

Teknologiaa hyödyntävä aistihuone varhaiskasvatuksessa

Kasvattajien näkemyksiä aistihuoneen käytöstä



Ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö

Hämeenlinnan korkeakoulukeskus, sosionomikoulutus

kevät, 2020

Anu Passila
Satu Tauranen

Sosionomikoulutus
Hämeenlinnan korkeakoulukeskus

Tekijät	Anu Passila, Satu Tauranen	Vuosi 2020
Työn nimi	Teknologiaa hyödyntävä aistihuone varhaiskasvatuksessa - Kasvattajien näkemyksiä aistihuoneen käytöstä	
Työn ohjaaja	Mari Korhonen	

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyön tavoitteena oli tutkia, miten teknologiaa hyödyntävää aistihuonetta käytetään varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Työssä selvitetiin, miten toimintaa aistihuoneeseen suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan sekä millaiset tekijät edistävät aistihuoneen hyödyntämistä päiväkotiryhmien toiminnassa. Tutkimuksen työelämäyhteytenä oli Viiriäisen päiväkoti Hattulassa, joka on saanut aistihuoneen InnoVaka Hattula -hankkeen myötä.

Opinnäytetyö toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tietoperustassa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen ja sen oppimisympäristöjen teoriaa sekä ihmisen aistijärjestelmää ja multisensorista toimintaa. Aineisto kerättiin teemahaastatteluilla, joissa haastateltiin viittä varhaiskasvatuksen opettajaa. Aineisto analysoitiin teemoittelun ja sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustulosten mukaan aistihuonetta käytetään lapsiryhmissä eniten rauhoittumiseen ja rentoutumiseen. Tilana aistihuone toimii parhaiten käytettäväksi pienillä lapsiryhmillä. Tulokset osoittavat toiminnan tavoitteiden muodostuvan useimmiten lasten varhaiskasvatussuunnitelmien pohjalta sekä lasten omista toiveista ja mielenkiinnon kohteista. Pedagogista arviointia tehdään kuuntelemalla lasten ajatuksia toiminnasta ja dokumentoimalla toimintaa valokuvin ja videoiden. Kasvattajat arvioivat toimintaa myös keskinäisten keskustelujen avulla. Haastatteluista ilmenee, että aistihuoneen täysipainoiseen hyödyntämiseen kaivataan lisää koulutusta ja aikaa perehtymiselle.

Avainsanat varhaiskasvatus, oppimisympäristö, aistit, aistihuone, multisensorisuus

Sivut 72 sivua, joista liitteitä 15 sivua

Degree programme in Social Services
Hämeenlinna University Center

Authors	Anu Passila, Satu Tauranen	Year 2020
Subject	A technology-enhanced multisensory room in early childhood education -educators' views on using the multisensory room	
Supervisor	Mari Korhonen	

ABSTRACT

The aim of this thesis was to study, how multisensory rooms that utilize technology are used in early childhood education pedagogy. The thesis examined how the activities in the multisensory room are planned, implemented and evaluated and what factors increase the use of multisensory rooms by the day care groups. The workplace connection in this study was Viiriäinen daycare centre in Hattula, which got a multisensory room as part of InnoVaka Hattula project.

This thesis was conducted as a qualitative study. The theory section discusses early childhood education theories and learning environments as well as the human sensory system and multisensory functioning. The data for the study were collected through thematic interviews, in which five early childhood education teachers were interviewed. The data were analyzed by using thematizing and content analysis.

The results show that the multisensory room is mostly used for calming down and relaxing. As a space, the multisensory room suits best for a small group of children. The results show that the aims and purposes of the activities mostly derive from the early childhood education plans of the children and from the children's own wishes and interests. Pedagogical evaluation is performed by listening to the children's thoughts about the activities and by documenting the activities through photographing and filming. The educators also evaluate the activities by discussing them with colleagues. The interviews show that the full use and utilization of the multisensory room requires more training and time for orientation.

Keywords early childhood education, learning environment, senses, multisensory room, multisensory

Pages 72 pages including appendices 15 pages

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	VARHAISKASVATUSTA OHJAAVAT ASIAKIRJAT.....	3
2.1	Varhaiskasvatustilaki	3
2.2	Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta.....	3
2.3	Lasten oikeuksien sopimus.....	4
2.4	Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet	4
2.5	Lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma	5
3	VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGIIKKA	6
3.1	Varhaiskasvatuksen pedagoginen tehtävä.....	6
3.2	Arvoperusta ja oppimiskäsitys	7
3.3	Pedagoginen suunnittelu	8
3.3.1	Arviointi suunnittelun tukena.....	10
3.3.2	Pedagoginen dokumentointi	12
3.3.3	Havainnointi	13
3.4	Alle kolmivuotiaan lapsen pedagogiikka	13
3.5	Oppimisympäristöt varhaiskasvatuksessa	15
3.5.1	Ryhmät oppimisympäristönä	17
3.5.2	Pienryhmätoiminta.....	19
3.5.3	Alle kolmivuotias lapsi ryhmässä.....	20
3.5.4	Teknologia oppimisympäristöissä	21
4	AISTIEN MONINAINEN MAAILMA.....	22
4.1	Ihmisen aistit	22
4.2	Aistikokemukset	24
4.3	Multisensorisuus	25
4.4	Päiväkoti Viiriäisen aistihuone	28
5	AIEMMAT TUTKIMUKSET.....	29
6	OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS, TAVOITTEET JA TOTEUTTAMINEN	31
6.1	Opinnäytetyön tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	31
6.2	Aineiston hankinta teemahaastattelulla	32
6.3	Aineiston analyysi teemoittelun ja sisällönanalyysin avulla	33
6.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	35
7	TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	37
7.1	Ryhmät	38
7.2	Tavoitteellinen toiminta ja toiminnan arviointi	40
7.3	Käytön tehostaminen.....	45
7.4	Muuta aineistosta noussutta	48

8 POHDINTA.....	49
LÄHTEET	52

Liitteet

Liite 1	Saatekirje
Liite 2	Haastattelukysymykset
Liite 3	Aistihuone
Liite 4	Aistimateriaaleja

1 JOHDANTO

Moniaistisuus on varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainittu yhdeksi oppimisen tavaksi. Opetus ja kasvatusta nähdään monikanavaisena, kokemuksellisenä ja elämyksellisenä tapahtumana. (Opetushallitus, 2018) Ihmisen viisi perusaistia eli maku-, haju-, kuulo-, näkö- ja tuntoaisti voivat tarjota pedagogisen mahdollisuuden lapsille erilaisiin elämyksiin ja kokemuksiin. Aistihuoneet eivät ole oppimisympäristöjä, joita löytyy lähes jokaisesta päiväkodista. Eri teknologioita hyödyntävä multisensorinen tila lienee vielä suurempi harvinaisuus varhaiskasvatuksessa. Aistihuoneen pedagogisena tavoitteena on tukea varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti lapsille tyypillistä, toiminnallista ja tutkivaa tapaa hankkia tietoa eri asioista ja ilmiöistä. Aistihuone voi myös toimia rauhoittumiseen ja rentoutumiseen sopivana tilana.

Opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa toteutetaan uudenaikaisessa oppimisympäristössä moniaistisuutta hyödyntäen. Opinnäytetyön työelämäyhteytenä on Hattulan kunnan varhaiskasvatus. Tutkimus on tehty Viiriäisen päiväkodissa, jossa on teknologiaa hyödyntävä aistihuone. Hattulan kunnassa toteutui vuosina 2018–2019 InnoVaka Hattula -hanke, jonka tavoitteena oli uudistaa varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä. Hankkeen myötä Viiriäisen päiväkotiin rakennettiin teknologiaa hyödyntävä aistihuone.

Tutkimus sijoittuu InnoVaka Hattula -hankkeen jälkeiseen aikaan ja se antaa tärkeää tietoa siitä, miten oppimisympäristönä aivan uudenlaista, teknologiaa hyödyntävää aistihuonetta käytetään päiväkodin arjessa ja miten sitä hyödynnetään pedagogisessa toiminnassa. Opinnäytetyö on toteutettu laadullisena tutkimuksena ja aineistonkeruumenetelmänä on teema-haastattelut, joissa haastateltiin varhaiskasvatuksen opettajia. Opinnäytetyön teoreettiset lähtökohdat ovat varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Merkittävässä osuudessa tietoperustassa ovat myös aistit ja moniaistisuus sekä snoezelen-menetelmän perusteet.

Varhaiskasvatuksen suuret ryhmäkoot ja oppimisympäristöjen tilaratkaisut voivat edesauttaa levotonta ilmapiiriä lapsiryhmissä. Keltikangas-Järvisen (2012, ss. 91–92) mukaan päiväkodin melu on stressin lähde. Lapset kärsivät melusta, ja etenkin siitä kärsivät temperamentiltaan sensitiiviset lapset. Melu voi estää oppimisen. Tutkimuksestamme ilmenee, että aistihuonetta käytetäänkin usein rentoutumiseen ja siellä harjoitellaan tarkkaavaisuuden ja kuuntelemisen taitoja. Multisensorisessa toiminnassa, jonka rinnalla puhutaan myös snoezelen menetelmästä, tarjotaan eri aistikanavien kautta miellyttäviä aistikokemuksia ja elämyksiä, joiden avulla voidaan saavuttaa aktiivisen toiminnan ja rentoutumisen tasapaino. Näin voidaan saavuttaa suotuisa vireystila muun muassa oppimista, tunteita, stressin vähentymistä ja vuorovaikutusta ajatellen. (Papunet, n.d.)

Aistihuonetta oppimisympäristönä voidaan käyttää hyvin monenlaiseen toimintaan. Olemme siksi kiinnostuneita siitä, miten aistihuonetta hyödynnetään pedagogiikassa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista toimintaa aistihuoneetta toteutetaan ja millaisia pedagogisia tavoitteita toiminnalle on asetettu sekä miten toimintaa arvioidaan. Lisäksi halutaan selvittää tekijöitä, jotka auttavat hyödyntämään aistihuonetta päiväkodin toiminnassa. Selvitämme siis aistihuoneen pedagogista käyttöä. Opinnäytetyömme voi tulevaisuudessa olla hyödyksi varhaiskasvatuksen eri hankkeissa ja suunnitelmissa, joissa tavoitteena on toteuttaa aistihuoneita tai muuten hyödyntää moniaistisuutta ja teknologiaa opetuksessa.

2 VARHAISKASVATUSTA OHJAAVAT ASIAKIRJAT

Varhaiskasvatusta ohjaavat monet lait ja säädökset, joista keskeisimpiä ovat varhaiskasvatustilaki, asetus lasten varhaiskasvatuksesta ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Näillä asiakirjoilla ohjataan varhaiskasvatuksen järjestämistä ja sen sisältöjä sekä asetetaan sille erilaisia velvoitteita. Varhaiskasvatustilakia sovelletaan kunnan, kuntayhtymän tai yksityisen palveluntuottajan järjestämään päiväkotitoimintaan ja perhepäivähoidon. Varhaiskasvatustilassa (540/2018 § 1) säädetään lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen, varhaiskasvatuksen järjestämisestä ja tuottamisesta sekä varhaiskasvatuksen tietovarannosta. Valtioneuvoston asetuksessa varhaiskasvatuksesta (753/2018) säädetään henkilöstön mitoituksista ja kelpoisuusehdoista eri tehtäviin varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on valtakunnallinen määräys, jonka Opetushallitus on laatinut varhaiskasvatustilain perusteella. Paikalliset ja lasten yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteella. (Opetushallitus, 2018, s. 7)

2.1 Varhaiskasvatustilaki

Varhaiskasvatustilaki (540/2018 § 2) määrittelee varhaiskasvatuksen lapsen suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa erityisesti painottuu pedagogiikka.

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on muun muassa tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista, edistää lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, ehkäistä syrjäytymistä ja tukea huoltajia heidän kasvatustyössään sekä mahdollistaa heidän osallistumisensa työelämään tai opiskeluun. (Opetushallitus, 2019a) Varhaiskasvatustilain (540/2018 § 3) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on muun muassa toteuttaa lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön liittyvää monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on järjestää lapselle kehittävä ja oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen oppimisympäristö. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on myös kehittää lapsen vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja ja edistää lapsen toimintaa vertaisryhmässä sekä ohjata häntä eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen

2.2 Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta

Valtioneuvoston asetuksessa varhaiskasvatuksesta (753/2018 § 1) säädetään päiväkodin henkilöstön mitoituksista. Sen mukaan kasvatustilaki, opetus- ja hoitotehtävissä tulee olla vähintään yksi henkilö enintään kahdeksaa kolme vuotta täyttänyttä lasta kohden, jotka ovat varhaiskasvatuksessa

enemmän kuin viisi tuntia päivässä. Alle kolmivuotiailla suhdeluku on yksi henkilö enintään neljää lasta kohden.

Päiväkodin kasvatusta, opetusta ja hoitotehtävissä tulee olla vähintään yksi henkilö enintään kolme vuotta täyttäneitä, viisi tuntia päivässä varhaiskasvatuksessa olevaa kohden (753/2018 § 1).

Valtioneuvoston päätöksellä muutetaan päiväkodin henkilöstön ja lasten välistä suhdelukua niin, että päiväkodissa on seitsemän lasta yhtä kasvatustajaa kohden. Suhdeluvun pienennys koskee kolme vuotta täyttäneitä lapsia, jotka ovat varhaiskasvatuksessa yli viisi tuntia päivässä. Asetusmuutos tulee voimaan 1.8.2020, ja samaan aikaan sen kanssa palautetaan lasten subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen, jolloin lapsen oikeuteen osallistua varhaiskasvatukseen ei vaikuta hänen vanhempiensa työssäkäynti tai opiskelu. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019)

2.3 Lasten oikeuksien sopimus

Suomi on ratifioinut YK:n (Yhdistyneiden Kansakuntien) Lastenoikeuksien sopimuksen vuonna 1991. Sopimus on kaikkia alle 18-vuotiaita koskeva ihmisoikeussopimus. Se yksilöi lapsille kuuluvat ihmisoikeudet ja velvoittaa valtiot ensisijaisesti ottamaan vastuun niiden toteuttamisesta. Sopimus hyväksyttiin vuonna 1989, jonka jälkeen valtiot ovat voineet allekirjoittaa ja ratifioida eli vahvistaa sopimuksen. Tällä hetkellä sopimuksen on allekirjoittanut 196 maata. Sopimuksen ratifiointin jälkeen valtion tulee muuttaa lakinsa ja toimintansa sopimusta vastaavaksi. (Suomen Unicef, n.d.)

Yhteiskunnan eri palveluissa, kuten myös varhaiskasvatuksessa, on viimeisten vuosikymmenien aikana korostettu erityisesti lapsen kuulemisen ja osallisuuden merkitystä. Varhaiskasvatusikäisten lasten osallistumiselle toimii tärkeänä lähtökohtana Yhdistyneiden kansakuntien (YK) lasten oikeuksien sopimus, ja siitä erityisesti ne artiklat, joissa määritellään lasten oppimiseen ja yhteisölliseen toimintaan liittyviä periaatteita sekä käytäntöjä. (Turja & Vuorisalo, 2017, ss. 36–37)

2.4 Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen varhaiskasvatustalain perusteella antama määräys varhaiskasvatukseen, sen suunnitteluun ja toteutukseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden perusteella kaikille lapsille luodaan yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat. Tällä valtakunnallisella ohjeistuksella on tarkoitus luoda yhdenvertaiset edellytykset kaikkien varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Varhaiskasvatussuunnitelma-kokonaisuus on kolmitasoinen. Siihen kuuluvat valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat

sekä lasten yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat. (Opetushallitus, 2018, ss. 7–8)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tukevat ja ohjaavat varhaiskasvatuksen järjestämistä, toteuttamista ja kehittämistä. Lisäksi ne edistävät laadukkaan ja yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteutumista koko Suomessa. “Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka”. (Opetushallitus, 2018, ss. 7–8; Varhaiskasvatustalaki 540/2018 § 2)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määräävät keskeisistä sisällöistä ja tavoitteista varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Lisäksi siinä määrätään yhteistyöstä vanhempien ja varhaiskasvatuksen järjestäjien välillä, monialaisesta yhteistyöstä ja lapselle laadittavan varhaiskasvatussuunnitelman sisällöstä. (Opetushallitus, 2018, s. 8; Varhaiskasvatustalaki 540/2018 § 21) Varhaiskasvatuksen perusteet on oikeudellisesti velvoittava määräys varhaiskasvatuksen järjestäjille (Opetushallitus, 2018, s. 8).

2.5 Lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma

Varhaiskasvatustalain (540/2018 § 23) mukaan varhaiskasvatuksen piirissä olevalle lapselle tulee laatia henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma kasvatuksen opetuksen ja hoidon toteuttamiseksi. Suunnitelmaan kirjaataan tavoitteet, joilla lapsen varhaiskasvatusta toteutetaan kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevalla tavalla. Lisäksi kirjataan ne toimenpiteet, joilla tavoitteita toteutetaan. Tämän lisäksi suunnitelmaan tulee kirjata lapsen tuen tarve, tukitoimenpiteet ja niiden toteuttaminen.

Suunnitelman lähtökohtana on lapsen etu ja tarpeet. Suunnitelmaan kirjatut tavoitteet otetaan huomioon suunniteltaessa ryhmän pedagogista toimintaa, sen toteuttamista sekä kehitettäessä oppimisympäristöjä ja toimintakulttuuria. Varhaiskasvatussuunnitelma tulee laatia lapsen aloitettua varhaiskasvatuksessa ja sitä tarkennetaan säännöllisesti vähintään kerran vuodessa, tai useammin, jos lapsen tarpeet sitä vaativat. (Opetushallitus, 2018, ss. 9–10; Varhaiskasvatustalaki 540/2018 § 23)

Varhaiskasvatussuunnitelman laativat lapsen opetukseen, kasvatukseen ja hoitoon osallistuvat henkilöt yhdessä huoltajan ja lapsen kanssa. Suunnitelmaprosessissa tulee huomioida lapsen mielipide ja toiveet. (Opetushallitus, 2018, s. 10; Varhaiskasvatustalaki 540/2018 § 23) Kasvatushenkilöstön tulee löytää keinot lapsen näkökulman selvittämiseksi. Suunnitelmaa laadittaessa tulee ottaa huomioon lapsen kehityksen ja oppimisen vaiheet sekä lapsen tapa toimia ryhmässä huoltajan ja kasvatushenkilöstön havaintojen perusteella. Suunnitelmassa voidaan ottaa huomioon myös aikaisemmat suunnitelmat sekä pedagoginen dokumentointi. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on salassa pidettävä dokumentti. (Opetushallitus, 2018, ss. 10–11; Varhaiskasvatustalaki 540/2018 § 40)

3 VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGIIKKA

Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa pedagogiikka perustuu määriteltyyn arvoperustaan, käsitykseen lapsesta ja lapsuudesta sekä oppimisesta. Sen mukaan pedagogiikka on monitieteistä, erityisesti kasvatusta ja varhaiskasvatustieteeseen perustuvaa ammatillisesti johdettua sekä ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen toteuttamiseksi. Varhaiskasvatuksessa pedagogiikka painottuu erityisesti ja siksi se edellyttää pedagogista asiantuntemusta sekä henkilöstön yhteistä ymmärrystä lasten oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseksi parhaimmalla tavalla. Pedagogiikan tulee näkyä varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä, toimintakulttuurissa sekä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudessa. (Opetushallitus, 2018, s. 22)

3.1 Varhaiskasvatuksen pedagoginen tehtävä

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lapsen oppimista, hyvinvointia ja laaja-alaista osaamista. Pedagoginen toiminta ja sen toteuttaminen on kokonaisvaltaista, ja se toteutuu lasten ja henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteisessä toiminnassa. Toiminnassa toisiaan täydentävät lasten omaehtoinen, henkilöstön yhdessä lasten kanssaideoima sekä henkilöstön johdolla suunniteltu toiminta. Pedagoginen toiminta varhaiskasvatuksessa muodostuu kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudesta. (Opetushallitus, 2018, s. 36)

Lasten monipuolista ja joustavaa osaamista tukee laaja-alainen osaaminen, joka jatkuu varhaislapsuudesta läpi elämän. Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta, sekä kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Laaja-alaisen osaamisen malli on myös esi- ja perusopetuksessa, hieman eri osa-alueilla, mutta kuitenkin niin, että samat ydinosaamisen alueet kulkevat läpi oppimisen polun. Laaja-alaisen osaamiseen kuuluu viisi eri osa-alueita; Ajattelu ja oppiminen, Kulttuurinen osaaminen, Vuorovaikutus ja ilmaisu, Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, Monilukutaito, Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä Osallistuminen ja vaikuttaminen. Näitä viittä eri osa-alueita toteutetaan yhdistämällä ja soveltamalla lasten mielenkiinnonkohteita, huomioiden lasten osaaminen. (Salminen & Poikonen, 2017, s. 65; Opetushallitus, 2018, ss. 23–24). Ahonen (2017, s. 56) toteaa laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden edellyttävän lasten osallisuutta aktiivisena toimijana omassa yhteisössään, siksi hänen mukaansa olisikin tärkeää suunnata huomiota siihen, kuinka paljon lapset todellisuudessa saavat suunnitella ja arvioida toimintaa itse.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on määritelty varhaiskasvatuksen oppimisen alueet. Ne ovat pedagogisen toiminnan keskeisiä tavoitteita ja sisältöjä. Oppimisen alueet ovat; Kielten rikas maailma, Ilmaisun monet

muodot, Minä ja meidän yhteisömme, Tutkin ja toimin ympäristössäni sekä Kasvan, liikun ja kehityn. (Opetushallitus, 2018, s. 40) Nämä viisi oppimisenalueita ovat samat Esiopetussuunnitelman perusteissa, ja näin samalla on huomioitu jatkumo varhaiskasvatuksesta esiopetukseen (Ahonen, 2017, s. 207) Varhaiskasvatuksessa lapsia ei sido kuitenkaan varsinaiset oppimistavoitteet, kuten perusopetuksessa. Oppimisen alueiden sisällöt eivät muodosta oppiaineita, kuten koulussa. (Helenius, 2008, ss. 54—55)

Ahosen (2017, s. 207) mukaan oppimisen alueita käsitellään lapsiryhmien arjessa huomioiden niiden yksilöllisiä sisältöjä, ja myös eheyttämällä alueita laaja-alaisiksi kokonaisuuksiksi. Tällä tavoin oppimisen alueet ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Varhaiskasvatussuunnitelma ei määrittele tapaa, miten aihepiirejä tulisi yhdistellä, mutta se korostaa, että niitä tulisi käsitellä joustavasti ja monipuolisesti. Toiminnan lähtökohtina tulisi huomioida lasten yksilöllinen oppiminen ja heidän mielenkiinnon kohteensa tai ihmetyksen aiheet.

