

Ilona Tupelin

Lapsilähtöisyyden vertailua montessori-
leikkikoulun ja päiväkodin työntekijöiden
näkökulmasta

Opinnäytetyö
Sosiaalialan koulutusohjelma


Helmikuu 2012




MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU

Mikkeli University of Applied Sciences

KUVAILOLEHTI

 <p>MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU Mikkeli University of Applied Sciences</p>	<p>Opinnäytetyön päivämäärä</p> <p>28.2.2012</p>	
<p>Tekijä</p> <p>Iiona Tupelin</p>	<p>Koulutusohjelma ja suuntautuminen</p> <p>Sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi (AMK)</p>	
<p>Nimeke</p> <p>Lapsilähtöisyyden vertailua montessorileikkikoulun ja päiväkodin työntekijöiden näkökulmasta.</p>		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Opinnäytetyön tarkoituksena oli vertailla, miten montessorileikkikoulun ja päiväkodin työntekijöiden näkemykset lapsilähtöisyydestä eroavat toisistaan. Opinnäytetyössä selvitettiin miten työntekijät määrittelevät lapsilähtöisyyden, miten lapsilähtöisyys näkyy käytännössä leikkikoulun ja päiväkodin arjessa ja minkälainen rooli aikuisella ja lapsella on ryhmässä. Tämän lisäksi opinnäytetyössä kartoitettiin, miten työntekijät ottavat lapsen yksilöllisyyden huomioon.</p> <p>Lapsilähtöisyyttä on tutkittu aikaisemminkin, mutta vertailevaa opinnäytetyötä montessorileikkikoulun ja päiväkodin työntekijöiden näkemyksistä ei ole tehty. Opinnäytetyö antaa uudenlaista tietoa lapsilähtöisyyden toteutumisesta leikkikoulussa ja päiväkodissa.</p> <p>Opinnäytetyö on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Aineisto saatiin haastattelemalla kahta montessorileikkikoulun sekä kahta päiväkodin työntekijää. Tutkimusaineiston analysoin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.</p> <p>Opinnäytetyössä sain selville, että montessorileikkikoulun työntekijät kunnioittavat pedagogiikkaa kokonaisvaltaisesti. Lapsilähtöisyyden määritelmä perustui montessoripedagogiikan keskeiseen sisältöön; toiminnan tulee lähteä lapsesta, jolloin lapsi on aktiivinen ja aikuinen passiivinen havainnoija, jonka tehtävänä on saada lapsi kiinnostumaan itsenäisesti tehtävistä. Pedagogiikka näkyi myös käytännön arjessa, aikuisten ja lasten rooleissa sekä yksilöllisyyden huomioon ottamisessa. Päiväkodin työntekijät määrittelivät lapsilähtöisyyden lapsen osallisuutena, ainutkertaisuuden kunnioittamisena sekä interaktiivisena kasvatustyönä. Elämän- ja työelämän kokemukset vaikuttivat lapsilähtöisyyteen käytännön arjessa, aikuisten ja lasten rooleissa sekä yksilöllisyyden huomioon ottamisessa. Työntekijöiden näkemykset olivat samanlaisia kasvatuskumppanuudesta sekä vanhempien kunnioituksesta lapsen ensisijaisena asiantuntijana. Kaikki heistä myös kunnioittivat lapsen ainutkertaisuutta.</p> <p>Opinnäytetyö on hyödyllinen kaikille, jotka ovat kiinnostuneet varhaiskasvatuksesta sekä montessoripedagogiikasta.</p>		
<p>Asiasanat (avainsanat)</p> <p>Varhaiskasvatus, montessoripedagogiikka, lapsilähtöisyys, päivähoito</p>		
<p>Sivumäärä</p> <p>41 s. + liitteet 1 s.</p>	<p>Kieli</p> <p>suomi</p>	<p>URN</p>
<p>Huomautus (huomautukset liitteistä)</p> <p>LIITE 1. Teemahaastattelun runko</p>		
<p>Ohjaavan opettajan nimi</p> <p>Eija Karjalainen</p>	<p>Opinnäytetyön toimeksiantaja</p>	

DESCRIPTION

 MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU Mikkeli University of Applied Sciences	Date of the bachelor's thesis 28.2.2012	
Author(s) Ilona Tupelin	Degree programme and option The Degree Program in Social Services, Bachelor of social services	
Name of the bachelor's thesis Child orientation comparison from Montessori kindergarten and day care workers' perspective.		
Abstract <p>Purpose of this study was to compare how Montessori- and child day-care workers' views differ from one another. In my thesis I studied how workers to define child orientation, how the child-orientation shows in practice in Montessori play school's and nursery's everyday life and what is adult's and children's role in a group. In addition, the thesis explores how the workers taking into account the child's individuality.</p> <p>Child-orientation has been studied in the past, but a comparative study of day-care center employees and Montessori playschool views have not been performed. The thesis provides new information on child-orientation of the playschool and kindergarten.</p> <p>The thesis is a qualitative study. I have used as a method a theme interview. In my thesis, I interviewed two Montessori playschool employees as well as two day-care center employees. The thesis data were analyzed by material based content analysis.</p> <p>In my thesis, I discovered that playschool workers` respect pedagogy as comprehensively. Child-orientation is based on the definition of the essential content of Montessori, the action originates from a child when the child is active and the adult is a passive observer, whose mission is to get children interested in the tasks independently. Pedagogy was also seen in everyday practice, in adult's and children's roles and in taking into account the individuality. Child day care workers determined the orientation as the child participation, as well as honoring the uniqueness and interactive educational work. Life and work experiences affected child-orientation in practical in everyday life, in adult's and children's roles and taking into account the individuality. Employees` views are in agreement about educational partnership with parents, they also respect in their parents as the child primary expert. All of them also respect the child's uniqueness.</p> <p>The study is useful for people who are interested in early childhood education and montessori pedagogy.</p>		
Subject headings, (keywords) Early childhood education, montessori pedagogy, day-care, child-oriented		
Pages 41 pages + appendices 1 page.	Language Finnish	URN
Remarks, notes on appendices Appendice 1. Theme interview frame		
Tutor Eija Karjalainen	Bachelor's thesis assigned by	

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	VARHAISKASVATUS.....	2
2.1	Varhaiskasvatuksen historia ja sen yhteiskunnallinen merkitys Suomessa....	2
2.2	Varhaiskasvatukseen vaikuttavat lait ja arvot.....	3
2.3	Kasvattajan ja lapsen rooli varhaiskasvatuksessa.....	5
3	MONTESSORIPEDAGOGIIKKA.....	6
3.1	Montessoripedagogiikan historia.....	6
3.2	Montessoripedagogiikan mukainen herkkyyskausi 0–6-vuotiaana.....	7
3.3	Montessorivälineistö.....	8
3.4	Valmisteltu ympäristö.....	9
3.5	Montessoriohjaus	10
4	LAPSILÄHTÖISYYS.....	11
4.1	Lapsilähtöisyys eri teorioiden mukaan	11
4.2	Lapsilähtöisyys osana toiminnan arkea	12
4.3	Lapsen yksilöllisyys.....	16
5	OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TOTEUTUS	17
5.1	Opinnäytetyön tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	17
5.2	Aineiston hankinta ja käsittely.....	17
5.3	Aineiston analysointi	19
5.4	Luotettavuus ja eettisyys.....	19
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	20
6.1	Työntekijöiden määritelmiä lapsilähtöisestä toiminnasta.....	20
6.2	Lapsilähtöisyyden toteutuminen käytännössä	23
6.3	Lapsen ja aikuisen rooli ryhmässä	30
6.4	Lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen	31
6.5	Yhteenvedo	33
7	POHDINTA	33
	LÄHTEET	38

LIITE

Teemahaastattelun runko

1 JOHDANTO

Opinnäytetyön tutkimuskohteena ovat montessorileikkikoulun ja päiväkodin työntekijöiden näkemykset lapsilähtöisyydestä. Opinnäytetyö on mielenkiintoinen siksi, että se on vertaileva tutkimus vaihtoehtopedagogiikkaa suorittavien työntekijöiden sekä päiväkodin työntekijöiden näkökulmasta.

