Elo & Järnefelt ym. 2004, 18–19.) Museopedagogiikan työtapoja ja oppimisympäristöjä on kuitenkin runsaasti. Museo-oppimista voidaan toteuttaa museon näyttelytiloissa, taidemuseoissa, ulkona kulttuurihistoriallisissa kohteissa tai esimerkiksi verkkoympäristöissä, joissa tarjotaan erilaisia valmiita materiaaleja. Museopedagogiikkaa voi soveltaa monin tavoin myös muualla, kuin perinteisissä museoympäristöissä, eikä opettajan tarvitse olla museoalan ammattilainen. Museoammattilaisia voidaan myös kutsua vierailuille. (Forssel ym. 2004, 81–119.)

Tärkeää on, että museopedagogiikassa toiminta perustuu aina kokoelmiin. Tavallisesta tiedonkeruusta tulee museopedagogiikkaa, kun dokumentteja luetteloidaan, analysoidaan tai yhdistellään toisiinsa ja faktatietoon. Oppimiseen tarvittavaa materiaalia voidaan koota eri lähteistä ja eri tekniikoiden avulla. Museoista on saatavilla lainakokoelmia tai esineet ja asiat voidaan koota yhdessä lasten kanssa. Oppimismenetelmänä voidaan käyttää esineiden keräämisen lisäksi myös esimerkiksi suullisen perimätiedon keräämistä, jonka kautta lapsi voi tutustua aikuisten arkeen ja muodostaa oman käsityksen erilaisista ilmiöistä. Dokumentoitu materiaali kootaan yhteen kokoelmaksi. (Forssel ym. 2004, 121–126.)

4.1 Draama ja leikki museopedagogisena välineenä

Forsselin ym. (2004, 133–134) mukaan museopedagogiseen toimintaan soveltuu välineeksi elämyksellinen oppiminen, kuten musiikki, leikki ja draama. Motivoinnin ja mielenkiinnon lisäksi draaman ja mielikuvituksen avulla voidaan tavoittaa niin sanottu mahdollisen oppimisen alue, jossa kahta erilaista todellisuutta yhdistäen lapsi voi luoda uusia merkityksiä ja oppia uutta. Näin tiettyyn teemaan tai

käsitteeseen voidaan luoda uusia yhteyksiä draamassa opitun ja todellisen elämän välillä. Draaman kautta saadut kokemukset ovat turvallisia, jolloin lapsi voi tutkia, havainnoida ja ymmärtää erilaisia ilmiöitä omalla tavallaan sekä toimia sallitusti impulsiivisemmin. (Toivanen 2014, 14–15.) Lapsen kulttuurisia juuria voidaan vahvistaa esimerkiksi museoleikillä, jossa vaikkapa kotoa tuodaan esineitä, joiden historiaa päiväkodissa pohditaan ja esitellään. Peruskulttuurin omaksumisen kautta lapsi saa käsityksen juuristaan. Esimerkiksi esinemuseosta voidaan tehdä kokemuksellinen ja elämyksellinen kokonaisuus. (Hyyppä & Liikanen 2005, 171.)

Viisivuotiaille useampiin toimintahetkiin draaman kautta jakautunut pitempi prosessi on hedelmällistä, sillä lasten kyky juonen kehittelyyn, roolien ottoon, kielenkäyttöön sekä kuvittelu- ja roolileikkien rakenteeseen on kokemusten myötä jo lisääntynyt. Draamaleikkien avulla lapset voivat oppia esimerkiksi toimimaan tavoitteellisesti yhdessä sekä esimerkiksi jakamaan tehtäviä. Roolileikit valmistavat lasta myöhempien sääntöleikkien maailmaan. (Toivanen 2014, 30–31.) Draama mahdollistaa erilaisten asioiden ja käsitteiden tarkastelun ja pohdinnan joko roolissa tai omana itsenä. Draamassa kehittyy myös taito sietää keskeneräisiä tilanteita. (Toivanen 2014, 12.)

Hakkaraisen (2008, 109) mukaan lapselle oppimisen kannalta paras ympäristö on leikkiympäristö. Oppimista ei tapahdu ilman motivaatiota eikä tiettyä emotionaalista latausta. Aikuisen tehtävänä on tukea lasten mielikuvituksen herättelyä sekä lasten kuvittelun rakentamista ja suuntaamista. Hakkarainen toteaa Elkonia (1978) mukaillen, että leikki tuottaa oppimisen valmiuksia vaikuttamalla motivaatioon, auttamalla hahmottamaan toisen henkilön näkökulmia ja kehittämällä mielikuvien käyttöä sekä itsesäätelyä. Ohjaamisessa tulisikin pyrkiä siihen, että lapset itse rakentavat johdonmukaista tapahtumien ketjua ja juonenkäänteitä. (Hakkarainen 2008, 109–115.) Viisivuotiaana lapsen valmius syy-seuraussuhteiden päättelyyn on kehittynyt ja hänellä saattaa olla erityisiä kiinnostuksen kohteita, joihin liittyvän tietoperustan hallinta kehittää pikkuhiljaa kykyä hallita muitakin kokonaisuuksia (Nurmi ym. 2014, 25). Juonellisissa leikeissä mielikuvituksen avulla voidaan myös luoda tunneympäristö, jossa oppimistehtävä on helpompi omaksua (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 47).

Leikissä aikuiset ja lapset ovat tasavertaisessa roolissa. Tämä tarkoittaa sitä, että aikuinen voi esittää roolissa ongelmia, haasteita ja esteitä, jotka vaikuttavat yhteiseen tarinaan. Juonellisessa leikissä kaikki lasten esittämät vastaukset sekä ratkaisut ovat oikeita. (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 51.) Ohjattu ja juonellinen leikki voi tukea myös lapsen siirtymää leikistä aikuisjohtoiseen ja järjestelmälliseen oppimiseen. Tarinoiden luoma kuvitteellinen tuki leikissä auttaa suhtautumaan todellisuuden ilmiöihin ja merkityksiin, eikä leikissä tarvitse oppia vielä todellisia asiasisältöjä. Juoni ja tarina auttavat käsittelemään teemoja mielekkäästi. Lapsi voi esimerkiksi toimia leikissä ongelmia ratkaisevana sankarina ja käsitellä näin todellisuuteen liittyvä ilmiöitä. (Hakkarainen 2008,121–123.)

Juonellisessa leikissä keskeistä onkin ryhmäpainottuneisuus, jossa oppimisen tuloksia ei arvioida yksilöllisesti. Tärkeämpää on yhteinen leikki ja sen kokonaisuus, jossa lapset ovat mukana. (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 47.) Esimerkiksi draamallisessa opettaja roolissa -työtavassa opettaja ottaa fiktiivisen roolin, jossa toimii luodakseen vuorovaikutusta ryhmään. Tärkeää tässä työtavassa on opettajan oman roolisuorituksen sijaan kuunnella ryhmää sekä lasten ratkaisuja ja mielipiteitä. (Toivanen 2014, 64–65.)

4.2 Kuvallinen ja sanallinen työskentely

Mahdollisuuksia tutkia juuri menneisyyden tapahtumia voidaan varhaiskasvatuksessa saada lapsilta, heidän vanhemmiltaan ja muulta lähiyhteisöltä henkilöhistorian, esineiden, ympäristöjen ja muun kulttuuriperinnön avulla. Lapsen suhde kulttuuriperintöön voi kehittyä myös esimerkiksi kuvallisen ilmaisun kautta. Lähiyhteisöä ja siinä vaikuttamista voidaan tarkastella esimerkiksi median keinoin. (Opetushallitus 2016, 42–44.) Kuvalliseen ilmaisuun liittyy symboliikkaa, eli kuvien esittämiä tarkoituksia, joita lapsi oppii pienestä pitäen. Kuvamerkkien avulla lapsi kykenee luomaan myös monimutkaisia merkityksiä. Kun lapsi ymmärtää symboliikan, tarkoittaa se kehitysvaiheen kannalta sitä, että lapsi on kykenevä luomaan mielikuvia ja ajattelemaan havaintokuvallisesti. Näin puheen ja leikin rinnalle tulee uusi väline, jolla pystyy käsittelemään mennyttä ja tulevaa: kuva. (Salminen 1988, 54–57.)

Forsselin ym. (2004, 132) museopedagogiseen toimintaan soveltuu kuvallinen työskentely, kuten piirtäminen ja valokuvaaminen. Esimerkiksi taiteen avulla voidaan tutkia kokemuksia ja kokemusten myötä syntyneitä tarinoita. Tarinat voivat olla hyvin erilaisia ja taide välineenä auttaa esimerkiksi poistamaan sitä käsitystä, että aikuinen tietää asioita lasta paremmin. (Pääjoki 2007, 290.) Kuvataide soveltuukin vuorovaikutteiseksi oppimisen välineeksi (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014, 68).

Kuvia voidaan hyödyntää museopedagogisessa toiminnassa monin tavoin, esimerkiksi niiden herättämiä tunteita tai kuvan sisältöjä analysoimalla (Forssel ym. 2004, 121–122). Valokuva on hyvä väline keskusteluyhteyden rakentamisessa lapsen kanssa ja kuvien avulla voidaan keskustella esimerkiksi tunnelmista sekä henkilöiden välisistä suhteista (Bardy & Känkänen 2005, 87). Valokuva on kuvallinen ilmaisukeino, jolla on aikaan, paikkaan ja aiheeseen liittyvä rajaus (Setälä 2012,118).

Aikuinen toimii kuvallisessa ilmaisussa usein mahdollistajana muun muassa tarjoamalla lapselle välineitä ilmaisuun (Setälä 2012, 69). Setälä (2012, 78) osoittaa Kupiaista (2007) mukaillen, että kuvanlukutaito vaatii valmiuksia, jotka kehittyvät sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön avulla, ja että kuvat auttavat lasta tulkitsemaan, ymmärtämään ja lajittelemaan eri tavoin. Kuvat toimivat siis keskustelujen käynnistäjinä sekä havainnollistamisen tai dokumentoinnin välineenä (Rusanen ym. 2014, 68).

Historiallis-yhteiskunnallisen orientaation kautta voidaan esimerkiksi kuvien avulla tutustua menneisyyteen ja nykyaikaan. Tavoitteina on havainnoida ajankulkua, tutkia erilaisia näkökulmia sekä löytää oma paikka sukupolvien ketjusta. Esimerkiksi juuri valokuvat voivat toimia konkreettisena välineenä eri aikakausina tapahtuneiden asioiden havainnoimiseen, tutkimiseen ja tallentamiseen. Näiden avulla voidaan tehdä näkyväksi omaa ja perheen historiaa, nykyhetkeä ja tulevaisuutta. (Stakes & Mediamuffinssi-hanke 2008, 24.)

Museopedagogiikassa tiedonmuodostus vaatii vuorovaikutusta, apukysymyksiä ja vaihtoehtoisia tulkintoja. Keskustelut, tulkintojen sekä kokemusten vertailut toimivat tässä välineenä. Museopedagogiikassa on kyseltävä ja kuunneltava nähtyjen ja koettujen asioiden merkityksiä. (Elo & Kallio ym. 2004, 52–55.) Kielen avulla jäsennetään havaintoja ja opitaan uusia asioita. Lapsi pyrkii havainnoimaan tapahtumia ja kuvaamaan niitä kielellisesti, koska haluaa olla yhteydessä toisiin. Puhe on väline vuorovaikutukseen, ajatusten ja tunteiden viestimiseen sekä esimerkiksi ongelmanratkaisuun. Käytetty kieli myös vaikuttaa lapsen kokemukseen itsestään yksilönä. (Nurmi ym. 2014, 41.) Kielen avulla tulkitaan maailmaa, välitetään tapahtumia ja niistä syntyneitä ajatuksia. Kieli on myös identiteettityön väline. (Mäkinen 2012, 104.)

Tarinaa kertomalla lapsi voi ilmaista ajatuksiaan ja tunteitaan. Viisivuotiaalla on jo hyvät valmiudet tarinankerrontaan. Lapsi voi tuon ikäisenä kertoa lyhyttä tarinaa, joka etenee johdonmukaisesti. Tarinankerronnassa on tärkeää, että aikuinen tarjoaa mahdollisuuksia puhua yhdessä koetuista tapahtumista, johdattelee kielen avulla leikkiä eteenpäin, antaa puheenvuoroja, rohkaisee ja kannustaa. Lapset kertovat tarinoita usein yksityiskohtaisemmin aikuisille, joita he eivät tunne riittävän hyvin. Tämä johtuu siitä, että tutun aikuisen kanssa lapsella voi olla jo jaettua tietoa, jolloin kertomuksesta osan voi tällöin jättää pois. Taito kertoa tarinoita on yhteydessä lukutaidon kehitykseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Jos aikuinen esittää tarkentavia välikysymyksiä tarinan tapahtumista, lasten kyky havainnoida ja kuvailla syys-seuraussuhteita kehittyy. (Nurmi ym. 2014, 52–53.)

Sadutus on tasavertaisuuteen ja dialogisuuteen tähtäävä osallistava menetelmä ja pedagoginen toimintatapa, jossa pyydetään lasta kertomaan satu haluamastaan aiheesta. Sadutusta voi myös tietyissä tilanteissa tehdä rajatusta aiheesta niin, että lapselta kysytään, liittyykö tiettyyn asiaan tai teemaan jokin satu, jonka lapsi haluaa keinoa. (Karlsson 2014, 44.) Sadutus sopii myös museokokemusten purkamiseen (Forssel ym. 2004, 134).

4.3 Tutkiva oppiminen museopedagogiikassa

Tutkivaa oppimista käytetään välineenä museopedagogiikassa (Forssel ym. 2004, 121). Tutkiminen on myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan yksi ominainen tapa lapselle oppia uusia asioita (Opetushallitus 2016, 2). Tutkivassa oppimisessa pyritään jäljittelemään tieteessä käytettyjä tiedon tuottamisen vaiheita. Lapset ovat mukana valitsemassa ja kehittelemässä merkityksellisiä ja moniulotteisia teemoja, joita tutkitaan. Lapsia myös rohkaistaan pohtimaan teemaan liittyviä kysymyksiä sekä selityksiä niihin. (Hakkarainen 2008, 128.) Tutkiva oppiminen onkin lähestymistapana luonnollinen museopedagogisissa projekteissa (Forssel ym. 2004, 121).

Tutkivaan oppimiseen tarvitaan yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, jonka avulla ratkaistaan yhteinen tehtävä (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 27). Tutkivan oppimisen piirteenä on käsiteltävän teeman runsassisältöisyys ja haastavuus. Haastavia käsitteitä tutkitaan syventymällä niihin asteittain ja kiinnitetään huomiota erityisesti ajattelun kehittymiseen sekä oppimiseen, joka edistää yhteistä tiedon rakentamista. (Hakkarainen ym. 2005, 27.) Yksittäisten toimintaa sisältävien työpajojen sijasta tiettyyn teemaan voi luoda useamman kerran ohjauskokonaisuuksia, joissa tätä teemaa voidaan käsitellä eri näkökulmista ja syventää teemaan liittyvää pohdintaa (Karkkulainen, Airaksinen, Ala-Vannesluoma, Kastu & Pirhonen 2015, 100).

Tutkivan oppimisen prosessiin kuuluu aluksi kontekstin luominen. Konteksti eli aihe valitaan niin, että se on riittävän monitahoinen ja kiinnostava tutkimuksen kohde. Tutkivassa oppimisessa olennaista on jaettu asiantuntijuus, jossa ajatuksia jaetaan ryhmän jäsenten kesken. Ryhmän jäsenet esittävät kysymyksiä sekä luovat omia oletuksia ja tulkintoja tutkittavasta aiheesta. Näitä tulkintoja voidaan myös kriittisesti arvioida yhdessä. Uutta tietoa etsitään eri menetelmin ja uuden tiedon pohjalta rakennetaan uusia kysymyksiä sekä tulkintoja. Lopuksi saadut tiedot kootaan yhteen. (Hakkarainen ym. 2005, 38.)

5 Opinnäytetyön lähtökohdat

Ideoidessamme toimeksiantajan kanssa huhtikuussa 2017 tulevaa työtäni pyrin yhdistämään työelämälähtöisen työskentelyn sekä oman kiinnostukseni museopedagogiseen toimintaan. Toimeksiantajani lähti mielenkiinnolla mukaan projektin toteuttamiseen. Ideoita ja tarpeita on saatu suoraan toimeksiantajalta ja esimerkiksi idea läheisten ihmisten valokuvien käytöstä osana prosessia tuli päiväkodilta.

Toimintamallia esittelevä tuotos vastaa osaltaan toiveeseen tuoda museopedagogista toimintaa päiväkotiin ja museomaista työskentelyä varhaiskasvatuksen pedagogisiin toimintamalleihin, sekä tuo tunnetuksi museopedagogisen toiminnan mahdollisuuksia lapsiryhmän toiminnan suunnittelussa. Prosessissa mahdollistuva tutkiva oppiminen ja lasten osallisuus yhdistyivät varhaiskasvatuksen pedagogisiin tavoitteisiin ja pedagogiikan kehittämiseen. Vastaavanlaista museopedagogista projektia ei ollut kyseisessä päiväkodissa toteutettu aikaisemmin.