3.2 Arvoperusta ja oppimiskäsitys

Varhaiskasvatuksen tavoitteellinen toiminta perustuu arvoperustaan, oppimiskäsitykseen ja niihin pohjautuvaan toimintakulttuuriin sekä monipuolisiin oppimisympäristöihin, yhteistyöhön ja työtapoihin. Lasten mielenkiinnon kohteet ja tarpeet sekä heidän kasvuympäristöönsä liittyvät merkitykselliset asiat ovat toiminnan suunnittelun lähtökohtana. Toiminnan suunnittelussa tulee huomioida myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimisen alueet. (Opetushallitus, 2019b)

Arvopohja, jolle varhaiskasvatus rakentuu, pitää lähtökohtanaan lapsuuden itseisarvoa ja lapsen oikeuksia. Muiden muassa YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen ja varhaiskasvatustalakiin nojautuvat arvot tarkoittavat jokaisen lapsen ainutlaatuisuutta, oikeutta ja arvoa tulla huomioonotetuksi ja kuulluksi. Lapsella on oikeus ilmaista itseään, saada hyvää opetusta, leikkiä ja kuulua yhteisöönsä. Kasvatustyössä pyritään totuuden, kauneuden ja oikeudenmukaisuuden hyveillä tukemaan lasta hänen kasvussaan ihmisyyteen sekä ympäröivän yhteiskunnan jäsenyyteen. Varhaiskasvatuksessa edistetään lapsen käsitystä suomalaisen yhteiskunnan demokraattisista arvoista, joita ovat muun muassa yhdenvertaisuus, tasa-arvoisuus ja moninaisuus. Arvopohjaan sisältyy myös kasvatushenkilöstön ammatillinen ja kunnioittava suhtautuminen monimuotoisiin perheisiin sekä terveellinen ja kestävä elämäntapa. (Opetushallitus, 2018, ss. 20—21; Salminen & Poikonen, 2017, s. 64)

Lapsen kasvun ja oppimisen polussa on varhaiskasvatuksella tärkeä osa. Varhaiskasvatus toimii pohjana elinikäiselle oppimiselle. Ymmärrys lapsuudesta ja tietämys lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta ovat perusta pedagogiselle toiminnalle. Varhaiskasvatussuunnitelman perustana oleva oppimiskäsitys ymmärtää lapsen kasvavan, kehittyvän ja oppivan

vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja lähiympäristönsä kanssa. Lapsi on aktiivinen toimija, joka on synnynnäisesti utelias ja haluaa oppia uutta. Oppimista tapahtuu kaikkialla ja se on kokonaisvaltaista. Lapsen oppiessa yhdistyvät tiedot, taidot, toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset, kieli ja ajattelu. Varhaiskasvatuskäisten oppimiselle leikki on merkityksellistä, toimintana sillä on motivoiva, iloa tuottava vaikutus ja samalla lapset omaksuvat tietoa ja monia taitoja. (Opetushallitus, 2018, ss. 15, 21–22). Varhaiskasvatuksessa lapsi siis nähdään aktiivisena osallistujana, jonka toiminnalla on vaikutusta, myös Lasten oikeuksien sopimuksen osallisuutta korostava näkökulma tukee tätä käsitystä. (Turja & Vuorisalo, 2017, s. 42)

3.3 Pedagoginen suunnittelu

Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan pedagogiikkaa. Tämä merkitsee käytännössä sitä, että keskeistä toiminnassa on pedagogisen toiminnan suunnitteleminen, toteuttaminen, arvioiminen ja kehittäminen. (Ahonen, 2017, s. 6) Varhaiskasvatuksen opettajalla on kokonaisvastuu lapsiryhmien toiminnan suunnittelusta ja suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä vastuu toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä. Toimintaa suunnittelevat ja toteuttavat varhaiskasvatuksen opettajat, erityisopettajat, sosionomit, lastenhoitajat ja muu henkilöstö yhdessä. (Opetushallitus, 2018, s. 18) Myös lapsilla on aktiivinen rooli pedagogisen toiminnan suunnittelussa, sillä varhaiskasvatussuunnitelma korostaa lasten osallisuutta toimintaa ohjaavana keskeisenä arvona. Lasten omaehtoinen sekä koko yhteisön yhteinen ideointi ovat tärkeällä sijalla pedagogisessa suunnittelussa. Varhaiskasvatussuunnitelma huomioi kuitenkin myös aikuisten suunnitteleman pedagogisen toiminnan tärkeyden. Pedagogisen toiminnan suunnittelussa tulisikin huomioida suunnittelun kaikki kolme ulottuvuutta. (Ahonen, 2017, s. 170)

Pedagogisen toiminnan suunnittelun perustana opettajan tulee omata yleinen teoreettinen oppimista ja lapsen kehitystä koskeva tieto. Tämä tieto ohjaa toiminnan yleisten linjojen suunnittelua ja opettajan oman pedagogisen ajattelun päivittämistä ja arviointia. Pedagogiikan yleisten linjojen suunnittelun perustana on myös varhaiskasvatussuunnitelman oppimisen alueet ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteet. Oppimiskokemuksista pyritään rakentamaan eri sisältöjä eheyttäviä teemallisia kokonaisuuksia lapsille. Lapsiryhmän pedagogiikkaa suunniteltaessa yhdistetään yleisen tason suunnitelmätieto ja lapsista saatavan yksilöllistä kehitystä ja oppimista koskeva arviointitieto. (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén, 2017a, s. 58) Ahosen (2017, s. 170) mukaan pedagogisessa suunnittelussa tulee ottaa huomioon toiminnan kokonaisvaltaisuus, jolla tarkoitetaan sitä, että saman toiminnan aikana voidaan harjoitella montaa eri asiaa. Varhaiskasvatussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen vahva rooli antaa syyn suunnitella toimintaa vieläkin kokonaisvaltaisemmin. Varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteena on tukea lapsen oppimaan oppimista. Tähän liittyy näkemys

lapsesta aktiivisena toimijana, jota tulisi kannustaa luovaan ongelman ratkaisuun ja kriittiseen ajatteluun.

Varhaiskasvatuksen suunnittelun tulee siis kytkeytyä valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman linjauksiin, se ei voi liittyä vain päiväkodin arjessa tapahtuvaan pedagogiseen dokumentointiin ja havainnointiin. Kunnat laativat omat paikallisen tason varhaiskasvatussuunnitelmansa perustuen valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan ja yksikkökohtaiset suunnitelmat laaditaan edelleen niiden pohjalta. Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma määrittelee, tukee ja ohjaa varhaiskasvatuksen järjestämistä paikallisesti. Lapsiryhmien varhaiskasvatussuunnitelmia eli ”ryhmävasuja” ei mainita varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa, ja niitä tehdäänkin käytännön tarpeeseen vastaten. Työvälineenä ”ryhmävasujen” tehtävänä on edistää lasten osallisuutta, niiden tavoitteet muodostetaan kasvattajien ja lasten vanhempien keskustelujen pohjalta. Osallisuuden toteutumisen kannalta on oleellista, että lapsen ääni tuodaan näihin suunnitelmiin mukaan. Lapset myös saatetaan tietoisiksi siitä, että heidän valintansa, toiveensa ja tekonsa vaikuttavat toiminnan suunnitteluun ja toimintaympäristön rakentamiseen. Ryhmien varhaiskasvatussuunnitelmissa valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden periaatteet konkretisoituvat käytännön tasolle, niissä huomioidaan lasten yksilölliset tarpeet ja myös heidän vanhempiensa näkemykset. (Fonsén, Heikka, Elo, 2014, ss. 89—90; Opetushallitus, 2018, s. 8)

Varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuva suunnittelu pohjautuuakin siis niin varhaiskasvatussuunnitelmaa ohjaaviin asiakirjoihin kuin lasten kuulemiseen ja havainnointiin. Fonsénin ym. (2014, ss. 91—92) mukaan esimerkiksi kasvattajatiimien viikoittaisissa palaverissa tuodaan lyhyen tähtäimen suunnittelun perustaksi ”ryhmävasuihin” kirjatut pedagogiset toimintatavat sekä lasten havainnoinnista ja kuulemisesta nousevat suunnittelua ohjaavat tiedot. Ryhmien varhaiskasvatusta tulee myös uudistaa arvioinnin pohjalta. Taitavaa ammattilaisuutta osoittaa se, että oppii tarkastelemaan kasvatustoimintaa arvopohjaisesti ja tavoitteiden kautta. Organisaation kulttuuriin jumiutuneet tavat tulisi pystyä ylittämään, jos ne eivät ole perusteltavissa pedagogisesti. Toiminnan viikoittaisen suunnittelun pohjana ovat lapsista ja lapsiryhmistä tehdyt ajankohtaiset havainnot, lasten aloitteet ja ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattujen suunnitelmien ja periaatteiden arviointi.

Ahonen (2017, s. 173) pohtii arvioinnin merkitystä suunnitellussa toiminnassa käytännön toiminnan tasolla. Hänen mukaansa pedagogisten tavoitteiden tulee olla tarkkaan harkittuja ja kirkkaita. Ohjatussa toiminnassa tulee olla aina selkeä syy, miksi sitä järjestetään. Kuitenkin toiminnan suunnittelu liian täyteen tai turhan uskollinen pysyttelemine suunnitelmassa, ehkäisee lasten mielekästä oppimista ja osallisuutta. Aikuisen tulisi omata kykyä joustoon ja toiminnan toimivuuden arviointiin käytännössä. Toiminnan mielekkyyttä voi reaaliaikaisesti arvioida verrattain helposti lasten sitoutuneisuudesta toimintaan.

3.3.1 Arviointi suunnittelun tukena

Suunnitelmallisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen ja kehittäminen edellyttävät arviointia. Arviointi on olennainen osa laadukasta varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Varhaiskasvatuksen arvioinnin tehtävänä on tukea varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelmien toteuttamista sekä varhaiskasvatuksen kehittämistä. Arvioinnin yleiset periaatteet ja prosessit määritellään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Arviointi läpäisee kaikki varhaiskasvatuksen tasot kansallisesta aina yksittäisen lapsen tasolle saakka. (Salminen & Poikonen, 2017, ss. 65–66)

Pedagogisen toiminnan tasolla tapahtuvalla arvioinnilla tarkoitetaan lapsiryhmissä toteutettavaa arviointia kaikissa toimintamuodoissa. Arviointi kohdistuu henkilöstön toimintaan ja lapsen kohtaamaan varhaiskasvatuksen laatuun. (Vlasov ym., 2018, s. 23) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, s. 61) todetaan, että arvioinnilla tavoitellaan varhaiskasvatuksen kehittämistä sekä lasten kehityksen ja oppimisen edellytysten parantamista. Ahosen (2017, s. 390) mukaan varhaiskasvatussuunnitelma korostaa ajatusta toimimisesta oppivana yhteisönä, jossa lasten kokema osallisuus on tärkeällä sijalla. Toimintaa tulisikin kehittää näkökulmasta, jossa yksittäisen lapsen tarpeisiin vastaamisen lisäksi, huomioidaan koko ryhmän tarpeet. Siksi arvioinnissa tulisikin keskittyä nimenomaan aikuisten vuorovaikutukselliseen ja pedagogiseen toimintaan. Lasten yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen on kuitenkin edelleen tärkeää. Sen sijaan, että huomio kohdistuisi siihen, mitä lapsi osaa tai ei osaa, tulisi keskittyä siihen, miten lapsen vahvuuksia ja mahdollisia tuen tarpeita voitaisiin huomioida pedagogista toimintaa suunniteltaessa.

Varhaiskasvatuksen laadun ylläpitämisessä ja kehittämisessä on keskeisessä asemassa henkilöstön tavoitteellinen ja suunnitelmallinen itsearviointi. Arviointi voi kohdistua muun muassa henkilöstön vuorovaikutukseen lasten kanssa, ryhmässä vallitsevaan ilmapiiriin, pedagogisiin työtapoihin, toiminnan sisältöön tai oppimisympäristöihin. (Opetushallitus, 2018, s. 62) Ahosen (2017, s. 387) mukaan jokaisen varhaiskasvattajan tulisi toimia reflektoivalla työotteella. Ryhmässä aikuisten toimintaa määrittävät vuorovaikutuskulttuuri, pedagogiset käytänteet ja oppimisympäristöt. Näin kasvattajien toiminta heijastuu suoraan ryhmän ilmapiiriin ja lasten kokemaan hyvinvointiin. Lapsen kokemus osallisuudesta määrittää hänen kokemansa varhaiskasvatuksen laatua. Lapsia havainnoimalla sekä keskustelemalla ja haastatteleamalla heitä, voidaan saada paljon tietoa siitä, miten varhaiskasvatussuunnitelmien toimintaa ohjaavat keskeiset sisällöt toteutuvat päiväkotiryhmien arjessa.

Arviointiin perustuvassa suunnitteluprosessissa ensimmäisessä vaiheessa havainnoidaan ja tulkitaan toteutunutta pedagogiikka, lasten oppimista ja aikuisten toimintaa. Toisessa vaiheessa dokumentoidaan oppimisen ja tavoitteiden näkökulmasta merkityksellisiä tapahtumia ryhmässä. Dokumentointia voivat tehdä yhtä hyvin lapset. Pedagogiikassa, jossa

edistetään osallisuutta, havainnointitietoa eivät tuota pelkästään aikuiset. Lapset ja aikuiset ideoivat ja suunnittelevat toimintaa yhteisten havaintojen ja tulkintojen pohjalta. Kolmannessa vaiheessa varhaiskasvatuksenopettaja kokoaa ja analysoi havainnoinnista ja dokumentoinnista saatua tietoa. Tämän pohjalta hän tekee suunnitelman tulevaan toimintaan ja vie sen tiiminsä palaveriin keskusteltavaksi. Suunnitelmassaan opettaja huomio ryhmän varhaiskasvatussuunnitelman toteutumisen ja etenemisen sekä dokumentoinnin osoittamat kehittämisen tarpeet. Nämä nivotaan osaksi ryhmän viikkosuunnitelmaa ja lasten kanssa toteutettavaa pedagogista toimintaa. Neljännessä vaiheessa käydään keskustelua kasvattajatiimissä. Keskustelussa muodostetaan yhteiset tulkinnot lasten oppimisesta ja edistymisestä dokumenttien pohjalta sekä toteutuneesta pedagogiikasta. Arviointiprosessin viimeisessä vaiheessa eli viidennessä vaiheessa tehdään suunnittelua siitä, mitä tehdään seuraavaksi. (Fonsén ym., 2014, ss. 93—94)

Opettajan tulee tiedostaa oma kasvatus- ja oppimiskäsityksensä, jotta hän voi liittää arvioinnin opetukseensa. Perustana käsitykseen arvioinnista kasvattamisen ja opettamisen työvälineenä toimii kontekstuaalinen kasvatusnäkemys kuten myös lapsen sosiokulttuurisen kontekstin ja lähikehityksen vyöhykkeiden merkityksien ymmärtäminen. Kontekstuaalisuudella tarkoitetaan lapsen koko kasvu ympäristön huomioon ottamista arvioinnissa, myös aikuisen toiminnan vaikutusten tarkastelu kuuluu tähän. Opettaja arvioi oman toimintansa ja ratkaisujensa vaikutusta lapsen kehitykseen ja lapsiryhmän toimimiseen. (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén, 2017b, ss. 56, 58)

Kulttuurihistoriallisissa ja sosiokulttuurisissa teorioissa oppiminen nähdään kulttuurisena ja vuorovaikutuksellisena prosessina. Sosiokulttuurinen teoriaa korostaa oppimisen olevan sosiaalista ja kulttuurisidonnaista. Sen mukaan lapsi tulee yhteisönsä jäseneksi asteittain omaksumalla yhteisönsä kulttuuriset työvälineet, kielen, kirjat, pelit, tietokoneet, tiedot ja taidot. Oppiessaan yksilö kasvaa osaksi kulttuuriaan ja kulttuuri kehittyy vastavuoroisesti yksilön osallistumisen ja toimijuuden vaikutuksesta. (Kronqvist, 2017)

Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan tiedollisen toiminnan aluetta tai tasoa, jolla oppija pystyy toimimaan häntä tukevan, pätevän ohjaajan avulla, mutta ei vielä itsenäisesti. Opetuksen olisi siis suuntauduttava lähikehityksen vyöhykkeelle ja pyrkiä laajentamaan sitä. (Salovaara, 2004) Toisin sanoen lähikehityksen vyöhykkeellä ovat ne asiat, joista lapsi on kiinnostunut ja joita hän opettelee aikuiselta saamansa tuen turvin. Oppimisen edetessä opeteltava asia muuttuu lapsen itsenäiseksi toiminnaksi. Opettajan tulisi tietää, mitä lapsi osaa jo osittain ja mitä hän on kykeneväisillään. (Heikka ym., 2017b, s. 58)

3.3.2 Pedagoginen dokumentointi

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa pedagogisen dokumentoinnin todetaan olevan varhaiskasvatuksen suunnittelun, toteuttamisen, arvioimisen ja kehittämisen keskeinen työmenetelmä. Dokumentointi on jatkuva prosessi, jossa havainnoilla, dokumenteilla ja niiden vuorovaikutuksellisella tulkinnalla muodostetaan ymmärrystä pedagogisesta toiminnasta. Yksittäisiä dokumentteja voivat olla esimerkiksi piirroukset, valokuvat tai henkilöstön havainnot. (Opetushallitus, 2018, s. 37) Pedagoginen dokumentointi koostuu erilaisista menetelmistä, joiden avulla voidaan palauttaa mieliin lasten ajatteluun ja toimintaan liittyviä tapahtumia. Pedagogisella dokumentoinnilla on välitön yhteys lasten osallisuuteen, sillä siinä nostetaan lasten ajattelu ja toiminta, lasten ja kasvattajien yhteisen oppimisprosessin keskeiseksi kohteeksi. (Keskinen & Lounassalo, 2011, s. 199)

Dokumentointi voi olla raportoivaa taltiointia, jossa havainnoidaan ja taltioidaan toimintaa, jotta voitaisiin näyttää esimerkiksi vanhemmille, mitä lapset päiväkodissa ovat tehneet. Raportoiva taltiointi voi toimia keinona saada varhaiskasvatusta näkyväksi koko varhaiskasvatusyhteisölle, vanhemmille ja myös mahdollisesti muille kunnan asukkaille, esimerkiksi julkisten näyttelyiden avulla. Dokumentti voi toimia siltana lapsen oman kodin ja päiväkodin välillä, tehden näin lapsen päivästä kokonaisuuden. Raportoiva taltiointi voi olla keino lapsen ”näkemiseksi” yksilönä ja omana persoonanaan, sekä yhteisen historian kokoamista ja tallentamista. (Rintakorpi, 2009, s. 85)

Pedagogisen dokumentoinnin myötä lapset ja huoltajat voivat osallistua toiminnan arviointiin, suunnitteluun ja kehittämiseen (Opetushallitus, 2018, s. 37). Yhteisesti jaetuilla pedagogisilla dokumenteilla sekä niiden tulkitsemista julkisella, yhteisellä, keskustelevalle ja jaetulla tavalla luodaan vanhempien ja henkilökunnan välistä kasvatuskumppanuutta. Pedagoginen dokumentointi tuottaa osallisuutta, mutta samalla se myös on osallisuutta. (Keskinen & Lounassalo, 2011, ss. 203, 205—206) Rintakorven (2009, s. 85) mukaan vanhempien kanssa käytävillä keskusteluilla ja reflektoinnilla voidaan parhaassa tapauksessa tuoda uusia näkökulmia ja täydentää ymmärrystä lapsen prosesseista niin varhaiskasvattajan kuin lapsen vanhemmankin näkökulmasta.

Pedagoginen dokumentointi toimii suunnittelun perustana, sillä sen kautta lasten saavuttamat tiedot ja taidot, kiinnostuksen kohteet ja tarpeet tulevat näkyväksi. (Opetushallitus, 2018, s. 37). Johdonmukainen havainnointi ja dokumentointi lasten toiminnasta, ajatuksista, leikeistä ja taidoista antaa kasvattajalle luotettavan ja kokonaisvaltaisen kuvan lapsesta. Kasvattajan hyvä käsitys ryhmänsä lapsista auttaa häntä suunnittelemaan toimintaa lapsia puhuttelevaksi ja innostavaksi, tarjoten riittävästi tukea ja haasteita erilaisille oppijoille. Pedagogisen dokumentoinnin avulla voi siis kasvattajakin pyrkiä kehittymään ammatillisesti. Dokumenttien avulla voivat

kasvattajat myös esitellä työtään toisilleen, jakaa ajatuksiaan sekä tunteitaan. Yhteisellä pohdiskelulla voidaan löytää uusia näkökulmia tai lähestymistapoja omaan opettajuuteen sekä saada arvokasta palautetta kollegoilta. (Rintakorpi, 2009, ss. 85–86)

3.3.3 Havainnointi

Varhaiskasvatuksen toiminnan kehittämisessä yksittäisen lapsen tai lapsiryhmän havainnointi on yksi tärkeimmistä ja klassisimmista keinoista (Ahonen, 2017, s. 183). Toiminnan suunnittelun perustana on havainnoinnista, dokumentoinnista sekä niiden analyysistä ja tulkinnasta saadut tulokset, joiden pohjalta voidaan asettaa tavoitteet. Suunnitelma ilman havainnointia ei välttämättä toteudu lapsilähtöisenä, vaan se on aikuislähtöinen. Havainnointi auttaa tuntemaan lasta paremmin, ja se antaa havainnoitsijalle tietoa lapsen kokemuksista, mielenkiinnon kohteista, oppimisesta sekä kasvun ja kehityksen edistymisestä. (Koivunen & Lehtinen, 2016)

Havainnoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin käsitteet kietoutuvat usein toisiinsa. Havainnointi ei kuitenkaan aina ole pedagogista dokumentointia, esimerkiksi kun arvioidaan lapsen kehitystä suhteessa tiettyihin standardeihin. Pedagogiseen dokumentointiin liittyy aina vahvasti lapsen oppimisprosessin tarkastelu. Kun halutaan tietoa pedagogisten ratkaisujen toimivuudesta lapsiryhmän tai yksittäisen lapsen tasolla, voi havainnointi olla keinona tähän. (Ahonen, 2017, ss. 183–184)

Kasvattajan perustehtäviin liittyy havainnointi, ja hänen on tunnettava sen peruseriaatteet, jotta voisi saada riittävästi dokumentoitavia havainnointituloksia. Havainnointi edellyttää tietoista sitoutumista toiminnan intensiiviseen tarkkailuun. Sitä ei voi siis tehdä muun puuhastelun ohella. Ennen havainnointia tulisi olla käsitys siitä, mitä ja miksi tilanteessa havainnoidaan. Havainnointia voidaan tehdä kaikesta varhaiskasvatuksen toiminnasta, jolloin myös aikuisten toiminnan havainnointi voi määrittyä erittäin merkitykselliseksi. Havainnointia tehdään tyypillisesti kirjallisesti, jolloin havainnoitsija kirjaa ylös löydöksiään havainnoinnista sekä omia oivalluksiaan. Havaintoja voidaan kirjata myös valmiille havainnointilomakkeelle. Havainnointimateriaalia voidaan yhtä lailla kerätä videoiden. (Ahonen, 2017, s. 185; Koivunen & Lehtinen, 2016)

3.4 Alle kolmivuotiaan lapsen pedagogiikka

Alle 3-vuotiaan eli taaperoikäisen lapsen pedagogiikkaan liittyy kiinteästi myös hoiva. Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaan hoitotilanteet ovat myös samanaikaisesti kasvatus- ja opetustilanteita, joissa opetellaan esimerkiksi vuorovaikutustaitoja, itsensä huolehtimisen taitoja, ajanhallintaa ja omaksutaan hyviä tottumuksia. Varhaiskasvatussuunnitelma määrittelee hoidon fyysisistä perustarpeista huolehtimiseksi ja tunnepohjaiseksi välittämiseksi. Lapsen tulee saada tuntea itsensä

arvostetuksi ja ymmärretyksi, hänelle kuuluu kokemus yhteydestä toisiin ihmisiin. Myönteisellä läheisyydellä ja kosketuksella muodostetaan perusta hyvälle hoidolle ja huolenpidolle. Oppimista ei voi tapahtua, ennen kuin luottamus on syntynyt. (Opetushallitus, 2018, s. 23; ks. myös Kangas, 2020)

On tärkeää, että päiväkodin henkilöstö ymmärtää, mitä lapset tuntevat ja kokevat eri tilanteissa ja toiminnoissa, antaen lapsille tukea, lohdutusta ja voimaannuttavia tunnekokemuksia. Varhaiskasvatuksessa osallisuus on yksi keskeisistä arvoista ja lapsen oikeuksista. Pienellä, taaperoikäisellä lapsella se toteutuu vuorovaikutuksessa ja kuulluksi tulemisessa. Pieni lapsi tarvitsee osallisuuteensa aikuisen tuen, siksi varhaiskasvatuksen henkilöstön rooli lapsen toiminnallisuuteen sitoutuneena ylläpitäjänä ja lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukijana on merkittävä. Pienet lapset eivät vielä hahmota aikaa aikuisen lailla, päivät varhaiskasvatuksessa ovat heille katkonaisia, uuden ja vieraan ja toisaalta tuttuuden kokemuksia. Muisti ei heillä ole samanlainen kuin aikuisella, ja mielikuviin liittyvät aistikokemukset ja tunteet lisäävät lapsen mielessä pyörivää sekamelskaa. (Kangas, 2020)

Maritta Hännikäinen (2013, ss. 42—43, 50) kuvaa artikkelissaan katkelmia päiväkodin pienten ryhmien arjesta, joissa toteutetaan hyviä pedagogisia käytäntöjä. Nämä katkelmat osoittavat, kuinka hoito, kasvatus ja opetus nivoutuvat yhteen taaperoikäisten lasten ryhmässä. Hännikäinen kuvaa muun muassa lapsille tuttua liukumäkileikkiä, johon kasvattajat olivat laittaneet selkeät ja lasten tiedossa olevat turvallisuuden liittyvät säännöt. Leikin aikana kasvattaja muistutti lapsia sääntöjen noudattamisesta ja niisti leikkiin osallistuvan lapsen nenän. Niistäessään nenää aikuinen samalla pahoitteli lapselle leikin keskeytymistä. Nämä kaikki asiat osoittivat huolenpitoa lasten turvallisuudesta ja hyvinvoinnista, sekä kertoivat kasvattajan osoittamasta välittämisen tunteista lapsia kohtaan. Nukkeleikissä kasvattaja opettaa lapsia kysymyksillä ja sanoittamalla vauvan eli nukken elämää. Näin hän antaa lapsille mallin siitä, miten toisista pidetään huolta. Samalla kasvattaja osoittaa myös kiinnostusta lapsen leikkiä kohtaan ja osoittaa välittävänsä lapsesta. Kirjanlukutilanteessa kasvattaja on lapsen pyynnöstä ryhtynyt lukemaan hänelle kirjaa. Lukiessaan hän opettaa lasta keskustelemalla hänen kanssaan ja kyselemällä kirjan kuvista, samalla selittäen niitä. Tässä tilanteessa kasvattaja osoittaa välittämistä vastaamalla lapsen pyyntöön ja edistää samalla lapsen kielellistä kehitystä sekä lisää ja syventää lapsen tietoja, virittäen hänessä samalla oppimisen haluja.