Kiinnostuin aiheesta, koska olen suuntautunut opinnoissani varhaiskasvatukseen ja olen suunnitellut tulevaisuudessa meneväni päiväkotiin töihin. Halusin kuitenkin opinnäytetyössäni avartaa näkökulmaani varhaiskasvatukseen, tutustumalla vaihtoehtopedagogiikkaan luottavaan montessoripedagogiikkaan. Sen lisäksi minua kiinnosti, miten työntekijöiden näkemykset lapsilähtöisyydestä eroavat toisistaan sekä miten pedagogiikka vaikuttaa työntekijöiden näkemyksiin.

Jotta kasvattaja voi toimia lapsilähtöisesti, hänellä tulee olla herkkyyttä kohdata lapsi ja hänen yksilölliset tarpeensa. Se edellyttää sitä, että kasvattaja osaa nähdä lapsen kasvun ja kehittymisen tarpeet sekä lapselle tärkeät kokemukset ja näin hyödyntää näitä kokemuksia kasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. (Järvinen ym. 2009, 34.)

Tutkin opinnäytetyössäni, miten montessorileikkikoulun ja päiväkodin työntekijät määrittelevät lapsilähtöisyyden, miten lapsilähtöisyys toteutuu käytännössä sekä min-käläinen rooli aikuisella ja lapsella on ryhmässä. Lisäksi selvitin, miten työntekijät ottavat lapsen yksilöllisyyden huomioon.

Opinnäytetyöni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Käytin opinnäytetyössä teemahaastattelua, koska se antaa haastateltaville enemmän liikkumavaraa ja näin sain neljä erilaista haastattelua. Haastattelin opinnäytetyötä varten kahta montessorileikkikoulun sekä kahta päiväkodin työntekijää, heistä kaikki ovat työskennelleet pitkään samassa työpaikassa. Minulla oli tarkoituksena käyttää opinnäytetyössä myös havainnointia, mutta se osoittautui käytännössä mahdottomaksi, koska se olisi vaatinut liikaa aikaa työntekijöiltä.

2 VARHAISKASVATUS

2.1 Varhaiskasvatuksen historia ja sen yhteiskunnallinen merkitys Suomessa

Suomalaisen lastentarhakasvatuksen pohjana on Friedrich Fröbelin kasvatustieteeseen näkemys perustuva lastentarhatoiminta. Fröbelin mukaan lasta tuli kunnioittaa, rakastaa, kasvattaa yksilönä sekä osana kokonaisuutta luonnon, ihmisten ja Jumalan yhteydessä. (Hänninen & Valli 1986, 86.)

Suomen lastentarhatoiminnan alkuna pidetään usein vuotta 1888, jolloin Hanna Rothman perusti ensimmäisen kansanlastentarhansa (Helenius 2001, 62). Rothmanin aloittama lastentarhatoiminta laajentui vähitellen koko maahan, samanaikaisesti toimintamuodot vakiintuivat sekä monipuolistuivat (Hänninen & Valli 1986, 59).

Lastentarhassa pyrittiin kasvatustavoitteisiin leikin, oppimisen ja työn avulla sekä arkielämän tilanteissa. Päivän tapahtumia sääтели toimintajärjestys, ja sitä noudatettiin kaikissa ikäryhmissä. Toimintajärjestyksissä vaihtuivat viikoittain toimintatuokiot, mutta muutoin se oli kiinteä. Toimintarunkona toimi kuukausiaihe, jonka ympärille toiminnat rakennettiin. (Hänninen & Valli 1986, 88–89.)

1970-luvulla toimintatuokiot valtasivat fröbeliläisen pedagogiikan keskeiset toiminnat leikin ja työn. Tuokiot olivat myös lasten päiväkotipäivän sekä henkilöstön pedagogisen suunnittelutyön keskeisin osa 1970-luvun lopussa sekä 1980-luvulla. (Niiranen & Kinos 2001, 68–69.)

Monessa 1990-luvun loppupuolen hankkeessa, kuten ”Käytäntöhokki” sekä ”Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoidossa” pyrittiin muuttamaan toimintaa siten, että lasten aktiivisuudelle sekä aloitteellisuudelle jäisi enemmän tilaa. 1990-luvun hankkeissa päiväkotien uusi toimintakulttuuri määriteltiin lapsikeskeiseksi tai lapsilähtöiseksi. 1990-luvun heiveröinen teoriaperusta pedagogisessa toiminnassa on ollut ongelmallista, sillä monia kysymyksiä jää siinä avoimeksi. Avoimeksi jää muun muassa mikä on aikuisten ja lasten merkitys lasten oppimisessa sekä mikä on kehityksen ja oppimisen suhde. (Niiranen & Kinos 2001, 75.)

Varhaiskasvatuksessa eletään 2000-luvulla laadullisen kehittämisen vaihetta. Laadunhallinnan tavoitteena on jatkuva säännöllinen, suunnitelmallinen, tavoitteellinen ja kokonaisvaltainen kehittäminen ja arviointi. Laadullisen kehittämisen merkkipaaluja ovat Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset (2000) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003). Varhaiskasvatuksen kehittämistyö toi valtakunnalliset, kuntakohtaiset sekä päivähoitokohtaiset suunnitelmat varhaiskasvatustyön käyttöön. (Järvinen ym. 2009, 86.)

Yhteenvedona voidaan todeta se, miten hallinnollisilla ja ohjaavilla säädöksillä sekä asiakirjoilla on merkittävä vaikutus varhaiskasvatukseen. Ne säätelevät ja määrittelevät toimintaa sekä lisäävät erilaisia mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen toteutukseen. (Helenius & Korhonen 2008, 213.)

2.2 Varhaiskasvatukseen vaikuttavat lait ja arvot

Päivähoidon sekä varhaiskasvatuksen kannalta merkittävin normiohjaamisen väline on laki ja asetus lasten päivähoitosta (19.1.1973/36, 16.3.1973/239). Päivähoitolaki säätelee yleisten säännösten lisäksi esimerkiksi päivähoidon järjestämistä, toimintamuotoja, tavoitteita ym. Laki säätelee myös päivähoidon hallintoa. Laissa velvoitetaan kuntia järjestämään päivähoitoa siinä laajuudessa ja sellaisin toimintamuodoin kuin kunnassa esiintyvä tarve edellyttää. (Alila & Parrila 2004, 12.) Lakiin on tehty senkin jälkeen muutoksia, kun 1983 lakiin lisättiin päivähoitoa koskevat yleiset tavoitteet ja 1996, kun laki oikeutti vanhempia saamaan vanhempainrahakauden päätyttyä hoitopaikan lapselleen päiväkodista tai perhehoidosta. Viimeisen lakimuutoksen jälkeen alettiin puhua subjektiivisesta oikeudesta päivähoitoon. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 54–55.)