5.1 Toimintaympäristö ja osallistujat

Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöjä Joensuussa ovat päiväkodit, perhepäivähoitopaikat, avoimen varhaiskasvatuksen ryhmät ja yksityiset päiväkodit (Joensuun kaupunki 2017a). Opinnäytetyöni toimeksiantaja on eräs joensuulainen päiväkoti, jossa toimii kuusi lapsiryhmää. Hoitopaikkoja kyseisen päiväkodin ryhmissä on yhteensä noin 100. Projektiini osallistunut seitsemän lapsen ryhmä koostui 5-vuotiaista lapsista, jotka kaikki kuuluvat samaan varhaiskasvatusryhmään ja ovat seuraavana vuonna siirtymässä esiopetukseen.

Projektin toteutuksen kannalta koin tärkeäksi, että lapsiryhmä oli muuttumaton koko projektin ajan. Projektiini osallistuneet lapset olivat toisilleen tuttuja ja ryhmä oli tottunut myös työskentelemään yhdessä. Lastentarhanopettaja osallistui ryhmässä toteutettuihin työpajoihin ja oli mukana ryhmän toiminnassa tarpeen mukaan.

5.2 Tarkoitus ja tavoitteet

Toiminnallisessa opinnäytetyössä yhdistyvät käytäntö sekä käytännön toiminnan tutkimusviestinnällinen raportointi. Toiminnallisen opinnäytetyön tavoitteena voi olla ammatillisen toiminnan järjestäminen, järkeistäminen, opastaminen tai esimerkiksi käytännön ohjeistaminen. Opinnäytetyön on tärkeää olla työelämälähtöinen, käytännöstä kumpuava, tutkimuksellisella otteella toteutettu sekä kattavasti ammatillisten tietojen ja taitojen hallinnasta kertova. (Vilkka & Airaksinen 2003, 9–10.) Opinnäytetyöllä osoitetaan kykyä yhdistää teoreettinen tieto käytännön työskentelyyn, hallita alaan liittyviä teorioita ja käsitteitä sekä kehittää ammattia ja sen kulttuuria (Vilkka & Airaksinen 2003, 41–42).

Toiminnallisen opinnäytetyöni tarkoituksena on ollut tukea lapsen kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä identiteetin yhtenä rakennusvälineenä toimivan kulttuuriperinnön hahmottamista. Vuonna 2015 toimeenpannun varhaiskasvatuslain uudistuksen (580/2015) myötä varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on toteuttaa lapsen kulttuuriperintöön liittyvää pedagogista toimintaa sekä antaa valmiuksia ymmärtää kulttuuriperinnettä (Varhaiskasvatuslaki 36/1973, 2. a §). Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelussa kiinnitetäänkin huomiota lasta ympäröivään yhteisöön. Varhaiskasvatuksen tulee esimerkiksi tukea ja kehittää lapsen kykyä ymmärtää lähiyhteisöään ja sen menneisyyttä. (Opetushallitus 2016, 43–44.) Opinnäytetyöni tarkoitus on osaltaan vastata näihin tavoitteisiin, jotka on määritelty sekä varhaiskasvatuslaissa että valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman laatimista ohjeistavassa määräyksessä.

Varhaiskasvatuksessa tulee tukea lapsen kulttuuri-identiteetin rakentamista. Kokemukset, tiedot ja taidot kulttuuriperinnöstä auttavat lasta omaksumaan, käyttämään ja muuttamaan kulttuuria. (Opetushallitus 2016, 23.) Otin prosessissani huomioon muun muassa Mäkisen (2012, 96–107) erittelemät identiteetin rakennuspalikat, joita olivat minuus, tietoisuus, narratiivi, paikka ja tila yhteisössä sekä erilaisuus. Tavoitteena oli tarjota mahdollisuuksia työstää ja ilmaista kokemuksia erityisesti kulttuuri-identiteettiin vaikuttavaan peilisuhteeseen liittyen. Mäkisen (2012, 95–96) mukaan peilisuhde toimii yhtenä välineenä muun muassa samaistumisen kokemusten ja yksilöllisten kokemusten jäsentämisessä. Ryhmässä oli

tarkoitus jakaa ja ilmentää omia kokemuksia sekä tehdä havaintoja muiden kokemuksista syntyneiden kuvien ja kertomusten avulla. Prosessissa oli myös tarkoitus tukea lapsen ymmärrystä uusiintuvasta kulttuurista sekä oman paikkansa hahmottamista asettamalla hänet tärkeäksi toimijaksi ajan jatkumossa ja yhteisössään.

Toiminnallisen opinnäytetyöni tärkeänä välineenä toimii museopedagogiikka. Toimeksiantajallani oli vuonna 2017 menossa valtakunnallinen Suomi 100 -teemavuosi, jonka ympärille oli rakennettu vaihtuvia kuukausiteemoja. Opinnäytetyöni toteutuksen aikaan marraskuussa 2017 päiväkodissa oli menossa teemakuukausi, jonka aiheena olivat suomalaiset leikit, pelit ja perinteet. Kehitetyn toimintamallin avulla oli tarkoitus tukea lapsen kulttuuri-identiteettiä tarkastelemalla kulttuurisidonnaista, lapselle arkipäiväistä leikkiä ja leluja. Työni lopullisena tuotoksena on esite, joka avaa opinnäytetyöprosessin aikana kehitettyä, varhaiskasvatusympäristöön soveltuvaa ja museopedagogiikkaa hyödyntävää toimintamallia.

Kehitetyn toimintamallin oli tarkoitus tuoda esiin muun muassa lapselle tärkeät ihmissuhteet, eli peilisuhteet, kulttuurin välittäjinä sekä lapsi kulttuurin uusintajana. Kulttuuriperinnön hahmottamiseen museopedagogiikan kautta liittyi projektissa myös lasten kanssa lopuksi erilaisista dokumenteista luotava kokoelma. Näin tutustuttiin konkreettisesti tutkivaan, museomaiseen työskentelyyn. Tavoitteena prosessin aikana oli myös ottaa huomioon se, että mikä tahansa työskentely ei ole museopedagogiikkaa ja tämän myötä kiinnittää huomiota juuri museopedagogisen toiminnan erityispiirteisiin ja periaatteisiin, sekä tuoda näitä näkyväksi toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa.

Varhaiskasvatuksessa voidaan käyttää kulttuuripalveluja yhdessä lasten kanssa, mutta esimerkiksi alueelliset erot taide- ja kulttuuripalveluiden määrässä, laadussa sekä esteettömyydessä asettuvat usein haasteeksi. Myös määrärahat ja päiväkotien intressit määrittävät vierailuja kulttuurilaitoksissa. (Rissanen & Mustola 2017, 302.) Projektini myötä kehitetty toimintamalli, eli museopedagoginen

teemakokonaisuus, vastaa tarpeeseen tuoda kustannustehokkaasti ja pedagogisiin tarpeisiin vastaten museopedagogista työskentelyä lasten luokse varhaiskasvatusympäristöön.

Esimerkiksi Mäkinen (2012, 97) toteaa varhaiskasvatuksen käytäntöjä linjaavien asiakirjojen käsittelevän identiteetin tukemista melko pintapuolisesti. Ajatuksena onkin opinnäytetyössäni ollut vaikuttaa konkreettisella tavalla varhaiskasvatuksessa tehtävän identiteettityön kehittämiseen luomalla työväline toimeksiantajan käyttöön. Varhaiskasvatuksessa työtapojen tulisi aina olla myös pedagogisesti perusteltuja tapoja tukea lapsen kehitystä ja oppimista (Opetushallitus 2016, 28). Projektin tavoitteena oli kehittää päiväkodille testattu ja perusteltu työväline, joka on prosessin loputtua myös konkreettisessa esitteen muodossa. Toiminnallisen opinnäytetyön tuotos on Vilkan ja Airaksisen (2004, 51) mukaan tuote, joka voi olla esimerkiksi ohjeistus, tietopaketti tai vaikkapa konkreettinen tapahtuma. Toiminnallisen opinnäytetyöni lopullisessa tuotoksessa, eli esitteessä, oli tarkoituksena esitellä lyhyesti museopedagogista toimintaa ja projektin myötä syntyneitä ideoita lapsen kulttuuri-identiteetin tukemiseksi museopedagogisen teemakokonaisuuden keinoin.

5.3 Aikaisemmat tutkimukset ja opinnäytetyöt

Tutustuin museopedagogiikan aihepiiriin liittyviin ja vastaavanlaisiin tutkimuksiin sekä opinnäytetöihin. Museopedagogiikasta on tehty suhteellisen vähän niin tutkimuksia kuin opinnäytetöitäkin. Museopedagogiikkaa on ammattikorkeakoulun opinnäytetöissä lähestytty usein pääasiassa taidekasvatuksen näkökulmasta.

Esimerkiksi Peltolan (2016) toiminnallisessa opinnäytetyössä oli tavoitteena luoda toimintatapa, jota Hyvinkään taidepäiväkotien taidekasvattajat sekä muutkin varhaiskasvatuksen toimijat voisivat käyttää työssään. Työn tavoitteena oli myös lisätä yhteistyötä alueen kulttuuritoimijoiden kanssa. Toimintamalli kehitettiin yhdeksän viikkoa kestävässä taideprojektissa, jonka lähtökohtana oli taidenäyttely ja teemana ympäristö sekä kierrätys. (Peltola 2016.) Myös Ojanen (2011) on lähestynyt tutkimuksellisessa opinnäytetyössään museopedagogista

toimintaa taideoppimisen kautta. Kyseisen opinnäytetyön tavoitteena oli tutkia muun muassa sitä, miten museopedagogisilla menetelmillä voidaan tukea varhaiskasvatusikäistä lasta taiteen kokemisessa. Opinnäytetyön myötä luotiin taidenäyttelyyn Eläimellistä menoa! -esittelykierros, joka oli suunnattu Hämeenlinnan varhaiskasvatusyksiköille. Työn tuloksista käy ilmi, että parhaita tapoja tukea lasta taiteen kokemisessa on erilaisten menetelmien käyttö. Myös lapsilähtöisen ja keskustelevan vuorovaikutuksen sekä leikin nähtiin olevan tärkeää. (Ojanen 2011.)

Historiallisen näkökulman museopedagogiikkaan ottaa esimerkiksi Schutskoffin (2016) pro gradu -tutkielma. Työssä tutkittiin sitä, kuinka päiväkodeille suunnattu Museolaukku-materiaalipaketti toteuttaa sille asetettuja pedagogisia tehtäviä ja millainen merkitys sillä on varhaiskasvatuksessa. Tutkimus tehtiin haastattelemalla sekä lastentarhaopettajia että lapsia. Tutkimuksen myötä todettiin, että museolaukku antaa lapsille välineitä vertailla menneisyyden ja nykyisyyden eroja sekä innostaa tekemään tulkintoja havainnoista. Laukun nähtiin tukevan myös tutkivaa oppimista, jolloin lapsi kykenee vaikuttamaan omaan oppimiseensa sen sijaan, että olisi vain tiedon vastaanottajana. (Schutskoff 2016.)

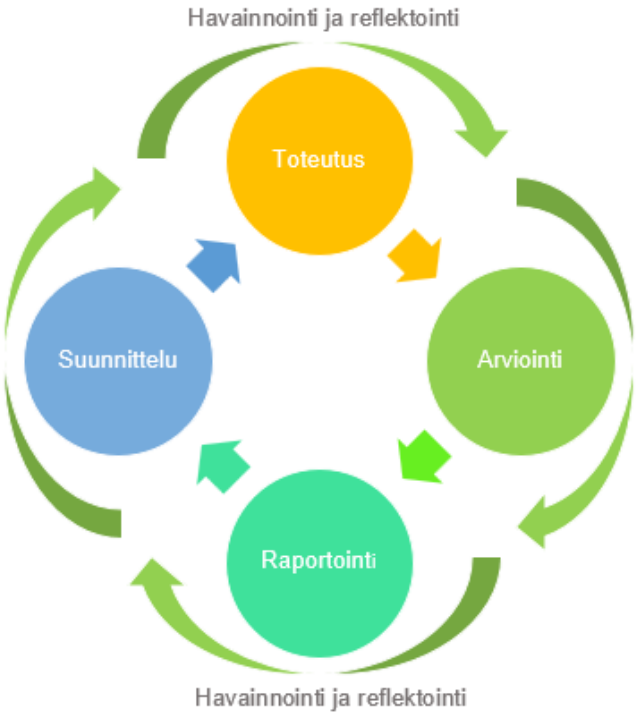
6 Opinnäytetyön menetelmälliset valinnat

Vilkka ja Airaksinen (2003, 55) määrittelevät tärkeäksi sen, että toiminnallisen opinnäytetyön raportoinnissa osoitetaan ne keinot, joilla riittävää tietoa on hankittu ja toteutusta on edistetty eteenpäin. Vaikka toiminnallisissa opinnäytetöissä ei ole tarve käyttää tutkimuksellisia menetelmiä, työotteen tulee olla tutkimuksellinen ja keinot lopullisen tuotoksen kokoamiseksi tulee olla selkeästi määriteltyjä. Perustason tutkimuksellisilla menetelmillä voidaan toiminnallisessa työssä kerätä tietoa, jota analysoidaan kevyesti. Tutkimuksellisuuden kautta lisätään työn luotettavuutta. (Vilkka & Airaksinen 2003, 55–58.)

Tässä luvussa avaan opinnäytetyöni menetelmällisiä valintoja. Esittelen prosessia ohjaavan syklin sekä keinot tiedontuottamiseen ja toiminnan arviointiin prosessissa. Lisäksi käsittelen mukana olevien lasten osallistamista, sillä lasten osallisuus muokkasi prosessia sekä tuotti toimintamallin kannalta myös olennaista havainnointitietoa.

6.1 Prosessia ohjaava sykli

Projekti on ajallisesti rajattu, toimintaa sisältävä prosessi, jossa on asetetut tavoitteet. Projektin onnistunut toteutus vaatii huolellista suunnittelua, organisointia, valvontaa, seurantaa ja arviointia. (Vilkka & Airaksinen 2003, 48.) Projektin suunnittelussa sekä toteutuksessa työskentelyote mallintaa myös toimintatutkimukseen liittyvää sykliä, joka käynnistyy uuden toimintatavan suunnittelulla ja toteutuksella. Havainnointi ja reflektointi ovat osa prosessia sekä käytännön tekemisen aikana että sen jälkeen. Prosessin ja siitä saatujen kokemusten myötä suunnitellaan lopullinen toimintatapa. (Heikkinen 2010, 35.) Projektin syklin havainnollistan kuviossa 1.



Kuvio 1. Projektin sykli ja vaiheet (mukaillen Vilkka & Airaksinen 2003, 48; Heikkinen 2010, 35).

Kuvio 2. Opinnäytetyöprosessin aikataulu vaiheineen.

Prosessin aikataulun vaiheineen olen avannut kuviossa 2. Prosessini alkoi toiminnan suunnittelulla yhteistyössä toimeksiantajan kanssa kevään ja syksyn 2017 aikana. Tämän jälkeen voitiin lokakuussa 2017 siirtyä toteutusvaiheeseen, joka sisälsi työpajojen suunnittelua, käytännön organisointia, saatekirjeiden valmistelua, lasten kanssa toimintaa sekä työskentelyä rajatun teeman äärellä. Suunnittelua ja organisointia oli aina ennen työpajoja ja niiden välisellä ajalla. Käytännön näkökulmasta tämä oli aikataulutusta, tilojen ja välineiden suunnittelua sekä työpajojen esivalmistelua. Suunnittelussa tehtyjä valintoja suuntasivat

aikaisempien työpajojen toteutuminen ja niistä saadut kokemukset sekä uudet ideat. Arvioinnin ja raportoinnin jälkeen siirryin uudelleen suunnitteluun ja työtapojen muokkaamiseen arvioinnin pohjalta, jonka tuotoksena lopuksi syntyi varsinainen työväline toimeksiantajan käyttöön. Raportointia olen tehnyt prosessin aikana toimeksiantajalle pedagogisen dokumentoinnin muodossa sekä loppuraportissa, eli tässä opinnäytetyön raportissa, jossa esittelen koko prosessin kulun lopullisine tuotoksineen. Prosessini raportoinnissa yhdistyvät niin suunnittelusta, organisoinnista kuin toiminnastakin saadut kokemukset, havainnot, reflektio sekä niiden pohjalta tehty arviointi.

6.2 Tiedontuottaminen prosessin aikana

Toimintamallin luominen vaati minulta läpi prosessin jatkunutta toiminnan havainnointia, havaintojen reflektointia ja niiden pohjalta toiminnan uudelleen suunnittelua. Nämä kaikki vaiheet ja välineet toimivat tiedontuottamisen työkaluina prosessissani. Tämän työn tein näkyväksi projektipäiväkirjaani. Projektipäiväkirjani toimi samalla ajatuksella kuin opinnäytetyöpäiväkirja, joka Vilkan ja Airaksisen (2003, 19) mukaan voi olla henkilökohtainen sanallinen ja kuvallinen dokumentointi opinnäytetyöprosessista. Päiväkirjan avulla voidaan esimerkiksi palata prosessin aikana tehtyihin ratkaisuihin sekä niiden perusteluihin. Tehdyt muistiinpanot tukevat myös prosessista lopuksi tehtävää raportointia. (Vilkka & Airaksinen 2004, 19.)