Alle kolmivuotiaalle lapselle on tyypillistä vahva tarve toiminnallisuuteen ja toimintaan. Ajattelu on heille tekemistä, ei ininkään mielikuviin tai käsitteisiin liittyvää ajattelua. Keskeistä on järjestää oppiminen pedagogisesti niin, että koko keho ja aistit voivat olla siinä mukana. Pieni lapsi kokee tunteet koko vartalossaan ja tunnekokemukset ovat hänelle voimakkaita. Toki tähän vaikuttaa myös lapsen yksilölliset luonteenpiirteet. Sensoriset ärsykkeet ovat hänelle tärkeitä, tunnetaju ja kognitiivinen ajattelu toimivat

lapselle tasavahvoina toiminnan ohjaajina. Tunteisiin liittyvät myös aistien eli sensomotoristen kokemusten kautta saadut tuntemukset. Pienten ryhmätiloissa, kuten myös ulkotiloissa, on tärkeää tarjota toimintaa ja välineitä, joissa näköaistin lisäksi vahvistetaan myös kuuloaistia, tuntoaistia ja liikkeen eli kinesteettisen aistin kautta saatuja kokemuksia. Lapsen toimintaan alkaa vähitellen vaikuttaa kehittyvä kognitiivinen ajattelu, mutta tunteajattelu ja looginen ajattelu ovat korkeintaan tasavahvoja taaperokäiselle lapselle. (Kangas, 2020)

3.5 Oppimisympäristöt varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen tavoite on kehittävän, oppimista edistävän, terveellisen ja turvallisen sekä esteettömän oppimisympäristön varmistaminen, huomioiden lapsen ikä, kehitys ja muut edellytykset. Tilat, paikat, yhteisöt, käytännöt, välineet ja tarvikkeet, joilla tuetaan lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta, ovat oppimisympäristöjä. Varhaiskasvatukselle on määritelty tietyt tavoitteet ja oppimisympäristöt suunnitellaan niiden saavuttamiseksi sekä tukemaan lasten terveen itsetunnon sekä sosiaalisten ja oppimisen taitojen kehittymistä. Oppimisympäristöjä rakennettaessa ja kehitettäessä tulee ottaa huomioon ergonomia, ekologisuus, viihtyisyys ja esteettömyys sekä tilojen valaistus ja akustiikka sekä sisäilman laatu ja siisteys. (Varhaiskasvatustilaki 540/2015 § 10; Opetushallitus, 2018, ss. 32–33)

Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011) mukaan oppimisympäristö voidaan itse paikan tai tilan lisäksi ajatella myös yhteisöksi, verkostoksi tai toiminnaksi, joka tukee oppimista. Resurssit, jotka oppimisympäristössä ovat, opettavat ymmärtämään uusia asioita. Ne auttavat myös ratkaisemaan ongelmia ja niillä luodaan jotain uutta. Mannisen ym. (2007, s. 15) mukaan oppimisympäristön yleiseksi määritelmäksi on muodostunut Mannisen ja Pesosen (1997) määritelmä ”Oppimisympäristö on paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, jonka tarkoitus on edistää oppimista”. Manninen ym. (2007) mainitsee toiseksi, englanninkieliseen kirjallisuuteen vakiintuneen Wilsonin (1996) määritelmän ”Oppimisympäristö on paikka tai yhteisö, jossa ihmisillä on käytössään erilaisia resursseja, joiden avulla he voivat oppia ymmärtämään erilaisia asioita ja kehittämään mielekkäitä ratkaisuja erilaisiin ongelmiin.” Keskeinen piirre näissä määritelmässä on, että oppimisympäristö voi olla muutakin kuin fyysinen tai virtuaalinen paikka tai tila. Se voi olla ihmisten muodostama yhteisö, joka muodostaa vuorovaikutuksessa olevan verkoston oppimisen tukemiseen.

Kronqvist ja Kumpulainen kertovat Landin ja Hannafin tutkimuksesta, jonka mukaan oppimisympäristöä suunniteltaessa tulee ottaa huomioon seuraavat viisi näkökulmaa: psykologinen, pedagoginen, tekninen, kulttuurinen ja käytännöllinen näkökulma. Kaikki nämä näkökulmat ovat suunnittelussa ja toteutuksessa tärkeitä. Ilman näiden näkökulmien huomioonottamista ja yhteensovittamista ei oppimisympäristön toteuttaminen ole mahdollista. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, ss. 46–47)

Oppimisympäristöjen kehittäminen on ollut usein vain aikuistoimijoiden näkökulmasta toteutettua, mutta jo varhaiskasvatuskäiset lapset voidaan ottaa mukaan oman toimintaympäristönsä suunnitteluun. Piirtämällä, rakentamalla ja muuten ideoimalla he voivat antaa esimerkkejä lapsilähtöisistä ympäristöistä. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, ss. 45–46) Lapsi voidaan nähdä aktiivisena toimijana; lapsi on itsenäinen toimija, ei vain toimenpiteen tai kasvatuksen kohde. Se voi tarkoittaa myös lapsen kykyä osallistua toimimaan omassa lähiympäristössä ja uusien tilanteiden aktiivista kohtaamista. Toimijuus voi ilmetä lapsella vaikkapa aloitteisuutena, osallisuutena, taitona pyytää apua, kykyä esittää mielipiteitä, uusien ideoiden luomisena ja tunteena siitä, että voi itse vaikuttaa oppimisympäristöönsä ja oppimiseensa. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 43) Varhaiskasvatussuunnitelma perusteissa (Opetushallitus, 2018, s. 32) todetaan, että oppimisympäristöjen tulisi ohjata niin leikkiin kuin fyysiseen aktiivisuuteen ja tutkimiseen, mutta myös taiteelliseen ilmaisuun ja kokemiseen. Luontaisen uteliaisuuden ja oppimisen tulee saada tukea oppimisympäristöistä. Oppimisympäristöissä tulee huomioida mahdollisuus niin vauhdikkaaseen tekemiseen kuin rauhallisempaan olemiseen. Lasten tekemät työt, ideat ja leikit näkyvät oppimisympäristöissä.

Oppimisympäristöt muuttuvat tarpeen mukaan ja niissä voidaan toteuttaa monenlaista pedagogista toimintaa. Oppimisympäristöissä toimitaan erilaisissa, tarkoituksenmukaisissa ja kokoisissa ryhmissä, jolloin jokaisella on mahdollisuus vuorovaikutukseen ja toimintaan. Näin toimimalla edistetään niin lasten ja henkilöstön toimintaa kuin myös lapsilähtöistä toimintaa. Sosiaalisella ja psyykkisellä oppimisympäristöllä katsotaan olevan paljon yhteisiä nimittäjiä. (Opetushallitus, 2018, ss. 32–33)

Fyysisellä oppimisympäristöllä ajatellaan itse fyysistä tilaa. Kuinka se on suunniteltu ja mitä se sisältää (Manninen ym., 2007, s. 38). Varhaiskasvatuksen fyysisen ympäristön, rakennukset, huoneet, tilat ja tavarat, tulee olla sopivat lapsen kehitystasolle. Niin sisä- kuin ulkotiloissakin materiaalien ja välineiden tulee olla omilla paikoillaan, jotta lapset voivat ottaa niitä käyttöönsä tarvittaessa ja palauttaa paikalleen tämän jälkeen. Tilojen tulisi olla muunneltavissa käyttötarkoituksen mukaan lapset osallistaen. Samaa nurkkaa voidaan käyttää useammassa eri toiminnossa, kauppana, kotina tai vaikka legoleikeissä. (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen, 2009, s. 143)

Psyykkisen ja henkisen oppimisympäristön tulisi olla turvallinen, kiinnostava, rohkaiseva ja haasteita tarjoava. Aikuisella on vastuu ja velvollisuus huolehtia siitä, että toiminta- ja oppimisympäristö on turvallinen. Aikuinen välittää lapsesta ja ennakoii vaaratilanteita kuten esimerkiksi riitatilanteita, jotka meinaavat muuttua uhkaaviksi ja väkivaltaisiksi. Psyykkiseen ilmapiiriin vaikuttaa myös käytöstavat. Hyvät käytöstavat luovat hyvän ilmapiirin ja kasvuympäristöstä tulee miellyttävä. Päivärytmin hyvä suunnittelu ja tutut, pysyvät rutiinit takaavat turvallisuuden tunteen. Turvallisessa ympäristössä lapsella on mahdollisuus näyttää tunteensa. Aikuinen auttaa

tunteiden sanoittamisessa ja lapsi huomaa, että kaikki tunteet ovat sallittuja ja oppii ymmärtämään ja hyväksymään tunteensa. (Järvinen ym., 2009, s. 144)

Sosiaaliseen ympäristöön katsotaan kuuluvan niin ihmiset kuin ihmisten välinen vuorovaikutuskin (Järvinen ym., 2009, s. 143). Sosiaalisella vuorovaikutuksella voidaan katsoa olevan kaksi eri näkökulmaa. Toinen painottaa henkistä ja psykologista ilmapiiriä ja toinen korostaa oppimista tukevaa vuorovaikutusta. (Manninen ym., 2007, s. 38) Sosiaalisessa ympäristössä lapsen myönteisen minäkäsityksen syntyyn keskeisesti vaikuttavat niin vanhemmat ja toiset kasvattajat kuin lasten väliset vertaisryhmät. Siihen kuinka lapsi näkee ja kokee itsensä, vaikuttaa hänen muilta saamansa palaute. Pienryhmissä lapsi kuullaan helpommin ja hänen on helpompi kuunnella muita. (Järvinen ym., 2009, s. 144) Sosiaalinen oppimisympäristö koostuu siis henkisestä ja psykologisesta ilmapiiristä ja oppimista tukevasta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta (Manninen ym., 2007, s. 38). Sosiaalisia taitoja, riitojen selvittelyä, neuvottelua ja toisten huomioon ottamista harjoitellaan leikin ja muun toiminnan kautta. Tarvittaessa aikuinen toimii mallina ja tukee lasten toimintaa. (Järvinen ym., 2009, ss. 144–145)

3.5.1 Ryhmät oppimisympäristönä

Päiväkotien ryhmäkoot ovat olleet esillä poliittisissa keskusteluissa jo vuosikymmeniä (Heinonen ym., 2016, s. 107). Keskusteluissa ne ovat jälleen, sillä varhaiskasvatukseen tulee tämän osalta muutos elokuussa 2020. Ryhmäkoot muuttuvat takaisin aikaisempaan seitsemän lasta yhtä kasvattajaa kohden yli kolmevuotiailla lapsilla. Kallialan (2012) mukaan varhaiskasvatuksen yksi keskeisimmistä laatutekijöistä on juuri ryhmäkoko. Ryhmien kokoa säädellään epäsuorasti suhdeluvulla lasten ja aikuisten kesken. Ajatellaan, että kaikki ongelmat johtuvat liian suurista ryhmistä ja tätä ajatellen ryhmiä pyritään pienentämään. (Kalliala, 2012, ss. 157, 166)

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ja valtioneuvoston asetuksessa (735/2018) määritellään päiväkodin henkilöstön mitoitukselta sekä ryhmien muodostamisesta ja koosta. Ryhmässä saa olla korkeintaan kolme kasvatusvastuullista vastaava määrä lapsia, joka tarkoittaa yli kolmevuotiaita korkeintaan 24 ja alle kolmevuotiaita 12. Mikäli yli kolme vuotta täytäneiden ryhmässä on lapsia, jotka ovat hoidossa enintään viisi tuntia päivässä, voi tällaisia lapsia olla 13 yhtä kasvatusvastuullista kohden. (Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 753/2018 § 1) Mikäli ryhmässä on vammaisen tai muuten tuen tarpeinen lapsi, vaikuttaa tämä ryhmän suhdeluukuun, jollei ryhmässä ole lasta varten avustajaa. Suhdeluvuista voidaan poiketa siinä tapauksessa, että lasten hoidossa olo aika on jatkuvasti vähäisempää, kuin toimintapäivät. Poikkeaminen voi tapahtua siinä tapauksessa, että lapsia on vain lyhytaikaisesti yhtä aikaa päiväkodeissa enemmän kuin edellytetty suhdeluku. (Varhaiskasvatustilaki 540/2018 § 35–36).

Ei ole helppoa eikä yksiselitteistä määritellä päiväkodin ryhmälle oikeaa kokoa. Siihen vaikuttavia muuttujia on paljon; erilaiset ja eri-ikäiset lapset sekä kehitykseltään ja kokemukseltaan monenlaiset lapset. Lisäksi vaikuttavat muun muassa erilaiset kielitaustat ja elinympäristöt, toiminta- ja oppimisympäristöt, päiväkodin aukioloajat ja lasten toiminta-ajat. Vuonna 2015 päivitetystä Varhaiskasvatuslaissa (580/2015) säädettiin ensimmäisen kerran suhdeluvun lisäksi myös ryhmän enimmäiskoosta. Tällä säädöksellä haluttiin estää toiminnassa ollut käytäntö kasvattaa ryhmän kokoa lisäämällä ryhmän aikuisten määrää. Jo lain esitöissä on korostettu, että säädöksellä tavoitellaan vuorovaikutussuhteiden määrän rajoittamista, ryhmässä aiheutuvaa melua ja lasten kokemaan stressiä. Näillä rajoituksilla edistetään varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteutumista ja lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimista. Samassa laissa päätettiin kuitenkin kasvat-
taa kolme vuotta täyttäneiden lasten ryhmien suhdelukua taloudellisilla perusteilla. (Heinonen ym., 2016, s. 107)

”Varhaiskasvatus on ryhmäkasvatusta”. Päiväkodissa lapsesta tulee osa omaa ryhmäänsä. Ryhmää, jota hän ei ole itse valinnut. Ryhmä voi olla voimavara, ei vain välttämätön paha. (Kalliala, 2012, s. 164; Järvinen & Mikkola, 2015, 29) Sosiaalisuus temperamenttisenä piirteenä ja myös lapsen ikä, vaikuttavat lapsen viihtymiseen tai selviytymiseen ryhmässä. (Järvinen & Mikkola, 2015, s. 29). Ryhmissä lapset oppivat sosiaalisia taitoja aikuisten avustamina, kuten vuorovaikutustaitoja, itsensä ilmaisemista ja toisten ystävällistä kohtelua. Ryhmässä lapsi saa myös yhteisöllisyyden kokemuksia. Kun kyseessä on vapaa tai ohjattu tilanne, niin merkityksellistä on ryhmän koko ja sen koostumus. Usein ryhmä on tarkoituksenmukaista jakaa, jos kyseessä on esimerkiksi leikki. (Kalliala, 2012, ss. 164–165)

On olemassa myös tilanteita, joissa ollaan yhdessä koko ryhmän kanssa, esimerkiksi jonkun syntymäpäivät. Varhaiskasvatuksellinen, monipuolinen osaaminen on tärkeää, kun ryhmäkokoja säädellään päiväkodin sisällä. (Kalliala, 2012, ss. 164–165) Järvisen & Mikkolan (2015, s. 29) mukaan siitä, millainen merkitys päivähoitoikäiselle lapselle on ryhmästä, on vähän tutkittua tietoa. Asiantuntijat ovat kuitenkin sitä mieltä, että ryhmäkoolla on merkitystä. Vertais- ja ystävyys-suhteiden luominen liian suurissa ryhmissä on vaikeaa, kuten myös ryhmäprosessin ohjaaminen.

Lapsen opettellessa uusia sosiaalisia taitoja, on saman ikäisten lasten seura tärkeää, sillä lapset oppivat vuorovaikutustaitoja toisiltaan. Ryhmässä lapset neuvottelevat, sovittelevat ja opettelevat pelisääntöjä. Ryhmästä ei kuitenkaan ole hyötyä tutkijoiden mukaan, mikäli lapsen kehitystaso ei ole riittävä ryhmäkokemuksiin. Myös siitä tutkijat ovat samaa mieltä, ettei ryhmä pelkästään ohjaa tai kasvata lasta, vaan kasvattajalta vaaditaan käsitys siitä, miten ryhmä ohjaa lapsen käytöstä, jotta hän kykenisi tietoisesti käyttämään kasvatuksessa hyväksi ryhmää, sen sijaan että antaisi vain ryhmädynamiikan vaikuttaa lapseen. (Keltikangas-Järvinen, 2018, s. 163)

3.5.2 Pienryhmätoiminta

Päiväkotien toimintakulttuuriin on vakiintunut pienryhmätoiminta, jossa koko ryhmän suunnittelu on jakaantunut ja eriytynyt edelleen pienryhmätasoisiksi suunnitelmiksi ja toiminnoiksi. Lasten yksilölliset tavoitteet ja perheiden toiveiden sovittaminen vaikeuttaa ryhmän suunnitelman laadintaa, sillä mitä heterogeenisempi ja isompi lapsiryhmä on, sitä haastavampaa on toteuttaa nämä kaikki tietyn toiminnan ja toimintapuitteiden sisällä. Pienryhmässä voidaan lapsen yksilöllisyys ottaa huomioon suunniteltaessa pedagogisen toiminnan sisältöjä, tavoitteita ja menetelmiä. (Heikka ym., 2017b, s. 57) Järvisen ja Mikkolan (2015, ss. 41–42) mukaan pienryhmätoiminta edesauttaa lapsen kokemusta turvallisuudesta, osallisuudesta, yhteisöllisyydestä sekä lisää vuorovaikutusta.

Niin lasten kuin aikuistenkin kokemukset pienryhmätoiminnasta vahvistavat käsitystä sen toimivuudesta ja tarpeellisuudesta päiväkodin arjessa. Pienryhmätoiminta on pedagoginen valinta. Pienemmässä ryhmässä lapsen on helpompi ja turvallisempi hallita omaa toimintaansa, tulla näkyväksi yksilönä ja vain olla oma itsensä. Pienessä ryhmässä aikuisen on helpompi havainnoida lasta ja hänen toimintaansa ja tukea lasta tämän lähikehityksen vyöhykkeellä. (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 31; ks. myös Järvinen & Mikkola, 2015, s. 39)

Se kuinka ryhmät muodostetaan, perustuu niin toiminnan tavoitteisiin kuin lasten kehityksellisiin tarpeisiin. Lapsimäärältään pienryhmien ei tarvitse olla samankokoisia. Ryhmä voidaan jättää pienemmäksi, mikäli ryhmässä on tuen tarpeisia lapsia. Alle kolmevuotiailla lapsilla on tärkeää, että lapsi saa rakentaa luottamuksellisen suhteen ensin yhteen aikuiseen. Aikuisten jatkuvan vaihtuvuuden tiedetään olevan lapselle kuormittava tekijä. Yli kolmevuotiailla lapsilla ryhmässä tärkeämpää ovat leikki ja kaverit kuin pysyvä aikuinen. Pienryhmien ei aina tarvitse olla sama vaan niissä voidaan joustaa huomioiden lasten vuorovaikutus- ja leikkitaidot. (Järvinen & Mikkola, 2015, s. 42; Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 34)

Vuorovaikutuksen suunnittelu ja mahdollistaminen on perusta pienryhmätoiminnalle. Pienryhmätoiminnan kautta lapsille mahdollistetaan turvallinen ja ennakoitava rakenne, jossa voi helpommin solmia vertaisuuhteita, suunnitella valintojaan ja omia tekemisiään. (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 33; Järvinen & Mikkola, 2015, s. 39) Pienryhmätoiminnan myötä säännöllinen havainnointi mahdollistuu, ja lapset tulevat paremmin näkyväksi ja heidän mielenkiinnon kohteensa, vahvuutensa ja tuen tarpeensa pystytään herkemmin huomioimaan. Pienemmässä ryhmässä lapsi saa paremmat mahdollisuudet oppia suhteuttamaan omia taitojaan tilanteisiin sopiviksi sekä tunnistamaan omien tekojensa seurauksia ja vaikutuksia toisiin ihmisiin. (Heikka ym., 2017b, s. 57; Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 33) Arjen toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa pienryhmätoiminta edistää lapsen äänen kuulemistä ja osallisuutta. Lasten keskinäistä sekä lapsen ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta tukee pienissä ryhmissä toimiminen.

Yksittäisen lapsen, lapsiryhmän ja kasvattajan arki rauhoittuu, kun lapsi voidaan kohdata yksilöllisemmin pienryhmässä. (Hattulan kunta, 2019)

Riihosen ja Tuukkasen (2013, s. 72) mukaan pula riittävästä resurseista päiväkodin arjessa voi kuitenkin johtaa pienryhmissä toimimisen vähentämiseen. Suunniteltua pienryhmätoimintaa voidaan joutua perumaan tai muunnella toimintaa isompaan ryhmään toteutettavaksi. Lasten ja kasvattajien motivaatio pienryhmätoimintaa kohtaan voi vähentyä, jos se ei pääse toteutumaan säännöllisenä. Lapset saattavat tämän kaltaisessa tilanteessa tuntea välinpitämättömyyttä ja sitoutumattomuutta pienryhmätoimintaa kohtaan. Kasvatushenkilöstö voi puolestaan kokea riittämättömyyden tunteita ja stressiä, jos ei heille ole mahdollista tehdä työtään omaa osaamistaan vastaavalla tavalla.