Suomalainen varhaiskasvatus perustuu päivähoitolain lisäksi Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen sopimukseen. Lapsen oikeuksien sopimus velvoittaa sopimusvaltion turvaamaan lapsille osuuden yhteiskunnan voimavaroista, oikeuden osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon sekä yhteiskuntaelämään sekä oikeuden suojeluun ja huolenpitoon. Sopimuksessa painotetaan lapsen edun näkökulmaa kaikissa lasta koskevissa toiminnoissa. YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen kirjattujen lasten oikeuksien

tulee toteutua koko lapsiväestön ja jokaisen lapsen elämässä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 15.)

Perustuslainsäännöksissä varhaiskasvatuksen toteuttamisesta todetaan, että lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä ja että heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystasoa vastaavalla tavalla. Julkisen vallan on myös tuettava perheen ja muiden lapsen huolenpidosta vastaavien mahdollisuuksia sekä turvata lapsen hyvinvointi ja yksilöllinen kasvu. Säännökset luovat julkiselle vallalle aktiivisen toimintavelvoitteen lapsen kasvun edistämiseksi. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 15.)

Varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Se on tavoitteellista ja suunnitelmallista vuorovaikutusta sekä yhteistoimintaa, jossa lapsen omaehtoinen leikki on keskeisessä asemassa. Lähtökohtana laaja-alaiseen, monitieteelliseen tietoon sekä tutkimukseen on varhaiskasvatuksen menetelmien tuntemiseen perustuva, kokonaisvaltainen näkemyslapsen kehityksestä, kasvusta ja oppimisesta. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 9.) Varhaiskasvatus on lapsen kasvun, kehityksen sekä oppimisen tietoista ja tavoitteellista tukemista. Varhaiskasvatuksen keskiössä on lapsi, joka omaehtoisesti, elämyksellisen sekä kokemuksellisen toiminnan, vertaisryhmien sekä aikuisen tavoitteellisen ohjauksen avulla kasvaa aktiivisena toimijana sekä löytää oman polkunsaa oppijana. (Heikka ym. 2009, 41.)

Oppimisen ilo muodostuu turvallisessa ilmapiirissä, jossa lapselle annetaan mahdollisuuksia tehdä aloitteita sekä valintoja ja ilmaista ajatuksiaan sekä mielipiteitään. Lapsi oppii parhaiten silloin, kun hän toimii itselleen mielekkäällä sekä merkityksellisellä tavalla. Silloin lapsi on motivoitunut ja innostunut. Lapselle ominaiset toimintatavat sekä niihin perustuva varhaispedagogiikka pyrkivät takaamaan lapselle yksilöllisen sekä mielekkään varhaiskasvatuksen, joka tuottaa lapselle iloa omasta toiminnastaan sekä oppimisestaan. Lapsen iloa omasta osaamisestaan sekä positiivisista asennoitumisista varhaiskasvatustoimintaan sekä oppimisympäristöön on tarkkailtava koko ajan. (Heikka ym. 2009, 38.)

Kontekstuaalinen varhaiskasvatus korostaa kasvun ja oppimisen kiinnittymistä siihen ympäristöön sekä toimintakulttuuriin, jossa lapsi elää ja toimii. Lapsi ja ympäristö

nähdään erottamattomina. Kontekstuaalinen varhaiskasvatus tarkastelee lapsen kasvua ja oppimista lapsen näkökulmasta, prosessina, jossa lapsi on keskiössä. Kontekstuaalinen näkökulma edellyttää sitä, että jokaisen lapsen kulttuurisia lähtökohtia kunnioitetaan sekä ne huomioidaan lapsikohtaisten tavoitteiden asettamisessa sekä arvioinnissa. Tämä merkitsee sitä, että kasvatus ja opetus lähtevät lapsen arjesta sekä lapsen todellisuudesta. (Heikka ym. 2009, 44.)

2.3 Kasvattajan ja lapsen rooli varhaiskasvatuksessa

Kasvatushenkilöstön koulutus sekä työkokemus antavat vankan pohjan päivähoidon kasvatustyölle, jokainen kasvattaja on kuitenkin erilainen. Kasvatustapaan vaikuttavat monet eri tekijät, kuten kasvattajan persoonalliset ominaisuudet, esimerkiksi temperamentti, tietotaito, työkokemus, omat lapsuuden kokemukset, asenteet, ihmiskuva sekä kasvatuskäsitykset. (Koivunen 2009, 119.)

Kasvattaja, joka painottaa lapsilähtöisyyttä kunnioittaa lasta ainutlaatuisena yksilönä, jolla on omat tunteet, kiinnostuksen kohteet, ajatukset, mielipiteet, vahvuudet sekä kehittymistarpeet. Kasvattaja luottaa lapsen omaan kasvuun ja kykyihin sekä kasvattaja kantaa lapsen kasvatuksesta ja kasvusta vastuuta. (Järvinen ym. 2009, 35.) Kasvattajan tehtävänä on antaa lapsen omalle toiminnalle tilaa; aktiivisesti havainnoida sekä arvioida lasten oppimisprosesseja sekä tukea lasten toimintaa kasvatustavoitteiden mukaisesti. Havainnointiensa avulla kasvattaja löytää lapsilta tulevat viestit, signaalit ja aloitteet. (Heikka ym. 2009, 41.)

Lapsilähtöisyydessä on tärkeää, että kasvattaja ottaa lapsen mielipiteet huomioon keskeisenä toimijana. Toimijuus ilmenee käytännössä aloitteellisuutena, osallisuutena, kykynä esittää mielipiteitä, taitona pyytää apua, uusien asioiden luomisena sekä yleisesti ottaen oikeutta vaikuttaa omaan oppimisympäristöönsä sekä omaan oppimiseen. (Kronqvist ym. 2011, 43.)

Tärkeäksi tekijäksi lapsilähtöisyydessä muodostuu aikuisen kyky havaita, milloin lapsi kokee tarvitsevansa tukea sekä vähentää tukea lapsen edistyessä. Tämä tarkoittaa aikuisen kykyä työskennellä lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä. Aikuisen tulee vetäytyä auttajan roolista vähitellen, lisäten aste asteelta lapsen vastuuta tehtävän suorit-

tamisesta. Aikuisen tulee havainnoida sekä ottaa selvää lapsen aikaisemmista taidoista ja tiedoista opittavan asian suhteen sekä ohjata lapsen oppimista eteenpäin. (Hujala 2007, 55–56.) Lapsilähtöinen kasvatusnäkemys mukaan aikuisen on annettava lapselle tilaa, uskoa lapsen kehitysmahdollisuuksiin, tukea lapsen aloitteellisuutta sekä ohjata lapsen myönteistä kehitystä. Kasvatusnäkemys korostaa lapsen roolia oppimisen säätelijänä sekä kasvattajan roolia oppimisen tukijana. (Huttunen 1989, 46.)

Lapsilähtöisen ajattelun mukaan aikuisen velvollisuutena on oman kokemuksensa sekä kokemuksen kautta saadun tiedon avulla nousta lapselle luonnolliseksi ja ymmärrettäväksi esikuvaksi. Jos aikuinen tarjoaa lapselle tasavertaista kaveruutta, lapsi putoaa turvattomaan tilaan. Syvemmän lapsilähtöisyyden merkitys on ymmärtää lapsen suhteellisen kehityksen hitaus sekä kunnioittaa sitä. Lapsella on oikeus kehittää rauhassa niitä kykyjä, joita hän tarvitsee omasta tahdosta lähteviin valintoihin sekä päätöksiin. (Jantunen 1996, 13.) Korhosen (1989) mukaan kasvattajan tehtävänä on luoda aktiivinen oppimisympäristö sekä luoda tilaa lapsen aktiivisuudelle ja myös tätä kautta tapahtuvalle oppimiselle (Huttunen 1989, 46).