Varhaiskasvatuksen työntekijä ei voi yksinään havainnoida välttämättä riittävän hyvin yksittäisen toimintatuokion toimintaa ja sisältöä (Gyekye & Nikkilä 2013, 35–36). Kasvattajien tuleekin sopia yhdessä, kuinka havainnointi toteutetaan. Riittävän hyvä havainnointi edellyttää kirjaamista, säännöllisyyttä ja systemaattisuutta (Gyekye & Nikkilä 2013, 29). Työparinani työpajoissa oli ryhmän lastentarhanopettaja, jonka vapaamuotoisena tehtävänä oli havainnoida työpajojen sisältöä ja toteutusta. Päädyin vapaamuotoiseen havainnointiin sen myötä, että lastentarhanopettaja oli ryhmässä myös tarpeen vaatiessa apukätenä, jolloin esimerkiksi jatkuva ja tarkkojen muistiinpanojen tekeminen ei olisi onnistunut.

Ennen työpajojen alkua ohjeistin suullisesti ja kirjallisesti (liite 2) lastentarhanopettajaa havainnointia varten. Havainnointirungossa kehotettiin Gyekyen & Nikkilän (2013, 36, 38) ohjeiden mukaan havainnoimaan ensisijaisesti toiminnan sisältöä sekä oppimisen mahdollisuuksia, eli sitä mitä tehtiin ja miten toiminta mahdollisti käsiteltävien teemojen hahmottamisen ja oppimisen. Lisäksi pyydettiin havainnoimaan sitä, miten monipuolisia ja lapselle ominaisia tapoja toimia tarjoavia työpajat olivat. Havainnointirungossa oli otettu huomioon Gyekyeä ja Nikkilää (2013, 40) mukaillen tutkimisen elementit, eli lasten mahdollisuudet luovuuteen ja uteliaisuuteen, ominaisuuksien ja ilmiöiden tutkimiseen sekä omiin ajatuksiin, käsityksiin ja perusteluihin. Lisäksi painopisteenä oli tutkivaan oppimiseenkin Hakkaraisen (2008, 128) mukaan kuuluva lasten osallisuuden mahdollistuminen sekä Elon & Järnefeltin ym. (2004, 10–13) mukaan museopedagogiikan tavoitteisiin liittyvä kulttuuriperinnön hahmottaminen. Havainnoinnin osa-alueet ja lähtökohdat käytiin myös suullisesti läpi ennen ensimmäistä työpajaa.

Tein muistiinpanot välittömästi työpajojen jälkeen, kun purimme lastentarhanopettajan havainnot ja kommentit toiminnan sujumisesta havainnointiohjeen (liite 2) avulla. Lisäksi kirjasin samana päivänä omat tarkemmat havaintoni työpajasta projektipäiväkirjaani. Yksilötyöskentelykerroilla lastentarhanopettaja oli muun ryhmän kanssa toisessa tilassa, joten ulkopuolisen tekemää havainnointia ei ollut mahdollista toteuttaa kahdessa työpajassa.

Reflektio vaatii työntekijältä valmiuksia työnsä kehittämiseen ja ammatillisten sekä henkilökohtaisten lähtökohtien tiedostamiseen. Työntekijän on pyrittävä kohtaamaan muutos rakentavasti ja oppimaan virheistään. Reflektiivisyys on yksi osaamisen ulottuuksista sosiaalialalla ja sillä voidaan vastata työn asettamiin haasteisiin. (Karvinen 1993, 17–19.) Havaintojen pohjalta kirjoitin projektipäiväkirjaani reflektiota, jossa pohdin analyyttisesti toiminnan sisältöjä ja omaa toimintaani työpajoissa. Tämä reflektio taas muokkasi seuraavien työpajojen suunnittelua ja toteutusta sekä auttoi lopussa arvioimaan prosessia kokonaisuutena.

Varhaiskasvattajan rooli on projektityöskentelyssä luottaa lasten näkemyksiin ja ideoihin sekä tukea ja innostaa, mutta myös tarpeen tullen rajata niitä. Koska lapset ovat erilaisia oppijoita, voi esiin tulla monenlaisia ideoita projektin aikana.

Olisi tärkeää, että projektin kulkua myös dokumentoidaan, jolloin projektin osia ja kokonaisuutta voidaan tarkastella. Työskentelyn vaiheita voidaan tallentaa esimerkiksi valokuvien ja kirjoitusten avulla. Dokumentoinnin avulla voidaan tehdä näkyväksi prosessityöskentelylle ominainen toiminnan muotoutuminen. Erilaisten oppimis- ja lähestymistapojen dokumentointi voidaan myös esittää projektin lopussa näyttelynä tai muunlaisena konkreettisena tuotoksena. (Rusanen ym. 2014, 67–69.) Yhtenä tiedontuottamisen välineenä prosessissani oli myös pedagoginen dokumentointi.

Pedagoginen dokumentointi on työmenetelmä, jonka avulla voidaan suunnitella, toteuttaa, arvioida ja kehittää varhaiskasvatusta. Vuorovaikutuksen, dokumenttien ja havaintojen avulla rakentuu ymmärrys pedagogiikan toteuttamisesta ja toteutumisesta. Dokumentoinnin avulla lapset sekä huoltajat voivat osallistua arviointi-, suunnittelu- ja kehittämisprosesseihin. Pedagogista dokumentointia voidaan toteuttaa esimerkiksi valokuvaamalla, piirtämällä tai henkilöstön kirjaamien havaintojen avulla. Sen avulla lasten kiinnostuksen kohteet, kehittyminen, oppiminen ja esimerkiksi lasten tarpeet tulevat näkyväksi monipuolisella tavalla. (Opetushallitus 2016, 37.) Prosessin alettua dokumentoin työskentelyä valokuvaamalla työpajoissa toimintaa sekä valmiita askartelu- ja maalaustöitä. Kirjoitin viikoittain työpajakokemukset projektipäiväkirjaani. Lisäksi ryhmän lastentarhanopettaja kuvasi myös lapsia ja ryhmän sekä minun toimintaa työpajoissa. Toimeksiantajalta tuli ennen projektin alkua lisäksi toive siitä, että pedagogisen dokumentoinnin voisi jakaa myös pienryhmän huoltajille sähköisessä muodossa.

Lapsen toiminnan ja ajatuksien näkyväksi ja tunnustetuksi tekemisen avulla pedagoginen dokumentointi tukee lapsen toimijuuden tunnetta. Dokumentoinnin yhtenä tehtävänä on tallentaa hetkiä, joissa lapsen toimijuus toteutuu ja dokumentoinnin avulla noihin hetkiin voidaan myös uudelleen palata. Myös ajattelu ja oppiminen tulevat näkyväksi dokumentoinnin avulla, kun lasten työskentelyä dokumentoidaan prosessin aikana. Kasvattaja voi dokumenttien kautta tukea niin sanottua ajattelemaan ajattelemista, eli metakognitiivisen ajattelun kehittymistä. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 61–62.) Päätin toteuttaa pedagogisen dokumentoinnin projektissani yhdistelemällä valokuvia ja tekstiä. Pedagogisessa

dokumentoinnissa yhdistyi oma kertomukseni työpajan sisällöstä, kuvat sekä lasten lausahdukset ja mahdolliset syntyneet ideat kyseisessä työpajassa. Tekemässäni dokumentoinnissa ei ollut tietoturvasyistä tunnistettavia kuvia lapsista, joten päiväkoti sai halutessaan lähettää itse ottamiaan kuvia tekemäni pdf-tiedoston rinnalla vanhemmille.

Tein pedagogisen dokumentoinnin jokaisesta työpajasta välittömästi työpajan jälkeen ja lähetin sen viikoittain päiväkodin johtajalle. Päiväkoti keräsi tekemäni pedagogiset dokumentoinnit myös varhaiskasvatusryhmän omien tilojen eteiseen, jossa näkyi selkeästi Aikamatka-projektin kulku huoltajille, lapsille ja henkilökunnalle. Esillä oli myös lapsille lähetetty saatekirje sekä prosessin päättänyt kunniakirja ryhmälle. Pedagogisen dokumentoinnin myötä oli itselleni helppoa ja mielekästä palata jokaisen työpajan tunnelmiin ja sisältöihin myös työpajojen jälkeen. Se toimi myös välineenä kokonaisuuden hahmottamiseen ja projektin etenemisen seurantaan. Dokumentoinnin kautta näkyivät myös lasten oppimiskokemukset ja ajatukset käsiteltävistä ilmiöistä. Hyödynsin tekemääni dokumentointia myös toimintamallista kertovassa esitteessä, joka oli opinnäytetyöni lopullinen tuotos.

6.3 Toiminnan arviointi

Kun on kyse varhaiskasvatusikäisistä lapsista, on kiinnitettävä huomiota erityisesti siihen, miten hyvin toiminta mahdollistaa oppimisen. Jos arviointia ei jatkuvasti tehdä, ei voida myöskään joustaa ja kehittää toimintaa lasten tarpeiden tai kiinnostusten kohteiden mukaan. (Gyekye & Nikkilä 2013, 32.) Arvioinnin tulee kohdistua lapsille tarjottuun toimintaan. Arvioinnissa tulee tarkastella muun muassa sitä, miten suunnittelu ja valmistautuminen on vaikuttanut tilanteiden sujumiseen. Lisäksi tärkeää on huomioida kasvattajan toiminta, vuorovaikutus, toiminnan sisällöt, pedagogiikka, ympäristö sekä konteksti. (Gyekye & Nikkilä 2013, 35–36.)

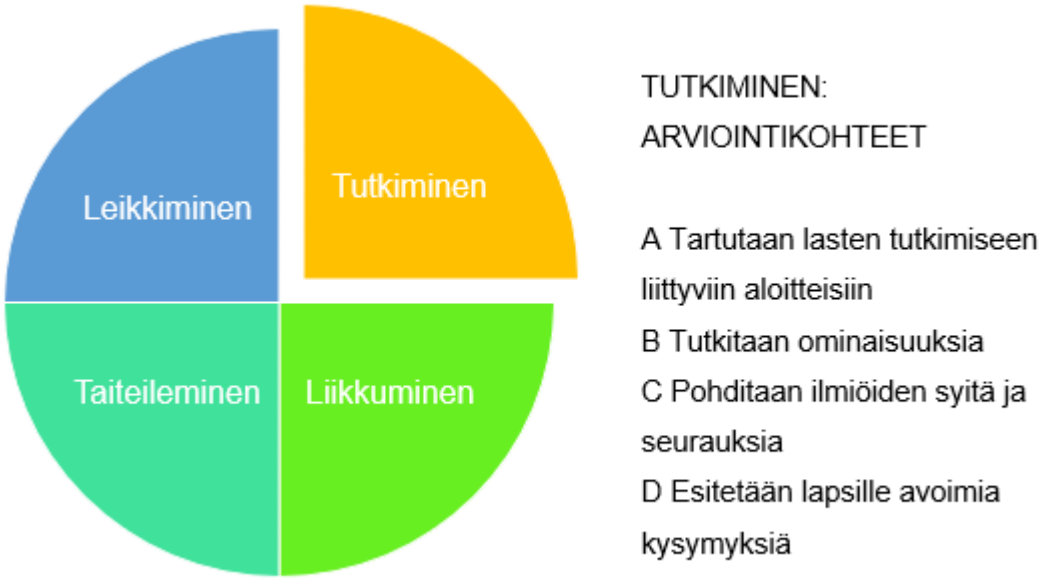
Projektissani jatkuva arviointi oli tärkeää. Arvioinnin keskiössä olivat oma toimintani, valitut työmenetelmät sekä välineet. Arviointia tein työpajojen havainnoinnin

ja reflektoinnin pohjalta. Tiedostin havainnointien kautta arvioinnissa myös sen, että kaikissa työpajoissa eivät toistuneet samat elementit, joten tärkeää oli lopuksi arvioida projektia kokonaisuutena, ei vain pienissä osissa. Esimerkiksi ensimmäisissä työpajoissa vasta johdateltiin tutkivan oppimisen mukaisesti lapsia teemaan ja varsinainen kulttuuriperinnön tutkiminen alkoi vasta kolmannessa työpajassa. Koin, että identiteetin rakentumista tai työstämistä peilisuhteiden kautta oli lähes mahdoton tämän pituisessa projektissa arvioida. Tämän myötä havaitsin arvioinnin olennaisen painopisteen olevan siinä, miten projektin aikana on tarjottu mahdollisuuksia edellä mainittujen rakentamiseen ja työstämiseen.

Tutkiminen oli projektissani väline identiteettityöhön. Käytin sekä toiminnan ja toimintatapojen suunnittelussa että arvioinnissa välineenä soveltaen Gyekyen ja Nikkilän (2013) luoman arviointiympyrän tutkiminen-sektoria (kuvio 3). Arviointiympyrässä arvioinnin kohteeksi otetaan lapselle ominaisten toimintatapojen mahdollistaminen varhaiskasvatuksessa. Ympyrän avulla arvioidaan lapsille tarjottua toimintaa ja arviointivälineen perustana ovat lapsille ominaiset tavat oppia. Lapselle ominaisia tapoja ja arvioinnin kohteita ovat leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen eli taiteileminen. (Gyekye & Nikkilä 2013, 40–47.) Arviointiympyrässä perusperiaatteena on Gyekyen ja Nikkilän (2013, 38) mukaan varhaiskasvatuksen arjessa tarkastella kuhunkin sektoriin määriteltyjä arviointikohteita ja sitä, kuinka usein kasvattajat mahdollistavat tiettyä toimintaa. Päädyin kyseistä arviointiympyrää soveltaen tarkastelemaan omassa yksittäistä toimintamallia kehittävässä projektissani pelkästään tutkimisen sektoriin kuuluvien toimintojen toteutumista kokonaisuudessaan prosessin aikana.

Toiminnassa tulisi tarkastella, kuinka hyvin kasvattaja mahdollistaa lasten luovuuden, uteliaisuuden ja itsenäisen ajattelun sekä esimerkiksi erilaisten ongelmien ratkaisun. Lapsen uteliaisuuden herättäminen sekä yhdessä vastausten etsiminen lasten kysymyksiin, on yksi tärkeistä teemoista. Tärkeää on myös se, saavatko lapset toiminnassa tuoda esiin omia ajatuksiaan ja käsityksiään sekä opetella kuuntelemaan muiden ajatuksia. Tutkiminen-sektorissa (kuvio 3) arvioinnin kohteita ovat lasten tutkimiseen liittyviin aloitteisiin tarttuminen, asioiden ominaisuuksien tutkiminen esimerkiksi luokittelun ja vertailun kautta, ilmiöiden syiden

ja seurauksien pohtiminen sekä lapsille avointen kysymysten esittäminen. (Gyekye & Nikkilä 2013, 40.)



Kuvio 3. Arviointiympyrän tutkimisen sektorin arviointikohteet (mukaillen Gyekye & Nikkilä 2013, 40).

6.4 Osallisuus ja osallistaminen

Lasten oikeuksiin kuuluu osallisuus ja mahdollisuus vaikuttaa itseään koskevissa asioissa. Lasten osallistuminen varhaiskasvatuksen toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin lisää osallisuutta. (Opetushallitus 2016, 24, 30.) Lasten osallisuuden tukeminen on heidän näkemystensä kuulemista ja vakavasti ottamista. Osallisuus on usein yhteisöllistä, erilaisten näkökulmien jakamista, huomioonottamista sekä demokraattista päätöksentekoa. Tärkeää osallisuudessa on lapsen tunne siitä, että on merkityksellinen yhteisölle ollessaan mukana yhteisessä toiminnassa. Osallisuutta tukee myös se, että jos lasten toiveita ei voida toteuttaa, se perustellaan heille hyvin. (Turja 2011, 30–33.) Lasten osallisuus oli prosessissani yksi tärkeistä havainnoitavista asioista ja sen mahdollistaminen toiminnassa oli otettava myös suunnittelussa alusta asti huomioon.

Osallisuudessa on kyse demokraattisesta ajattelu- ja toimintakulttuurista. Osallisuudessa onkin tärkeää yhteisten ratkaisujen löytäminen. (Turja & Vuorisalo 2017, 47.) Projektissa osallisuuden tukeminen näkyi tilan antamisena erilaisille tulkinnoille ja tavoille, sekä demokraattisena päätöksentekona ja lasten tasavertaisena kohteluna toiminnassa. Esimerkiksi kuvallisessa ja sanallisessa työskentelyssä tavoitteena oli lapsen näkemyksen kunnioittaminen niin, että hän saa valokuvan sekä kertomuksen keinoin esittää sitä, mistä juuri siinä hetkessä haluaa kertoa, jolloin lapsen ääni ja näkökulma tuli kuvan ja kertomuksen muodossa kuulluksi ja nähdyksi niin kuin hän toivoi.

Turja ja Vuorisalo (2017, 50) toteavat, että aikuisen tulee pystyä osallisuutta edistääkseen tarttumaan lasten ideoiden tarjoamiin mahdollisuuksiin sekä luottamaan lapsiin toimijoina. Lasten ideoita työpajoissa tuotiin esimerkiksi pedagogisen dokumentoinnin avulla näkyviin. Lasten osallisuutta pyrin lisäämään prosessissa myös tarinallisesti niin, että lasten ideat ja havainnot tulivat mahdollisimman näkyviksi leikissä, draamassa ja muissa työpajoissa tapahtuvissa toiminnoissa. Pyrin myös työpajoissa siihen, että lasten ideoihin palataan seuraavilla kerroilla ja niitä jatkojalostetaan mukaan prosessiin ja konkreettiseksi osaksi yhteistä toimintaa.