3.5.3 Alle kolmivuotias lapsi ryhmässä

Kallialan (2102, s. 157) mukaan suuri ryhmäkoko on ongelma. Pienillä alle kolmevuotiailla lapsilla se vaikuttaa vielä enemmän, sillä liian isossa ryhmässä he joutuvat olemaan tekemisissä liian monen lapsen ja aikuisen kanssa, suhteessa siihen mihin he ovat kehitysvaiheessaan kykeneviä. Pieni lapsi ei pysty kokemaan yhteenkuuluvuutta liian monen henkilön kanssa. Liian suuret ryhmät voivat altistaa lapsen kehityksen häiriöille (Kalland, 2011, s. 137.) Keltikangas-Järvinen (2018, s. 138) kertoo tutkimuksesta, jossa oli tutkittu päivähoidon vaikutusta alle kolmevuotiaisiin lapsiin. NICHD-tutkimusprojektissa (National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care) oli aikanaan mukana 27 yliopistoa tai tutkimuslaitosta ympäri USA:ta. Tätä pidetään vakuuttavimpana tehtynä tutkimuksena koskien päivähoidon vaikutuksia lapsiin. Tutkimuksessa todettiin, että alle 3-vuotias lapsi kykenee rakentamaan luottavaisen suhteen 3–4 aikuiseen. Määrässä ei ole huomioitu lähiomaisia. Jatkuva aikuisten suuri määrä ja vaihtuvuus eivät tue pientä lasta, sillä jatkuvat luottamussuhteen katkeamiset voivat toimia stressinlähteenä

Keltikangas-Järvisen (2018) mukaan, NICHD tutkimuksessa todetaan, että aikuisten määrän lisääminen ryhmässä tuo ryhmään uudenlaisia elementtejä, aikuisten välisen vuorovaikutuksen. Mitä enemmän aikuisia, sitä enemmän heidän välistään vuorovaikutusta ja vähemmän lasten kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Aikuisten määrän lisääntymisen ryhmässä on katsottu myös tuovan ryhmään arvovaltaikiistoja. Aikaa käytetään siihen, mitä tehdään ja kenen kasvatustähtäminen on oikea. (Keltikangas-Järvinen, 2018, ss. 138–139)

Hoitajien pysyvyys on kompensoiva tekijä ryhmässä. Myös lapsiryhmän pysyvyydellä on oma merkityksensä, se on suojatekijä lapselle. Kavereiden jatkuva vaihtuminen ja sopeutuminen uusiin leikkikavereihin ei tutkimusten mukaan lisännyt sosiaalista kompetenssia vaan oli stressin lähde. (Keltikangas-Järvinen, 2018, s. 139) Myös Kalland (2011, s. 138) nostaa edeltävän tutkimuksen esiin. NHICD-pitkäaikaistutkimuksessa nousi esille

perhetaustoista riippumattomia tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen kehitykseen kielteisesti. Nämä asiat olivat suuri ryhmäkoko ja kokonaisaika, joka on vietetty päivähoidossa ennen neljättä ikävuotta.

3.5.4 Teknologia oppimisympäristöissä

Oppimisympäristöihin voidaan lisätä tieto- ja viestintäteknologiaa, jolloin oppimisympäristöstä saadaan monipuolisempia ja osallistavampia. Teknologiakasvatuksella kannustetaan lapsia erilaiseen työtapaan, tutkivaan ja kokeilevaan. Lapset oppivat myös havainnoimaan teknologiaa ympärillään. (Opetushallitus, 2018, ss. 33, 47) Teknologian avulla lapsille tarjoutuu yhä enemmän uusia työvälineitä niin vuorovaikutukseen kuin oppimiseenkin. Teknologialla voidaan tukea myös opettajan, vanhempien ja muiden kasvattajien työtä. Se voi olla edistämässä vuorovaikutusta ja tiedon hankkimista kuin myös tiedon jakamista ja luomista. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 95)

Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011) mukaan mobiiliteknologia mahdollistaa nykyään jo pienille lapsille mahdollisuuden dokumentoida toimintaansa ja saada ohjausta. Mobiililaitteita käytetään yhä enemmän myös tukena oppimisessa. Teknologian varaan on rakennettu myös erilaisia pelejä. Niiden käyttö voi olla niin negatiivista kuin positiivistakin. Teknologiaperusteisten pelien positiivisia näkökulmia on niiden vuorovaikutteisuus ja oppimisen mahdollisuuksien moninaisuus. Oppimateriaalien valmistajat, jotka hyödyntävät viestintä- ja tietoteknologiaa, ovat kehittäneet erilaisia pelejä lasten opetuksen ja oppimisen tueksi, sillä lapset ovat motivoituneita peleihin. Pelien, jotka ovat suunniteltu oppimiseen, onkin todettu tukevan lasten päätöksenteon, ongelmanratkaisutaitojen yhteistoiminnallisten taitojen ja tiedon prosessoinnin kehitystä. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, ss. 95–96)

Se, kuinka paljon ja millä tavalla päiväkodissa käytetään teknologiaa osana kasvatusta- ja opetustyötä, on täysin riippuvainen opettajasta. Asia on hänen vastuullaan. Se, kuinka hyvä osaaminen opettajalla on ja millainen hänen asenteensa on teknologiaa kohtaan, on keskeisessä roolissa siinä, kuinka teknologiaa otetaan mukaan opetukseen. Merkityksellinen asia teknologian käyttöönotossa on sillä, kuinka käyttökelpoisena teknologiaa pidetään lasten oppimisen ja oman opetuksen kannalta. Ajateltaessa opetus- ja kasvatustoimintaa, on selvä, että teknologialla on oltava muukin kuin viestinnällinen ja viihteellinen arvo. Teknologia avaa uusia mahdollisuuksia opettamiseen ja oppimiseen. Positiivinen vaikutus tulee parhaiten esille silloin, kun oppimisympäristössä tapahtuvalla toiminnalla on selvä pedagoginen tavoite. Tällöin myös välineiden käytöllä on pedagoginen tarve. Oppimisympäristössä hyödynnetään teknologian mahdollisuudet opetuksen ja oppimisen edistämiseksi ja silloin toiminta ja välineiden käyttö on mielekästä myös lasten näkökulmasta. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, ss. 97, 99)

Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011) mukaan vallitsevana käytäntönä on rakentaa tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäviä oppimisympäristöjä, lisäämällä ympäristöön irrallisia teknisiä laitteita. Vaihtoehtoisesti kehitetään jotakin yksittäistä teknologian ominaisuutta, mutta ei mieti sen merkitystä lasten oppimisen ja sen tukemisen näkökulmasta. Tieto- ja viestintäteknologia ei sinällään tuo mitään lisää oppimiseen, vaan tärkeää on se, millaisia älyllisiä ja sosiaalisia toimintoja lapset välineiden avulla tekevät. Tulisikin pohtia, mitä lapset oppivat, ja mitä me haluamme heidän oppivan näissä ympäristöissä. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 99)

4 AISTIEN MONINAINEN MAAILMA

Ihminen tarvitsee aistiärsyksiä hermostonsa ravinnoksi. Tämä aistitieto käytetään hermostossa tuottamaan reaktioita ihmisen kehon ja mielen tarkoituksenmukaiseen toimintaan. Aistit auttavat ihmistä saamaan tärkeää tietoa kehostaan ja ympäristöstään. Kokonaistietomme perustuu siis aistimuksille. (Ayres, 2015, ss. 74–75) Tustin, Tyrväisen & Nybergin (1996, s. 51) mukaan aistit toimivat kaikki yhdessä. Jos jokin aisti ei toimi, eikä informaatiota sen kautta saada, niin muut aistit voivat välittää informaatiota samasta asiasta omalla tavallaan. (Lehtinen, Tammisto & Toikka, 2005, s. 27).

4.1 Ihmisen aistit

Ihmisen aistit voidaan jakaa kolmeen ryhmään sen mukaan, mikä on niiden tiedonvälityksellinen tehtävä: eksteroseptiiviseen, proprioseptiiviseen, ja viskeraaliseen (Kuva 1.). Eksteroseptiiviset aistit tulevat kehon ulkopuolelta. Liikkumiseen liittyvää aisti-informaatiota saadaan proprioseptiivisestä aistista, joka välittää tietoa kehon asennosta ja liikkeestä. Vestibulaarinen aisti antaa informaatiota painovoimasta, pään liikkeestä ja tasapainosta. Kehon sisäisistä tapahtumista kertoo viskeraalinen aisti. Vestibulaarinen aistijärjestelmä yhdistää kaikki aistitietomme ja luo perussuhteemme painovoimaan ja meitä ympäröivään maailmaan. Kaikista muista aisteista tulevat aistimukset käsitellään suhteessa vestibulaariseen perusaistitietoon. Aistimme välittävät meille tärkeää tietoa niin itsestämme kuin ympäristöstämmekin. (Ayres, 2015, ss. 74–75, 82; ks. myös Lehtinen, Haapala & Dahlström, 1993, s. 17)

KEHON JA YMPÄRISTÖN VÄLINEN AISTI-INFORMAATIO	LIKKUMISEEN LIITTYVÄ AISTI-INFORMAATIO	KEHON SISÄINEN AISTI-INFORMAATIO
<p>Ympäristöstä tulevat ärsykkeet</p> <p>→ kuuloaisti: auditiivinen informaatio</p> <p>→ näköaisti: visuaalinen informaatio</p>	<p>Lihaksista ja nivelistä tulevat ärsykkeet</p> <p>→ proprioseptiivinen aisti: asennosta ja liikkeestä saatava informaatio</p>	<p>Sisäelimistä tulevat ärsykkeet</p> <p>→ viskeraalinen aisti: kehon sisäisistä tapahtumista saatava informaatio</p>
<p>Ihon kautta tulevat ärsykkeet</p> <p>→ tuntoaisti: taktiilinen informaatio</p>	<p>Pään asennon muutoksesta aiheutuvat ärsykkeet</p> <p>→ vestibulaarinen aisti: tasapainoon ja painovoimaan liittyvä informaatio + kaiken aisti-informaation yhdistely sekä uusien aistimusten käsittely suhteessa vestibulaariseen perustietoon</p>	
<p>Kehon sisään päätyvät ärsykkeet</p> <p>→ haju-aisti: olfaktorinen informaatio</p> <p>→ maku-aisti: gustatorinen informaatio</p>		

Kuva 1. Aistien jaottelua Ayres'ia (2008, ss. 74—75) mukailten (Karvinen & Pirkkalainen, 2017, s. 15).

Näköaisti eli visuaalinen aisti alkaa silmästä. Näköaistimus syntyy, kun silmän verkkokalvo reagoi ympäristöstä tuleviin valoaltoihin. Valoaallot ärsyttävät verkkokalvoa ja näköaistiärsykkeet lähtevät aivorungon keskukseen, jotka käsittelevät näköaistimuksia. Impulssit käsitellään keskuksissa ja tämä tieto yhdistyy muihin aistitietoihin. Tämä aivorungossa tapahtuvan integraation perusteella muodostamme perustietoisuuden ympäristöstämme ja siinä olevista esineistä ja niiden sijainnista. Osa aistitiedosta lähtee aivokuoren näköalueille. Täällä tieto eritellään muiden aistien lähettämän tiedon avulla. Näköaistiin on yhdistyttävä monenlaista aistitietoutta, jotta ihmisellä olisi kyky nähdä ympäristönsä merkityksellisenä. Lukutaidon kehittymisen kannalta, tämä on hyvin tärkeää. (Ayres, 2015, s. 75)

Kuuloaisti eli auditiivinen aisti syntyy korvan kautta. Kuuloaistimus syntyy, kun ilmassa kulkevat ääniaallot ärsyttävät sisäkorvassa sijaitsevia kuuloreseptoreja lähettämään impulsseja kuulokeskuksiin aivorungossa. Samalla tavalla kuin näköaistissakin, osa kuuloaistitiedostakin jatkaa matkaansa aivojen muihin osiin ja integroituu siellä muihin aistitietoihin. Kuuloaistitieto, sekoittuneena muidenkin järjestelmien tietojen kanssa, jatkaa isojenaivojen aivopuoliskojen eri osiin. Erityisesti vestibulaarista aistitietoa integroituu kuuloaistimukseen. Näin äänet saavat merkityksen. (Ayres, 2015, s. 76)

Maku-aisti eli gustatorinen aisti syntyy suussa kielen avulla. Kieli lähettää tietoa sitä koskettavien hiukkasten kemiallisesta koostumuksesta. Perusmakuja ovat makea, suolainen, karvas ja hapan. Näillä mauilla on merkittävä vaikutus siihen, pidämmekö ruuasta ja että osaamme vältellä vaarallisten aineiden syömistä. (Ayres, 2015, s. 76)

Hajuaisti eli olfaktorinen aisti tapahtuu nenän kautta. Nenän kautta saamme tietoa ilmassa olevista ja hajua aiheuttavista hiukkasista. Haju on erityinen aistimus siinä mielessä, että se menee suoraan aivojen limbiseen järjestelmään ilman, että kävisi aivorungon muissa osissa. Tämä vaikuttaa siihen, että hajusta voi herätä tunteita. Voimme pitää jostakin tai inhota jotakin vain hajun vuoksi. Hajut voivat herättää myös muistoja ja mielleyhtymiä, joiden mukaan voimme tehdä valintoja. Vauvat muun muassa tunnistavat äidin pelkän hajun perusteella. (Ayres, 2015, s. 77)

Tuntoaisti eli taktiilinen aisti on suurin aistimme. Tuntoaisti on hyvin merkittävä aisti. Ihon reseptorit vastaanottavat erilaisia ärsykyksiä, kuten kosketus, paine, erilaiset materiaalit, lämpö, kylmä, kipu tai ihokarvojen liike. Tuntoaisti on aistijärjestelmistämme laajin ja sillä on voimakas vaikutus niin fyysiseen kuin psyykkiseenkin toimintaan. Niskan ja pään alueen tunto reseptorit lähettävät tietoa aivorunkoon selkäytimen tai aivohermojen kautta. Aivorungosta tieto leviää kaikkialle aivoihin. Näistä impulseista monet eivät kuitenkaan päädy sellaisille aivokuoren alueille, jotka tekevät meidät aistimuksista tietoisiksi. Yleistäen sanottuna aivorungon tehtävänä on kertoa, onko jokin aistimus vaarallinen. Taktiilinen aistijärjestelmä kehittyy ensimmäiseksi, jo kohdussa ollessa. Se toimii jo silloin, kun näkö ja kuuloaistijärjestelmät vasta alkavat kehittymään. Tästä syystä kosketus on erittäin tärkeä. Sillä voi olla vaikutus koko hermoston toiminnan kehittymiseen. Ilman riittäviä taktiilisia aistiärsykyksiä, saattaa hermoston toiminta joutua epätasapainoon. (Ayres, 2015, ss. 77–78)

4.2 Aistikokemukset

Konkreettiset aistimukset luovat pohjan tietoiselle toiminnalle. Aikuisen on mahdollista ajatella ja toimia monimutkaisesti, ilman välittömiä aistiärsykyksiä, mutta vain, koska ajattelun pohjalla on aikanaan olleet konkreettiset aistiärsykkeet. (Lehtinen ym., 1993, s. 16). Ihminen kokee kaiken ympärillään eri aistien avulla. Aivomme käsittelevät tätä tietoa, jota tulvii aistiemme kautta koko ajan. Aistihuoneessa on tarkoitus stimuloida aisteja, mutta auttaa myös rentoutumaan. Ayres (2008) kertoo, että impulssien eli sähköisten sykäysten virtaukset, muodostavat aistimuksia. Kemiallisilla reaktioilla, joita hermostossamme tapahtuu, on myös osuutensa impulssien muodostumisessa. Saadakseen merkityksen, aivojen täytyy integroida impulssit. Integraatiossa impulssit siis muuntuvat havainnoiksi. (Ayres, 2008, s. 31) Havaitseminen on ympäristöstä tulevien viestien vastaanottamista aistien avulla. Mutta se on myös sitä, että tiettyjä sensomotorisia toimintoja liitetään aistimukseen. Yleensä ajattelemme, että havaitseminen on erilaisten aistimusten vastaanottamista. (Lehtinen ym., 1993, s. 16)

Käsitys itsestämme ja ympäröivästä maailmastamme muodostuu aistitiedon avulla. Saatamme pitää tätä tietotulvaa itsestään selvyytenä, mutta kaikille näin ei ole. Muun muassa keskushermoston toiminnan häiriöt vaikuttavat siihen, että aistimuksia ei synny, keskushermoston kautta välittyvää tietoa voi olla hankala ymmärtää ja kokea merkitykselliseksi. Jos

ihminen ei pysty hakeutumaan tilanteisiin, joissa monipuolista aistimista tulisi, saattavat aistikokemukset jäädä niukemmiksi kuin yleensä. Kun ihmisellä on ongelmia aistimusten vastaanotossa ja ymmärtämisessä, voi lähi-ihminen parantaa henkilön mahdollisuuksia vuorovaikutukseen, muokkaamalla omaa toimintaansa ja ympäristöään. Tässä voimme kasvatustajina auttaa ja muokata oppimisympäristöä niin, että aistiärsyksiä tulee enemmän. Esimerkiksi juuri aistihuoneella saamme mahdollistettua erilaisia aistiärsyksiä normaalia enemmän. Aistikokemukset muodostuvat useiden eri aistien välityksellä. (Papunet, 2018)

4.3 Multisensorisuus

Termin multisensorinen toiminta rinnalla käytetään myös termejä multisensorinen työ ja snoezelen. Kaikki nämä viittaavat menetelmään, jossa eri aistikanavia käytetään, jotta saavutettaisiin aktivoivan toiminnan ja rentoutumisen tasapaino aistikokemusten ja -elämysten kautta. Miellyttävinä koettavat aistikokemukset ja -elämykset auttavat saavuttamaan suotuisan viireystilan erilaisille toiminnoille kuten, oppiminen, mielikuvitus, tunteet ja luovuus. Ne auttavat myös itsetunnon rakentumisessa, stressin ja paineen vähentymisessä sekä vuorovaikutuksen kehittymisessä. (Papunet, 2017). Lehtisen, Haapalan ja Dahlströmin (1993, s. 122) mukaan, snoezelen on yksinkertaisimmillaan päivittäisissä kasvatustilanteissa sensoristen elämysten ja kokemusten tarjoamista.

Multisensorisen toiminnan taustalla vaikuttavat erityisesti Hulseggen ja Verheulin snoezelen, Paglianon Multisensory Environments, MSE, ja Ayresin Sensory Integration, sensorinen integraatio. Taustalla vaikuttavat lukuisat muutkin kuntoutuksen menetelmät, jotka liittyvät taiteeseen, liikkeeseen, musiikkiin ja kehotietoisuuteen. (Papunet, 2017)

Snoezelinin peruseräite on ”mitään ei tarvitse tehdä, kaikki on sallittua” (Verheul, 2014, s. 27). Fowlerin (2008) mukaan snoezelenin takana ovat hollantilaiset Jan Hulsegge ja Ad Verheul. Snoezelen on yhdistelmä hollannin sanoista ”haistella” ja ”torkkua”, ja sen tarkoitus on kuvata aktiivisuuden ja rentoutumisen yhdessä muodostamaa tunnetta. Hulsegge ja Verheul painottavat, että snoezelen ei ole sidottu tiettyyn paikkaan vaan sen voi viedä minne vain. Snoezelen on enemmän aktiviteetti nauttia ympäristöstä, joka aktivoi aisteja, kuin itse tila. Kaiken taustalla on se, että henkilö nauttii aktiviteetista aistien näkökulmasta. (Fowler, 2008, s. 19) Terminä snoezelen kuvaa kokemusta. Tässä kokemuksessa pyritään saavuttamaan rentoutumisen ja toiminnan tasapaino. Haetaan siis eräänlaista suotuisaa viireystilaa oppimiselle. Kuvatun kokemuksen lisäksi, snoezelen voidaan ajatella järjestettyjä aistiärsyksiä valikoivasti tarjoavana menetelmänä monipuolisesti stimuloivassa ympäristössä. (Lehtinen ym., 1993, s. 122) Snoezelen on toimintaa, joka sijoittuu hämärään, puoleensavetävästi valaistuun huoneeseen, jossa soi pehmeä musiikki. Se vetoaa aisteihin voimakkaasti. (Hulsegge & Verheul, 1987, s. 11)

Snoezelen-ympäristöt ovat rauhoittavia tiloja, jotka auttavat vähentämään levottomuutta ja ahdistusta, mutta ne voivat myös rohkaista ja ilahduttaa käyttäjää, stimuloida reaktioita ja rohkaista kommunikoimaan. Snoezelen-ympäristössä voidaan rauhoittua ja vähentää levottomuutta käyttämällä pehmeitä valoja, rauhoittavaa musiikkia, rentouttavia tuoksuja ja tekstuu-reja. Snoezeleniä voidaan käyttää opettamisen ja kehittämisen työkaluna ja sillä voidaan stimuloida käyttäjiä tarjoamalla niin jännittäviä kuvia, musiikkia ja ääniä kuin myös virkistäviä tuoksuja ja tekstuu-reja tutkittavaksi. (Snoezelen, Multi-Sensory Environments, 2020)

MSE:n takana vaikuttaa Paul Pagliano, joka on itse määritellyt multisensorisen ympäristön englanniksi seuraavasti:

The new MSE is a dedicated space or room for relaxation and/or work, where stimulation can be controlled, manipulated, intensified, reduced, presented in isolation or combination, packaged for active or passive interaction, and temporally matched to fit the perceived motivation, interests, leisure, relaxation, therapeutic and/or educational needs of the user. It can take a variety of physical, psychological and sociological forms. (Pagliano, 1999, s. 11; ks. myös Pagliano, 2001, s. 93)

Marja Sirkkola on suomentanut Paglianon määritelmän (2004) näin:

”Multisensorinen ympäristö on tietoisesti valittu ympäristö, joka on tarkoitettu rentoutumiseen ja/tai aktiiviseen toimintaan, jossa stimulaatiota voidaan kontrolloida, muunnella, vahvistaa, heikentää, käyttää erikseen tai yhdistelminä, suunnitella aktiivisen tai passiivisen vuorovaikutuksen tarpeisiin ja tilapäisesti muuntaa yksilössä havaitun motivaation, kiinnostuksen, harrastuksen, rentoutuksen terapian ja/tai oppimisen tarpeisiin. Multisensorinen ympäristö voi olla luonteeltaan fyysinen, psykologinen ja/tai sosiaalinen”. (Ala-Opas & Sirkkola, 2006, s. 6)

Paglianon (1999) mukaan multisensoriset ympäristöt, MSE eli multisensory environments, ovat lähteneet kehittymään juuri Hulseggen ja Verheulin toiminnan pohjalta. Reilun seitsemän vuoden aikana Hulsegge ja Verheul kehittivät sarjan aistihuoneita: tuntoaistiin, kuuloaistiin ja näköaistiin perustuvia; pallomeriä, vettä, tuoksuja ja makuja. (Pagliano, 1999, s. 7) Toden teolla MSE lähti kehittymään 1970-luvulla. 1980-luvun lopulla MSE ilmestyi moniin maihin Euroopassa. Niiden päätarkoitus oli edelleen virkistäytyminen ja terapeuttisuus, mutta kirjallisuuteen alkoi ilmestyä mainintoja myös opetuksellisesta käytöstä. (Pagliano, 1999, ss. 5—8)

Opinnäytetyössään Jauhiainen, Juuti ja Niskanen (2018, s. 10) ovat haastatelleet Hämeen ammattikorkeakoulun yliopettajaa Marja Sirkkolaa. Sirkkolan mukaan varhaiskasvatuksessa multisensorisuus mahdollistaa lapsille tunnetyön tekemisen ja itsensä löytämisen. Multisensorisuuden kautta lapsi voi oppia rentoutumista, vuorovaikutustaitoja, luovuutta, yhteisöllisyyttä sekä aistien integraation kehittämistä. Varhaiskasvatuksessa multisensorisella työllä voidaan tavoitella esimerkiksi lapsen tilapäistä rauhoittumista tai herkistää lasta kuulemaan. Multisensorisilla tiloilla ja välineillä voidaan luoda hyviä oppimisympäristöjä lapsille.