3 MONTESSORIPEDAGOGIIKKA

3.1 Montessoripedagogiikan historia

Maria Montessori syntyi, Anconan maakunnassa Italiassa vuonna 1870. Montessori kuoli vuonna 1952, kun hän oli 81-vuotias. (Keltti-Laine 1991, 13,15.) Montessori aloitti koulunkäyntinsä Roomassa, jota johti opetusministeriö. Hän opiskeli Roomassa kuusi vuotta. Näinä vuosina hänen kiinnostuksensa ja rakkautensa matematiikkaan kasvoi ja niin hän päätti lähteä opiskelemaan tekniseen kouluun. Kyseisinä vuosina hän oppi elämäntyötään varten, miten koulua ei pitäisi pitää, sillä koulussa ei välitetty oppimisen halusta eikä myöskään ajattelukyvyistä, molemmat olivat piirteitä jotka nousivat tärkeäksi montessoripedagogiikassa. Teknisen koulun jälkeen hän siirtyi opiskelemaan Rooman lääketieteelliseen. (Hayes & Höylänmaa 1985, 10–12.)

Valmistuttuaan Maria Montessori työskenteli useissa Roomalaisissa sairaaloissa, joissa hän kohtasi vammaisia lapsia, jotka oli suljettu mielisairaalaan. Lapset pidettiin täysin virikkeettömässä tilassa, jossa ei ollut mitään mitä katsella tai koskea. Tämän

havaittuaan Montessori alkoi opiskella kasvatustieteitä. Montessorin ajatuksena oli, että vammaisia lapsia voitaisiin kasvattaa pedagogisin keinoin siirtämällä lapset mielisairaalaan kouluun, joka olisi heitä varten. Montessorin mukaan lapsille tulisi olla virikkeellistä tekemistä koko päivän ajan sekä toimintojen tulisi muodostaa kaava, jossa lapsille opetettaisiin asiat helpoimmasta asiasta, kuten lusikan käytöstä vähitellen lisäämällä lasten huomiota heidän aistihavaintojen kehittämiseen. Kun aistin kasvatusta on aloitettu niin, voidaan aloittaa todellinen opetus. (Hayes & Höylänmaa 1985, 12–14.)

Montessori työskenteli kaksi vuotta vammaisten lasten kanssa. Näinä vuosina osa lapsista oppi lukemaan ja kirjoittamaan. Hyvien tulosten johdosta hän oli aivan varma, että vammaisten lasten kanssa käytettyä menetelmää voitaisiin käyttää myös muiden lasten kanssa. (Montessori 1912, 33.) Montessorille tarjoutui mahdollisuus kokeilla menetelmäänsä normaali lasten parissa San Lorenzon slummikorttelissa. 1907 avattiin ensimmäinen lasten talo, joka oli suuri huone, jossa oli pitkä pöytä aikuisen käyttöön sekä pieniä pöytiä ja tuoleja lapsille, sekä suuri kaappi Montessorin valmistamia materiaaleja lapsia varten. Ensimmäiset lapset olivat äärimmäisen köyhistä perheistä ja hyvinkin pelokkaita, sillä he olivat olleet huolenpitoa vaille. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 15–17.)

Aiemmin arat ja pelokkaat lapset muuttuivat opetusmateriaalin ja muiden lasten parissa sosiaalisiksi ja kommunikoiviksi. 50–60 lapsen ryhmästä huolehti vain yksi aikuinen, jonka Montessori ohjeisti materiaalin käyttöön. Kyseinen kokeilu osoittivat sen, että Montessorin kehittämät menetelmät toimivat myös terveiden lasten kanssa. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 16–17.)

3.2 Montessoripedagogiikan mukainen herkkyyskausi 0–6-vuotiaana

Montessorin mukaan ihmisellä on kehityksensä aikana erilaisia herkkyyskausia, joiden mukaan määräytyvät ajankohtaiset kehitystavoitteet. Kun kasvattaja on tietoinen kyseisistä herkkyyskausista, hän voi tehdä yhteistyötä lapsen omien kehitystavoitteiden mukaisesti. (Stähle 1993, 14.) Herkkyyskausi eli herkkyys jonkin ominaisuuden kehittymiseen merkitsee sitä, että lapsi tällaisen kauden aikana oppii johonkin tiettyyn asiaan liittyviä asioita hyvin innokkaasti sekä iloisesti, vaivattomammin ja helpommin

kuin myöhemmin elämänsä vaiheessa. Herkkyyskaudelle on ominaisinta se, että lapsi pyrkii saamaan irti kaikin keinoin ympäristöstään kaiken mahdollisen sen hetkisellem kiinnostukselleen. Kasvattajan tehtävänä onkin turvata se, että lapsi saa kaiken mahdollisen ympäristöstään. (Parkkonen 1991, 12.)

Ensimmäinen herkkyyskausi varhaislapsuus on lapsen ollessa 0–6-vuotias (Kotka 1995, 26). Ensimmäisen kauden ensimmäisellä puoliskolla 0–3-vuotiaana lapsella on niin kutsuttu absorboiva eli tiedostomaton, jatkuvasti ympäristöstä itseensä vaikutteita ottava mieli. Kauden jälkimmäisellä puoliskolla 3–6-vuotiaana lapsella on tiedostava absorboiva mieli. Ensimmäiseen kehityskauteen kuuluvia herkkyyskausia tämän ikäisellä ovat kielen omaksuminen ja luominen, itsenäiset liikkeet sekä liikkeiden koordinaatio, järjestys, aistien hienosäätö sekä hyvien tapojen oppiminen. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 23.)

Ensimmäinen kehityskausi loppuu kuudenteen ikävuoteen mennessä. Kehityskaudella vallitsevat herkkyyskaudet ovat huipussaan kolmannen vuoden ikävuoden kohdalla ja ne vaimenevat vähitellen korvautuessaan uusilla. (Höynälänmaa 2011, 180.) Ensimmäisen kehityskauden merkitys lapsen kehitykselle on hyvin merkittävä, koska silloin luodaan perusta kaikelle tulevalle kasvulle (Parkkonen 1991, 15).

3.3 Montessorivälineistö

Montessorivälineillä työskentelyn tarkoituksena on ajatus siitä, että ihminen oppii oman toiminnan sekä kokemuksen kautta. Ensin asiat tulee kohdata konkreettisena, jonka jälkeen ne voidaan käsitellä abstraktilla tasolla. (Stähle 1993, 18.) Montessorivälineiden käyttö edistää keskittymiskykyä, liikkeiden koordinaatiota, itsenäisyyttä sekä oma-aloitteisuutta. Kun lapsi saa oppia sopivan haasteellisia asioita, hän kiinnostuu ja innostuu. (Salonen 2007 & 2008, 22.)

Lapset valitsevat kulloisenkin kehitysvaiheeseensa herättämälle kiinnostukselle oikeanlaisia tehtäviä rakentaen näin oman kokemuksensa tietä taitojaan, käsitteistöään sekä ajatusmaailmaansa. On kuitenkin tärkeää muistaa, että pelkästään väline ei riitä vaan tarvitaan ohjaajan ammattitaitoa havainnoimaan, mihin väline liittyy ja miten sitä

käytetään ja kuinka lapsi omaksuu tietoa, jota välineellä voidaan lapselle antaa. (Parkkonen 1991, 33–34.)