7 Työpajojen suunnittelu ja toteutus

Projektissani oli alusta asti tarkoituksena rakentaa tiettyyn teemaan sidottu selkeä kokonaisuus. Tavoitteena oli aloittaa prosessi lasten kanssa tutkivan oppimisen mukaisesti teemaan johdatuksella ryhmässä, jossa luotiin eräänlainen pohja tarvittavalle yksilötyölle. Käytin kaikista kokoontumisista nimeä työpaja. Museopedagogisissa työpajoissa ajatuksena on Forsselin ym. (2004, 131) mukaan oppia tekemällä, esimerkiksi taiteellisen työskentelyn tai asioiden pohtimisen kautta. Suunnittelun pohjana toimivat museopedagogiikkaan ja sen metodeihin liittyvä teoria sekä toimeksiantajan toiveet ja ideat. Tässä luvussa esitän tiivistetysti prosessia koskevan suunnitelman sekä avaan jokaisen toteutuneen työpajan sisällöt yksityiskohtaisesti.

Toteutuksesta keskusteltiin opinnäytetyön prosessin alussa toimeksiantajan kanssa ja ilmeni, että heillä käytetään paljon leikkiä ja draamaa pedagogiikan välineenä. Siksi draamasta tuli tärkeä väline teemakokonaisuuden suunnittelussa ja toteuttamisessa. Draama ja leikki näkyi prosessissani niin, että loin toiminnan kontekstiksi aikakonetta rakentavan professorihahmon sekä aikamatka-teeman. Ohjaajan tehtävänä tässä oli innostaa ja tukea lapsia keksimään ratkaisuja tutkimusongelmiimme, joita olivat siis aikakoneen rakentaminen sekä ajassa taaksepäin leikissä matkustaminen siellä olevien ilmiöiden ja asioiden tutkiskelemiseksi. Työpajat, jotka toteutettiin ryhmässä, suunnittelin sisältämään enemmän draamaa ja mahdollisuuksia leikkiin. Projektissa lapset toimivat kuitenkin omina itsenään, eikä heille annettu rooleja.

Toiminnan suunnittelussa tärkeä huomioitava tekijä oli tutkimuksellisen lähestymistavan mahdollistaminen. Tutkimiseen liittyen tärkeää olisi toiminnan suunnittelussa materiaaleihin, välineisiin ja toimintaympäristöihin panostaminen, aistien ja kehon käyttö tutkimisen välineenä, tutkimisprosessin ymmärtämiseen tähtääminen sekä lapsien kannustaminen itse pohtimaan tutkimaan ja oivaltamaan valmiiden vastausten sijaan. (Gyekye & Nikkilä 2013, 66.) Projektissani yhdistyi eri työvälineitä ja menetelmävalintojen kantavana teemana olivat museopedagogisen toiminnan metodit. Työkaluinani ja -välineinäni museopedagogisessa orientaatiossa olivat kuvallinen työskentely, valokuvat ja valokuvaus sekä sanallinen työskentely ja sadutus. Ryhmässä oli tarkoitus kuvallisen työskentelyn avulla luoda ”aikakone” sekä työstää lasten näkemys ”ajasta” eli paikasta, jossa rakennetulla aikakoneella matkustetaan. Lasten kanssa ryhmässä mietittiin, miltä aika näyttäisi, jos sen voisi nähdä. Kuvallisen ilmaisun kautta oli siis tarkoitus lähestyä muuten vaikeasti ymmärrettävää käsitettä luovasti.

Yksilötyöskentelyyn oli tarkoitus ottaa mukaan kotoa saatuja vanhoja valokuvia lapsille merkityksellisistä ihmisistä lapsena leikkimässä. Työskentelyn tukena oli tukikysymyslista (liite 3) teemaan liittyen. Lapsen kanssa yksilötyöskentelynä oli tarkoitus käsitellä ikätasoisesti aikaa, jolloin lapselle merkityksellinen ihminen on ollut lapsi itsekin ja näin peilisuhteen kautta jäsentää mennyttä aikaa. Teemaa lähestyttiin lapselle tutun ja kiinnostavan leikin kautta: millaisilla leluilla on silloin esimerkiksi leikitty, ovatko lapsi ja läheinen ihminen leikkineet samoja leikkejä

lapsina ja millaisia leikkejä he ovat mahdollisesti nykyisin yhdessä leikkineet. Lapsi sai vanhoja kuvia tutkittuaan myös miettiä, mistä lelusta tai leikistä itse ottaisi valokuvan jälkipolville katsottavaksi sekä valokuvata haluamansa kuvan. Kuvallisen työskentelyn jälkeen oli tarkoitus saduttamisen avulla tuottaa kertomus kuvaparista, joka lapsen kanssa oli luotu. Lasten ryhmässä sekä yksilönä tekemistä töistä, kuvista ja kertomuksista, oli tarkoitus saada aikaan kokoelma, jonka avulla voitiin laajemmin nähdä museomaisella tavalla menneisyyteen.

Työpajat toteutettiin marraskuun 2017 aikana, aikavälillä 2.11.–30.11.2017. Työpajoja varten laadin ohjaussuunnitelmarungon (liite 1). Viikkoa ennen työpajojen alkua huoltajat saivat kotiin kirjeen (liite 6), jossa kerrottiin lyhyesti projektista ja sen tarkoituksesta. Kirjeessä pyydettiin myös luvat lasten kuvaamiseen sekä toimitettujen kuvien käyttöön lasten töissä. Näiden lupalappujen palautus oli sovittu tapahtuvaksi 1.11.2017, mutta lupalappuja oli käytännössä mahdollista palauttaa vielä kolmanteen työpajaan asti. Myös lapset saivat ennen työpajojen alkua oman kirjeen (liite 7), jossa Professori Kello -hahmo pyysi apua aikamatkan onnistumiseksi ja aikakoneen korjaamiseksi.

Työpajoja pidettiin kerran viikossa ja niiden kesto oli ryhmätyöskentelyssä noin 40–60 minuuttia ja yksilötyöskentelyssä noin 15–20 minuuttia lasta kohden. Kaksi ensimmäistä työpajaa toteutin ryhmissä, kolmannen ja neljännen työpajan yksilötyöskentelynä. Viides työpaja toteutettiin ryhmässä ja kyseessä oli viimeinen, kaikki työpajat yhteen kokoava kerta.

Kaikki työpajat pidettiin samassa ryhmätilassa. Olin kaikilla kokoontumiskerroilla pukeutunut professorihahmoksi, joka ohjasi työpajat paikalla olleen lastentarhanopettajan toimiessa työpajoissa omana itsenään, toimintaa avustavassa roolissa. Työpajoissa käytettiin kuvallista struktuuria, josta lapset pystyivät seuraamaan mitä työpajassa tapahtuu ja missä järjestyksessä. Tarkoitus oli myös aloittaa ryhmätyöpajat yhteisellä virittäytymisellä teemaan.

7.1 Ensimmäinen työpaja

Ensimmäisessä työpajassa tavoitteina oli tutustuminen, prosessin tarinallinen aloitus, tutkimuskysymykseen tarttuminen sekä yhteisen aikakoneen rakentaminen. Paikalla oli viisi lasta. Aluksi esittelin projektiin osallistuville lapsille professorihahmon, joka oli koko projektin ajan keskeinen henkilö toiminnassa. Lapset olivat saaneet muutamaa päivää ennen työpajaa professorilta kirjeen (liite 7), jossa tämä pyysi lapsilta apua aikakoneen korjaamiseen. Näin lapset olivat jo osanneet odottaa hahmoa vierailemaan päiväkodissa. Työpaja aloitettiin pienellä alkujumpalla, jonka aikana kerroin professorina pitkästä matkastani lasten luokse. Lasten kanssa mietittiin, miten ja millä kulkuvälineillä professori oli päässyt toiselta puolelta maailmaa lasten luo. Lapset saivat itse keksiä kulkuvälineitä ja matkia niiden liikettä ja ääniä.

Alkujumpan jälkeen kerroin olleeni lähdössä aikamatkalle aikakoneellani, mutta kone oli mennyt rikki. Kysyin lapsilta, miten ajassa voi matkustaa muuten kuin aikakoneella. Lasten kanssa juteltiin siitä, että on olemassa esimerkiksi museoita, joissa voi tutkia mennyttä aikaa. Puhuttiin myös valokuvista ja kirjoista, joiden avulla voidaan selvittää, millaista ennen on ollut. Esittelin lapsille aikakoneen rungon, johon lapset saivat askartelemalla rakentaa ohjauslaitteita ja muita osia, jotta kone taas toimisi. Aluksi lapset kävivät valitsemassa vuoron perään askartelutarvikkeista osan, jonka haluaisivat liittää aikakoneeseen. Osat liimattiin ja teipattiin runkoon kiinni. Osia sai käydä halutessaan etsimässä askartelutarvikkeista myös lisää.

Lasten työskennellessä ryhmänä keskusteltiin myös siitä, miten aikakone toimii ja mitä se käyttää polttoaineenaan. Pyysin myös lapsia kertomaan heidän rakentamistaan osista tarkemmin. Aikakoneelle rakentui nappuloita, ratti, näppäimistö, polttoainemittari, käynnistysnappula, savupiippu, silmät sekä suu. Jokainen lapsi teki myös foliosta aikakoneelle antennin. Lopuksi annoin lapsille vielä seuraavalle kerralle tehtäväksi miettiä, mitä kaikkea aikakone tarvitsee toimiakseen.

Kuva 1. Ensimmäisessä työpajassa lasten rakentama aikakone (Kuva: Jonna Majaniemi).

7.2 Toinen työpaja

Toisen työpajan tavoitteina oli perehtyä aikakäsitteeseen sekä maalata käsitteeseen liittyen yhteinen aikamaalaus. Työpajassa oli paikalla kuusi lasta. Aluksi lasten kanssa pidettiin lyhyt kasvojumppa. Näytin erilaisia jumppaliikkeitä kasvoillani ja lapset saivat myös keksiä vuorotellen omia liikkeitään. Tämän jälkeen muisteltiin mitä oltiin viime kerralla saatu kotitehtäväksi. Lapset olivat jo samana aamuna lastentarhanopettajan kanssa pohtineet tehtävää. Kysyin lapsilta, mitä aikakone voisi käyttää polttoaineenaan. Lapset vastasivat kysymykseen ja kirjoitin vastaukset ylös professorin tutkimuspäiväkirjaani. Lapset kertoivat, että aikakone tarvitsee toimiakseen öljyä, pimeää, lämpöä, sähköä sekä itsesäätelyä.

Kerroin lapsille, että aikakone oli lähtenyt yllättäen jo toimimaan ja lähettänyt meille menneisyydestä vanhoja tavaroita: pehmolelun ja pelikonsolin. Esittelin

lapsille tavaroita lyhyesti. Niiden myötä tiedustelin, millaisia asioita lapset haluaisivat itse menneisyydestä tutkia. Lapsia kiinnostivat dinosaurusten luut, puput, kanuunat sekä kissat.

Pohdimme lasten kanssa, miten aikakone matkustaa ja missä. Kysyin lapsilta, voisiko aikakone matkustaa aikaa pitkin, samalla tavalla kuin auto matkustaa tietä pitkin. Lapsilta tuli ehdotuksia aikakoneen matkustustavoista: kone matkustaa näkymättömästi, salaisia reittejä pitkin esimerkiksi metsässä. Lasten kanssa lähdettiin pohtimaan mitä on aika, miltä se näyttää ja miltä se tuntuu. Lapset kertoivat, että aika voi olla pyöreää, hopeista, kovaa, värikästä, sileää ja siinä voi olla numeroita. Erään lapsen mukaan aika menee eteen- ja taaksepäin.

Lapset saivat tehtäväksi maalata isolle paperille ryhmänä maalauksen, joka esittää aikaa, jossa aikakone matkustaa. Jokainen lapsi maalasi oman alueen paperista ja iso paperi tuli täyteen lasten maalauksia ja näkemyksiä ajasta. Maalauksesta keskusteltiin toiminnan aikana ja lapset kertoivat maalaamistaan asioista. Lapset saivat maalauksensa valmiiksi omassa tahdissaan, joten kaikki saivat lähteä porrastetusti jatkamaan päivää ja ulkoilemaan.

Kuva 2. Osa ryhmässä toteutetusta maalauksesta, jossa lapset saivat ilmentää näkemyksiään ajasta (Kuva: Jonna Majaniemi).

7.3 Kolmas työpaja

Kolmas työpaja toteutettiin yksilötyöskentelynä ja sen tavoitteina oli sanallisen sekä kuvallisen työskentelyn avulla pohtia, mitä vanha valokuva kertoo menneestä ajasta ja mitä valokuvalla voisi kertoa nykyajasta. Lapsia oli paikalla kuusi. Lapset tulivat yksi kerrallaan työskentelemään tilaan. Tilaan oli varattu lasten kanssa työskentelyä varten kotoa saadut vanhat valokuvat. Museon ilmaisesta kuva-arkistosta oli tulostettu muutamia kuvia myös sellaisille lapsille, jotka eivät saaneet kuvia kotoaan. Kolmella lapsella oli kuvat ja lupa näiden kuvien käyttöön projektissa. Kerroin, että aikakone on lähettänyt menneisyydestä valokuvia, joita tällä kerralla yhdessä tutkitaan.

Lasten kanssa katsottiin kuvia ja käytiin apukysymysten (liite 3) avulla läpi, millaisia ajatuksia lapsilla oli menneisyyden leluista ja leikeistä, millä kuvassa näkyvä ihminen on leikkinyt lapsena ja millaisia lelut ovat silloin olleet. Lapsi sai kertoa, mitä näkee kuvassa, onko näkyvillä tuttuja leluja tai leikkejä ja onko esimerkiksi samanlaisia leluja kotona tai päiväkodissa. Jos kuvassa näkyi lapselle läheinen ihminen, sai lapsi myös miettiä, millaisia leikkejä nykyaikana he leikkivät yhdessä ja mitkä ovat lapsen omia lempileikkejä tai leluja. Lapsen kertomat asiat kirjasin tarkasti ylös.

Lopuksi lapsi sai miettiä, mistä lelusta tai leikkimiseen liittyvästä asiasta haluaisi ottaa valokuvan, joka kertoo siitä, millaisia leluja ja leikkejä nykyaikana on. Lapset saivat halutessaan esiintyä kuvassa tai kuvata valokuvan järjestelmäkameralla itse riippuen siitä, oliko lapsella kuvauslupa. Kahdella paikalla olevista lapsista ei ollut kirjallista lupaa valokuvaamiseen, joten heitä ei kuvattu. Kaksi lasta halusi esiintyä kuvassa itse ja muut kuvata itse kameralla. Kuviin ikuistettiin legoja, nuken tarvikkeita ja nukkeleikkejä, rakenteluvälineitä ja päiväkodin pihaa. Lopuksi kysyin lapselta, haluaisiko hän kertoa kuvista jonkun kertomuksen tai sadun. Kukaan lapsista ei kuitenkaan tällä kertaa halunnut kertoa lopuksi omaa kertomusta.

7.4 Neljäs työpaja

Neljännessä työpajassa tavoitteena oli miettiä, millaisia asioita on museoissa sekä koota lapsen valokuvista ja kertomuksesta yhteiseen museonäyttelyyn oma henkilökohtainen taulu. Työpajassa suunnitelmana oli työskennellä pareittain, mutta koska lapsia oli paikalla vain viisi, päädyttiin yksilötyöskentelyyn. Kolmannessa työpajassa otetut valokuvat ja lapsen havainnot ja pohdinnat oli valmiiksi kirjoitettu puhtaaksi ja tulostettu. Lapsen kanssa katsottiin kuvat ja luin lapselle ääneen, mitä hän oli viime kerralla kuvista kertonut.

Kysyin lapselta, muistaako hän millainen paikka on museo. Yhdessä mietittiin hetki, millaisia asioita museoissa on: tauluja, vanhoja esineitä ja esimerkiksi valokuvia. Kerroin, että voisimme lasten kanssa perustaa oman museon ja tehdä sinne taulun, jonka avulla voidaan vertailla millaisia leluja ja leikkejä ennen on ollut ja millaisia on nykyisin.

Tehtävänä oli työstää oma taulu leikkaamalla, liimaamalla ja piirtämällä. Lapsi sai miettiä, miten sijoittelee kuvat ja tekstit sekä piirtää halutessaan vielä lisäksi kotoa jonkun tärkeän lempilelunsa taululle. Kaksi lasta halusi piirtää lelunsa ja kertoa niistä. Yhdellä lapsella oli vielä mukanaan kuva läheisestä lapsena, joten otimme työpajaan hänen kohdallaan mukaan myös kolmannen työpajan sisältöjä.

Lapsilla oli mahdollisuus kertoa myös tällä kerralla halutessaan oma kertomus tai satu. Yksi lapsi alkoi lempileluaan piirtäessä kertoa spontaanisti tarinaa, jonka kirjasin ylös. Kahden poissaolevan lapsen puolesta kokosin taulun itse seuraavaa ja viimeistä työpajaa varten. Jos lapsilta tuli tämän työpajan aikana vielä lisää havaintoja tai pohdintaa, kirjasin myös ne ylös ja liitin tauluihin puhtaaksi kirjoitettuna ennen viimeistä työpajaa.

7.5 Viides työpaja

Viidennen ja viimeisen työpajan tavoitteina oli elämyksellisyyden ja leikin avulla tehdä yhteinen aikamatka, sekä tutustua prosessin aikana tehtyihin kuviin ja kertomuksiin. Paikalla oli neljä lasta. Työpajan alussa olin lapsia poikkeuksellisesti vastassa ryhmätilan ovella. Kerroin, että sisään on mentävä todella varovaisesti, koska aikakone on käynnissä. Hiivimme lasten kanssa tilaan ja ihmettelimme aikakonetta, jonka ympärillä oli värikkäitä valoja ja josta kuului ääniä.