Multisensorisuudesta eli moniaistisuudesta puhuttaessa voidaan ottaa esiin myös termi sensorinen integraatio eli aistitiedon käsittely. Se tarkoittaa kykyä, jolla jäsenämme saamaamme aistitietoa, jotta voimme sitä käyttää. Sensorinen integraatio alkaa jo kohdussa äidin liikkeitä aistimalla ja on elinikäistä. Eri aistit lähettävät aivoille erilaista tietoa, jonka aivot sitten käsittelevät yhdeksi kokonaisuudeksi. Näin tapahtuu kaiken oppiminen. Sensorisen integraation perusta saadaan geneeissä, mutta sitä on kehitettävä olemalla vuorovaikutuksessa elinympäristöön. Kehoa, niin kuin myös aivoja, täytyy mukauttaa lapsuusajan fyysisiin haasteisiin. Mitä pidemmälle kehittynyt sensorinen integraatio on, sitä parempi on lapsen edellytys monimutkaisten ja jäsenyneempien taitojen oppimiselle. Jotta sensorien integraatio kehittyisi parhaalla mahdollisella tavalla, täytyy sen kehittymiseen tarjota tarkoituksenmukaista toimintaa. (Ayres, 2015, ss. 31–32)

Alle seitsemänvuotiaan lapsen aivoja voisi kuvailla aistimuksia käsitteleväksi koneeksi. Aivoihin tulee runsaasti aistimuksia, ja niistä muodostuu merkityksiä. Pieni lapsi on kiinnostunut aistikokemuksista ja kehon liikutamisesta kokemusten mukaan. Reaktiot tapahtuvat lihaksistossa ja näin ollen lapsen tarkoituksenmukaiset toimintareaktiot ovat enemmän motorisia kuin älyllisiä. Kuitenkin lapsen kasvaessa älylliset ja sosiaaliset reaktiot alkavat hallita ja osa sensomotorisista toiminnoista korvautuu näillä. Älylliset ja sosiaaliset toiminnot kehittyvät perustalta, joka muodostuu sensomotorisista prosesseista. Sensorinen integraatio, joka on muodostunut lapsen liikkeessä, leikkiessä ja puhuessa on perusta kehittyneemmälle sensoriselle integraatiolle. Tämä taas on perusta niin lukemiselle kuin kirjoittamiselle ja käyttäytymisen ja toimimisen hallinnalle. (Ayres, 2015, s. 33)

Normaalissa varhaiskehityksessä lapsella on viehtymys aistikokemuksia tarjoaviin leikkeihin, erityisesti sellaisiin aistikokemuksiin, joihin voi reagoida motorisesti. Lapset leikkivät tutkivia leikkejä, joista he hakevat kokemuksia oman kehonsa tuottamista tunto-, asento- ja liikeaistikokemuksista. He hakevat myös ympäristönsä tuottamia näkö- ja kuuloaistiin perustuvia kokemuksia. (Sity, n.d.)

Lapsi voi saada tutun rauhoittavan kokemuksen aistikokemuksen kautta tai kokemus voi innostaa lasta tutkimaan ja etsimään uudenlaisia kokemuksia ja haasteita. Nämä sensomotoriset kokemukset opettavat lasta

käyttämään kehoaan uusilla tavoilla ja vaikuttamaan omalla toiminnallaan ympäristöönsä. Fyysisten, kognitiivisten ja motoristen taitojen kehittymisen pohjalla on hyvin toimiva aistitiedon käsittely. Yhdessä nämä tekijät vaikuttavat lasten leikkitaitojen kehittymiseen. Toimintojen toistaminen leikin yhteydessä vahvistaa hermoyhteyksien toimintaa eli parantaa aistitiedon käsittelyä. Nämä ovat kehittyvien leikkitaitojen pohjana. Aistitiedon käsittelyn ansiosta vaativimmista toiminnoista ja leikkihaasteista suoriutuminen mahdollistuu, ja mikä puolestaan kehittää edelleen aistitiedon käsittelyä. Lapsen fyysisten, motoristen ja kognitiivisten taitojen kehittymisen perustana on hyvin toimiva aistitiedon käsittely. Nämä kaikki tekijät vaikuttavat lapsen leikkitaitojen kehittymiseen. Lapsen leikkiessä tapahtuu monenlaista toimintojen toistamista, jotka vahvistavat niiden hermoyhteyksien toimintaa, jotka ovat jo kehittyvän taidon pohjana. Toisin sanoen toimintojen toistaminen parantaa aistitiedon käsittelyä. Näin vähitellen mahdollistuu vaativimmista toiminnoista ja leikkihaasteista suoriutuminen, ja samalla aistitiedon käsittely kehittyy edelleen. (Sity, n.d.)

4.4 Päiväkoti Viiriäisen aistihuone

Viiriäisen päiväkodissa olevan aistihuoneen on toimittanut Haltija. Haltija kuvaa verkkosivuillaan aistihuonetta tilaksi, jota voidaan käyttää aistitiedon jäsentämisen opetteluun, syy-seuraussuhteen harjoitteluun, rentoutumiseen ja moneen muuhun asiaan. Aistihuoneessa elämykset syntyvät kuvien, videoiden ja ääntä tuottavien ohjelmistojen kautta. Huoneen laitteistoon voi kuulua esimerkiksi kuplaputkia, erilaisia valoja ja tuulettimia. (Haltija, 2019)

Papunet-verkkosivuston mukaan (Papunet, n.d.) aistihuoneessa pyritään monen eri aistin yhtäaikaiseen aktivointiin. Tilassa käytetään erilaisia visuaalisia ärsykeitä näköaistille, siinä missä kuuloa aktivoidaan musiikilla tai vaikkapa luonnon äänillä. Tuntoaistille on tarjolla erilaisia pintoja ja esineitä kosketeltavaksi. Tuoksuja käytetään stimuloimaan hajuaistia ja makuaistiakin voidaan aktivoida käyttämällä ruokia tai juomia.

Viiriäisen päiväkodin aistihuone on toiminnaltaan SHX-aistitila. Järjestelmästä on erotettavissa kolme eri osaa: keskusyksikkö, ohjaimet ja aistiärsyksen luovat laitteet. SHX-teknologia luo vuorovaikutukselle rajattomat mahdollisuudet. SHX-teknologian avulla efektejä voi käyttää yksitellen tai keskitetysti. Huoneen elementtejä voidaan ohjata myös monilla eri laitteilla muun muassa painikkeet, tabletit ja nopat. SHX-tilassa voi luoda omia ympäristöjä ja toimintoja yli 150 valmiin ympäristön lisäksi. (Pukki, 2019) Tilan laitteistoon kuuluu keskeisimpänä osana SHX-keskusyksikkö. Se ohjaa kaikkia huoneessa olevia laitteita.

Keskusyksikköön on yhdistettynä videotykki, jolla heijastetaan kuvat ja videot huoneen seinään. Kuplaputki kuuluu olennaisena osana tämän tapaisen aistihuoneen varustukseen. Huoneen kuplaputkeen pystytään vaihtamaan väriä portaattomasti ja kuplien tuloa on mahdollisuus säätää.

Varustukseen kuuluu myös vibroakustinen säkkituoli. Säkkituoli saadaan tärisemään tuottaen tuntoärsykyksiä siinä istuvalle henkilölle. Huoneesta löytyy myös tähtitaivas, tuuletin, saippuakuplakone, kuituoptiikkaverho, ledtanko, hohtava UV-putki ja peili. Lisäksi lasten käytettävissä on painike, jolla he voivat tehdä valintoja. (Liite 3)

Aistitilan yhteydessä hankittiin myös interaktiivinen lattia sekä interaktiivinen pinta, jotka molemmat kiertävät Hattulan kunnan eri päiväkodeissa (Sahlman, 2019). Huoneeseen käytettäväksi on hankittu myös moniaistisuutta tukevaa välineistöä ja tarvikkeita; muun muassa erilaisia tunnustelu levyjä, tuoksupurkkeja, helistimiä, kaleidoskooppeja ja nystyräpalloja.

Aistihuone rakennettiin Viiriäisen päiväkotiin erääseen käyttöä vaille olevaan tilaan liikuntasalin yhteyteen. Teknologinen aistihuone on kooltaan noin 2,5m X 3,5 m. Aistitilan SHX-järjestelmään kuuluva keskusyksikkö sijaitsee varsinaisen aistihuoneen viereisessä tilassa, niin kutsutussa etuhuoneessa. Aistihuone on perusväriykseltään vaalea, jolloin kaikki toistettavat värit tulevat hyvin esiin sellaisina kuin niiden kuuluu olla. Toiselle puolelle heijastuvat projektorin kuvat ja huoneen vastakkaiselle puolelle on asetettu vibroakustinen säkkituoli. Säkkituolin vieressä on kuplaputki ja sen takana nurkassa on peili. Aistihuoneen oviaukossa riippuvat värilliset valokuidut, ja tilan sivuseinällä on ledtanko. Huoneen katonrajaan on kiinnitetty heijastettavan kuvan yläpuolelle tuulikone ja vastakkaisen seinän nurkassa on niin saippuakuplakone kuin tähtitaivaan tuottava projektori. Lisäksi huoneessa on neljä jakkaramaista istuintyynyä.

5 AIEMMAT TUTKIMUKSET

Etsiessämme aiempia tutkimuksia, pro graduja ja opinnäytetöitä aistihuone tuli vastaan monessakin työssä, mutta ei varhaiskasvatuksessa eikä tässä muodossa. Töitä löytyi enemmän vammais- ja vanhustyöstä. Varhaiskasvatukseen suuntavia töitä löytyi vain muutama. Nämäkin työt olivat toiminnallisia opinnäytetöitä, joissa on suunniteltu ja toteutettu aistihuone varhaiskasvatukseen. Tässä yhteydessä esiin nostetut opinnäytetyöt perustuvat osin samaa tietoperustaan, kuin oma tutkimuksemme ja niissä on saatu samansuuntaisia tuloksia, kuin omassa tutkimuksessamme.

Hukkanen ja Salmela (2016) ovat omassa opinnäytetyössään rakentaneet aistihuoneen päiväkotiin ja neljän kuukauden käytön jälkeen suorittaneet kyselyn henkilökunnalle aistihuoneen käytöstä: kuinka toimiva tila on ollut, onko se saatu säännölliseen käyttöön ja huoneen vaikutuksista lapsiin ja lasten reaktioihin toimintahetkillä. Lisäksi he ovat selvittäneet, onko aistihuoneen säännöllisellä käytöllä, aistien aktivoinnilla, ollut vaikutusta lasten oppimiseen, keskittymiseen ja yleiseen jaksamiseen. Tuloksissa he olivat saaneet tietää henkilökunnan tyytyväisyyden tilan visuaaliseen ilmeeseen ja välineistöön. Tutkimuksessa oli tullut ilmi myös lasten positiiviset

reaktiot tuokioiden jälkeen. Käyttökerrat huoneessa olivat kuitenkin jääneet vielä vähäisiksi juuri lyhyen ajanjakson vuoksi, mutta myös tilan huonon sisäilman laadun takia. Käyttökertojen vähäisyyden vuoksi Hukkanen ja Salmela kehottavat kriittiseen suhtautumiseen tuloksia kohtaan. Tuloksissa on kuitenkin nähtävissä henkilökunnan kiinnostus aistihuonetuukioita kohtaan. Tietoperustana tässä opinnäytetyössä on aistit ja snoezelen, jotka kuuluvat myös oman tutkimuksemme teoriapohjaan.

Opinnäytetyössään Jauhiainen, Juuti ja Niskanen (2018) ovat myös toteuttaneet aistihuoneen päiväkotiin. Heillä lähtökohtana suunnittelulle oli käyttötarkoitukseltaan monipuolinen tila, joka tukisi pedagogisesti lapsen toiminnallisuutta ja osallisuutta. Tavoitteena heillä oli luoda esteettisesti tunnelmallinen tila rauhoittumiselle missä lapset pystyisivät, yhdessä kasvattajan kanssa, vastaanottamaan valikoituja aistimuksia. Suunnittelussa otettiin huomioon, että tila soveltuisi myös normaaliin arkiseen leikkimiseen; sisustukselliset elementit voisivat olla mukana leikeissä. Tavoitteena oli myös erillisten aistitoimintojen valmistaminen ja rakentaminen kasvattajien helposti saataville. Tämän lisäksi he toteuttivat opaskansion kasvattajien käyttöön. Opinnäytetyönsä teoriapohjassa he ovat käsitelleet aisteja ja sensorista integraatiota.

Tuomolan (2019) opinnäytetyön tarkoitus oli selvittää varhaiskasvatuksen sosiaalista oppimisympäristöä kasvattajien näkemänä ja kokemana. Lisäksi haluttiin kartoittaa sosiaalisen oppimisympäristön kehittämisen kohteita. Opinnäytetyössä haluttiin tuottaa yhteistyöpäiväkodille tietoa kasvattajien näkemyksistä sosiaalisesta oppimisympäristöstä, jotta oppimisympäristöjä voitaisiin kehittää entistä toimivimmiksi ja lapsia tukeviksi. Opinnäytetyön tietoperustassa käsiteltiin oppimisympäristöjä, erityisesti sosiaalista oppimisympäristöä. Myös varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat kuuluivat opinnäytetyön tietoperustaan. Opinnäytetyön tuloksiin nousivat valmiiden teemojen ulkopuolelta ryhmät, joita myös käsiteltiin tietoperustassa. Tuloksissa näkyi yhtäläisyyksiä oman tutkimuksemme kanssa. Tuloksista ilmenee kasvattajien kokevan sosiaalisen oppimisympäristön koostuvan aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta, osallisuudesta, turvallisuuden tunteesta ja lapsiryhmän koosta. Sosiaalisen oppimisympäristön katsotaan olevan laaja ja kaikkea päiväkodin arkea ympäröivä ilmiö, joka vaikuttaa merkittävästi lapsen oppimiseen.

Nurmennukan päiväkotiin suunnatussa opinnäytetyössään Akseli ja Herala (2016) selvittivät kasvattajien näkemyksiä siitä, millaista varhaiskasvatusta Nurmennukan päiväkodissa toteutetaan laadun, pienryhmätoiminnan ja vuorohoidon näkökulmista. Tutkimuksessaan he pääsivät kanssamme saman kaltaisiin tuloksiin, kun kasvattajilta kyseltiin kehittämissideoita laadukkaampaan varhaiskasvatukseen. Kasvattajat kokivat, että suunnittelulle tarvittaisiin enemmän aikaa ja aikuisia tulisi olla tarvittava määrä paikalla suhteessa lapsiin. Tosin tutkimuksesta ei selvinnyt, mikä vastaajien mielestä olisi sopiva aikuisten ja lasten välinen suhdeluku. Tuloksissa ilmenee toiminnan perustuvan päiväkodin- ja lasten

varhaiskasvatussuunnitelmiin sekä valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Tuloksista selviää myös lapsilähtöisyyden ajatus, jossa lapsi huomioidaan yksilönä ja heidän toiveitaan ja tarpeitaan kuunnellaan ja toteutetaan. Opinnäytetyönsä tietoperustassa käsitellään varhaiskasvatussuunnitelmia, pienryhmätoimintaa, oppimisympäristöjä ja toiminnan suunnittelua.

6 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS, TAVOITTEET JA TOTEUTTAMINEN

Opinnäytetyö on tehty yhteistyössä Hattulan kunnan varhaiskasvatuksen kanssa. Hattulan kunnassa toteutettiin vuosien 2018–2019 aikana InnoVaka Hattula -hanke, jossa haluttiin kehittää innovatiivisia oppimisympäristöjä varhaiskasvatuksessa. Hattulassa hankepäiväkotina toimi Viiriäisen päiväkotia. Hankkeessa päiväkotien avoimia ja sosiaalisia oppimisympäristöjä haluttiin kehittää uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Lisäksi tavoiteltiin liikuntaan kannustavia, esteettämiä ja digitaalisuutta hyödyntäviä toimintaympäristöjä. Lasten ja vanhempien osallisuutta hankkeessa vahvistettiin suunnittelemalla yhdessä oppimisympäristöjä. InnoVaka Hattula -hankkeen rahoitus oli saatu Opetushallitukselta, ja se toteutettiin yhteistyössä Hämeen ammattikorkeakoulun ja kolmannen sektorin toimijoiden kanssa. Hankkeessa tehtiin pienempiä oppimisympäristöjen muokkauksia, mutta suurimpana hankintana ja kehityksen kohteena oli Viiriäisten päiväkotia toteutettu teknologiaa hyödyntävä aistihuone. (InnoVaka Hattula, n.d.) Huone valmistui huhtikuussa 2019 ja on siis verrattain uusi vielä tutkimusta tehdessämme talvella 2019–2020.

Tässä tutkimuksessa selvitetään, kuinka aistihuonetta hyödynnetään päiväkodin toiminnassa. Tutkimus on toteutettu laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan tieteellisen tutkimuksen menetelmäsuuntausta, jonka tavoitteena on kohteen laadun, ominaisuuksien ja merkityksien ymmärtäminen. Laadullista tutkimusta voidaan tehdä monilla erilaisilla menetelmillä. Menetelmille yhteistä on näkökulmat, joissa tarkastellaan muun muassa kohteen esiintymisympäristöä ja taustaa, kohteen tarkoitusta ja merkitystä sekä ilmaisua ja kieltä. (Jyväskylän yliopisto, 2015)

6.1 Opinnäytetyön tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Pääpaino tutkimuksessa on toiminnan pedagogiikassa, sen tavoitteissa ja arvioinnissa. Tutkimuksella haluttiin lisäksi selvittää, millaisilla ryhmillä aistihuoneessa toimitaan ja millaisia kehittämisajatuksia varhaiskasvatuksen henkilökunnalla on aistihuoneen hyödyntämiseksi. Tutkimusta tehtäessä aistihuone Viiriäisen päiväkodissa oli vielä melko uusi oppimisympäristö, käytössä se oli ennättänyt olla vasta alle vuoden ajan. Tutkimus antaakin

tärkeää tietoa siitä, miten uutta oppimisympäristöä hyödynnetään lapsiryhmien toiminnassa ja pedagogiikassa.

Opinnäytetyön tutkimustehtävänä on saada selville, millaista pedagogista toimintaa Hattulan Viiriäisen päiväkodin teknologisessa aistihuoneessa toteutetaan sekä kuinka toimintaa suunnitellaan sekä arvioidaan. Lisäksi selvitetään, millaisilla ryhmillä aistihuoneessa käydään ja mitkä tekijät auttaisivat hyödyntämään aistihuonetta lapsiryhmien toiminnassa.

Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Miten aistihuoneessa järjestettävää toimintaa suunnitellaan ja arvioidaan?
2. Minkälaista toimintaa aistihuoneessa toteutetaan?
3. Mitkä tekijät auttaisivat hyödyntämään aistihuonetta?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä halusimme selvittää, mitkä asiat vaikuttavat suunnittelun taustalla, esimerkkeinä toiminnan tavoitteet, lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ja lasten toiveet.

6.2 Aineiston hankinta teemahaastattelulla

Aineiston tutkimukseen hankimme haastattelemalla yksilöhaastatteluun viittä varhaiskasvatuksen opettajaa Viiriäisen päiväkodissa. Haastattelujen avulla pystyimme saamaan mahdollisimman paljon tietoa aistihuoneen hyödyntämisestä lapsiryhmien pedagogiikassa. Haastattelut toteutimme teemahaastatteluilla. Haastattelukysymyksiä emme halunneet rajata liian tiukasti, jotta kaikki oleellinen ja tärkeä tieto aistihuoneen hyödyntämisestä saataisiin selville.

Haastateltavat saivat kysymykset pohdittavakseen jo ennen varsinaisia haastatteluja, jolloin heillä oli mahdollisuus miettiä kysymyksiä jo etukäteen. Tämä edesauttoi sitä, että haastatteluista saadaan mahdollisimman paljon tietoa tutkimusta varten. Haastattelutilanteessa eivät välttämättä kaikki oleelliset asiat olisi tulleet haastateltavien mieleen, mutta saatuaan kysymykset etukäteen haastateltavat olivat ehtineet pohtia aiheita syvällisemmin. Kysymykset haastatteluun asetettiin niin, etteivät ne johdattelisi haastateltavaa vastaamaan tietyllä tavalla.

Eskola ja Suoranta (1998, s. 87) toteavat haastattelusta, että sen tavoitteena on selvittää niitä asioita, mitä jollakin henkilöllä on mielessään. Haastattelua voidaan pitää eräänlaisena keskusteluna. Se tapahtuu haastattelijan aloitteesta ja hänen johdattelemaan. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 63) mukaan haastattelu on tiedonkeruumenetelmänä hyvin joustava ja siinä pyritään saamaan halutusta asiasta mahdollisimman paljon tietoa. Tämän vuoksi on perusteltua antaa teemat ja/tai haastattelukysymykset haastateltaville jo hyvissä ajoin ennen haastattelua. Haastattelun

onnistumisen varmistamiseksi on hyödyllistä antaa haastateltavien tutustua etukäteen haastattelukysymyksiin, teemoihin ja aiheeseen.

Teemahaastattelussa aihepiirit haastatteluun on määritetty etukäteen. Haastattelijan tulee varmistaa, että kaikki teema-alueet tulee haastattelussa käytyä läpi. Teemojen laajuus ja järjestys saattavat vaihdella haastattelujen välillä. (Eskola & Suoranta, 1998b, s. 64) Teemahaastattelu etenee etukäteen valittujen keskeisten teemojen varassa. Kysymyksiä on mahdollisuus tarkentaa haastattelun kuluessa, jolloin aihetta saadaan syvennettyä ja tarkennettua perustuen haastateltavien vastauksiin. Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkitsevät vastaukset ajatellen tutkimuksen tarkoitusta, ongelmanasettelua ja tutkimustehtävää. Haastatteluun valitut teemat perustuvat siihen, mitä ilmiöstä jo tiedetään eli tutkimuksen viitekehukseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018b, s. 65)

6.3 Aineiston analyysi teemoittelun ja sisällönanalyysin avulla

Se, millaisia valintoja tutkija on tutkimuksensa alussa tehnyt, ohjaa myöhemmin sitä, kuinka aineistoa tulkitaan ja käsitellään (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 221). Tutkimusta tehtäessä on aineisto kerättävä ja tulokset esitettävä lukijalle sellaisessa muodossa, että ne ovat uskottavia. Empiirisessä analyysissä aineiston keräämis- ja analyysimetodit korostuvat. Empiirisessä tutkimuksessa nämä metodit selitetään. Kuvailtaessa metodeja, annetaan lukijalle mahdollisuus arvioida tutkimusta, joka on oleellinen osa tulosten uskottavuutta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018b, s. 20)

Menetelmien ja analyysien valintaa saattaa hyvinkin tiukasti ohjata itse tutkimusongelma. Ongelman ja analyysin tulisi kuitenkin muodostaa yhtenäinen kokonaisuus. Ydinasioita tutkimusta tehtäessä ovat aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätökset. Analyysivaiheessa tutkija saa tietoonsa vastaukset, jotka hän on saanut ongelmiin. Joskus tässä vaiheessa voi käydä myös niin, että tutkijalle selviää se, kuinka tutkimusongelma olisi pitänyt asettaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 221)

Laadullisessa tutkimuksessa tulee aineisto useimmiten kirjoittaa puhtaaksi sananasaisesti. Tätä kutsutaan litteroinniksi. Aineisto voidaan litteroida kokonaan tai vain osittain, esimerkiksi mukaillen teema-alueita. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 222) Tärkeää litteroinnissa on se, että kaikki puhuttu saadaan kirjoitettua ylös. Joskus voidaan litteroida vain tutkimuksen kannalta keskeisimmät asiat, valikoiden teemojen ja kysymysten mukaan, mutta tällöin jotakin tärkeää voi jäädä huomioimatta. Varminta on siis litteroida aluksi kaikki hyvin kattavasti ja tarkasti. Tämän jälkeen aineistoa on aina mahdollisuus rajata, kun on tarkkaan mietitty rajauksen kohteet. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006)

Sisällönanalyysin ajatellaan olevan perusanalyysimenetelmä laadullisessa tutkimuksessa, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysi on keino saada järjestettyä aineisto tiiviiseen ja

selkeään muotoon, kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Tutkimuksessa aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä, ja analyysin tarkoituksena on luoda selkeä ja sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi voidaan jakaa vielä aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018a, ss. 80, 82, 93). Aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa pelkistetyimmillään teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien, puhtaalta pöydältä ilman ennakoasettamuksia tai määritelmiä (Eskola & Suoranta, 1998a, s. 19).