Montessorivälineistö voidaan jakaa viiteen erilaiseen osa-alueeseen, jota lapset harjaannuttavat leikkikoulussa: Arkipuuhin johon kuuluvat arkipäivän asiat, kuten kaataminen, pöytien pyyhkinen sekä vihannesten leikkaaminen. Aistivälineisiin, joilla harjaannutetaan eri aisteja. Kielivälineisiin, joilla opetellaan vähitellen hiekkapaperikirjainten muotoja tunnustelemalla ja tunnustelemalla, vähitellen kirjaimen tuottamiseen ja lukemiseen saakka. Matematiikan välineistöön, jolla harjoitellaan matematiikan peruskäsitteitä: määriä, numeroita yms. Sekä kulttuurivälineistöön, johon kuuluvat biologia, maantieto, historia, kuvataide, musiikki sekä tieteelliset kokeilut. (Montessori Mio.)

3.4 Valmisteltu ympäristö

Montessoriympäristö on niin sanottu valmisteltu ympäristö, jossa on lapsen ikäkauden huomioonottavasti tarjolla mahdollisuuksia lapsen omatoimiseen työskentelyyn. (Parkkonen 1991, 31). Valmisteltu ympäristö on yleensä suuri huone, jossa on erityisesti valmisteltua välineistöä 3–6-vuotiaille. Huoneessa on vain yksi kappale kutakin välinettä. Valmistellussa ympäristössä on hyvin tärkeää, että eri-ikäiset lapset kuuluvat samaan ryhmään, koska lapset oppivat toisiltaan erilaisia asioita kuin pelkästään saman ikäisten lasten joukossa. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 47.)

Ohjaajan tehtävä on valmistella lasten ympäristö siten, että lapset voivat vapaasti valita työnsä ja työskennellä itsenäisesti ilman, että he ovat riippuvaisia aikuisesta. Esimerkiksi lapsen ei tarvitse pyytää piirustuspaperia, kun se on jo valmiiksi lapsen tasolla omalla paikallaan. (Sorakivi 2007 & 2008, 27.)

Valmistellussa ympäristössä työrauha on olennainen. Luokassa ei puhuta kovaan ääneen, ettei häiritä toisia, liikutaan rauhallisesti, eikä keskeytetä muiden töitä ilman lupaa. (Sorakivi 2007 & 2008, 27.) Lapsille järjestys on vielä merkittävämpää kuin aikuisille. Väärälle paikalle unohtunut työ tai työstä puuttuva osa voi aiheuttaa hämmennystä, epätietoisuutta, toimintakyvyttömyyttä sekä myös levottomuutta lapsissa. Montessoriohjaajan tulee suunnitella ympäristöä siten, että siellä olevat tehtävät tar-

joavat innostavaa sekä kehittävää toimintaa niin aloitteleville kuin edistyneemmille sekä kokeneemmille lapsille. Ohjaajan tehtävänä on auttaa lasta hyödyntämään omia mahdollisuuksiaan ja poistaa esteet luontaisen kehityksen tieltä. (Salonen 2007 & 2008, 23–24.)

3.5 Montessoriohjaus

Ohjaajan rooli montessoripedagogiikassa on olennainen. Päällisin puolin aikuinen on montessoriympäristössä passiivinen, mutta ulkoiseen passiivisuuteen sisältyy tarkka lapsen ja ympäristön havainnointi. Aikuinen puuttuu asioihin, jos tarve sitä vaatii, jos lapsi tarvitsee apua tai tukea, ohjaaja ei tyrkytä neuvojaan, eikä keskeytä lapsen omia yrityksiä vaan kunnioittaa jokaisessa lapsessa piilevää tarvetta itsenäistyä ja kehittyä. (Salonen 2007 & 2008, 23.)

Montessorin käsityksen mukaan oppimisprosessi on kolmivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa herätetään lapsen kiinnostus uutta asiaa kohtaan, jonka jälkeen aloitetaan itsenäinen harjoittelu. Tässä vaiheessa on tärkeää, että ohjaaja pysyttelee passiivisessa roolissa ja auttaa lasta vasta kun hän sitä itse pyytää. Kolmannessa ja viimeisessä vaiheessa lapsi käyttää opittua asiaa ja tulee tietoiseksi siitä, mitä hän on oppinut. (Keltti-Laine 1991, 27.)

Montessoripedagogiikan mukaisesti lapsen työskentelyä ei keskeytetä ilman hyvää syytä, eikä huomauteta virheistä työn aikana. Töihin sisältyvän virheen kontrollin ansiosta lapsi huomaa itse mahdolliset virheitoiminnot sekä korjaa tekemistään oma-aloitteisesti. Jos lapsi tarvitsee apua, ohjaaja neuvoo häntä. Se lisää onnistumisen mahdollisuuksia ja itseluottamusta. Lapset saavat toistaa samoja tehtäviä niin kauan kun haluavat, toisin sanoen niin kauan, kun he tarvitsevat aikaa oppiakseen ja sisäistääkseen asian. Päivästä toiseen, monesti useiden viikkojen ajan, lapset saattavat valita saman työn. Jokaisella on oma tahtinsa kehittyä. (Salonen 2007 & 2008, 22.)

Montessoripedagogiikka toimii lapsen parhaaksi silloin, kun tietyt perusedellytykset toteutuvat. Niihin kuuluu muiden muassa, että aikuinen tiedostaa oman roolinsa vaatimukset suhteessa lapseen: pysyy taustalla, mutta aktiivisena. (Salonen 2007 & 2008, 23–24.)

Ohjaaja antaa lasten olla pääroolissa. Ohjaaja huolehtii, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus itsenäistymiseen sekä itsenäiseen toimintaan. Hän huolehtii, että lapsi voi vapaasti kommunikoida, valita työskentelypaikkansa ja välineen, jolla työskentelee. Kaikille lapsille omien valintojen tekeminen ja oman toiminnan ohjaaminen ei ole kuitenkaan helppoa. Taito kehittyy vähitellen leikkikouluaikana ja ohjaaja tukee lasta tässä prosessissa. Pienelle lapselle ohjaaja osoittaa usein kaksi vaihtoehtoa, joista tämä voi valita. Mitä suuremmasta lapsesta kysymys, sitä laajemmasta valikoimasta hänen voidaan antaa valita. (Sorakivi 2007 & 2008, 27.)

4 LAPSILÄHTÖISYYS

4.1 Lapsilähtöisyys eri teorioiden mukaan

Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan lapsen omaan kulttuuriin, kokemuksiin sekä toimintaan pohjautuvaa oppimis- ja opettamisprosessia. Kontekstuaalisen näkökulman mukaan lapsilähtöinen orientaatio on lähellä perhelähtöisyyttä. Siinä otetaan huomioon lapsen yhteiskunnalliset sekä kulttuuriset lähtökohdat oppimisen ja opetuksen perustana. Lapsilähtöinen kasvatus perustuu käsitykselle lapsesta, joka on luonnostaan sosiaalinen, leikkivä, utelias sekä aktiivinen. (Heikka ym. 2009, 4.)

Merkittävimmät kehityspsykologit, jotka ovat vaikuttaneet varhaiskasvatusajatteluumme ovat Eric. H. Erikson, Jean Piaget sekä D.B. Elkonin. Kaikki ovat korostaneet kasvatuksen vuorovaikutusluonnetta sekä lapsilähtöisyyttä. Eriksonin ja Elkoninin lapsilähtöisyys ajattelun kulmakivinä ovat toimineet perusturvallisuus, sosiaalisuus sekä aloitteellisuus. Piaget`n mukaan lapsi hankkii tietonsa todellisuuden ilmiöistä toimimalla vuorovaikutuksessa ihmisten sekä sen mukana tulleiden ilmiöiden kanssa. (Huttunen 1989, 45.)