Kävimme lasten kanssa vielä läpi, ovatko olosuhteet aikakoneen toimintaan sopivat. Lasten toisessa työpajassa kertomat asiat eli öljy, lämpö, pimeys, sähkö ja itsesäätely käytiin läpi ja mietittiin, onko niitä kaikkia käytössämme. Rekvisiittana minulla oli pieni öljyastia, josta lapset saivat kaataa öljyä aikakoneeseen. Mukana oli myös vanhanaikainen herätyskello, josta sai katsoa aikaa.

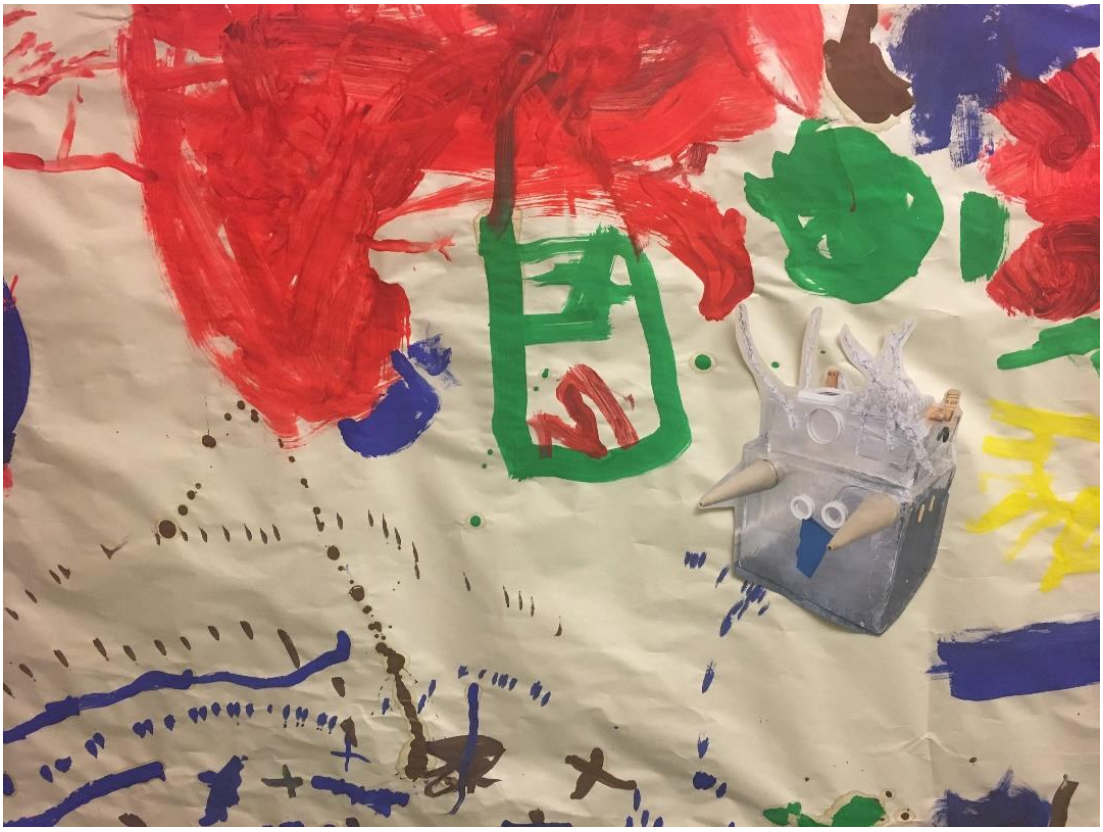
Tilan seinille oli ripustettu lasten tekemät taulut, joita käytiin katsomassa. Ne oli koottu kaikki yhteen lasten tasolle ja lapset pystyivät katsomaan myös toistensa töitä. Myös lasten maalaama aikamaalaus oli seinällä ja siihen olin liittänyt kuvan aikakoneesta matkustamassa ajassa. Havainnollistin lapsille, että heidän maalaamansa kuvan avulla voi nähdä aikakoneen matkustavan salaisia reittejä pitkin.

Lasten rakentaman aikakoneen alla oli piilossa vanha matkalaukku, eli Vaarakirjastoilta lainattu muistelulaukku, joka sisälsi vanhoja leluja ja kirjoja. Lapset huomasivat laukun ja se avattiin yhdessä. Laukussa olevia esineitä tutkittiin ja niihin alettiin tutustua myös leikkimällä ja kokeilemalla. Lapset lähtivät omatoimisesti myös leikkimään aikakoneella lentämistä ja tähän leikkiin yhdistyivät myös muistelulaukusta paljastuneet vanhat lelut. Aikamatkalle pääsivät esimerkiksi muistelulaukussa olleet käpylehmät ja ulpukkapossut.

Lapset ohjasivat vuorotellen aikakonetta ja ryhmässä mietittiin, mihin aikaan ja mitä katsomaan matkustettaisiin. Leikissä käytiin keskiajassa ritareiden luona, sadan vuoden päässä katsomassa Pohjois-Amerikan alkuperäiskansoja, sekä vuodessa miinus miljoona katsomassa dinosauruksia, jotka söivät marjoja. Myös

nykyaikaan liittyviä elokuvahahmoja tuli lasten leikkiin mukaan. Aikuisten tehtävänä oli ohjailla leikkiä niin, että kaikki lapset saivat vuorotellen kertoa, minne halusivat matkustaa sekä ohjata aikakonetta.

Lopuksi kokoonnuttiin loppupiiriin, jossa kerroin, että aikakone jää lasten käyttöön päiväkotiin. Kerroin myös, että isosta maalauksesta voi nähdä, kuinka tämä sama aikakone matkustaa ajassa tutkimaan erilaisia asioita ja lasten tauluista voi tutkia, millaisia leluja on ollut ennen ja millaisia on nyt. Lopuksi ryhmä sai vielä oman kunniakirjan aikamatkalle osallistumisesta ja kekseliäisyydestä yhteisessä tutkimuksessa ja aikamatkalla.



Kuva 3. Kuva aikakoneesta ja ajasta havainnollistamassa aikamatkaa (Kuva: Jonna Majaniemi).

Kuva 4. Valot, värit ja äänet loivat aikamatkan tunnelmaa viimeisessä työpajassa (Kuva: Jonna Majaniemi).

8 Reflektointi, arviointi ja toimintamallin kokoaminen

Havaintojen reflektoinnin ja toiminnan arvioinnin merkitys oli lopullisen toimintamallin muotoutumisen kannalta merkittävä. Havainnointi ja sen pohjalta tehty reflektio muokkasivat sekä työpajojen suunnittelua että toteutusta. Tehtyä havainnointi- ja reflektiotyötä tuki prosessin aikana tehty kirjallinen ja kuvallinen pedagoginen dokumentointi. Myös prosessin lopuksi mahdollistunut koko projektin tarkastelu ja arviointi auttoivat nostamaan esiin toimintakokonaisuuden rakentamisen perusperiaatteita.

Tässä luvussa käsittelen työpajoissa tehtyjä, toimintamallin kannalta tärkeimpiä havaintoja teemoittain, peilaan kyseisiä havaintoja teoriaan sekä arvioin prosessia kokonaisuutena. Lastentarhanopettajan havainnot ja palaute täydentävät

omia havaintojani. Osoitan myös sen, miten nämä edellä mainitut vaiheet ovat vaikuttaneet toimintamallia sekä esitettä koostaessa tekemiini valintoihin.

8.1 Havainnot ja reflektointi

Ensimmäinen esiin noussut teema havainnoinnin ja reflektoinnin kautta oli tutkivan oppimisen merkitys teemakokonaisuudessa. Merkityksellistä oli asteittainen syventyminen käsiteltäviin teemoihin, mikä on Hakkaraisen ym. (2005, 27) mukaan yksi tutkivan oppimisen tärkeä piirre. Projektissa syvennyttiin aluksi valitun teeman äärelle rakentamalla yhdessä aikakone sekä miettimällä, miten se toimii ja missä se matkustaa. Näin päästiin luontevasti käsittelemään aikateemaa, jota käsiteltiin erikseen omassa työpajassaan. Valokuvien sekä muun kuvallisen työskentelyn avulla taas yhdisteltiin, analysoitiin, luokiteltiin ja dokumentoitiin museopedagogiikan menetelmän mukaisesti teemaan liittyviä havaintoja projektin aikana sekä lopussa. Valokuvan avulla prosessissa lasten kanssa tartuttiin myös konkreettisesti kulttuurin uusintamisen käsitteeseen.

Lapsilla oli jo ensimmäisessä työpajassa paljon kysymyksiä ja ideoita, ja he olivat innokkaita viemään keskustelun aiheita myös uusille raiteille. Sijaa tuli tuolloin havaintojeni mukaan antaa lasten äänelle ja huomioimiselle toiminnan sallimissa rajoissa. Lapsen yksilöllinen huomioiminen olikin prosessissa merkityksellistä. Neljäs työpaja päätettiin pitää kolmannen työpajan tavoin myös yksilötyöpajana, sillä lapsia ei ollut parillista määrää. Tämä mahdollisti uudemman kerran yksilöllisen huomioimisen ja tuen, mikä on esimerkiksi Hakkaraisen ym. (2005, 27) mukaan tutkivassa oppimisessa tärkeää.

Ensimmäisessä työpajassa havaitsin kirjeellä herättelyn toimineen ja lasten odottaneen professorihahmoa ja tämän vierailua. Lapsille oli tärkeää taustatarina, johon tulikin jatkossa kiinnittää tarkempaa huomiota: eli mitä tehdään ja miksi. Myös Forssel ym. (2004, 122) tähdentävät, että tarvitaan ryhmään vetoava viitekehys, jotta työskentely museopedagogisessa projektissa lähtee käyntiin mielek-

käästi. Lapset olivat lastentarhanopettajan mukaan selkeästi kiinnostuneita professorihahmosta sekä aikakoneesta, vaikka kiinnostusta eniten herättänyt aikakone näyttäytyi vain ensimmäisessä ja viimeisessä työpajassa.

Tärkeitä asioita prosessin kannalta oli huomioida ryhmätoiminnan onnistumiseen liittyvät tekijät, kuten struktuuri, tilavalinnat sekä erilaiset tavat ja taidot toimia ryhmässä. Ensimmäisessä työpajassa alkuun pidetty jumppa, eli johdatus yhteiseen työskentelyyn, oli tarpeellinen, joten päätin jatkossakin aloittaa ryhmäkerrat yhteisellä, pientä liikettä vaativalla lämmittelyllä. Toivasen (2014, 40) mukaan keho ja mieli saadaan parhaiten viritettyä yhteiseen työskentelyyn lämmittelyharjoituksilla, joilla voidaan saada myös tärkeää tietoa ryhmästä ja esimerkiksi sen voimavaroista.

Tilaan ja esimerkiksi ryhmädynamiikkaan liittyvät olosuhteet vaikuttivat prosessin aikana paljon lasten keskittymiseen ja muun muassa työskentelyrauhaan. Tiedossani olivat ryhmän yhteisessä työskentelyssä mahdollisesti ilmenevät haasteet, joita koetin parhaani mukaan suunnittelussa huomioida. Keskittymistä häiritseviä tekijöitä tulisikin havaintojeni perusteella mahdollisuuksien mukaan pyrkiä vähentämään. Esimerkiksi neljännessä työpajassa viimeisenä yksilötyöskentelyyn osallistuneet lapset eivät malttaneet enää keskittyä, koska he kuulivat viereisessä tilassa olevan oman ryhmän alkavan siirtyä ulkoleikkien pariin.

Sain lastentarhanopettajalta palautetta työpajoissa käytettyyn struktuuriin liittyen. Ensimmäisessä ja toisessa työpajassa käytin kuvallisessa työskentelystruktuurissa kaavaa aloitus-toiminta-lopetus, joka ei ollut riittävän tarkka ja työskentelyä tarpeeksi rytmittävä struktuuri kyseiselle ryhmälle. Ensimmäisessä työpajassa lastentarhanopettaja pyysi kiinnittämään huomiota myös siihen, että kaikki lapset tulevat huomioiduksi ja että esimerkiksi motorisesti levottomille lapsille on suunniteltu riittävästi toiminnallisuutta. Toiminnallisuuden rooli lasten oppimisessa olikin prosessissa selkeästi havaittavissa. Toisessa työpajassa havaitsin, että lapset eivät jaksaneet ennen yhteisen maalauksen työstämistä keskittyä yhteiseen keskusteluun ja ideointiin. Keskusteluita tulisikin havaintojeni mukaan pystyä pilkkomaan toimintojen väliin tai yhteisen tekemisen yhteyteen, jossa keskustelut syntyisivät lapsilähtöisemmin toiminnallisuuden kautta. Esimerkiksi kolmannessa

työpajassa leluihin ja leikkeihin liittyviä havaintoja tuli keskustelussa helpommin valokuvauksen yhteydessä, kun lapset alkoivat samalla leikkiä kuvaamillaan leluilla. Museopedagogisen lähestymistavan ajatuksena olikin Forsselin ym. (2004, 131) mukaan oppia tekemisen ja esimerkiksi Elon & Kallion ym. (2004, 52–55) mukaan vuorovaikutuksen kautta.

Työpajoissa havaitsin myös dokumentoinnilla olevan iso rooli toiminnan jatkosuunnittelussa. Esimerkiksi aikakoneen rakentamisessa saavutettiin niin sanotusti yhdessä tekemisen ”flow”, kun kaikki osallistuivat innolla rakentamiseen ja yhteisen aikakoneen ideointiin keskustellen. Tuolloin itselleni korostui lasten aloitteisiin tarttumisen tärkeys ja se, että työpajojen aikanakin olisi tärkeä kirjata lasten havaintoja ja ideoita ylös. Näin ideoita olisi myös helpompi jatkojalostaa tuleviin työpajoihin. Toisessa työpajassa kirjasinkin enemmän itse lasten ideoita ja havaintoja ylös. Näiden kirjausten avulla minulle välittyi jälkikäteen selkeämmin myös lasten oivalluksia ja oppimista.

Myös metodien monipuolinen käyttö näyttäytyi hyvänä valintana prosessissa. Erilaisten teemojen ja välineiden yhdistely on luontevaa juuri projektityöskentelyssä. Eri sisältöjen ja menetelmien integrointi kokonaisuudeksi on jo itsessään harkittu työmenetelmä, jossa kasvattajan on oleellista tunnistaa mitä mikäkin tiedonala tai sisältöalue tuo pedagogiseen toimintaan. (Rusanen ym. 2014, 68.) Jo ensimmäisessä työpajassa sain lastentarhanopettajan havainnoinnin myötä palautetta siitä, että toiminta oli monipuolista. Lastentarhanopettajan mukaan erityisesti toisessa työpajassa maalaaminen oli lapsille mieluisa työtapa. Itselleni viimeistään kolmannen työpajan aikana selkiintyi se ajatus, että jokaisella työpajalla metodeineen on ollut paikkansa työskentelyn jatkumossa ja jokaisessa työpajassa on tärkeää syntyä jotain konkreettista tulevia työpajoja varten.

Sanallinen työskentely apukysymyksineen kolmannessa työpajassa paljasti huomattavia eroja lasten suhteissa kulttuuriperintöön. Lapsilla oli selkeästi erilaisia ennakkokäsityksiä kulttuurihistoriallisista teemoista riippuen siitä, millaisia mielenkiinnon kohteita lapsella oli ja millaisia keskusteluja oli esimerkiksi vanhoihin kuviin, leluihin tai leikkeihin liittyen käyty kodeissa. Menneisyyttä ja kulttuuriperintöä oli havaintojeni mukaan helpompi jäsentää nykyajan kautta, jos aluksi selkeitä

ennakkokäsityksiä ei ollut. Jos lapsen lempilelu oli vaikkapa videopeli, oli helpompi lähteä miettimään, oliko lapselle tärkeällä ihmiselläkin ollut lapsena videopelejä. Näin lapselle saattoi muistua mieleen muitakin leluja, joilla itselle tärkeä ihminen on lapsena kertonut leikkineensä

Ensimmäisen työpajan jälkeen lastentarhanopettaja antoikin havainnointinsa perusteella palautetta kulttuuriperinnön hahmottamisen mahdollistamisesta. Suhdetta kulttuuriperintöön olisin voinut lastentarhanopettajan mukaan tukea vielä paremmin niin, että lasten kanssa käytäisiin oikeiden esineiden ja asioiden avulla läpi sitä, mitä ovat museot ja vanhat valokuvat. Kaikilla lapsilla ei välttämättä ole ollut henkilökohtaista kokemusta museoista tai vanhoista valokuvista. Tämän myötä suunnittelin toiseen työpajaan aikakoneen lähettämään vanhoja leluja lasten tutkittavaksi. Kuten Forssel ym. (2004, 122) totesivat, on tärkeää, että museopedagogiikassa toiminta perustuu esineistä tai asioista rakentuviin kokoelmiin. Koinkin konkreettisten esineiden olevan prosessissa juuri se väline, joilla havainnollistetaan lapsille selkeimmin kulttuuriperintöä.