Sisällönanalyysi koostuu kolmesta eri vaiheesta, joita ovat aineiston pelkistäminen eli redusointi, ryhmittely eli klusterointi ja teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. Redusoinnissa aineistosta karsitaan kaikki tutkimukselle epäolennaisen pois, aineisto siis pelkistyy ja tiivistyy. Pelkistäminen voi tapahtua etsimällä tutkimuskysymystä kuvaavia ilmaisuja. Eri ilmiöitä voidaan eritellä esimerkiksi alleviivaamalla samanvärisillä kynillä samaa asiaa kuvaavat ilmaisut. (Tuomi & Sarajärvi, 2018a, ss. 93–94)

Aineistoa lähestytään usein ensimmäiseksi tematisoinnin kautta, nostamalla aineistosta tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Näin tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä voidaan vertailla aineistossa. Poimimalla aineistosta sen sisältämiä keskeisiä aiheita voidaan ne esittää kokonaisuutena erilaisia kysymyksenasetteluja. Aineiston tekstimassasta tulisi ensin löytää ja myöhemmin erotella tutkimusongelman kannalta keskeiset asiat. Onnistuakseen teemoittelu vaatii teorian ja empirian välistä vuorovaikutusta, jotka tutkimustekstissä nivoutuvat toisiinsa. (Eskola & Suoranta, 1998b, s. 126)

Analyysin teon aloitimme litteroinnilla. Litterointivaiheessa jaoimme aineiston puoliksi, ja molemmat litteroivat oman osuutensa. Haastatteluvaiheen nopea puherytmi ja poukkoileva puhe tekivät litteroinnin ajoittain haastavaksi ja työlääksi, sillä olimme tottuneet kirjoittamaan kirjakieltä. Äänitalenteita jouduimme kuuntelemaan useaan otteeseen edestakaisin, jotta aineiston saisi sananasaisesti kirjoitetuksi. Työmäärää helpotti se, että meitä oli kaksi tekijää.

Vaikka teimme haastattelut teemahaastattelun keinoin, niin analysoimme aineiston sisällön analyysin ja teemoittelun menetelmillä, sillä olimme luoneet haastatteluun valmiit teemat kysymysten ympärille. Lähdimme purkamaan litteroitua aineistoa lukemalla sen ensin useampaan kertaan. Jo haastatteluvaiheessa oli tieto osittain jäsentynyt meille. Saatuamme aineistosta riittävän hyvän kuvan värikoodasimme litteroidusta aineistosta vastauksia kysymyksiin. Aineiston värikoodauksen jälkeen kirjoitimme vastaukset lapuille teemojen alle, jolloin saimme aikaan teemakortiston. Eskolan ja Suorannan (1998b, s. 111) mukaan aineistoa koodatessa on teemahaastattelurunko oiva apuväline. Teemahaastattelurungon avulla voidaan aineistosta nostaa esille tekstikohtia, jotka vastaavat haluttuihin asioihin. Näin voidaan muodostaa teemakortisto, jossa aineisto on pilkottu

myöhemmin tehtäviä tulkintoja varten. Teemakortisto muodostetaan tarina tai haastattelu kerrallaan.

Tämän jälkeen yhdistelimme mielestämme samaan aihealueeseen kuuluvia kortteja yhteen ja näin saatiin tiivistettyä tietoa vastauksista. Sen jälkeen ryhdyimme käymään teemakortistoa läpi ja huomasimme, että teemojen alla on asioita, jotka ovat samoja useammassa teemassa. Esimerkiksi tavoitteet, tekeminen ja arviointi korreloivat yhteen siten, että muodostimme niistä uuden teeman. Näin kävimme koko aineiston läpi ja saimme luotua kokonaan uudet teemat, joiden alla tuloksia käsitellään. Uusiksi teemoiksi tulivat ryhmät, tavoitteellinen toiminta ja toiminnan arviointi sekä käytön tehostaminen.

6.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan, TENK, (2012, s. 6) mukaan tieteellinen tutkimus voidaan katsoa eettisesti hyväksyttäväksi ja luotettavaksi, sekä sen tulokset uskottavaksi ainoastaan silloin, jos tehty tutkimus on tehty hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Lähtökohtana hyvälle tieteelliselle käytännölle on se, että tutkimusta tehtäessä noudatetaan sellaisia tunnustettuja toimintatapoja kuin rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus niin tutkimustyössä, tuloksia tallennettaessa kuin niitä arvioitaessa. Tutkimuksessa käytettävien tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien tulee olla tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä. Tutkijoiden tulee ottaa huomioon muiden tutkijoiden työt ja saavutukset ja antaa niille kuuluva arvo ja viitata heidän töihinsä asiaankuuluvalla tavalla.

Tämä tutkimus on luotettava ja toteutettu tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti. Tietoperusteissa käytettävien lähteiden luotettavuutta on arvioitu kriittisesti, ja tiettyjen lähteiden luotettavuudesta on pyydetty näkemystä myös opinnäytetyötä ohjaavilta opettajilta. Lähdeviittaukset ja lähdeluettelomerkinnot on tehty huolellisesti ja asiaankuuluvalla tavalla. Tutkimusprosessi on edennyt loogisesti ja siihen on sisältynyt kaikki tieteellisen tutkimuksen vaiheet.

Tutkimus tulee suunnitella, toteuttaa ja raportoida sekä syntynyt aineisto tulee tallentaa sillä tavalla, kuin tieteelliseltä tiedolta edellytetään. Tutkimuslupa tulee hankkia ja eettinen ennakoarviointi tehdä, niillä aloilla, kuin se vaaditaan (TENK, 2012, s. 6). Ennen tutkimukseen ryhtymistä tehtiin tutkimussuunnitelma. Tutkimuksen aihe on saatu työelämäyhteistyönä Hattulan kunnalta. Tutkimussuunnitelma ja tutkimuslupahakemus on toimitettu asiaan kuuluvasti niitä toimittaville tahoille. Lupaa hakiessa esitettiin, mitä aihetta tutkimus koskee ja missä työtehtävissä toimivat henkilöt, joita tullaan haastattelemaan

Ennen tutkimuksen aloittamista sovitaan kaikkien tutkimukseen osallistuvien kesken työn oikeuksista, tekijyyttä koskevista periaatteista, vastuista

ja velvoitteista sekä aineistojen säilyttämistä ja käyttöoikeuksia koskevista kysymyksistä tavalla, jotka kaikki osapuolet hyväksyvät. (TENK, 2012, s. 6). Haastateltaville henkilöille toimitettiin saatekirje haastattelusta, jonka liitteenä oli haastattelukysymykset etukäteen mietittäväksi. Haastattelut olivat vapaaehtoisia. Ennen haastattelujen alkua tuotiin ilmi, että haastattelut tullaan tallentamaan äänittämällä ja tallenteita käytetään vain tätä tutkimusta varten. Tallenteet hävitetään sen jälkeen, kun niitä ei enää tutkimuksen kannalta tarvita. Päiväkoti, jossa tutkimus tehtiin, päädyttiin paljastamaan huolellisen pohdinnan jälkeen. Tähän päätökseen tultiin, koska aistihuone on niin merkittävä ja ainutlaatuinen hanke Viiriäisen päiväkodissa. Erityisesti tästä syystä haastateltavien kanssa keskusteltiin ennen haastatteluja heidän henkilöllisyytensä tunnistamisen mahdollisuudesta. Haastateltaville tuotiin esille, että opinnäytetyötä ei tarvitse välttämättä julkaista julkisessa Theseus-tietokannassa. Tutkimuksen julkaisemiseen kaikilta haastateltavilta pyydettiin suullisesti lupa. Tuomen ja Sarajärven (2018b, s. 21) mukaan empiirisessä analyysissä on aina huolehdittava, ettei aineiston tuottaneiden henkilöiden henkilöllisyys paljastu. Henkilöllisyys on aina häivyttävä. Etiikan kannalta ajateltuna, empiirisessä tutkimuksessa tutkijan tulee siis pitää huoli siitä, etteivät henkilöt ole yksilöitävissä.

Hyvän tutkimuksen yksi kriteeri on tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus ja toinen on tutkimuksen eettinen kestävyys. Eettinen kestävyys on myös luotettavuuden toinen puoli ja koskee myös tutkimuksen laatua. Eettisesti hyvässä tutkimuksessa tulee muun muassa huolehtia laadukkaasta tutkimussuunnitelmasta, sopivasta tutkimusasetelmasta ja hyvin tehdystä raportoinnista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018b, ss. 110–111) Tutkimuksen tutkimuskysymyksiä pohdittiin huolellisesti ja aineiston hankinnassa haastattelujen kysymykset laadittiin niin, että vastaus tutkimuskysymykseen olisi löydettävissä. Tutkimusta tehdessä aistihuone oli vielä melko uusi oppimisympäristö yhteistyökumppanina toimivassa päiväkodissa. Tästä syystä tutkimuksen alussa oli olemassa ennakkoajatuksia siitä, ettei huonetta kenties vielä hyödynnettäisi täysipainoisesti toiminnassa. Tutkimusta tehdessä oltiin erittäin tarkkoja, etteivät omat ennakkoasenteet pääsisi vaikuttamaan tutkimukseen. Haastattelukysymykset on laadittu huolella, niin etteivät kysymykset johdattaisi vastauksia mihinkään tiettyyn suuntaan. Tutkimusraportti on laadittu huolellisesti. Raportoidessa tutkimustuloksia on noudatettu todelliseen haastatteluaineistoon perustuvaa, avointa ja rehellistä viestintää.

Kaikissa tutkimuksissa tulisi arvioida tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Tähän voidaan käyttää erilaisia mittaus- ja tutkimustapoja. Tällaisia tapoja ovat esimerkiksi reliaabelius ja validius. Reliaabeliudella tarkoitetaan tulosten toistettavuutta ja validiudella tutkimuksen pätevyyttä eli ”mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata”. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 231) Reliaabelius on todennettavissa usealla eri tavalla; kaksi eri tutkijaa voi päätyä samanlaiseen tulokseen, jolloin tutkimustulosta voidaan pitää reliaabelina tai, jos samaa henkilöä, tutkittaessa useammalla kerralla, saadaan sama tulos.

Tämän tutkimuksen reliabiliutta, toistettavuutta, arvioitaessa voidaan todeta, että tutkimuksemme olisi toistettavissa, mikäli tutkimus päätettäisiin uusiksi. Jos tutkimus uusittaisiin nyt, tulokset olisivat todennäköisesti samankaltaiset kuin tässä tutkimuksessa saatiin. Jos tutkimus toteutettaisiin muutaman vuoden päästä, olisivat tulokset todennäköisesti erilaiset.

Validiudessa tulee huomioida, että haastateltavat ovat ymmärtäneet kysymykset siten, kuin tutkija on ajatellut, jolloin mitataan sitä, mitä on tarkoituskin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan mitata myös muilla tavoilla. Tutkimuksen luotettavuutta lisää muun muassa se, että tutkija kertoo tarkasti, kuinka on tutkimuksen suorittanut; mitä tutkimuksessa on tehty ja miten saatuihin tuloksiin on päädytty. Luotettavuutta parantaa siis tutkijan tarkkuus tutkimuksen toteutuksen kuvaamisesta. (Hirsjärvi ym., 2009, ss. 231–232)

Tutkimuksemme luotettavuutta arvioitaessa voidaan todeta, että tutkimus on toteutettu laadukkaasti. Olemme tutkineet aistihuoneessa toteutettavaa toimintaa ja tutkimuksemme aineistona olevista haastatteluista saimme vastaukset tutkimuskysymyksiimme. Tutkimuksessa on kerrottu tarkasti, mitä olemme tehneet ja miten tulokset on saavutettu, joten tältä osin tutkimus on luotettava. Yksi haastateltava oli ymmärtänyt yhden kysymyksen eri tavalla, kuin olimme tarkoittaneet, mutta saimme sen korjattua haastattelutilanteessa, joten tältäkin osin tutkimus on luotettava. Olemme saaneet vastaukset juuri niihin kysymyksiin, joita olemme kysyneet. Aineisto on kerätty vain yhden päiväkodin sisällä, joten tuloksia ei voida yleistää kaikkiin varhaiskasvatusta toteuttaviin päiväkoteihin. Tutkimus antaa kuitenkin kuvauksen kyseisen päiväkodin toiminnasta, ja näin antaa hyödyllistä tietoa yhteistyöpäiväkodin toiminnan kehittämiseen.

7 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia, kuinka paljon Viiriäisen päiväkodin uutta aistihuonetta on hyödynnetty lapsiryhmien toiminnassa, kuinka pedagogisesti suunniteltua toimintaa on ja kuinka toimintaa arvioidaan. Lisäksi selvitimme, minkä kokoisilla ryhmillä aistihuoneeseen mennään sekä miten ryhmät muodostetaan. Haluamme myös saada tietoa siitä, mitkä tekijät auttaisivat aistihuoneen hyödyntämistä lapsiryhmien toiminnassa. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että aistihuonetta käytetään eniten rauhoittumis- ja rentoutumistarkoituksessa. Tulokset osoittavat myös, että toiminnan suunnittelun taustalla on useimmiten ryhmien ja lasten omat varhaiskasvatussuunnitelmat sekä lasten toiveet ja mielenkiinnonkohteet. Haastatteluista kävi ilmi, että täysipainoiseen aistihuoneen hyödyntämiseen kaivataan lisää koulutusta ja aikaa perehtymiselle.

7.1 Ryhmät

Aistihuone on tilana melko pieni, ja sinne onkin menty pienillä ryhmillä. Tuloksista selviää, että ryhmien koot ovat vaihdelleet kolmesta kahdeksaan lapseen. Analysoidessamme haastatteluaineistoa kävi usein ilmi se, kuinka paljon helpompaa aistihuoneessa olisi toimia pienemmissä ryhmissä, mutta useinkaan se ei ole mahdollista. Yhtä aikuista ei voida erottaa ryhmästä toteuttamaan toimintaa vain muutaman lapsen kanssa. Niissä vastauksissa, joissa ryhmäkoosta puhuttiin, reilusti yli puolet koski juuri pienempien ryhmien etua toimia aistihuoneessa. Mikkolan ja Nivalaisen (2009) mukaan pienemmässä ryhmässä lapsen on helpompi ja turvallisempi hallita omaa toimintaansa, tulla näkyväksi yksilönä ja vain olla oma itsensä. Tätä näkemystä tukee myös se, että pienessä ryhmässä aikuisen on helpompi havainnoida lasta ja hänen toimintaansa ja tukea lasta tämän lähikehityksen vyöhykkeellä. (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 31; ks. myös Järvinen & Mikkola, 2015, s. 39)

Niin semmonen kuusi viiva kahdeksan niin se on niin kuin maksimi.

Varmaan joku viisi keskimäärin. Toi homma on sellasta, ettei sinne voi ottaa kauheen montaa.

Semmonen kuusi viiva kaheksan, niin se on niinkun ihan maksimi. Tai siis silleen, että parhaimmillaan vaikka se kuuskin on niin ja jos vielä vähemmän niin vielä parempi. Mut se ei oo aina mahollista. Käytännössä. - - Mut sit ei oo aina niinkun resursseja irrottaa itseään vain vaikka kahen tai kolmen kanssa, et on pakko ottaa sit se vähän enemmän sinne.

Heinosen ym. (2016, s. 107) mukaan ryhmäkoon määrittely päiväkodissa ei olekaan yksiselitteistä. Siihen vaikuttavia muuttujia on paljon: erilaiset ja eri-ikäiset lapset sekä kehitykseltään ja kokemukseltaan monenlaiset lapset. Haastateltavat kuvasivat, että lapset ovat nykyään usein hyvin levottomia ja suuret ryhmäkoot vain lisäävät levottomuutta. Lisäksi suurissa ryhmissä tuentarpeiset lapset korostuvat tekemällä koko ryhmän toiminnasta haastavampaa.

Meilläkin on ryhmä, jossa on paljon tuentarpeisia lapsia, niin meidän pitää muutenkin tarkkaan miettiä ne ryhmät. Tavaltaan tommonen, missä pitää rauhoittua ja keskittyä, niin kyllä me ollaan sit puolitettu se pienryhmä. Viis on ihan maksimi, mitä ottaisin sinne.

Tutkimuksessamme lähes kaikki haastateltavat totesivat, että pienillä ryhmillä toimiminen on helpompaa kuin suuren ryhmän kanssa. Tässä voisi ajatella olevan vaikutusta myös tilan koolla, vaikka sitä ei haastatteluissa tuotukaan esiin. Samansuuntaisiin tuloksiin on tullut myös Susanna

Tuomola (2019) tutkiessaan sosiaalisia oppimisympäristöjä varhaiskasvatuksessa. Tuomolan tutkimuksessa ryhmien merkitys tuli myös esiin, vaikka ne eivät olleet varsinaisesti tutkimuksen kohteena. Tuloksissa hän esittää, että suuret ryhmät aiheuttavat päiväkodin arjessa kiirettä, melua ja kaaosmaisuuutta. Ryhmäkokoon katsottiin vaikuttavan myös lasten keskittymiskykyyn; isoissa ryhmissä pitkäjänteinen keskittyminen on lapsille vaikeampaa. (Tuomola, 2019, s. 34) Ryhmäkoot päiväkodissa puhuttavat vuodesta toiseen. Valtioneuvoston asetuksella (753/2018 § 1) muutetaan päiväkodin henkilöstön ja lasten välistä suhdelukua niin, että päiväkodissa on seitsemän yli kolmevuotiasta lasta yhtä kasvattajaa kohden. Asetus tulee voimaan 1.8.2020. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019)

Tuloksista selviää, että aistihuoneeseen mentäessä ryhmät on muodostettu vaihtelevin perustein. Ryhmät on voitu muodostaa sen perusteella, onko toiminta siellä sopivaa tai tarkoituksenmukaista lapsen tarpeisiin nähden. Myös lasten oma kiinnostuneisuus on voinut olla ryhmän muodostamisen lähtökohtana. Yhtä lailla aistihuoneeseen on menty jo kiinteillä, olemassa olevilla pienryhmillä, joita on mahdollisesti vielä jaettu kahteen osaan. Aina ryhmiä ei olla sen tarkemmin mietitty, vaan aistihuoneeseen on lähdetty sattumanvaraisesti muodostetulla lapsiryhmällä, esimerkiksi sen perusteella, kuka on paikalla. Järvisen ja Mikkolan (2015) mukaan, se kuinka ryhmät muodostetaan, perustuu niin toiminnan tavoitteisiin kuin lasten kehityksellisiin tarpeisiin. Lapsimäärältään pienryhmien ei tarvitse olla samankokoisia. Ryhmä voidaan jättää pienemmäksi, mikäli ryhmässä on tuen tarpeisia lapsia. Pienryhmien ei aina tarvitse olla samat, vaan niissä voidaan joustaa huomioiden lasten vuorovaikutus- ja leikkitaidot. (Järvinen & Mikkola, 2015, s. 42; ks. myös Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 34) Tämä näkyy myös tutkimuksemme tuloksissa. Lapsiryhmien kokoonpanoa on mietitty hyvinkin tarkkaan, kun aistihuoneeseen on menty tuen tarpeisten lasten kanssa. Ryhmän muodostamisessa on voitu miettiä, miten lapset voisivat tukea toisiaan siellä toteutettavassa toiminnassa, tai ryhmiä muodostettaessa tukea tarvitsevat lapset on jaettu eri ryhmiin.

Jos on keskittymistä vaativaa, niin sen perusteella kuka tukee ketäkin, eli ei laiteta kaikkia tuen tarpeisia samaan aikaan sinne.

Siinä on osa, on pakko, että ainakin tietty määrä tai sitten niin kuin sen tarkoituksen mukaan, että mitä sinne on menty tekemään, niin sit on mietitty sitten se ajatus siitä tai sitten on välillä pystytty tekeen, kun me ollaan menty sinne extempore tyylillä, niin sit vähän kiinnostuksen mukaan.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että haastateltavien mukaan huonetta käytetään pienillä lapsiryhmillä kerrallaan. Haastateltavien vastauksista ilmenee hyvin usein, että heidän mielestään pienissä ryhmissä toimimisessa on paljon etuja. Pienet ryhmät edesauttavat vähentämään lasten levottomuutta ja tukea tarvitsevien lasten tarpeisiin on helpompi vastata pienessä

ryhmässä. Aistihuoneeseen suunniteltu toiminta vaikuttaa siihen, miten ryhmät sinne mentäessä muodostetaan. Toiminnan halutaan vastaavaan siihen osallistuvien lasten tarpeita ja/tai lasten omia toiveita. Tosinaan ryhmien kokoonpanoa mietitään hyvinkin tarkkaan, jos aistihuoneeseen suunniteltu toiminta vaatii sitä. Toiminta voi olla myös sellaista, että ei ole tarvetta erityisen tarkkaan pohtia ryhmien kokoonpanoa.

7.2 Tavoitteellinen toiminta ja toiminnan arviointi

Toinen teemamme yhdisti aiemmasta kahdesta teemasta aineiston, sillä niissä käsiteltiin samoja asioita. Suunnittelu, tavoitteet, toteutus ja arviointi kulkevat niin yhdessä, että ne oli helpompi esittää omana kokonaisuutenaan. Tutkimuksessamme haasteltavat kertoivat, että pedagogiset tavoitteet toiminnalle aistihuoneessa on muodostettu lasten omista varhaiskasvatussuunnitelmista, ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmasta sekä valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta. Tavoitteita on muodostettu myös lasten toiveiden ja kiinnostuksen kohteiden perusteella. Turjan ja Vuorisalon (2017, ss. 36–37) mukaan yhteiskunnan eri palveluissa, kuten varhaiskasvatuksessa, on viimeisten vuosikymmenien aikana korostettu erityisesti lapsen kuulemisen ja osallisuuden merkitystä. Varhaiskasvatusikäisten lasten osallistumiselle toimii tärkeänä lähtökohtana Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) Lastenoikeuksien sopimus, ja siitä erityisesti ne artiklat, joissa määritellään lasten oppimiseen ja yhteisölliseen toimintaan liittyviä periaatteita sekä käytäntöjä.

On ollut justinsa meidän ryhmän tavoitteet on niin kuin ne mitä on ollut koko ryhmällä niin ne on niin kuin siinä huomioitu ja sitten yksittäisiäkin - - toiveet eli joku on kiinnostunut, kiinnostuksen kohteet, ollaan voitu ottaa just vaikka autoja tai jos joku tykkää jännityksestä, niin sitten ollaan voitu ottaa jännittäviä juttuja. Mutta kyllä siellä ne vasun tavoitteet on koko ajan siellä, ne ei niinku liity vain aistihuoneeseen vaan koko ajan yrittää niitä miettiä, millä tavalla niitä saisi kaikessa toiminnassa.

Paljon tulee niistä lasten vasuista, ja niitten vasuista kootaan semmonen meidän ryhmävasu ja siitä tulee se toiminta pohjautuu. Se lähtee niistä lasten ajatuksista, toiveista, ja sitten niistä tavoitteista.

Tutkimuksemme perusteella tavoitteilla on vastattu myös lapsiryhmän tarpeisiin, erityisesti metelin vähentämiseen. Haastatteluissa selvisi, että lapsiryhmät ovat nykyään äänekkäitä ja välttämättä kaikki lapset eivät pysty keskittymään metelissä. Aistihuoneesta on tällöin ollut apua niin änekkäille lapsille kuin hiljaisemmillekin.

Lähtökohta meille on se, et tarvittaisiin sitä rauhoittumista. Myös ne lapset, joilla ei oo ongelmaa säädellä itseään,

ahdistuu siitä metelistä ryhmässä, niin nekin voi mennä sinne rauhallisempaan paikkaan. Meidän ryhmässä on sitä meteliä tosi paljon. Eli ne, jotka kaipaa rauhaa, ja ne jotka ei muuten pysty keskittymään voivat mennä sinne.