Lapsilähtöisen kasvatusideologian edustajat eivät pidä tarpeellisena kasvattajan aktiivista puuttumista lapsen kasvutapahtumaan. He vieroksuvat opettamisen käsitettä, mutta opettaminen merkitsee heille vain välitöntä vaikuttamista lapseen. Lapsilähtöisen kasvatuksen teoreetikot korostavat, että kasvattajan on uskottava jokaisen lapsen omaehtoiseen haluun sekä kykyyn oppia ja kasvaa. Tästä seuraamuksena on se, että aikuiselle jää kasvutapahtumassa ennen kaikkea lapsen kasvuympäristön rakenta-

jan ja oppimisen tukijan rooli. (Brotherus ym. 2002, 53.) Lapsilähtöisen ajattelun mukaan kasvatustapahtuman subjektina on lapsi, jonka aloitteisuutta sekä toimintaa aikuinen tukee ja edistää kasvatukselle asetettujen tavoitteiden mukaisesti (Huttunen 1989, 45).

Konstruktivismiin pohjautuvan lapsilähtöisyyden perusajatuksena on pyrkiä rakentamaan kasvatuskäytännöt siten, että ne vastaavat jokaisen lapsen yksilöllisiä tarpeita. Kasvatusprosessin tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien on tultava lapsesta. Kasvatuksen suunnittelun keskeisenä tekijänä on lapsi omassa sosiokulttuurisessa kontekstissaan. (Hujala ym. 2007, 56.)

Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen keskeisenä näkökulmana on ottaa lapsi aikaisempaa paremmin huomioon oman minuutensa ja tietämyksensä aktiivisena luojana. Lapsen kasvua ja kehitystä ei tule tarkastella pelkästään muuttumisena lapsesta aikuisuuteen. Lapsilähtöisyys johtaa lasten subjektivoitumiseen ja tasa-arvoiseen osallistumiseen päätöksenteossa. Lapsilähtöisen ajattelun käytännön esimerkkejä ovat esimerkiksi sadutus ja portfoliot, jotka tuovat lapsen kuuluvaksi ja näkyväksi heidän maailmaansa. (Hujala 2001, 37.)

Lapsilähtöisen ajattelun vastakohtana on aikuislähtöisyys, joka perustuu ulkopuolisen sääntelyyn ja päätöksen tekoon. Aikuislähtöisessä varhaiskasvatuksessa ei aseteta kysymystä siitä, miten aikuisten ja lasten maailma sopii yhteen. Aikuislähtöisessä ajattelussa luotetaan siihen, että koulutettu ammattilainen tuntee lasten kehitykselliset tarpeet ja myös sen, että hänen johdolla voidaan vastata lapsen tarpeisiin mahdollisimman hyvin. (Hujala 2001, 37.)

4.2 Lapsilähtöisyys osana toiminnan arkea

Monet eri tekijät vaikuttavat lapsilähtöisyyteen toiminnan arjessa. Esimerkiksi oppimisympäristö, leikki, kasvatuskumppanuus sekä miten toimintaa suunnitellaan, toteutetaan sekä arvioidaan, ovat merkittäviä asioita lapsilähtöisyyden kannalta.

Oppimisympäristö

Fyysisen oppimisympäristön muodostavat arkkitehtuuri, lähiympäristö, sisustus, materiaalit sekä opetusvälineet. Fyysinen oppimisympäristö mahdollistaa varhaiskasvatuksen toiminnan toteuttamisen sekä lasten tietojen ja taitojen kehittymisen. Oppimisympäristö sisältää myös pedagogisia ominaisuuksia, joilla tarkoitetaan ympäristössä toteutettuja pedagogisia ratkaisuja. (Hujala ym. 1998, 104.)

Kasvattajan tehtävänä on luoda aktiivinen oppimisympäristö ja luoda tilaa lapsen omalle aktiivisuudelle ja tätä kautta oppimiselle. Tällöin aktiivisuus ei ole vain ulkoista puuhakkuutta, vaan sisäistä aktiivisuutta, joka johtaa elämän hallitsemisen taitoihin. Varhaiskasvatuksen tärkeimpänä tehtävänä on tarjota kehitystasoa vastaava, oppimista edistävä kasvuympäristö. (Huttunen 1989, 46.)

Pienten lasten oppiminen sekä ajattelun kehittyminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa erilaisten materiaalien, ihmisten sekä kokemusten kanssa. Hyvän oppimisympäristön tulisikin vastata lasten kehityksellistä tasoa ja antaa haasteita kehityksen eteenpäin viemiseksi. Ympäristön tulee herättää lasten mielenkiinto uusien asioiden tutkimiseen ja ongelmien ratkaisemiseen. (Hujala ym. 2007, 94.)

Lapsen oppimisen sekä kehityksen jatkuvuuden turvaamiseksi täytyy oppimisympäristön rakentamisessa huomioida jokaisen yksilöllisen tarpeet. Jos ryhmän kehityksellinen ikäjakauma on suuri, edellyttää se suurempaa vaihtelua oppimateriaaleilta sekä pedagogisilta ratkaisuilta. (Hujala ym. 2007, 95.)

Leikki

Leikki ei ole lapsen työtä vaan se on hänelle tärkeä kehitystehtävä. Kun lapsi leikkii, hän harjaantuu fyysisesti, psyykkisesti sekä sosiaalisesti (Koivunen 2009, 42). Lapsen vapaa leikki on tilanne, jossa lapsi pääsee toteuttamaan omia tavoitteitaan ja jonka lapsi suunnittelee itse. Leikissä lapset päättävät, mihin ryhtyvät, mistä leikki voi alkaa ja mihin se päättyy. Leikissä he voivat itse päättää, kenen kanssa leikkivät ja kuka siihen voi osallistua. Leikin koko prosessi opitaan osallistumalla yhteiseen leikkiin,

jossa toinen on itseä taitavampi. Reunaehtoja lapsen vapaalle leikille antavat ohjauksen taso, ikävaihe sekä päiväkodin yhteiset pedagogiset säännöt. (Turja 2011, 69.)

Leikkiä eivät saa lastentarhassa syrjäyttää mitkään käytännön toimet tai opetus. Lasten tulee saada päivittäin tyydyttää vapaan leikin tarve sisällä sekä ulkona, koska leikki on lapsen kasvamisen merkittävä väline, synnynnäisen toimintatarpeen omaehtoinen puukeutumisyväly. Leikillä on itseisarvo, se on leikkiä leikin vuoksi, ei minkään määrätyn tavoitteen saavuttamiseksi. Kun lapsi leikkii, hän ajattelee, tuntee, tahtoo, toimii, solmii ihmissuhteita, harjoittelee kielellistä ilmaisuaan, peilaa kokemuksiaan aikuisten maailmasta, käyttää välineitä omiin tarkoituksiinsa, oppii hallitsemaan ympäristöään, jäljittelee sekä luo. (Hänninen & Valli 1986, 97.)

Oppimisen perusta on yhteistoiminnassa sekä sosiaalisissa kokemuksissa. Pienten lasten sosiaaliset kokemukset syntyvät leikissä ja se on lapsuuden tärkein toimintamuoto. (Hujala 2002, 103.) Mallioppimisen merkitys korostuu ennen kaikkea pienempien lasten kohdalla. Pieni lapsi ottaa mallia vanhemmiltaan sekä sisaruksiltaan tai päivähoitajilta sekä muilta lapsilta. Oppimisen vaikutus voi olla myönteinen tai kielteinen, koska ryhmässä lapsi voi oppia erilaisia taitoja, mutta myös omaksumaa toisilta lapsilta ei-toivottua käytöstä kuten lyömistä tai kiroilua. (Koivunen 2009, 42.)