Tärkeänä asiana koin myös prosessin ajallisen rajauksen kuitenkin niin, että tarvittavia joustoja on mahdollista tehdä. Lastentarhanopettaja antoi jo ensimmäisessä työpajassa havainnoinnin kautta palautetta siitä, että olin huomioinut hyvin prosessin jatkumon, vaikka lapset olivatkin malttamattomina odottaneet, että aikamatkalle lähdetään heti. Pohdin kolmannen työpajan jälkeen sitä, ovatko viikon välein toteutuvien työpajojen välit liian pitkiä. Lapsilla ei ollut tuolloin muistissa toisen työpajan tapahtumia tai sitä, että aikakone oli lähettänyt lapsille tutkittavaksi vanhoja leluja.

Työpajojen välissä oli kuitenkin aikaa antaa asioiden hautua ja opetti lastentarhanopettajankin mukaan lapsille kärsivällisyyttä pitkäjänteiseen työskentelyyn. Lastentarhanopettajan huomioiden mukaan työpajojen kokemuksia prosessoitiin ja muisteltiin myös työpajojen välissä, päiväkodin muussa arjessa. Lastentarhanopettajan mukaan prosessimaista työskentelyä kaivattaisiinkin varhaiskasvatuksessa lisää, sillä pitkällä aikavälillä tapahtuva työskentely lisäisi esimerkiksi odottamisen taitoa ja kärsivällisyyttä.

Koin toisen työpajan ajoittaisen levottomuuden myötä tärkeäksi, että teemakokonaisuudessa on riittävästi tilaa joustaa esimerkiksi ryhmädynamiikan ja lasten vireystilan niin vaatiessa. Joustavuutta vaadittiin myös työpajojen sisältöihin. Ennakkoon tehdystä suunnitelmasta voi olla tarpeenmukaista poiketa nopeallakin aikataululla. Esimerkiksi suunnittelemani sadutus tehdyistä kuvista ei onnistunut kolmannessa työpajassa, mutta seuraavassa työpajassa eräs lapsi alkoikin lopulta spontaanisti lempilelua piirtäessään kertomaan selkeää kertomusta, jota aloin kirjamaan ylös. Havaitsinkin tämän myötä, että juuri spontaaneihin toiminnan mahdollisuuksiin tulee prosessissa joustavasti tarttua, eivätkä kaikki toiminnot välttämättä aina onnistu ennalta suunnitellun aikataulun mukaan tietyssä hetkessä. Myös poissaolot, lupakäytännöt ja unohdukset vaativat välillä suunnitelman muuttamista, jotta jokainen lapsi pääsi osalliseksi prosessiin tasavertaisesti.

Viimeinen työpaja oli koko prosessin yhteen nivova kerta, jossa korostui erityisesti elämyksellisyys, jonka koinkin jo teemakokonaisuuden suunnittelussa yhdeksi tärkeäksi elementiksi. Elämyksellisyyden, valojen ja äänien koin vaikuttavan voimakkaasti lasten motivaatioon ja mukana oloon. Toivasen (2014, 68) mukaan esimerkiksi erilaisia äänimaisemia voidaan käyttää draaman välineenä varsinkin silloin, kun tiettyä toimintaa on vaikea konkreettisesti toteuttaa. Käytin äänimaisemaa yhtenä draaman välineenä, jonka avulla simuloitiin lasten rakentaman aikakoneen ääntä.

Ymmärsin myös viimeisessä työpajassa, että pienilläkin asioilla ja esineillä voi olla iso merkitys elämyksellisyyden kannalta. Esimerkiksi aikamatkalla mukanani ollut pieni öljyastia, jolla kaadettiin aikakoneelle lisää polttoainetta, oli lasten keskuudessa suosittu leikkiväline. Viimeisellä kerralla korostui prosessin jatkumon kannalta myös se, että koko prosessin yhteenveto oli tärkeää. Yhdessä käytiin vielä läpi, mitä oli tehty ja miksi, sekä palautettiin mieleen teokset, jotka aikamatkahuoneen seinillä olivat. Lasten oli lopuksi helpompi keskittyä yhteiseen lopetukseen, kun odotettu aikamatka oli matkustettu elämyksellisesti.

8.2 Prosessin arviointi

Prosessin kokonaisuuden arvioinnissa palasin tekemääni havainnointirunkoon (liite 2), jossa esitin tiiviisti työpajojen sisällöissä havainnoitavat asiat. Lastentarhanopettajan havainnoinnin pohjalta saatu suullinen palaute ensimmäisestä työpajasta oli pääosin myönteistä ja työskentelyni oli ollut muun muassa uuden varhaiskasvatussuunnitelman mukaista. Toiminnassa näkyi lastentarhanopettajan mukaan kaikki havainnointirungossa peräänkuulutetut asiat. Myös toisessa työpajassa lastentarhanopettaja koki havainnointirungossa esitettyjen asioiden toteutuneen. Viimeisestä työpajasta saatu palaute liittyi kyseiseen työpajaan ja koko prosessiin. Lastentarhanopettaja koki prosessissa näyttäytyneen havainnoinnissa haetut asiat ja lasten lähteneen innokkaasti mukaan aikamatka-leikkiin.

Kokonaisuudessaan prosessissa näyttäytyi omien havaintojeni mukaan havainnointirungossakin korostetut monipuolisuus ja lapselle ominaisten oppimistapojen huomiointi. Toteuttaakseni museopedagogisen toiminnan tavoitteita ja kehittääkseni uutta toimintamallia käytin projektissa erilaisia työskentelymetodeja sekä työvälineitä. Prosessissa tuotiin museotyöskentelyä lasten luo erilaisin keinoin ja välinein.

Gyekyen ja Nikkilän (2013, 40) esittämät tutkimisen tarkastelukohteet, eli lasten oma luovuus ja uteliaisuus, erilaisten ominaisuuksien ja ilmiöiden tutkiminen sekä lasten omat ajatukset, käsitykset ja perustelut olivat havainnointirungossa yksi arvioinnin kohde. Tärkeää oli huomioida prosessissa myös lasten osallisuus sekä kulttuuriperinnön hahmottamisen mahdollistaminen. Prosessin ja toiminnan arvioinnissa käytin lisäksi Gyekyen ja Nikkilän (2013, 40) luoman arviointiympyrän tutkiminen-sektorin arviointikohteita, joita olivat lasten tutkimusaloitteisiin tarttuminen, ominaisuuksien tutkiminen, ilmiöiden syiden ja seurausten pohtiminen sekä avointen kysymysten esittäminen.

Toiminnoissa lapsilla oli mahdollista olla oma-aloitteisesti uteliaita, tutkia ilmiöitä luovalla tavalla sekä tuoda esiin omia ajatuksia, käsityksiä ja perusteluita. Näin mahdollistui myös lasten osallisuus prosessissa. Lasten ideat ja havainnot olivat tärkeässä roolissa sekä muokkasivat myös mahdollisuuksien mukaan työpajoja

ja tarinan kulkua. Lapset oman leikki- ja lelumaailmansa asiantuntijoina tutkivat aineistoa luoden omia tulkintojaan sekä käsityksiään aineistoista ja nämä havainnot ja tulkinnat dokumentoitiin. Prosessissa käytettiin myös muualta lainattavaa museoaineistoa, joka toimi yhtenä konkreettisena mahdollisuutena tutustua kulttuuriperintöön. Myös tutkivan oppimisen lähtökohtien kautta tarjottiin tukea kulttuuriperinnön hahmottamiseen. Tutkivaan oppimiseen kuuluvat lapsilähtöiset tutkimusprosessit eivät kuitenkaan täysin projektissa mahdollistuneet, sillä tutkimusaihe ja käsitteet oli pääosin määritelty jo ennen projektin aloittamista. Tämä seikka tulikin ottaa huomioon lopullista toimintamallia koostaessa ja kuvatessa.

Ohjaajuuteeni kuului projektissa kiinteästi oppimisvalmiuksien tukeminen ja oppimiseen motivointi. Käytin motivoinnin ja lasten oppimisen mahdollistamisen tukena prosessissa draamaa ja leikkiä, joiden kautta herättelin lasten mielenkiintoa käsiteltävään teemaan. Otin mahdollisuuksien mukaan huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa lasten yksilölliset kiinnostuksen kohteet, jotka voivat tukea lapsen oppimista. Ryhmäni koostui seuraavana vuonna esiopetukseen siirtyvistä lapsista, joiden oppimisen prosessia draama, leikki ja tarina näin ollen voivat sujuvasti tukea.

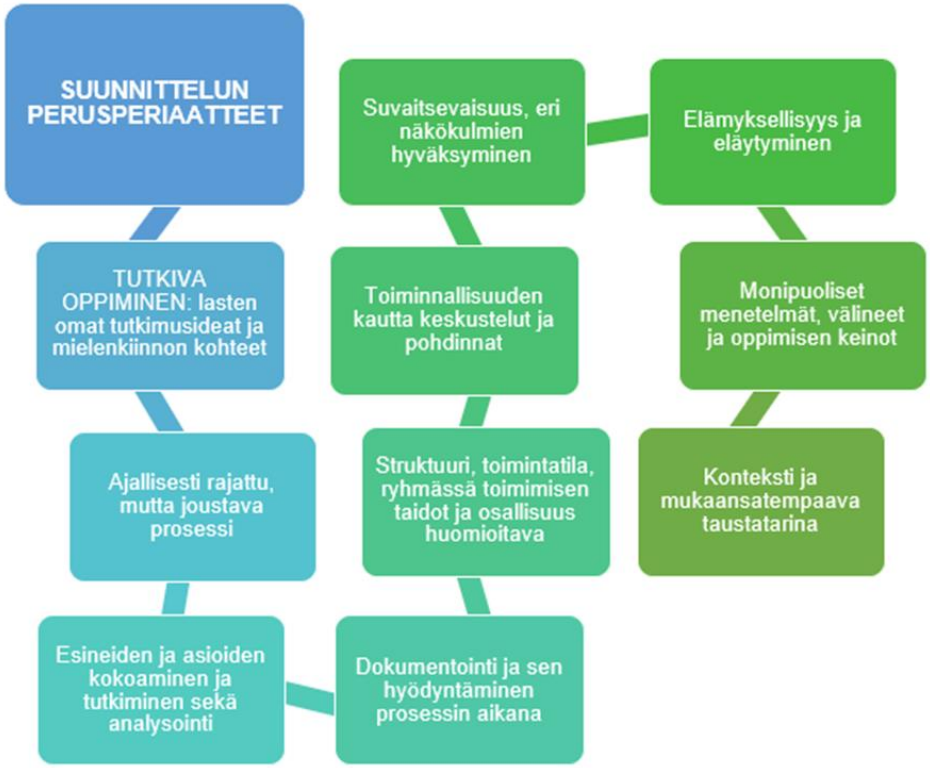
Projektissa ratkaistiin erilaisia ongelmia, pohdittiin aikakoneen toimintaa, ajassa matkustamista sekä vanhojen esineiden tutkimista. Lapsilla oli mahdollisuus jokaisessa työpajassa esittää kysymyksiä ja myös heiltä kysyttiin näkökulmia tutkittaviin teemoihin. Lasten tasavertaisuutta ryhmässä tuettiin ja he saivat sekä esittää omia mielipiteitään että harjoitella kuuntelemaan toisten näkemyksiä.

Lapsilta myös tiedusteltiin mitä he haluaisivat tutkia menneisyydestä. Lasten esittämiä tutkimusaloitteita ei kyetty kuitenkaan prosessin aikana toteuttamaan, sillä ne eivät liittyneet selkeästi ennalta asetettuun teemaan. Lasten kanssa mahdollistui prosessissa myös asioiden ominaisuuksien tutkiminen esimerkiksi aikateemaan syvennyttäessä sekä asioiden vertailu vanhojen ja uusien valokuvien avulla. Ilmiöiden syitä ja seurauksia oli myös mahdollista pohtia, mutta tämä osa-alue ei näyttäytynyt prosessissa kuitenkaan merkittävästi.

8.3 Toimintamallin ja esitteen kokoaminen

Lopullinen toimintamalli muotoutui projektin aikana tehtyjen havaintojen reflektoinnin, prosessin arvioinnin ja niiden kautta hyväksi koettujen käytäntöjen pohjalta. Projektipäiväkirjan avulla purin reflektiotekstit työpaja kerrallaan kirjaten vielä lyhyesti erikseen tärkeimmät havainnot ja kokemukset, joita oli tärkeää käsitellä esitteessä. Näitä tärkeimpiä havaintojani peilasin museopedagogisen toiminnan menetelmästä sekä tutkivasta oppimisesta kertovaan teoriatietoon sekä teoriaan lapselle ominaisista tavoista oppia. Näin syntyi selkeä kokonaiskuva siitä, mitkä ovat toimintamallin kannalta kaikkein tärkeimpiä asioita huomioida ja tuoda mukaan esitteeseen.

Kuvio 4 sisältää tiivistetysti teemat, jotka koin lopullista toimintamallia kuvaavassa esitteessä tarpeelliseksi tuoda näkyväksi ja jotka sisältävät toimintamallin suunnittelussa huomioitavat perusperiaatteet. Teemat on nostettu esiin reflektoinnin ja koko prosessin arvioinnin avulla. Ne liittyvät kiinteästi myös työni teoriapohjaan, tarkoitukseen ja tavoitteisiin. Näistä teemoista rakentui myös lopullinen tuotokseni eli museopedagogisen teemakokonaisuuden suunnittelua ohjeistava esite.



Kuvio 4. Museopedagogisen teemakokonaisuuden suunnittelun periaatteet.

Toimintamallin nimeksi muotoutui museopedagoginen teemakokonaisuus, tuttavallisemmin ”aikamatka”. Toimintamallin esittely tapahtuu 8-sivuisen esitteen avulla. Esitettä voi käyttää varhaiskasvatusryhmän toiminnan suunnittelun työvälineenä. Halusin toimintamallia esittelevän esitteen olevan selkeä, helppolukuinen, tiivis ja samalla kiinnostusta herättävä. Tärkeää tämän myötä oli myös esitteen visuaalinen ilme. Päädyin käyttämään kuvituskuvia, tavallisesta tekstitiedostosta poikkeavaa leikkisämpää asettelua sekä lähteiden merkitsemistä esitteen loppuun visuaalisen selkeyden vuoksi.

Vilkka ja Airaksinen (2003, 9) toteavat, että toiminnallisen opinnäytetyön tavoite voi olla toiminnan konkreettinen ohjeistaminen. Ohjeistaminen tehdään aina tietylle ja rajatulle kohderyhmälle käyttöön. Produktin sisältö taas on kohderyhmäsidonnainen. (Vilkka & Airaksinen 2003, 38–40.) Tuotoksen kirjoitustyylin ja sisällön tuleekin vastata mahdollisimman hyvin kohderyhmän tarpeita (Vilkka & Airaksinen 2003, 129).

Työssäni lopullisen produktin kohderyhmänä olivat varhaiskasvatuksen työntekijät. Otin huomioon kohderyhmän esimerkiksi esitteen sanavalinnoissa ja lähdin liikkeelle siitä olettamuksesta, että esitteeseen tutustuvilla on jonkinlaista pohjatietoa lapsen kehityksestä ja varhaiskasvatuksen pedagogiikasta. Esimerkiksi juuri pedagogiikka-käsitettä en kokenut tarpeelliseksi avata erikseen varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Pohdin myös, tarvitseeko esitteessä mainita varhaiskasvattajille esimerkiksi tarkoitukseen sopivan toimintatilan järjestämisestä, mutta loppujen lopuksi koin myös sen olennaisena osana käytännön toiminnan suunnittelua ja toteutusta.

Halusin esitteen ensin käyvän läpi museopedagogiikan menetelmää ja sen erityispiirteitä sekä tavoitteita. Mitä- ja miksi-otsikot ohjaavat lukijan sen äärelle, mikä on menetelmän taustalla merkityksellistä ja keskeistä sekä mihin sillä pyritään. Miten-otsikko taas kertoo konkreettisesti, mitä toimintakokonaisuuden suunnittelussa tulee ottaa huomioon. Nämä huomiot ovat projektin tuomien kokemusten kautta koettu hyviksi lähtökohdiksi suunnittelussa ja toteutuksessa.

Päädyin siihen, että esitteen avulla voi joko rakentaa täysin samanlaisen toimintakokonaisuuden lapsiryhmän kanssa toteutettavaksi tai vastaavasti luoda kokonaan uuden toimintakokonaisuuden, jossa on erilainen tarina, hahmot ja teema.

Esite antaa vinkkejä toimintakokonaisuuden rakentamiseen sen pohjalta, mikä teema esimerkiksi ryhmästä nousee kiinnostavana esiin. Lopuksi esitteessä esitellään esimerkkiprojektina tehty aikamatka-projekti. Koin tärkeäksi, että lasten osallisuus ja omat tutkimusaloitteet sekä -ideat korostuvat toimintamallista ja niiden merkitys tulee esitteessä avatuksi. Tämä myös noudattaa parhaiten tutkivan oppimisen lähtökohtaa, mikä taas ei omassa projektissani puolestaan täydellisesti toteutunut. Siksi aikuisjohtoisesti valitun teeman sijasta voisi ennen toimintakokonaisuuden rakentamista kuulla lasten kiinnostusten kohteita ja ideoita, jotta toimintakokonaisuudesta tulisi motivoiva ja oppimisen kannalta hedelmällinen. Aikamatka-teeman voi liittää ja sitä voi soveltaa muihin teemoihin, eikä lasten kanssa tutkittavien asioiden tarvitse olla samoja kuin esimerkkiprojektissa.