Ne tavoitteet, joita toiminnalle oli asetettu, tulivat hyvin selvästi esille siinä, millaista toimintaa aistihuoneessa on toteutettu. Vastauksista suuri osa liittyi rauhoittumiseen ja rentoutumiseen, niin toiminnan tavoitteissa kuin itse toiminnassakin. Usein haastateltavat kertoivat, että pedagogisena tavoitteena toiminnalle aistihuoneessa on ollut juuri rauhoittuminen ja rentoutuminen. Lasten keskittymiskyvyn lisääminen on ollut myös usein yhtenä tavoitteena. Hukkasen ja Salmelan (2016, ss. 28–29) tutkimuksessa esiin oli noussut myös rauhoittumisen ja keskittymisen elementit aistihuoneessa toimittaessa. Samankaltaisuutta tuloksissa on myös siinä, että heidänkin kyselyssään oli tullut esiin kuunteleminen ja vuorovaikutustaidot. Haastateltavien mukaan aistihuoneen eri toimintoja tutkailtaessa lapsille on haluttu samalla opettaa tarkkaavaisuutta ja ohjeen kuuntelua. Lapsia on ohjattu ymmärtämään, että aistihuoneessa tehdään asioita, joissa keskitytään olemaan rauhassa ja odottamaan omaa vuoroa. Näin lapsi oppii huomioimaan toisia ihmisiä. Sosiaalisten taitojen oppiminen on siis asetettu yhdeksi tavoitteeksi toiminnalle aistihuoneessa. Myös leikkitaitojen oppiminen tuli esiin pedagogisena tavoitteena.

Viiriäisen aistihuoneen toiminnoissa on erilaisia elementtejä, jotka edesauttavat rentoutumista ja rauhoittumista, esimerkiksi erilaiset väri- ja äänimaailmat. Snoezelen-ympäristöt ovat rauhoittavia tiloja, jotka auttavat vähentämään levottomuutta ja ahdistusta, mutta ne voivat myös rohkaista ja ilahduttaa käyttäjää, stimuloida reaktioita ja rohkaista kommunikoidaan (Snoezelen, Multi-Sensory Environments, 2020). Tutkimuksemme tulokset käyvät hyvin yhteen edellä mainitun kanssa. Tilana aistihuonetta onkin hyödynnetty silloin, kun pedagogisina tavoitteina on ollut rauhoittuminen ja keskittyminen. Eräs ryhmä on hyödyntänyt aistihuonetta tilana, kun lapsilla on ollut kädentaitoihin liittyvää tekemistä, joka vaatii erityistä keskittymistä.

Meillä on ollu rentoutusta, semmosia eläytymisjuttuja, värien opettelua, sitten tämmösiä tunteita ja tunnelmia aistittu ja esim. jännityksen kokeminen turvallisesti on onnistuttu siellä saamaan, kun siellä on se, kun siellä on niitä esim. huvipuistolaitteita.

No enemmän semmosta vähän niinkun rentoutusta ja mmm rauhottumista meidän lapsille.

Mitä tahansa siellä tehdään, niin sitten kuitenkin rauhoitutaan, huomioidaan toista, ollaan tarkkaavaisia ja kuunnellaan ohjetta.

Ollaan myös käyty jotakin kirjaa lukemassa siellä, että kyllä se rauhoittava elementti tavallaan on, kun meillä on paljon tätä käytöspuolen...

Ja semmonen omien ajatusten kuunteleminehan siinä on tärkeätä, et sä pysähdyt ja keskityt kuuntelemaan

Snoezeleniä voidaan käyttää opettamisen ja kehittämisen työkaluna ja sillä voidaan stimuloida käyttäjiä tarjoamalla niin jännittäviä kuvia, musiikkia ja ääniä kuin myös virkistäviä tuoksuja ja tekstuureja tutkittavaksi (Snoezelen, Multi-Sensory Environments, 2020). Haastattelussa selvisi myöskin edellä kuvatun teorian mukaisia asioita. Toiminnan tavoitteena on ollut stimuloida eri aisteja ja kokea erilaisia aistituntemuksia, jotka ovat saattaneet tuntua hyvinkin jännittäviltä. Monet haastateltavat kertoivat, että aistihuoneessa on käyty kokemassa jännitystä turvallisella tavalla. Lasten kanssa on opeteltu turvallisesti jännityksen tunteen sietämistä. Haastattelussa tuli ilmi myös se, että aistihuonetta on käytetty muun muassa kielenkehityksen- ja matemaattisen ajattelun tukemiseen, värien opetteluun sekä aistimaailman tutkailuun. Yksi haastateltavista kertoi, että heidän ryhmässään aistihuonetta on käytetty myös toimintaan vanhempien kanssa

No pedagogiikka ehkä enemmänkin sellaista aistien stimulointia ja kokeilua. Tuulikone on ollut hyvin jännittävä. Miten sen jännityksen kanssa siellä pystyy elämään. Ja saippuakuplat on ollut sellainen valtavan innostuksen aihe.

Pedagogisina tavoitteina ovat olleet kielenkehityksen tukeminen, erityisesti niille lapsille, joilla on kielenkehityksessä haasteita. Värien tunnistamisen oppimista on myös tavoiteltu sekä matemaattisten taitojen kehittämistä.

Oli siinä sellaisia tilanteita, meillä kun on noita kielenkehityksen haasteita, että siellä on mahdollista näyttää eläimiä, niin sitten ollaan käytetty niitä, että mikä eläin on ja mitä se eläin sanoo ja hedelmiä, minkä värinen se on - - et semmonen rauhoittuminen ja keskittymiskyvyn lisääminen ja sitten se kielenkehitys, et ne on ne.

Siellä on voinut ottaa vielä näitä värien opetteluja, ja vähän matikkajuttuja kumminkin, kun lapset automaattisesti alkaa laskea jotain, jos jotakin on jossain, niin hei, et montako niitä on ja sitä on ruokittu enemmänkin ja värien opettelu on siellä hauskaa, kun saa vaihdettua koko huoneen värin.

Sitte meillä on ollut satuhierontaa. - - Mutta tota, meillä on ollu myös satuhierontaa perheille, sillä tavalla, että kun on joku tapahtuma, no joulujuhla vaikka tai pikkujoulu, niin yks rasti/piste oli siellä aistihuoneessa, niin siellä oli satuhieronta

niinkun valmiiks se ohje siellä seinällä ja sitten niinkun vanhempi sai mennä sen lapsen kans sinne ja tehdä lapselle sauhieronnan ja lapsi sai tehdä aikuiselle.

Haastateltavien mukaan toiminnalle asetetut tavoitteet ovat onnistuneet, tai onnistuneet ainakin osittain. Toimintaa on myös muokattu tilanteen mukaan tarvittaessa. Ahosen (2017, s. 173) mukaan toiminnan suunnitteleminen liian täyteen tai turhan uskollinen pysyttelemine suunnitelmassa, ehkäisee lasten mielekästä oppimista ja osallisuutta. Aikuisen tulisi omata kykyä joustoon ja toiminnan toimivuuden arviointiin käytännössä. Toiminnan mielekkyyttä voi reaaliaikaisesti arvioida verrattain helposti lasten sitoutuneisuudesta toimintaan.

Jos tavoite on osalle rauhaa, niin kyllä se on toteutunut.

Kyllä mä koen, että ainakin ne on toteutunut, koska kyllähän sen näkee siitä. Aina ei tietenkään mene niin kuin suunnittelee, muut se on elämää ja sitten muokkaat sitä toimintaa siten siinä tilanteessa sun oman ammattitaidon mukaan.

No, joltain osin voi sanoo että aina, kyllähän siellä aina jotain toteutuu, mutta joskus taas ei.

Pedagogisen toiminnan tasolla tapahtuvalla arvioinnilla tarkoitetaan lapsiryhmissä toteutettavaa arviointia kaikissa toimintamuodoissa. Arviointi kohdistuu henkilöstön toimintaan ja lapsen kohtaamaan varhaiskasvatuksen laatuun. (Vlasov ym., 2018, s. 23) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, s. 61) todetaan, että arvioinnilla tavoitellaan varhaiskasvatuksen kehittämistä sekä lasten kehityksen ja oppimisen edellytysten parantamista.

Tuloksista käy ilmi, että kasvattajat ovat keskenään keskustelleet toiminnan jälkeen arvioiden, mikä onnistui ja mikä ehkä ei onnistunut. Varhaiskasvatussuunnitelmaan on kirjattu, jos toiminnassa on havaittu jotakin sellaista, joka kasvattajien mielestä olisi syytä sinne kirjata.

Pedagogista arviointia on tehty kuuntelemalla lasten ajatuksia toimintatuokioista. Toimintaa seuraavaksi kerraksi on muokattu lasten toiveiden ja ajatusten mukaan. Yhdessä ryhmässä on ollut käytössä hymynaamakortit, joiden avulla lapset ovat voineet arvioida toimintaa. Arviointia on myös tehty dokumentoimalla toimintaa valokuvin ja videoiden avulla. Valokuvat ovat olleet esillä ryhmän tiloissa lasten ja heidän vanhempiensa nähtävillä. Dokumentointia on tehty myös Daisy-sovelluksen tai muiden viestintävälineiden kautta valokuvin ja kirjallisesti Ahosen (2017, s. 390) mukaan varhaiskasvatussuunnitelma korostaa ajatusta toimimisesta oppivana yhteisönä, jossa lasten kokema osallisuus on tärkeällä sijalla.

No lapset kertoo, me kuunnellaan. Se on kaiken a ja o, että aikuinen kuuntelee, mitä se lapsi sanoo. Pysähtyy kuuntelemaan ihan oikeasti ja sitten muokataan sitä toimintaa sitten taas seuraavaan kertaan.

- - kun yks sellanen - - tuossa käytävällä, niin mä huomaan että vanhemmat ja lapset pysähtyy ja ne saattaa sanoo et hei muistatko kun me oltiin tossa yhdessä ja sit niillä oli hirveen hauskaa kun ne nauraa kikattaa. Se tulee niinkun uudelleen.

Ollaan juteltu sen kanssa joka sinne meni niitten kanssa, että miten siellä meni ja oliko porukka toimiva.

- - vasuun sitten kirjataan, jos me löydetään sieltä semmosta, mikä meidän mielestä pitää dokumentoida. Esimerkiksi jos sain motorikassa tai sitten tunteiden käsittelyssä tai että kuka siellä kovastikin riemastuu näistä erilaisista aiheista.

Rintakorven (2009, s. 85) mukaan dokumentointi voi olla raportoivaa taltiointia. Siinä havainnoidaan ja taltioidaan toimintaa, jotta voitaisiin näyttää mitä lapset päiväkodissa ovat tehneet, esimerkiksi vanhemmille. Dokumentti voi toimia siltana lapsen oman kodin ja päiväkodin välillä, tehden näin lapsen päivästä kokonaisuuden. Raportoiva taltiointi voi olla keino lapsen ”näkemiseksi” yksilönä ja omana persoonanaan, sekä yhteisen historian kokoamista ja tallentamista.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että haastateltavien mukaan aistihuoneessa toteutunut toiminta vastaa sinne asetettuja pedagogisia tavoitteita. Toiminnalle asetetut tavoitteet toteutuvat useimmiten, ja tarvittaessa toimintaa on muutettu paremmin tavoitteita vastaavaksi. Toiminnalle asetettujen tavoitteiden muodostamisen taustalla ovat lasten ja ryhmien varhaiskasvatussuunnitelmat sekä valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma. Tavoitteita muodostetaan myös lasten toiveista ja mielenkiinnon kohteista. Toiminnalle asetetut pedagogiset tavoitteet liittyivät usein rauhoittumisen ja keskittymisen tarpeisiin. Aistihuone tilana soveltuikin tähän hyvin. Aistitilassa voidaan myös stimuloida eri aisteja ja kokea erilaisia aistitunteuksia. Aistihuoneessa on koettu erilaisia tunteita -kuten jännitystä- turvallisesti, tai siellä on vain yleisesti tutkailtu aistimaailmaa. Aistihuonetta on käytetty kielenkehityksen ja matemaattisen ajattelun tukemisessa sekä värien tunnistamisen opettelussa. Eräs ryhmä on hyödyntänyt aistihuonetta vanhempien kanssa tehtävässä yhteisessä toiminnassa.

Pedagogista arviointia on tehty dokumentoimalla toimintaa valokuvien ja videoiden avulla. Kuvat, videot sekä kertomukset toiminnasta ovat olleet lasten ja vanhempien nähtävissä ryhmien omissa tiloissa tai eri viestintävälineiden välityksellä. Arviointia on tehty myös kasvattajien välisissä keskusteluissa toiminnasta. Varhaiskasvatussuunnitelmiin on tehty

tarvittaessa kirjauksia, jos toiminnassa on kasvattajien mielestä havaittu jotakin kirjaamista vaativaa. Lapset ovat myös tehneet arviointia. Lasten arviointia on toteutettu kuuntelemalla lasten ajatuksia toimintatuokioista tai lapset ovat voineet käyttää myös hymynaamakortteja omassa arvioinnissaan. Toimintaa on suunniteltu seuraaviksi kerroiksi lasten antaman arvioinnin perusteella.

7.3 Käytön tehostaminen

Neljännessä alkuperäisessä teemassa aiheenamme oli aistihuoneen hyödyntäminen. Analysoituamme aineistoa teemaksi muodostui käytön tehostaminen. Keskustelimme haastateltaviemme kanssa siitä, millaisena he kokevat aistihuoneen käytön, millainen on teknologian toimivuus tilassa ja mitkä heidän mielestään olisivat sellaisia asioita, jotka edesauttaisivat hyödyntämään aistihuonetta. Tähän osioon nostimme alkuperäisestä ensimmäisestä teemasta kysymyksen aistihuoneen käyttömäärästä, sillä se sopi tässä teemassa nousseisiin aiheisiin. Haastatteluissa oli tähän mennessä tullut esiin asioita, joita halusimme vielä nostaa mukaan valmiiden kysymysten ulkopuolelta. Kysymystemme ulkopuolelta otimme esiin aistihuoneen edessä olevan huoneen, eli niin kutsutun ”etuhuoneen” kaapeissa olevat aistimateriaalit, aistihuoneen varaamisen käytännössä ja aistihuoneen käyttöön liittyvän koulutuksen. Varaamisen hankaluudesta olimme kuulleet muualta, ja koulutuksen mahdollinen tarve tuli esiin haastatteluista.

Kysymykseemme ”Millaiseksi käytännössä koet aistihuoneen käytön”, saimme melko erilaisia vastauksia. Haastateltavat kertoivat, että pienen ryhmän kanssa toiminta olisi parhaimmillaan. He kertoivat myös, että huone vielä unohtuu ja sitä ei ole saatu rutiiniksi arkeen. Tästä kertovat myös vastaukset kysymykseemme ”Kuinka usein tai paljon olette hyödyntäneet aistihuonetta toiminnassanne”. Vastaajien mukaan aistihuonetta oli hyödynnetty toiminnassa melko vähän. Useimmat olivat käyttäneet huonetta toiminnassaan harvemmin kuin kerran kuukaudessa, vain muutamia kertoja. Eräs haastateltavista kertoi, että heidän ryhmässään aistihuonetta oli hyödynnetty noin kerran kuukaudessa. Yhden haastateltavan mukaan aistihuonetta oli alettu käyttämään iltapäivien toiminnassa nyt viimeisen kuukauden aikana. Tämä asia nousi esille myös Hukkasen ja Salmeilan (2016) tutkimuksessa. Heidän tutkimuksessaan aistihuone oli ollut käytössä vasta neljä kuukautta ja käyttö niin vähäistä, että yli puolet työntekijöistä oli jättänyt vastaamatta, sillä eivät voineet arvioida huonetta kokonaisuutena vähäisen käytön vuoksi. Haastatteluissa todettiin myös, että välillä on hyvä suunnitella toimintaa, mutta välillä ”extempore-tuokiot” ovat toimineet hyvin. Esille tuli myös se, että saadakseen huoneesta kaiken hyödyn irti pitää siihen olla perehtynyt hyvin.

Pitäisi olla hyvin perehtynyt, ja niin, että toiminta ei siellä ole vain päälle liimattua, vaan se olisi oikeasti osa sitä toimintaa.

Sen vielä jotenkin unohtaa. Se on jotenkin ihan sellanen, et sä et oo jotenkin, taas kun tuli tää teidän haastattelu, niin ai niin, vitsit, miks me ei käytetä. Et vähän se on vielä, kun se on niin uus.

No täytyy sanoa et aika vähän vielä. Et vain joitakin kertoja, et siitä ei oo tullut sellasta säännöllistä - - että sitä säännöllisesti osais ottaa käyttöön.

Seuraavaksi keskustelimme haastateltavien kanssa aistihuoneen teknologian toimivuudesta. Vastaukset olivat hyvin yksimielisiä. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta, kaikki kokivat huoneen tekniikan joiltain osin toimimattomaksi. Tämän koettiin hankaloittavan huoneen käyttöä. Haastateltavat kertoivat, että toimintatuokioita on jouduttu keskeyttämään, sillä tekniikka ei ole toiminut tai ei ole edes päästy aloittamaan samasta syystä. Haastatteluissa myös selvisi, että tekniikan toimiessa moitteettomasti on tila vastaajien mukaan hyvä.

Toimii vaihtelevasti. Siellä on jonkun verran ongelmia tekniikan kanssa. Välillä laitteet ei vaan toimi, ja sitten sinne on aika turha mennä.

No se toimii hyvin vaihdellen. Välillä toimii, välillä ei. - - Aika monta mutkaa on usein välissä, että sen saa toimimaan. - - Musta sekin vaikutti, että alkuun siellä kävi moni, mutta kun se ei toiminutkaan, niin siitä jäi vähän sellanen, että ei se ainakaan lisännyt heidän innostustaan lähteä sinne jatkossakaan, kun tuntui, että se ei ikinä toiminut.

Viimeisenä valmiina kysymyksenä, pyysimme haastateltavia miettimään asioita, jotka auttaisivat hyödyntämään aistihuonetta nykyistä enemmän. Vastauksissa ilmeni, että huoneeseen kaivattaisiin paremmat/selkeämmät käyttöohjeet ja lisää koulutusta niin pedagogiikkaa kuin teknologiaakin ajatellen. Haastateltavat kokivat myös huoneen sijainnin hankalaksi suunnittelua ajatellen. Kulku aistihuoneeseen tapahtuu liikuntasalin kautta, ja salia käyttää eräs ryhmä tilana lasten päivälepoa varten. Opettajien suunnittelu-aika sijoittuu useimmiten lasten lepoajalle, joten aistihuoneeseen on siksi hankalaa mennä suunnittelemaan toimintaa. Käytön kannalta vaikeaksi koettiin myös se, että kaikkiin toimintoihin eivät lisenssit ole voimassa, joten ne jäävät hyödyntämättä toiminnassa. Huoneeseen kaivattiin myös parannusta niin äänieristykseen kuin ilmanvaihtoonkin.

Haastatteluissa selvisi, että huoneeseen kaivattaisiin jonkinlaista ideavihkoa, jota voisi hyödyntää toiminnan suunnittelussa. Haastateltaville oli epäselvää, voiko muistitkun kautta saada omaa materiaalia käyttöön huoneeseen, jolloin oman toiminnan saisi yhdistettyä aistihuoneeseen, eikä se olisi niin sidottua aistihuoneen olemassa olevaan materiaaliin.

Jos jollakin olisi joku valmis idea, joku draamamatka, mitä vois käyttää. Tai ideoita, joku vihkonen vaikka. mitä vois käyttää, kun ei kerree hirveesti suunnitella toimintaa ja haluaisi mennä sinne. Olis joku idea, miten sitä lähtis tekemään. Tai jos itellä idea, niin jakais niitä ideoita talon sisällä.

Selvät ohjeet.

Vielä tarkempi perehtyminen. Ehkä se on siinä kiteytetty. Semmonen oma henkilökohtainen aktiivisuus siihen.

Siellä on kuuma. Se on pieni tila ja siellä tulee tosi. Pitää laittaa koko ajan tuuletin päälle.

Haastattelun lopussa päätimme kysyä myös niin kutsutun ”etuhuoneen” kaapeissa olevan aistimateriaalin hyödyntämisestä. Huoneen kaapeissa säilytetään perinteisiä eri aisteja stimuloivia tarvikkeita ja välineitä, kuten nystyräpalloja, tuoksu- ja kuulopurkkeja, tuntopaloja ja pensseleitä. (Liite 4)

Haastatteluissa selvisi, että kaappien sisältöä on hyödynnetty vasta vähän. Kaikki haastateltavat eivät edes tienneet kaappien tarvikkeista ja välineistöstä. Jotkut haastateltavat olivat käsityksessä, että kaappien sisältöä ei vielä ole järjestetty käyttökuntoon. Aistimateriaalien hyödyntämiseen haastateltavat kaipasivat ohjeita ja esimerkkejä siitä, mitä niillä voisi tehdä. Haastateltavat ottivat esille myös suunnitteluajan, sillä aika ei riitä kaiken tutkimiseen ja miettimiseen.

Jonkun verran ollaan sitä materiaalia hyödynnetty niin, että mut ei siellä tilassa. - - Kyl se on, voi olla mielekkäämpää ottaa sieltä loota ja viedä se sinne johonkin muuhun tilaan.

Ei. Ei ainakaan vielä olla käytetty. Toivotaan et käytetään niitä. - - Mä myönnän, että mä en ees tienny, että siellä on. -
- Et jos siellä olis jotain valmiita semmosia paketteja, mitkä sä voit vaan ottaa käyttöön. Vaik siihen toiseen huoneeseen. Jonkun pienen porukan kanssa, käydään palauttaan samaan paikkaan.

Olimme kuulleet muualta aistihuoneen tilavarauksen hankaluudesta ja päätimme nostaa asian haastattelussamme esiin. Haastateltavat kertoivat, että varaus on koettu hankalaksi silloin, kun se piti suorittaa esimiehen kautta. Varauksen helpottamiseksi oli henkilökunta päätenyt tekemään perinteisen paperisen varauslistan huoneen oveen. Uusi varaustapa on tehnyt huoneen varaamisen helpommaksi, sillä nyt listasta on helposti katsottavissa, milloin huone on vapaana. Haastatteluissa myös ehdotettiin, että varauksia varten olisi vastuuhenkilö, joka voisi esimerkiksi merkitä listaan muiden päiväkotien varaukset. Tässä yhteydessä on kuitenkin

todettava, etteivät kaikki haasteltavat olleet tietoisia nykyisestä paperisesta varauslistasta.

Isossa talossa ongelmana se, että tieto ei kulje kaikille.

Johtopäätöksenä on, että vastaajat kokivat aistihuoneen soveltuvan parhaiten pienen lapsiryhmän kanssa käytettäväksi. Huonetta ei vielä käytetä kovin säännöllisesti toiminnassa. Vastaajien mukaan käyttöä edistäisivät selkeät käyttöohjeet, tekniikan toimivuus, useammat lisenssit toiminoille, lisäkoulutus, riittävä- ja sopivaan aikaan päivässä sijoittuva suunnitteluaika sekä ohjeet ja ideat aistivälineistön- ja tarvikkeiden hyödyntämisestä. Huoneen ilmanvaihtoon ja äänieristykseen kaivattiin parannusta, myös tiedonkulun parantuminen edistäisi huoneen käyttöä.

7.4 Muuta aineistosta nousutta

Haastatteluissamme nousi esille myös aistihuoneen saippuakuplakone ja sen tuottamat saippuakuplat. Enemmistö haastateltavista koki saippuakuplat haasteena suunnitellussa toiminnassa. Kuvat, joita huoneessa voi näyttää, ovat valmiiksi keskusyksikössä. Kuviin on valmiiksi ohjelmoitu tiettyjä lisätoimintoja kuten tuulikone tai saippuakuplat. Aukaistaessa tietyn kuvan, käynnistyvät myös tuuli- ja/tai saippuakuplakone. On hankalaa muistaa, missä toiminnoissa saippuakuplat tai tuulikone ovat automaattioina, ja niinpä ne käynnistyvätkin toisinaan ”väärällä hetkellä”. Saippuakuplat saavat lapset villiintymään, sillä heistä on hauskaa jahdata ja puhkoa niitä. Alkuperäisen toiminnan keskeytymisen, kun lapset riehaantuvat kuplista, koettiin hankalaksi asiaksi.

- - enemmän ne haluais aina sen kuplakoneen päälle, mistä voi poksautella niitä palloja, mikä on paras osuus heidän mielestään siinä huoneessa. - - Sehä on ajateltu, että kiva kun laskeutuu siellä, mutta näähän näkee ainoastaan, että ne jahaamaan kuplia ja poksauttelemaan niitä.