Leikin keskeisimpiä tekijöitä on lapsihavainnointi, jonka perustana on kasvattajan halu oppia ymmärtämään lasta. Tämän vuoksi hänen tulisi sulkea mielestään ennakkoluulot lasta kohtaan, jotta nämä mielikuvat eivät ohjaisi havainnointia. Kasvattaja tekee lapsesta päivittäin erilaisia havaintoja eri tilanteissa, esimerkiksi silloin kun hän ohjaa toimintaa tai hän on erilaisissa leikkitalanteissa mukana. Jotta kasvattaja saisi tarkkoja yksityiskohtaisia havainnointituloksia, tulisi hänen käyttää havainnointiaika pelkästään havainnointiin. Jos hän ohjaa samanaikaisesti toimintaa kun havainnoi, häneltä saattaa jäädä arvokasta tietoa lapsesta saamatta. Yksilöhavainnoin avulla kasvattaja saakin tarkempaa tietoa esimerkiksi lapsen vahvuuksista, kiinnostuksen kohteista sekä taidoista, mutta myös mahdollisista vaikeuksista. (Koivunen 2009, 24–25.)

Kasvatuskumppanuus

Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan henkilöstön sekä vanhempien tietoista sitoutumista ja toimimista lapsen kasvun, kehityksen sekä oppimisen tukemiseksi. Kasvatuskumppanuudella ymmärretään vanhempien ja henkilöstön tasavertaiseksi vuorovaikutukseksi. Kasvatuskumppanuudessa, joka perustuu asiakassuhteeseen sisältävät kasvattajan ja vanhempien samanarvoiset, mutta sisällöltään erilaiset tiedot lapsesta sekä taidot toimia lapsen hyväksi yhdistyvät lapsen hyvinvointia edistävällä tavalla. (Kaskela & Kekkonen 2006, 17.)

Varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan päivähoidossa olevalle lapselle yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa. Yleensä suunnitelma tehdään syksyisin tai kun hän aloittaa päivähoiton. Suunnitelman toteutumista arvioidaan säännöllisin väliajoin, useimmiten puolivuositain tai keväällä. Suunnitelman tavoitteena on, että lapsen yksilöllisyys ja vanhempien näkemykset otetaan huomioon lapsen toiminnan järjestämisessä. Suunnitelman pohjalta työntekijät pystyvät toimimaan johdonmukaisesti. (Reunamo 2007, 122.)

Yksittäisen lapsen varhaiskasvatus perustuu henkilöstön sekä vanhempien yhdessä hoitosuhteen alussa laatimaan lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan, jonka tavoitteena on lapsen yksilöllisyyden ja vanhempien näkemysten huomioon ottaminen toiminnan järjestämisessä. Suunnitelmassa tulee ottaa huomioon lapsen kokemukset, lapsen tämän hetken tarpeet sekä tulevaisuuden näkymät, mielenkiinnon kohteet, vahvuudet sekä lapsen yksilöllisen tuen sekä ohjauksen tarpeet. (Stakes 2005, 32.)

Toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi

Suunnittelun tarkoituksena on ennakoida tulevaa toimintaa sekä tukea näin käytännön toteutusta. Suunnittelun pyrkimyksenä on saada laajoista kasvatusaiheista olennainen osa sekä rakentaa se sellaiseksi, että se ohjaustilanteessa palvelee lasten hoitoa, kasvatusta ja opetusta mahdollisimman hyvin. (Pyykkö ym. 1985, 68.)

Suurimassa osassa päiväkoteja vietetään vuosittain tai puolivuositain koko talon suunnittelupäiviä tai erilaisia kehittämispäiviä tai kehittämisiltoja. Vuosittaisissa koontumisissa arvioidaan talon yhteisiä linjoja, pohditaan noudatettavia käytäntöjä sekä pohditaan vastuu- ja työnjakokysymyksiä. Vuosittaisten suunnitelmien lisäksi päiväkodissa tehdään viikoittainen viikkosuunnitelma, joka tehdään yleisesti lapsiryhmän aikuisten kesken, mutta suunnitelmia tehdessä olisi myös hyvä, jos lapset saisivat olla joskus mukana toiminnan suunnittelussa. (Reunamo 2007, 122.)

Kun lapsi saa kokemuksia omasta merkityksestään tavoitteiden kehittämisessä, hän pystyy siihen myöhemminkin. Jos lapsi saa voimakkaan kokemuksen oman näkemyksen arvokkuudesta yhteisen tapahtuman määrittämisessä, hän tottuu yhteisten työskentelytapojen kehittämiseen: hän tottuu suunnittelemaan sekä vaikuttamaan sekä omiin että muiden leikkeihin, ja tällöin hänelle voi vakiintua yhteisen prosessin toimintamalli. (Reunamo 2007, 111–112.)

Kun lasta arvioidaan, on tärkeää, että hän saa myös osallistua omaan arviointiprosessiin, koska se lisää hänen oppimistaan ja kehitystään. Kun lapsi opettelee arvioimaan eri asioita, hän harjoittaa oppimisen ja toiminnan kannalta tärkeitä oman ajattelun ajattelua sekä toiminnan reflektointia. Arviointi lisää lapsen tietoisuutta itsestään sekä se auttaa luomaan monipuolista minäkuva. (Heikka ym. 2011, 57.)

4.3 Lapsen yksilöllisyys

Hujalan mukaan lapsilähtöisyys lähtee liikkeelle siitä, että jokaisen lapsen yksilöllisyyttä kunnioitetaan ja heidän tarpeet tunnistetaan. Toiminta tulisi suunnitella sekä spontaanin oppimisen edellytykset luona siten, että jokainen lapsi huomioidaan ainutkertaisena yksilönä, eikä vain osana ryhmää. (Kalliala 2009, 22.)

Päivähoidossa jokaisen lapsen tulisi voida kokea, että hänellä on siellä oma paikka sekä tila ryhmässä. Lapsen kuulumista sekä tärkeyden tunnetta voidaan lisätä sillä, että hänen työtään, tekemistään, ajatuksiaan sekä olemista arvostetaan. (Kaskela & Kronqvist 2007, 19.)

Varhaiskasvatuksessa kunnioitetaan lapsen yksilöllisyyttä, ainutkertaisia tarpeita, persoonaa sekä omia kiinnostuksen kohteita. Lapsilähtöisessä ajattelussa lapsi nähdään toimijana sosiaalikultuurisessa kontekstissaan. Lapsilähtöisen pedagogiikan edellytyksenä onkin kasvattajan herkkyys havainnoida lapsen yksilölliset kasvun ja kehittymisen tarpeet sekä tiedostaa ja ottaa ne huomioon kasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. (Heikka ym. 2009, 4.)

5 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TOTEUTUS

5.1 Opinnäytetyön tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Opinnäytetyöni tarkoituksena on vertailla miten päiväkodin ja montessorileikkikoulun työntekijöiden näkemykset lapsilähtöisyydestä eroavat toisistaan. Tutkimusongelmasta syntyi neljä tutkimuskysymystä, joihin lähdin opinnäytetyössä etsimään vastausta. Opinnäytetyön ensimmäisenä kysymyksenä on, miten työntekijät määrittelevät lapsilähtöisen toiminnan. Toisessa kysymyksessä etsitään vastausta siihen, miten lapsilähtöisyys toteutuu käytännössä toimintaympäristössä, arkitoiminnoissa, kasvatuskumppanuudessa, leikissä, vertaissuhteissa sekä toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Kolmannessa kysymyksessä selvitän, mikä on lapsen ja aikuisen rooli ryhmässä sekä viimeisenä tutkimuskysymyksenä on, miten työntekijät ottavat lapsen yksilöllisyyden huomioon.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten työntekijät määrittelevät lapsilähtöisen toiminnan?
2. Miten lapsilähtöisyys toteutuu käytännössä?
3. Minkälainen rooli lapsella ja aikuisella on ryhmässä?
4. Miten työntekijät ottavat lapsen yksilöllisyyden huomioon?