9 Pohdinta

Prosessin aikana suunniteltu toimintamalli hyödyntää museopedagogiikan alla erilaisia lähestymistapoja ja metodeja teemakokonaisuuden suunnittelussa. Toimintamallin, eli museopedagogisen teemakokonaisuuden suunnittelu ja toteutus lapsiryhmässä vaativat syvällistä perehtymistä lapsen identiteetin ja kulttuuriidentiteetin kehitykseen sekä kehityksen tukemiseen. Myös museopedagogiikkaan liittyvät periaatteet tuli teemakokonaisuuden suunnittelussa ottaa tarkasti huomioon.

Tässä luvussa arvioin lopullisen tuotokseni käytettävyyttä sekä esittelen tuotoksestani toimeksiantajalta saatua palautetta. Pohdin jatkokehitysideoita, prosessin luotettavuutta ja eettisyyttä. Kerron myös omasta ammatillisesta kasvustani opinnäytetyöprosessin aikana sekä pohdin opinnäytetyön merkitystä oman varhaiskasvatusosaamiseni kehittymisessä.

9.1 Käytettävyys ja jatkokehitysideat

Laadittuani lopullisen esitteen lähetin esitteestä sähköisen version päiväkodille. Päiväkodin taukotilassa oli lisäksi nähtävillä tulostettuna esite sekä mahdollisuus kaikille henkilökunnan jäsenille kirjoittaa kommentteja esitteestä sekä siitä, missä sitä voisi hyödyntää ja miten. Esitteestä ja sen kommentointimahdollisuudesta tiedotettiin myös henkilöstöpalaverin kautta. Valitettavasti en saanut tällä menetelmällä henkilökunnalta kommentteja esitteestä, mutta sain sähköpostitse päiväkodin johtajalta palautetta tuotoksesta. Saamani palaute keskittyi esitteen visuaalisuuteen ja yleisilmeeseen, sillä poikkeava ulkoasu koettiin kiinnostavaksi. Lisäksi esitteestä sai palautteen mukaan hyvän kuvan museopedagogisesta projektista. Esitteen käytettävyydestä ja soveltamisesta kyseisen päiväkodin toimintaan en saanut palautetta. Toisaalta jo prosessin aikana olin saanut itse projektista lastentarhanopettajan havainnoinnin kautta palautetta, jonka mukaan samanlaista projektimaista ja pitkäjänteistä työskentelyä tarvittaisiin päiväkotiin lisää.

Itse toimintamallin käytettävyyteen liittyy myös opinnäytetyöni tarkoitus, eli lapsen kulttuuri-identiteetin tukeminen varhaiskasvatuksessa. Käytettävyyttä arvioidessa tulee siis pohtia myös sitä, kuinka lopullinen toimintamalli tukee tietoisen suhteen rakentamista kulttuuriperintöön ja antaa näin eväitä kulttuuri-identiteetin työstämiseen. Lopullinen toimintamalli ja sen myötä syntynyt tuotos antavat lasten omille tutkimusideoille ja kiinnostuksenkohteille, erilaisille oppimisen tavoille, metodeille ja esimerkiksi tarinan elämiselle tilaa niin, että prosessista tulee juuri toteuttajiensa näköinen ja siten oppimiseen motivoiva. Esitteen ohjeiden mukaisesti rakennetussa prosessissa on mahdollista museopedagogisen menetelmän keinoin ja eri metodein tavoitteellisesti tutkia kulttuuriperintöön liittyviä ilmiöitä. Esitteen avulla suunnitellussa toiminnassa on myös mahdollisuus eläytyä toiseen kulttuuriympäristöön, jolloin syntyy samalla mahdollisuus hahmottaa kulttuuriperintöä sekä rakentaa kulttuuri-identiteettiä.

Pohdin jo itse prosessin aikana, kuinka toimintamallia ja tämän kaltaista työskentelyä voisi mahdollisesti lähteä kehittämään eteenpäin varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä. Päällimmäisenä ja hedelmällisimpänä jatkokehitysideana

olisi lähteä tuomaan mukaan museoalan ammattilaisia toimintaan ja tehdä vaikkapa kokonaista toimintasuunnitelmaa museon ja päiväkodin välisestä yhteistyöstä toimintakauden aikana. Toimintamalliin voisi integroida myös muita erilaisia teemoja ja jatkojalostaa prosessin aikana syntyneitä ideoita eteenpäin. Aikamatkalla voisi tutkia hyvin monenlaisia teemoja niin ihmisten historiaan kuin esimerkiksi ympäristöönkin liittyen. Lisäksi metodeina prosessissa voisi käyttää laajemmin vaikkapa media- tai teknologiakasvatusta.

Pienemmän ryhmän kanssa tehty projekti voidaan myöhemmin toteuttaa koko päiväkodissa laajemmassa mittakaavassa. Pienryhmän kanssa saaduista kokemuksista ja niiden avulla kehitetystä työvälineestä voi olla hyötyä jatkotyöskentelyssä. Jokaisella varhaiskasvatusryhmällä voi olla oma tyyli ja idea siitä, kuinka toteuttaa juuri oman näköinen museopedagoginen projekti ryhmässä. Tähän toimintamalli antaa taas vapaat kädet, eikä sido toteuttajaansa tiettyyn teemaan tai työskentelymetodiin.

9.2 Prosessin luotettavuus ja eettisyys

Opinnäytetyön aiheen tutkimiseen liittyviä lähteitä on arvioitava kriittisesti. Esimerkiksi lähteen ikää, laatua sekä uskottavuutta on hyvä tarkastella jo alkuvaiheessa. Tekijän auktoriteetti sekä lähteen ajantasaisuus ovat tärkeitä huomioida sopivia tietolähteitä valittaessa. (Vilkka & Airaksinen 2003, 72.)

Sekä suunnittelussa että raportoinnissa noudatin lähdekritiikkiä ja pyrin harkiten valitsemaan sellaisia lähteitä, joissa on tuoreinta mahdollista tutkimustietoa. Työskentelyni pohjasi hyvin pitkälle teoriatietoon. Suunnittelun sekä toiminnan jatkuva arviointi ja reflektointi suuntasivat toimintaa teorian ohella projektissani ja pyrkivät osaltaan lisäämään työn luotettavuutta. Dokumentoinnin ja raportoinnin avulla pyrin avoimuuteen ja läpinäkyvyyteen tekemissäni valinnoissa. Konkreettisten havaintojen pohjalta tehty reflektio loi prosessissani esimerkiksi luotettavuutta sen kautta, etten itse ollut prosessin ainoa havainnoija.

Toimintaani ja tekemiäni valintoja prosessissa ohjasivat lastentarhanopettajan eettiset periaatteet ja niiden taustalla olevat arvot. Arvoja ovat ihmisarvon kunnioittaminen, totuudellisuus ja tutkiva lähestymistapa, oikeudenmukaisuus niin yksittäisen lapsen kuin ryhmän ja työyhteisönkin toiminnassa sekä ihmisarvoon kuuluvan vapauden kunnioittaminen. (Lastentarhanopettajaliitto 2015, 4.) Erityisesti ohjaustilanteissa pyrin ennen kaikkea toimimaan eettisten käytäntöjen mukaisesti ja sensitiivisesti lasten yksilölliset erot ja mahdolliset tuen tarpeet huomioon ottaen.

Itse toiminnan eettisyydessä otin huomioon lapsilähtöisyyden ja lapsen itsemääräämisoikeuden esimerkiksi valokuvaamisen suhteen. Esimerkiksi Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien yleissopimuksen 16. artiklan mukaan lapsella on oltava oikeus yksityisyyteen (Unicef 2017, 13). Projektissani huoltajilta pyydettiin kirjallinen lupa lasten kuvaamiseen, mutta jos lapsi ei itse halunnut tulla valokuvatuksi, kunnioitin lapsen omaa päätöstä, vaikka lupa vanhemmalta valokuvaamiseen olisi ollutkin.

Otin suunnittelussa huomioon myös sen mahdollisuuden, että huoltaja olisi kieltänyt lapsen kuvaamisen. Tällöin olisin toteuttanut projektin niin, että lapsi olisi tästä huolimatta voinut osallistua projektiin. Näin olisin turvannut lasten yhdenvertaisen kohtelun ja osallistumisen mahdollisuuden. Tällaista tilannetta ei kuitenkaan tullut. Tosin osalta lapsista puuttui muista syistä lupa valokuvaamiseen, joten heitä ei täten valokuvattu. Valokuvia, joissa lapset ja lasten läheiset esiintyvät, ei julkaista missään yhteydessä päiväkodin ulkopuolella. Näin noudatan osaltani salassapitovelvollisuuttani ja kunnioitan osallistujien tietoturvaa. Olen tietoinen myös vaitiolovelvollisuudesta työni aikana sekä sen jälkeen. Dokumentoin myös työni projektipäiväkirjaani niin, että lasten tai perheiden tunnistettavia tai yksilöitävissä olevia tietoja ei kerätty missään vaiheessa.

Pohdin ja noudatin myös pedagogiseen dokumentointiin liittyviä eettisiä kysymyksiä. Pedagogisessa dokumentoinnissa tulisi ottaa huomioon se, kuinka dokumentteja käytetään, miten ihmiset kuvataan ja missä dokumentteja julkaistaan (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 52–53). Tekemässäni dokumentoinnissa ei esiinny tietoturvan mukaisesti tunnistettavia kuvia lapsista eikä heidän nimiään.

Dokumentit on luovutettu päiväkodin käyttöön ja ne ovat nähtävillä päiväkodissa sekä sähköisessä muodossa lasten huoltajille.

Itse esitteen työstämiseen liittyi myös tekijänoikeuskysymyksiä esitteen kuvituksen osalta. Löysin esitteeseen sopiviksi kuvituskuviksi CC0 1.0-lisenssillä julkaistuja kuvia. Tällä lisenssillä julkaistuja kuvia voi vapaasti käyttää, muokata ja julkaista ilman erillistä lupaa myös mahdolliseen kaupalliseen tarkoitukseen (Creative Commons 2018).

9.3 Ammatillinen kasvu ja oppimisprosessi

Oli merkityksellistä saada tehdä toiminnallinen opinnäytetyö aiheesta, joka kiinnosti itseäni ammatillisesti sekä tarjosi mahdollisuuden syventää varhaiskasvatusosaamistani tavoitteellisen toiminnan suunnittelun ja lapsiryhmässä toteutuksen tiimoilta. Tutkimuksellinen ote toiminnallisessa työssä syvensi ymmärrystäni käsiteltävistä teemoista ja metodeista sekä kehitti prosessinhallinnan kykyjäni. Jo suunnitteluvaiheessa pääsin tekemään luovia sekä pedagogisesti perusteltuja ratkaisuja teoriapohjan ohjatessa työskentelyäni tiiviisti. Itse prosessi opetti minulle projektimaista työskentelyä varhaiskasvatuksen pedagogisessa viitekehyksessä sekä pienryhmätyöskentelyä varhaiskasvatusryhmässä. Opin myös tutkivasta oppimisesta ja museopedagogiikan moninaisista mahdollisuuksista varhaiskasvatuksen työmenetelmänä.

Kulttuuri-identiteetti oli itselleni ennen opinnäytetyöprosessin aloittamista lähes tuntematon käsite ja ymmärrys sen tukemisesta vähäistä. Lasten kanssa toteutettu projekti toimi minulle mahdollisuutena ymmärtää keinoja, joilla yksilöllistä kulttuuri-identiteettiä voidaan tukea ja työstää lasten kanssa. Projektiluonteisuus antoi minulle vapauden suunnitella toimintakokonaisuuden, joka käytti muun muassa kulttuuria ja historiaa tutkivan museopedagogisen menetelmän alla erilaisia metodeja. Näin työskentelystä rakentui monitahoinen ja monipuolinen kokonaisuus, jossa eri metodit tukivat luontevasti toisiaan.

Työni tuotokseksi muotoutui toimintamallista kertova esite, joka on muunneltavissa minkä tahansa lapsiryhmän kanssa käytettäväksi. Esitteen kokoaminen opetti minulle työn ohjeistamiseen liittyviä lainalaisuuksia ja esitteestä saamani palaute oli myönteistä sekä rohkaisevaa tulevaisuudessakin työn ohjeistamiseen ryhtymisen kannalta. Voin myös itse jatkossa mahdollisesti hyödyntää projektissa saatuja kokemuksia ja tekemääni esitettä lapsiryhmän toimintaa suunnitellessani.

Tärkeä oppimiskokemus toiminnallisessa opinnäytetyössäni oli museopedagogiikan työskentelytavoitteiden sekä erityispiirteiden sisäistäminen. Toivon pääseväni käyttämään museopedagogiikkaa kulttuuri-identiteetin tukemisen työmenetelmänä vastaisuudessakin sen monipuolisten sovellutusmahdollisuuksien vuoksi. Museopedagogiikan menetelmän alla voinee lähteä soveltamaan lähes mitä tahansa teemaa. Erityisesti tutkivan oppimisen mahdollisuudet lasten osallisuuden hyödyntämisen kautta luovat tilaisuuksia lähteä tutkimusretkelle menneisyyteen monilla eri keinoilla.

Lähteet

Bardy, M. & Känkänen, P. 2005. Omat ja muiden tarinat. Ihmisyyttä vaalimassa. Helsinki: Stakes.

Cooper, H. 2002. History in the early years. London: RoutledgeFalmer.

Creative commons. 2018. CC0 1.0 Yleismaailmallinen (CC0 1.0) Public Domain -lausuma. https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/deed.fi. 2.3.2018.

Elo, P., Järnefelt, H., Laine, M., & Pohjanvirta M. 2004. Perintö, identiteetti ja museo. Teoksessa Kallio, K. (toim.) Museo oppimisympäristönä. Jyväskylä: Suomen Museoliitto, 9–21.

Elo, P., Kallio, K., Löfström, J., Rokka, P. & Virtanen, P. 2004. Museo-opetus ja museo-oppiminen. Teoksessa Kallio, K. (toim.) Museo oppimisympäristönä. Jyväskylä: Suomen Museoliitto, 41–79.

Forssel, H., Haapalainen, R., Hautio, M., Heikkinen, R., Kallio, K., Lamminen, M. & Viherluoto, P. 2004. Museoympäristöt. Teoksessa Kallio, K. (toim.) Museo oppimisympäristönä. Jyväskylä: Suomen Museoliitto, 81–147.

Gyekye, M. & Nikkilä, P. 2013. Arviointiympyrä. Oppimisen mahdollisuudet näkyviin. Vantaa: Pedatieto Oy.

Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, P. 2008. Oppiminen ja ongelmanratkaisu ennen kouluikää. Teoksessa Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 108–138.

Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. 2013. Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet. Majavesi: Kogni Oy.

Hall, S. 2003. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa Lehtonen, M. & Löytty, O. (toim.) Erilaisuus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 85–128.

Heikkinen, H. 2010. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, L., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansainvalistusseura, 16–38.

Hyyppä, M. & Liikanen, H. 2005. Kulttuuri ja terveys. Helsinki: Edita.

Joensuun kaupungin varhaiskasvatus- ja koulutuskeskus. 2017. Esite. http://www.joensuu.fi/documents/11127/58044/Varkon+esite.pdf/57f30fc6-4fc6-4db5-95fd-925ee6a54afc. 12.8.2017.

Joensuun kaupunki. 2016. Mikä on museopedagogiikka? http://www.joensuu.fi/taidemuseo/yleisopalvelut/museopedagogiikka. 3.9.2017.

Joensuun kaupunki. 2017a. Päivähoito. http://www.joensuu.fi/paivahoito. 12.8.2017.

Joensuun kaupunki. 2017b. Joensuun seudun varhaiskasvatussuunnitelma. https://peda.net/joensuu/jsv1/jsvtv/jsvptl/1vpjjsvpd:file/download/fdd9a6004cd4dedecca932e1c258e9110898e20d/1.6.%20Varhaiskasvatussuunnitelman%20perusteet%20ja%20Joensuun%20seudun%20varhaiskasvatussuunnitelma%20%28pun%29.docx. 29.1.2018.

Järventie, I. 2008. Päivänsäde vai menninkäinen? Identiteettien kasvattaminen eriarvoisuuden puutarhoissa. Teoksessa Lahikainen, A., Punamäki, R. & Tamminen, T. (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY, 209–232.

Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.

Karkkulainen, M., Airaksinen, R., Ala-Vannesluoma, T., Kastu R., Pirhonen, P. 2015. Toimii! Hoitajan opas luoviin menetelmiin. Helsinki: Edita.

Karlsson, L. 2014. Sadutus. Avain osallisuuden toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Karvinen, S. 1993. Reflektiivinen ammatillisuus sosiaalityössä. Teoksessa Granfelt, R. & Jokiranta, H. & Karvinen, S. & Matthies, A. & Pohjola A. (toim.) Monisärmäinen sosiaalityö. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto, 15–51.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.

Koivunen P-K. & Lehtinen T. 2015. Kasvu kiikarissa – Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kronqvist, E. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro.

Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 580/2015.

Lastentarhanopettajaliitto. 2015. Lastentarhanopettajan ammattietiikka. www.lastentarha.fi/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadername2=Content-Type&blobheadername3=no-cache&blobheadername4=no-cache&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3DLastentarhanopettajan%2Bammattietiikka0.pdf&blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=Cache-Control&blobheadervalue4=Pragma&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1409185492144&ssbinary=true. 2.3.2017.

Liebkind, K., Mähönen, T. & Jasinskaja-Lahti, I. 2015. Ihmisen minuus ja identiteetti. Teoksessa Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K., Ruusuvuori, J., Lönnqvist, J-E., Hankonen, N., Mähönen, T., Jasinskaja-Lahti, I. & Lipponen J. (toim.) Johdatus sosiaalipsykologiaan. Lahti: Edita, 166–189.