Ja esimerkkinä, niin tota, ne saippukuplat on tosi haasteellinen juttu. Ainakin mulle henkilökohtaisesti. - - Teki siellä mitä tahansa, niin jos sieltä tulee saippukuplia, aaarrgghhhh. Siellä se alkaa. -- Se tarkoittaa, että ne pitää pläsäyttää rikki ja kaikki pomppii ja juoksee ja kirkuu.

Haastatteluissa esille tuotiin myös työhyvinvoinnillinen näkökulma, jonka haluamme tässä nostaa esiin. Aistihuonetta voisi hyvin käyttää, ja on käytettykin, esimerkiksi tiimipalaverien pitoon. Huoneeseen voi luoda palaverin ajaksi rauhallisen tunnelman niin valojen, äänen kuin kuvienkin kautta.

8 POHDINTA

Opinnäytetyömme tavoitteena oli selvittää, miten teknologiaa hyödyntävää aistihuonetta käytetään varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Tavoitteena oli selvittää, millaista pedagogista toimintaa aistihuoneessa toteutetaan sekä miten toimintaa suunnitellaan ja arvioidaan. Näiden lisäksi halusimme saada tietoa siitä, millaisilla ryhmillä aistihuoneessa käydään ja mitkä tekijät auttaisivat hyödyntämään aistihuonetta lapsiryhmien toiminnassa. Opinnäytetyömme tarkoituksena oli tuottaa tilaajalle tietoa uuden oppimisympäristön hyödyntämisestä päiväkodin arjessa. Lähtökohtana opinnäytetyössämme toimivat kolme tutkimuskysymystä: ”Minkälaista toimintaa aistihuoneessa toteutetaan?”, ”Miten aistihuoneessa järjestettävää toimintaa suunnitellaan ja arvioidaan?” sekä ”Mitkä tekijät auttaisivat hyödyntämään aistihuonetta?”.

Opinnäytetyön tietoperustassa tarkastellaan laajasti varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa sekä aisteja ja multisensorisuutta. Teorian rajaaminen olikin yksi haasteista tätä työtä tehtäessä. Pedagogiikkaa käsitellään alle esiopetusikäisten lasten näkökulmasta. Tutkimuskysymysten kannalta tärkeää on pedagoginen suunnittelu ja siihen liittyen arviointi, joilla on suuri merkitys toiminnan suunnittelussa varhaiskasvatuksessa. Tärkeää tietoperustassa oli tarkastella myös ryhmää ja ryhmän merkitystä. Haastatteluista selvisi, että aistihuone toimii parhaiten pienten ryhmien kanssa toimimiseen. Haastateltavat kuitenkin kokivat, että usein ei ole mahdollista irrottautua ryhmästä vain muutaman lapsen kanssa, sillä samaan aikaan muun lapsiryhmän aikuisten ja lasten välinen suhdeluku jäisi liian pieneksi. Monissa aiemmissa opinnäytetöissä, joita käsittelimme, tuli myös esiin ryhmien merkitys. Ryhmä koko puhuttaa vuodesta toiseen. Elokuussa 2020 ollaan jälleen palaamassa suhdelukuun 1:7, joka tarkoittaa, että yhtä kasvatusvastuullista kohden saa ryhmässä olla seitsemän yli kolmevuotiasta lasta. Varhaiskasvatuksessa toteutetaan pienryhmätoimintaa laajasti, jotta ryhmäkokoja saisi pienemmäksi.

Aineisto tutkimukseen hankittiin haastattelemalla viittä varhaiskasvatuksen opettajaa alle esiopetusikäisten ryhmistä. Kaikki haastatteluihin pyydetty henkilöt osallistuivat haastatteluun huolimatta siitä, kuinka paljon heillä oli kokemusta aistihuoneesta. Viisi haastateltavaa osoittautuikin hyväksi määräksi, sillä haastattelut ehdittiin tehdä juuri ennen koronaepidemian puhkeamista maaliskuussa 2020. Mikäli suunniteltuja haastatteluja olisi ollut enemmän, ei niitä kaikkia välttämättä olisi ehditty toteuttamaan epidemian takia. Tutkimuksen ulkopuolelle rajattiin esiopetusryhmät, joiden opetuksessa noudatetaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Näin pystyttiin pienentämään tutkimuksen taustateoriaa. Haastattelut osoittautuivat onnistuneeksi aineistonkeruumenetelmäksi, sillä niissä oli mahdollista tarkentaa kenties väärin ymmärrettyjä kysymyksiä tai kysymään lisää jostakin uudesta esille nousseesta asiasta.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat joissain määrin verrattavia aiempiin tutkimuksiin. Samankaltaisesta aiheesta tehtyä työtä emme löytäneet, mutta esittelemisemme aiemmissä tutkimuksissa tuloksissa näkyy muun muassa päiväkotien kiireinen arki. Ryhmäkoot puhuttavat ja ryhmiin kaivataan rauhoittumista. Aistihuoneita käsittelevissä töissä rauhoittuminen korostui erityisesti, kuten tässäkin tutkimuksessa. Merkittävin tutkimustulos onkin juuri rauhoittumisen ja rentoutumisen tarve. Ryhmät koetaan levottomiksi ja äänekkäiksi, jolloin ryhmässä kaikki häiriintyvät. Aistihuonetta voidaan käyttää niin levottomien lasten rauhoittumiseen kuin hiljaisempien lasten keskittymistilaksi.

Tuloksista selvisi, että aistihuone ei ole vielä päässyt päiväkodin toiminnassa säännölliseen käyttöön. Haasteltavat kertoivat, että huone vielä unohtuu heiltä. Voidaan ajatella, että erilaisen oppimisympäristön vakiintuminen arjen toimintoihin vie aikaa. Tilaan pitäisi olla enemmän aikaa tutustua, jotta tietäisi, mitä kaikkea se sisältää. Henkilökunnan tarpeista lähtevällä koulutuksella voitaisiin lisätä osaamista huoneen käyttöä varten. Haastateltavia askarrutti muun muassa se, onko laitteilla vapaa pääsy internettiin ja voiko laitteilla käyttää myös omaa materiaalia. Nämä toiminnot mahdollistaisivat paljon lisää toimintaa huoneeseen. Näitä asioita yritimme selvittää aistihuoneen toimittaneelta Haltijalta, mutta emme saaneet heiltä vastausta kysymyksiimme.

Haastateltavien toiveista nousee jatkotutkimusidea toiminnalliselle opinnäytetyölle. Huonetta varten voisi toteuttaa oppaan, johon olisi koottu valmiita ideoita toiminnalle. Sama koskee myös niin kutsutun ”etuhuoneen” kaappien materiaaleja. Tosin tutustuessamme huoneeseen selvisi, että ”etuhuoneen” kaapeissa on tuntoaistille olemassa jonkinlainen opaskirja harjoitteineen. Lisäksi huoneeseen voisi valmistaa selkeän käyttöohjeen, joka auttaisi esimerkiksi päiväkodin uutta henkilökuntaa käyttämään aistihuoneen toimintoja. Mielenkiintoista olisi selvittää myös sitä, miten tämän tyyppiset aistihuoneet on otettu vastaan muissa päiväkodeissa. Onko koettu samanlaisia ongelmia kuin Viiriäisen aistihuoneen kanssa, vai onko kaikki sujunut ongelmitta?

Opinnäytetyöprosessi on tuntunut ajoittain raskaalta ja haastavalta. Käytännön syistä opinnäytetyöprosessimme aikataulu tiivistyi siitä, mitä alun perin olimme ajatelleet. Aluksi aihe tuntui selkeältä, mutta kun perehdyimme siihen tarkemmin, havaitsimme kuinka monisyinen ja laaja aihe lopulta oli. Jouduimme rajaamaan aihetta melko paljon, jotta taustateoria pysyisi sopivissa rajoissa. Halusimme selvittää, miten varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa voidaan toteuttaa aistihuonetta hyödyntäen. Päätimme keskittyä pedagogisen toiminnan suunnitteluun ja sen taustalla olevaan arviointiin sekä multisensoriseen toimintaan. Mielestämme teoria rajattiin tiiviiksi kokonaisuudeksi, ja se auttoi meitä syventymään käsiteltäviin teemoihin. Oletettavasti saimme rajaamisen ansiosta tuloksista riittävän syvällisiä vastauksia. Osaan teoriasta oli vaikea löytää kirjallisuutta ja kevään koronaepidemia vaikeutti tätä entisestään, sillä kaikki kirjastot olivat kiinni.

Opinnäytetyötä tehdessämme näkemyksemme eivät aina olleet yhteneviä ja teimme kompromisseja. Toisaalta erilaiset näkemykset saivat aikaan syvällistä keskustelua ja pohdintaa, ja tämä syvensi ajatteluamme aihetta kohtaan. Tämä prosessi on opettanut meille paljon yhdessä työskentelemisestä kirjallisen projektin parissa. Asuinpaikkojemme välinen etäisyys on aiheuttanut omat ongelmansa, sillä on asioita, jotka olisi helpompi ratkaista kasvotusten kuin sähköisten viestimien kautta.

Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että näin uudenlaisen ja erilaisen oppimisympäristön sisään ajaminen päiväkodin arkeen vie aikaa. Moni haastateltava kertoi, että aistihuone oli noussut taas mieleen tämä tutkimuksen ansiosta. Haastattelujen myötä he olivat ryhtyneet pohtimaan aistihuoneen tarjoamia mahdollisuuksia enemmän. Toivomme, että tämä opinnäytetyö tuo apua aistihuoneen hyödyntämiseen ja henkilökunnan toiveita muun muassa koulutuksesta kuunneltaisiin, jotta uuden sekä hienon oppimisympäristön kaikki mahdollinen potentiaali saataisiin käyttöön.

LÄHTEET

Ahonen, L. (2017). *Vasun käyttöopas*. Jyväskylä: PS-kustannus. [e-kirja]. Nextory.

Akseli, J. & Herrala, E. (2016). *Laadukas varhaiskasvatus päiväkodissa: Tutkimuskohteena päiväkotinäyttely Nurmennukka*. Opinnäytetyö. Sosiaalialan tutkinto-ohjelma. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Haettu 10.3.2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2016120218855>

Ala-Opas, T. & Sirkkola, M. (2006). Johdanto. Teoksessa T. Ala-Opas & M. Sirkkola (toim.) *Sosiokulttuurinen multisensorinen työ – kokemuksia vammaistyöstä*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, ss. 5–8

Ayres, J. (2015). *Aistimusten aallokossa. Sensorisen integraation häiriö ja terapia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998a). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998b). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. [e-kirja]. HAMK finna.

Fowler, S. (2008). *Multisensory Rooms and Environments – Controlled Sensory Experiences for People with Profound and Multiple Disabilities*. Scope (Vic) Ltd. [e-kirja]. Haettu 1.12.2019 osoitteesta <https://books.google.fi/books?id=f3IGsdYU2GwC&printsec=frontcover&source=gbs#v=onepage&q&f=false>

Haltija. (2019). SHX-Aistitilat. Haettu 1.12.2019 osoitteesta <https://www.haltija.fi/ratkaisut/shx-aistitilat>

Hattula. (2019). InnoVaka -hanke näkyväksi. Haettu 3.4.2020 osoitteesta <https://www.hattula.fi/uutiset/innovaka-hanke-nakyvaksi/>

Hattulan kunta. (2019). Varhaiskasvatussuunnitelma. Haettu 21.11. 2019 osoitteesta <https://www.hattula.fi/wp-content/uploads/2019/08/Kunta-Vasu-1.pdf>

Fonsén, E., Heikka, J., Elo, J. (2014) Osallisuutta edistävän suunnittelun ta-
sot. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo, J. Leinonen (toim.) *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. Suomen varhaiskasvatus ry. ss. 83–96. [e-kirja]. Elisa Kirja.

Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. (2017a). Havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. ss. 54—65 [e-kirja]. Hamk finna.

Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. (2017b). Havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, ss. 56—68.

Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes U. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Helenius, A. (2008). Mitä pedagogisella prosessilla tarkoitetaan? Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja kehitykseen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, ss. 52—56.

Hukkanen, J. & Salmela, M. (2016). *Aistihuone varhaiskasvatuksessa*. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Haettu 10.3.2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2016120218709>

Hulsegge, J. & Verheul, A. (1987). *Snoezelen. Another world*. U.K.: Rompa.

Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä. Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, ss. 30—52

InnoVaka Hattula. (n.d.). InnoVaka Hattula Innovatiivisten oppimisympäristöjen edistäminen varhaiskasvatuksessa -hanke. Haettu 2.12.2019 osoitteesta <https://sway.office.com/goAGkePBoRsGDUF5>

Jauhiainen, T., Juuti, R. & Niskanen, T. (2018). *Aistihuoneen suunnitelma ja toteutus*. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Hämeen ammattikorkeakoulu. Haettu 10.3.2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2018052410110>

Jyväskylän yliopisto. (2015). Avoimen yliopiston koppa. Päivitetty 23.4.2015. Haettu 16. 4.2020 osoitteesta <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/laadullinen-tutkimus>

Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. (2009). *Varhaiskasvatusta ammattitaidolla*. Helsinki: Kirjapaja.

Järvinen, K. & Mikkola, P. (2015). *Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Pedagogia.

Kalland, M. (2011). Päivähoito kiintymyssuhdeteorian valossa. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen*. Helsinki: WSOYpro Oy, ss. 136—159. [e-kirja]. Lastu-kirjasto.

Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa. Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa*. Helsinki: Gaudeamus Oy. [e-kirja]. Nextory.

Kangas, J. (2020). Kasvatustieteen tohtori Jonna Kangas: Taaperot päiväkodissa. Alle 3-vuotiaiden ajattelun, oppimisen ja osallisuuden huomioiminen varhaiskasvatustyössä. Helsingin yliopisto, koulutus ja kehittämispalvelut. Haettu 30.3.2020 osoitteesta <https://vimeo.com/391710258/f6dfa7fad0>

Karvinen, R. & Pirkkalainen, I.-M. (2017). *Multisensorinen työväline Keski-Suomen Muistiyhdistys ry:lle*. Opinnäytetyö. Toimintaterapia (AMK), toimintaterapian tutkinto-ohjelma. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Haettu 15.4.2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2017060612525>

Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.

Keskinen, R. & Lounassalo, J. (2011). Pedagoginen dokumentointi – leppoistava osallisuuden mahdollistaja. Teoksessa A.-R., Mäkitalo, S., Nevanen, M., Ojala, S., Tast, T., Venninen & B., Vilpas (toim.) *Löytöretkellä osallisuuteen kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II*. Soccan ja HeikkiWaris -instituutin julkaisusarja nro 26, 199—216. Haettu 28.3.2020 osoitteesta http://www.socca.fi/files/1373/Loytoretkella_osallisuuden_kehittamista_ja_tutkimista_paivakodin_arjessa_II.pdf

Koivunen, P.-L. & Lehtinen, T. (2016). *Kasvu kiikarissa havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille*. Jyväskylä: PS-kustannus. [e-kirja]. BookBeat.

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

Kronqvist, E. (2017). Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. [e-kirja]. BookBeat.

Lehtinen, U, Haapala, M., & Dahlström, R. (1993). *Aistien avulla oppimaan*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.

Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2009). *Lapselle hyvä päivä tänään -näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen*. Saarijärvi: Pedatiето.

Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Määräykset ja ohjeet 2016: 17. Haettu 6.12.2019 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018: 3a. Haettu 17.11.2019 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

Opetushallitus. (2019a). Varhaiskasvatus. Mitä on varhaiskasvatus? Haettu 9.11.2019 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-varhaiskasvatus>

Opetushallitus. (2019b). Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen. Haettu 29.11.2019 osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/varhaiskasvatus/1266381/tekstikappale/1291828>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). Kolme vuotta täyttäneiden varhaiskasvatuksen ryhmäkokoja pienennetään. Tiedote. Päivitetty 30.12.2019. Haettu 20.3.2020 osoitteesta https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/kolme-vuotta-tayttaneiden-varhaiskasvatuksen-ryhmakokoja-pienenneta-1

Pagliano, P. (1999). *Multisensory Environments*. London: David Fulton Publishers Ltd.

Pagliano, P. (2001). *Using a Multisensory Environment. A Practical Guide for Teachers*. London: David Fulton Publishers Ltd.

Papunet. (2017). Multisensorinen toiminta. Haettu 2.12.2020 osoitteesta <https://papunet.net/tietoa/multisensorinen-toiminta>

Papunet. (2018). Aistit vuorovaikutuksessa. Haettu 2.12.2020 osoitteesta <https://papunet.net/tietoa/aistit-vuorovaikutuksessa>

Pukki, A. (2018). Aistihuone opinnäytetyö. Sähköpostiviesti tekijälle 10.11.2019.

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

Riihonen, R. & Tuukkanen, K. (2013). Selviytymistä vai varhaiskasvatusta – mitä on resurssipula päiväkodissa? Teoksessa M. Oulasmaa, & R. Riihonen (toim.) *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. Helsinki: VL-Markkinointi Oy, ss. 64—78.

Rintakorpi, K. (2009). Dokumentointi toiminnallisen kehittämisen välineenä. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A.-L. Välimäki (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa – iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Opas 3. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, ss. 84—89. Haettu 29.3.2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201205085414>

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). Litterointi KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. Haettu 19.3.2020 osoitteesta https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_2_1.html

Sahlman, S. (2019). Aistihuoneen tuotteet. Sähköpostiviesti tekijälle. 2.12.2019.

Salminen, J. & Poikonen P. (2017). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippanen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus – Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, ss. 45—58. [e-kirja]. Ellibs Library.

Salovaara, H. (2004). Nykyaikaisen oppimistutkimuksen taustaa. Vygotskyn käsitys oppimisesta. Oppimisen teoriasta tukea tieto- ja viestintäteknikan pedagogiseen käyttöön. Suomen virtuaaliyliopisto. Haettu 3.12.2019 osoitteesta http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_3/vygotskyn_kasitys.htm

Sity. (n.d.). Sensomotorinen kehitys. Haettu 3.3.2020 osoitteesta <https://www.sity.fi/sensorinen-integraatio/normaalikehitys/>

Snoezelen, Multi-Sensory Environments. (2020). What is snoezelen? Haettu 13.3.2020 osoitteesta <https://www.snoezelen.info/#bottom>

Suomen Unicef ry. (n.d.). Lasten oikeuksien sopimus. Haettu 26.11.2019 osoitteesta <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/>

TENK. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelemisen Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu 22.3.2020 osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Tuomi, J & Sarajärvi, A. (2018a). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J & Sarajärvi, A. (2018b). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi. [e-kirja]. HAMK Finna.

Tuomola, S. (2019). *Varhaiskasvatuksen sosiaalinen oppimisympäristö kasvattajien kokemana*. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Hämeen ammattikorkeakoulu. Haettu 3.4.2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2019100719674>

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

Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 753/2018. Haettu 26.3.2020 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180753>

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Haettu 9.11.2019 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp446015696>

Vlasov, J. Salminen, J., Repo, L., Katila, K, Kinnunen, S., Mattila, V., Nukariinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Julkaisut 24:2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Haettu 23.4.2020 osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_2418.pdf

Verheul, A. (2014). Snoezelen – ”nothing has to done, everything is allowed”. Teoksessa M. Sirkkola (toim.) (2014). *Everyday Multisensory Environments, Wellness Technology and Snoezelen*. ISNA-MSE’s XII World Conference 30. – 31.10.2014, HAMK University of Applied Sciences, Visamäki, Finland. HAMKin e-julkaisu 26/2014. Hämeen ammattikorkeakoulu, ss. 26—44. Haettu 11.4.2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-784-682-0>

SAATEKIRJE

Hei,

Olemme kaksi Hämeen ammattikorkeakoulussa sosionomiksi opiskelevaa tulevaa varhaiskasvatuksenopettajaa. Teemme opinnäytetyötämme Viiriäisen päiväkodin aistihuoneesta. Tutkimme aistihuoneessa toteutettavaa toimintaa pedagogiikan näkökulmasta. Tutkimuksemme keskittyy alle esiopetusikäisiin.

Tutkimuksen suoritamme haastattelemalla ja ohessa on haastattelukysymykset jo etukäteen pohdittavaksi.

Toivomme pystyvämme sopimaan kaikille varhaiskasvatuksenopettajille heille sopivan haastatteluajan. Haastattelut toivoisimme voivamme viedä läpi kahden päivän aikana, mahdollisesti lepohetkien aikana. Toivomme, että saamme haastattelut vietyä läpi kahden seuraavan viikon aikana.

Haastattelussa menee noin 20–30 min per opettaja ja haastattelut suoritetaan yksilohaastatteluina. Olemme yhteydessä sopiaksemme teille sopivan haastatteluajan.

Haastattelut nauhoitetaan. Haastatteluissa saatua tietoa käytetään vain tätä opinnäytetyötä varten. Haastattelut ja aineisto käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti. Haastattelumateriaali hävitetään työn valmistuttua.

Mikäli et halua, että tutkimuksesta saatuja tuloksia julkaistaan verkkoon opinnäytetyön muodossa, niin kerrothan asiasta.

Yhteistyöterveisin

Anu Passila

Satu Tauranen

HAASTATTELUKYSYMYKSET

Opinnäytetyön aihe; Aistihuoneen käyttö varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta, pedagoginen suunnittelu toiminnan taustalla

Tutkimuskysymykset:

Minkälaista toimintaa aistihuonetta toteutetaan?

Miten aistihuoneeseen järjestettävää toimintaa suunnitellaan ja arvioidaan?

Mitkä tekijät auttaisivat hyödyntämään aistihuonetta?

AISTIHUONEEN KÄYTTÖ

- Kuinka usein/paljon olet hyödyntänyt aistihuonetta toiminnassa?
- Minkä kokoisia ovat lapsiryhmät olleet aistihuoneeseen mentäessä?
- Miten/ millä perusteella ryhmät on muodostettu?

TOIMINTA AISTIHUONEESSA

- Millaista toimintaa olet toteuttanut aistihuoneessa?

TOIMINNAN SUUNNITTELU JA ARVIOINTI

- Millaisia pedagogisia tavoitteita on toiminnalle aistihuoneessa asetettu?
- Miten pedagogiset tavoitteet on muodostettu? (esim. varhaiskasvatussuunnitelmat, yksittäisen lapsen tai lapsiryhmän tarpeet ja /tai toiveet)
- Miten teette arviointia toiminnan jälkeen? (esim. dokumentointi)
- Toteutuivatko mielestänne toiminnalle asettamanne tavoitteet? (jos ei, niin miksi ei?)

AISTIHUONEEN HYÖDYNTÄMINEN

- Millaiseksi käytännössä koet aistihuoneen käytön?
- Millaiseksi koet aistihuoneessa käytettävän teknologian toimivuuden?
- Mitkä tekijät sinusta edesauttaisivat hyödyntämään aistihuonetta

AISTIHUONE

*Kuva 1 Kuplaputki**Kuva 2 Kuituvaloverho*



Kuva 3 Ledvalotanko



Kuva 4 Hyllyllä saippuakuplakone



Kuva 5 Valmista teemaa



Kuva 6 Valmista teemaa



Kuva 7 Tähtitaivasprojektor



Kuva 8 Tähtitaivas



Kuva 9 Tuulikone



Kuva 10 Jakkarat



Kuva 11 Vibroakustinen säkkituoli

AISTIMATERIAALEJA

*Kuva 12 Materiaalilaatikoita**Kuva 13 Siveltimet**Kuva 14 Tela*



Kuva 15 Tuntolevyt jaloille



Kuva 16 Opaskirja



Kuva 17 Materiaalilaatikoita



Kuva 18 Hypistelykoukerot



Kuva 19 Tuntolevyjä



Kuva 20 Tunnustelupussit



Kuva 21 Tuntohanskat



Kuva 22 Materiaalilaatikoita



Kuva 23 Hapsupallot



Kuva 24 Vartalogukunen



Kuva 25 Nystyräpallot



Kuva 26 Vartalokulkunen



Kuva 27 Tuoksupurkkeja

Liite 4/7 (7. sivu)



Kuva 28 Tiimalaseja



Kuva 29 Kuulopurkkeja



Kuva 30 Tunnustelukädet



Kuva 31 Pehmopalat



Kuva 32 Kaleidoskooppeja



Kuva 33 Ukkosrumpu