Luoma, I., Mäntymaa, M., Puura, K. & Tamminen, T. 2008. Geenit ja kulttuuri lapsen kasvun lähtökohtina. Teoksessa Lahikainen, A., Punamäki, R. & Tamminen, T. (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY, 85–97.

Mäkelä, J. 2002. Aivojen varhainen kehitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa Sinkkonen J. (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 13–43.

Mäkinen, M. 2012. Kuule: Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–108.

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

Ojanen, J. 2011. Eläimellistä menoa! : Museopedagogiikan ja kokemuksellisen taideoppimisen soveltaminen varhaiskasvatusikäisille lapsille. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ohjaustoiminnan koulutusohjelma. Opinnäytetyö. http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201105178283. 8.4.2018.

Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf. 2.3.2018.

Peltola, P. 2016. Projekti Jussin kanssa! : Nykytaide varhaiskasvatuksessa. Laurea-ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö. http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201601081137. 8.4.2018.

Pääjoki, T. 2007. Lasten ja aikuisten kulttuurinen leikki. Teoksessa Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) Taide keskellä elämää. Helsinki: Nykytaiteen museo Kiasma, 287–294.

Rintakorpi, K. & Vihmari-Henttonen, E. 2017. Tää on meidän maailma! Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Lasten Keskus.

Rissanen, M. & Mustola, M. 2017. Lastenkulttuuri. Teoksessa Koivula, M., Siippainen A., Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino Oy, 293–306.

Rusanen, E. 2011. Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys. Helsinki: Finn Lectura.

Rusanen, S., Kuusela, M., Rintakorpi, K. & Torkki, K. 2014. Musta tuntuu punaiselta. Kuvataiteellinen toiminta varhaisiässä. Helsinki: Lasten Keskus.

Räihä, H. 2004. Perheen vuorovaikutus ja lapsen kehitys. Teoksessa Keskinen, S. & Virjonen H. (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoidossa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 125–137.

Salminen, A. 1988. Lapsuuden kuvataide. Teoksessa Koskinen, I. (toim.) Pääjalkainen. Kuva ja havainto. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 52–63.

Schutskoff, L. 2016. Museolaukku luukkuna menneeseen aikaan: lastentarhanopettajan ja esikoululaisten kokemuksia museolaukun käytöstä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -työ. http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201606042289. 8.4.2018.

Setälä, P. 2012. Lapsi kuvan takana. Erityisiä piirteitä lasten valokuvailmaisussa. Helsinki: Musta Taide.

Silvén, M. & Kouvo, A. 2008. Onko läheisillä perhesuhteilla kauaskantoisia vaikutuksia lastemme elämään? Teoksessa Lahikainen, A., Punamäki, R. & Tamminen, T. (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY, 98–116.

Sinkkonen J. 2002. Lapsen arvoituksen äärellä. Teoksessa Sinkkonen J. (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 7–12.

Stakes & Mediamuffinssi-hanke. 2008. Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa. https://www.opinkirjo.fi/easydata/customers/opinkirjo/files/materiaalit/mediakasvatus_varhaiskasvatuksessa_verkkoversio.pdf. 28.2.2018.

Toivanen, T. 2014. Kasvuun! Draamakasvatusta 1–8-vuotiaille. Helsinki: SanomaPro.

Turja, L. 2011. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään -verkkolehti 2011 (5), 24–35.

Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, M., Siippainen A., Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino Oy, 36–55.

Unicef. 2018. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf. 31.1.2018.

Varhaiskasvatuslaki 36/1973.

Vilkka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Liite 1

Ohjaussuunnitelmarunko

Aikamatkalla

1. työpaja ryhmätyöskentelynä: (1 h)

Miten päästäisiin aikamatkalle?

• Tutustuminen.

• Tarinallinen aloitus. Tutkimuskysymyksen pohdintaa.

• Keksijät hommiin. Yhteisen ”aikakonehärvelin” rakentaminen eri materiaaleista.

2. työpaja ryhmätyöskentelynä: (1 h)

Miltä aika näyttää? Onko se pyöreä vai pitkä, punainen tai keltainen? Mistä se alkaa, mihin se loppuu? Miltä se tuntuu, miltä se tuoksuu?

• Yhteinen maalaushetki aika-teeman johdattelemana

3. työpajat yksilötyöskentelynä: (7 lasta, 15–20 min/lapsi):

Valokuva kertoo tarinan menneestä ajasta. Millaisen tarinan? Minkä tarinan sinä haluaisit kertoa tästä ajasta?

• Vanhojen kuvien analysointi (tukikysymykset, liite 3). Kuvaparin toisen osan valokuvaaminen. Kuviin liittyvä sadutus.

4. työpajat yksilötyöskentelynä: (7 lasta, noin 15–20 min/lapsi)

Oman teoksen kokoaminen näyttelyä varten.

• Yhdistetään lapsen kuvapari ja kertomus tauluksi

5. työpaja ryhmätyöskentelynä: (1 h)

Tutkijat pääsevät aikamatkalle! Millä ja miten ennen leikittiin?

• Matka ajassa taaksepäin elämyksellisesti ja leikin kautta. Kuvaparien ja luotujen satujen näyttely sekä vanhoja leluja ja kuvia tutkittavaksi ryhmässä.

Liite 2

Havainnointi työpajoissa

Havainnoinnissa keskitytään

toiminnan sisältöihin ja oppimisen mahdollisuuksiin

Mahdollistuuko toiminnassa:

- Monipuolisuus ja lapselle ominaiset tavat oppia
  (leikkiminen, tutkiminen, liikkuminen, taiteellinen ilmaisu)
  (*Gyekye & Nikkilä 2013, 38)
  Tutkimisen elementit (*Gyekye & Nikkilä 2013, 40)
  - lasten oma luovuus ja uteliaisuus
  - erilaisten ominaisuuksien ja ilmiöiden tutkiminen
  - lasten omat ajatukset, käsitykset ja perustelut
- Lapsen osallisuus (*Gyekye & Nikkilä 2013, 38)
- Kulttuuriperinnön hahmottaminen
  (*Elo, Järnefelt, Laine & Pohjanvirta 2004, 10–13)

*LÄHTEET

- Gyekye, M. & Nikkilä, P. 2013. Arviointiympyrä. Oppimisen mahdollisuudet näkyviin. Vantaa: Pedatieto Oy.
- Elo, P., Järnefelt, H., Laine, M., & Pohjanvirta M. 2004. Perintö, identiteetti ja museo. Teoksessa Kallio, K. (toim.) Museo oppimisympäristönä. Jyväskylä: Suomen Museo-liitto, 9–21.

Liite 3

Tukikysymykset yksilötyöskentelyyn

Kuka kuvassa esiintyy?
Milloin kuva on otettu / kuinka kauan aikaa sitten?
Minkäikäinen kuvassa esiintyvä ihminen on?

Millainen hän oli lapsena?
Millaisia leikkejä hän leikki?
Millaisilla leluilla?
Olivatko leikit ja lelut erilaisia kuin nyt?

Millainen sinä olet?
Millaisia leikkejä sinä leikit nykyisin?
Millaisilla leluilla?

Ovatko sinun leikit ja lelut erilaisia kuin kuvassa olevalla ihmisellä? Miksi?
Oletteko te leikkineet yhdessä, millaisia leikkejä?

Liite 4

Toimeksiantosopimus

Karelia

OPINNÄYTETYÖN TOIMEKSIANTOSOPIMUS
Tämä sopimus soveltuu käytettäväksi ainoastaan sellaisten opinnäytetöiden yhteydessä, joita toteutetaan ammattikorkeakoulun ulkopuolisen rahoituksen hankkeessa.

Toimeksiantaja	Nimi (esim. yritys) [redacted]	
	Yhteystiedot (yhteyshenkilö, puhelin, sähköposti) [redacted]	
	Työn aihe Museopedagogiikka varhaiskasvatuksessa	
Tekijä	Nimi Jonna Majaniemi	Opiskelijanumero 1600147
	Katuosoite [redacted]	Postinumero [redacted] / Postitoimipaikka Joensuu
	Puhelin [redacted]	Sähköpostiosoite jonna.majaniemi@edu.karelia.fi
	Suoritettava tutkinto Sosionomi (AMK)	Ryhmätunnus STSAK16B
Karelia-amk	Yhteyshenkilön nimi (Ohjaaja) Kirsi Lindlöf	Tehtävänimike lehtori
	Toimipaikka ja osoite Karelia-amk Tikkarinne 9, 80200 Joensuu	
	Puhelin 050 344 79 52	Sähköpostiosoite Kirsi.lindlof@karelia.fi
Hanke	Opinnäytetyö liittyy seuraavaan Karelia-amk:n ulkopuolisen rahoituksen hankkeeseen (hankkeen nimi, hankenumero, rahoituslähde/-ohjelma):	
	Toimeksiantosopimuksen ehdot	
Ohjaus	Ohjaaja valvoo työtä ammattikorkeakoulun puolesta ja antaa työn edellyttämiä ohjeita ja neuvoja. Ammattikorkeakoulu ja Ohjaaja eivät ole konsulttivastuussa työstä.	
Dokumentointi	Karelia-amk:ssa toteutetaan avointa toimintakulttuuria, mikä tarkoittaa, että myös opinnäytetöiden aineistot ja tulokset avataan soveltuvin osin erillisen ohjeistuksen mukaisesti (ml. avoin julkaiseminen). Työstä laaditaan ammattikorkeakoulun opinnäytetyön ohjeen mukainen kirjallinen raportti, joka julkaistaan sähköisessä muodossa Theseus-verkkokirjastossa tai josta toimitetaan yksi kansitettu kappale ammattikorkeakoulun kirjastoon. Työ arkistoidaan Karelia-amk:n kirjastoon sähköisessä muodossa.	
Oikeudet	Opinnäytetyö toteutetaan Karelia-amk:n ulkoisella rahoituksella toteutettavan hankkeen yhteydessä. Tekijä ja Ohjaaja luovuttavat Toimeksiantajalle ja Karelia-amk:lle ulkoisella rahoituksella toteutettuihin aikaansaamiinsa tuloksiin sellaiset oikeudet, jotka Karelia-amk on sitoutunut pitämään itsellään tai luovuttamaan edelleen Karelia-amk:n solmimissa rahoitus- ja yhteistyösopimuksissa. Kyseiset tulosten omistus- ja immateriaali-oikeuksia koskevat sopimusehdot on toimitettu Tekijälle ja Ohjaajalle tiedoksi ja allekirjoittamalla tämän sopimuksen he hyväksyvät ne itseään sitoviksi. Ellei toisin sovita, ei kyseisten oikeuksien luovutuksesta makseta korvauksia. Mikäli edellä mainitut sopimusehdot eivät sitä nimenomaisesti estä, opinnäytetyön tekijälle jää kuitenkin aina rinnakkaiset käyttöoikeudet opinnäytetyöhön muunteluoikeuksin.	
Keksinnöt	Jos Tekijä on osallisena keksintöön, joka patentoidaan, mainitaan hänet yhtenä keksijöistä. Mahdollisesta keksintökorvauksesta sovitaan erikseen noudattaen ensisijaisesti Toimeksiantajan tai sen puuttuessa ammattikorkeakoulun keksintöohjeen linjauksia. Opinnäytetyön tai sen osan julkaiseminen tai hyödyntäminen ei saa vaarantaa sen tai sen osan suojaamista patentilla tai hyödyllisyysmallilla.	
Vastuut	Opinnäytetyön tulos toimitetaan sellaisena kuin se on. Tekijä tai ammattikorkeakoulu eivät anna tulokselle takuuta eivätkä vastaa sen soveltuvuudesta toimeksiantajan tarpeisiin. Sopijapuolet ovat vastuussa toisilleen sopimusrikkomuksen aiheuttamista välittömistä vahingoista. Vastuun syntyminen edellyttää tahallaan tai törkeällä huolimattomuudella aiheutettua sopimusrikkomusta.	
Lisäksi sovitaan		
Salassapito	Ohjaajalla ja opinnäytetyön Tekijällä on salassapitovelvollisuus työn aikana esille tulleisiin luottamuksellisiin asioihin kolmen vuoden ajan toimeksiannon päättymisestä lukien. Toimeksiantajan tulee tarkistaa, että julkaistava opinnäytetyö ei sisällä salassa pidettävää aineistoa. Tarvittaessa käytetään erillistä salassapitosopimusta.	
	Tätä sopimusta on laadittu kolme (3) samansisältöistä kappaletta, yksi (1) kullekin sopimuksen osapuolelle. Sopimus perustuu ammattikorkeakoulun hyväksymään opinnäytetyösuunnitelmaan ja se astuu voimaan allekirjoitushetkellä.	
	Paikka ja päivämäärä	**Allekirjoitus**
Toimeksiantaja	Joensuu 7.9.2017	[redacted]
Tekijä	Joensuu 6.9.2017	
Karelia-amk	Joensuu 27.9.17	

Liite 5

Tutkimuslupa

Karelia
AMMATTIKORKEAKOULU

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

(käytetään, kun tutkimusta/kyselyä tehdään Karelia-amk:n ulkopuoliselle taholle)

Haen/haemme lupaa suorittaa opinnäytetyöhön liittyvä tutkimus

Opinnäytetyön aihe: Museopedagogiikka varhaiskasvatuksessa - museopedagogisen toimintamalli kulttuuri-identiteettiä tukemassa

Tutkimuksen toteutuspaikka/-yksikkö:

[redacted] päiväkoti

Tutkimuksen:
a) kohde/kohdejoukko: [redacted]-vuotiaan 5-vuotiaat

b) aineiston keruumenetelmä: Valokuvat, valokuvaus, haastattelu ja sadutus

c) aineiston keruun ajankohta: 1.11 – 30.11.2017

Opinnäytetyön tekijä/t:

Donna Majaniemi

Opinnäytetyön ohjaaja/t:

Työelämäohjaaja:

[redacted]

26 / 10 20 17

Joensuu

[redacted]

LIITTEET: - tutkimussuunnitelma
- toimeksiantosopimus

Liite 6

Kirje huoltajille

Terveidys!

Olen viimeisen vuoden sosionomiopiskelija Karelia-ammattikorkeakoulusta ja teen toiminnallista opinnäytetyötä museopedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksessa. Yhdessä pienryhmän kanssa teemme aikamatka-teemaisen projektin, jossa käytämme välineenä muun muassa valokuvia ja valokuvausta. Tavoitteena on tukea lapsen kulttuuri-identiteettiä lapselle läheisten ihmissuhteiden kautta, tarkastelemalla sukupolvia yhdistävää leikkiä.

Projektia varten tarvitsisimme valokuvan jostakusta lapsellenne tutusta ja läheisestä ihmisestä lapsena. Henkilö voi olla kuka tahansa lapselle tuttu ja läheinen, lasta vanhempi henkilö. Olisi hienoa, jos kuvassa olisi menossa leikkitilanne tai näkösällä olisi leluja. Voitte yhdessä keskustella jo kotona lapsenne kanssa kuvasta, siinä olevista asioista ja ihmisistä sekä siitä, milloin kuva on otettu. Näitä tietoja voitte kirjoittaa myös alle tuleviin lisätietoihin. Varmistattehan, että myös kuvassa esiintyvä läheinen hyväksyy kuvansa käytön projektissa.

Alkuperäinen kuva säilytetään ja palautetaan. Lapsen kanssa työskentelyä varten otetaan kuvasta kopio, jonka myös saatte lapsen teoksen muodossa takaisin kotiin. Pyydän myös lupaa lapsenne valokuvaamiseen projektin aikana. Lapsesta otettuja kuvia käytetään lapsen tekemässä teoksessa. Teoksista kootaan pienimuotoinen näyttely projektin lopussa. Lapsen tai läheisen kuvia ei julkaista tai esitetä päiväkodin ulkopuolella.

Ystävällisin terveisin,

Jonna Majaniemi
sosionomiopiskelija

Lupa valokuvien käyttöön ja lapsen valokuvaamiseen opinnäytetyön projektissa

Toimitamme kuvan päiväkodille 1.11.2017 mennessä ja kyseistä kuvaa saa käyttää päiväkodissa toteutettavassa projektissa: **kyllä** ____ **ei** _____

Lisätietoja valokuvasta: _____

_____

Lastani saa valokuvata projektin aikana ja kuvia käyttää projektissa: **kyllä**_____ **ei**_____

Liite 7

Kirje lapsille

Tervehdys lapset,

minä olen professori Kello ja minulla on teille tärkeä tehtävä,
jossa tarvitsen teidän kaikkien apua!
Minä nimittäin matkustelen työkseni ajassa ja tutkin asioita, ovat jotka ovat joskus kauan aikaa sitten tapahtuneet. Nyt on kuitenkin käynyt niin hassusti, että vanha aikakoneeni on hajonnut.

Tarvitsemme tehtäväämme käteviä käsiä, nauravia nassuja ja mielin määrin mielikuvitusta,
jotta saamme aikakoneen uudelleen rakennettua ja pääsemme yhdessä aikamatkalle.
Nähkääs aikakoneen rakentaminen onkin mielenkiintoinen juttu ja siihen kuuluu monia erilaisia vaiheita.

Lähetän teille kirjelokkini Tuiskun avulla tämän viestin ja
riennän sitten täältä meren toiselta puolen teitä tapaamaan.
Saavun teidän päiväkodillenne näinä päivinä ja kerron sitten paljon lisää!

Aikamoisin terveisin,

professori Kello