5.2 Aineiston hankinta ja käsittely

Opinnäytetyössä käytetään kvalitatiivista eli laadullista tutkimusmenetelmää. Laadullinen aineisto tarkoittaa pelkistetyimmillään aineistoa, joka on ilmaisultaan tekstiä. Laadullinen tutkimus keskittyy usein pieneen määrään tapauksia, joita pyritään ana-

lysoimaan mahdollisemman tarkasti. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulisi tiedostaa tutkimuskohteesta luotujen ennakko-olettamusten olemassa olo ja ottaa ne huomioon esioletuksina, jotta tutkija voi tutkimuksen prosessin aikana uudelleenoppia. (Eskola & Suoranta 2001, 15–20.)

Aineisto kerättiin teemahaastattelulla. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa on muodostettu haastattelunrunko, mutta ei kovinkaan tarkkaraajaista suunnitelmaa siitä, mitä tullaan kysymään. Haastattelu on loppujen lopuksi kysymysten esittämistä ja vastausten saamista. Toisaalta teemahaastattelun teema-alueita ja kysymysmuotoja tulee hahmotella niin pitkälle, että turvataan tarvittavan tiedon saanti ja keskustelu kohdistuu tutkimuksen kannalta olennaisiin asioihin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 102–103.) Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun, koska halusin antaa haastateltavien omille näkemyksille liikkumistilaa ja, saisin erilaisia näkökulmia kysymyksiini. Teemahaastatteluissa huomasin, että osan kanssa syntyi vapaata keskustelua enemmän, ja osa puolestaan keskittyi vastaamaan pelkästään teema-alueista muodostettuihin kysymyksiin.

Haastatteluympäristönä toimi leikkikoulu sekä päiväkotia. Haastattelin molemmissa paikoissa kahta työntekijää. Haastattelut kestivät puolesta tunnista puoleen toista tuntiin, joten haastattelujen pituudet vaihtelivat jonkin verran. Keskimääräinen pituus haastatteluille oli kuitenkin tunti, mutta yksi haastatteluista oli hyvin lyhyt ja ytimekäs, jossa haluttiin vastata teemahaastattelun kysymyksiin napakasti.

Halusin nauhoittaa kaikki haastattelut, jotta kaikki oleellinen saataisiin tallennettua. Teemahaastattelun luonteeseen kuuluu, että haastattelut tallennetaan. Vain tällä tapaa haastattelu saadaan sujumaan nopeasti sekä ilman katkoja. Kun haastattelu pyritään saamaan aikaan mahdollisemman luontevasti sekä keskustelu luontevaan tyyliin, olisi haastattelijan pyrittävä toimimaan ilman paperia ja kynää. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 92.) Haastattelut sujuivat hyvin, mutta osa haastateltavista oli hieman hermostuneen oloisia haastattelujen alkaessa, mutta sen jälkeen he rentoutuivat ja haastattelut etenivät luontevaan tyyliin.

Haastatteluaineiston muuttamista tekstimuotoon kutsutaan litteroinniksi. Litterointi on hyvin työlästä, mutta se lisää tutkijan vuoropuhelua tutkimusaineistonsa kanssa. Sen

lisäksi se helpottaa tutkimusaineiston analysointia eli tutkimusaineiston järjestelmällistä läpikäyntiä, ryhmittelyä sekä luokittelua. (Vilka 2005, 115.) Aloitin litteroinnin sen jälkeen, kun olin tehnyt kaikki haastattelut. Litteroin tekstit sanasta sanaan, mutta en kirjoittanut ylös esimerkiksi yskähdyksiä tai lasten ääniä, joita kuului oven takaa. En kokenut, että kyseiset asiat olisivat vaikuttaneet mitenkään tutkimustuloksiin.

5.3 Aineiston analysointi

Litteroinnin jälkeen oli tekstin analysoinnin aika, mutta minusta tuntui, että en tiedä mistä aloittaa. Litteroinnin ja analysoinnin välille tulikin pieni tauko, mutta aloin kuitenkin tekemään tutkimuksen analysointia.

Laadullisessa tutkimuksessa laadullisen tutkimuksen runsaus sekä elämänläheisyys tekevät analyysivaiheen mielenkiintoiseksi sekä haastavaksi. Esimerkiksi haastatteluja analysoidessaan tutkija viettää monesti viikkoja yrittäessään luoda järjestystä ilmiöihin etsiessään merkityksiä sekä yrittäessään tulkita oikein haastateltavien vastauksia. (Hirsjärvi ym. 2007, 220.)

Aloitin analysoinnin siten, että luin haastattelut useaan kertaan, jonka jälkeen aloin karsia tekstistä kaiken ylimääräisen tummentamalla alueen, jonka koin olevan olennaista tutkimusongelman kannalta. Sen jälkeen jaottelin ne teemoihin, jonka jälkeen oli helpompaa etsiä vastausta tutkimuskysymyksiin. Kun olin löytänyt tekstistä olennaiset asiat tutkimuskysymyksiin, aloin tehdä taulukoita jokaiselle teema-alueelle sekä etsin teema-alueesta tärkeimmät sitaatit. Pelkistetystä tekstistä oli helpompaa löytää olennaiset asiat tutkimuskysymyksiin. Taulukoiden jälkeen aloin etsiä montessorileikkikoulun ja päiväkodin lapsilähtöisyyden eroja ja niiden pohjalta tekemään tutkimustuloksia.

5.4 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti sekä sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden tekijä on itse tutkija ja täten luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 2001, 210.)

Haastattelin molemmissa paikoissa kahta työntekijää, jotka olivat valikoituneet melko sattumanvaraisesti. Kysyin erään päiväkodin työntekijältä olisiko mahdollista toteuttaa tutkimus heidän päiväkodissaan, ja sen jälkeen hän kyseli työkavereiltaan olisiko heillä kiinnostusta tulla tutkimukseen mukaan. Leikkikoulun haastateltavat tulivat mukaan siten, että soitin kyseiseen paikkaan, josta haastateltavat ilmoittautuivat tutkimukseen mielellään. Kaikilla haastateltavilla oli pitkä työhistoria samassa työpaikassa sekä molemmista paikoista oli saman verran työntekijöitä, jotta sain mahdollisemman tasapuoliset lähtökohdat vertailevaan tutkimukseen. Haastattelin työntekijät yksitellen, jotta saisin erilaisia näkökulmia lapsilähtöisyyden toteutumisessa. Montessorileikkikoulun työntekijät työskentelivät samassa ryhmässä, mutta päiväkodin työntekijät työskentelivät eri ryhmissä. Opinnäytetyön tuloksia ei voida kuitenkaan yleistää montessorileikkikoulun tai päiväkodin työntekijöiden näkemyksiksi lapsilähtöisyydestä, koska haastattelut tehtiin yhdessä leikkikoulussa ja päiväkodissa. Opinnäytetyössä ei ole eettisiä ongelmia, koska haastattelin tutkimuksessa aikuisia.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Työntekijöiden määritelmiä lapsilähtöisestä toiminnasta

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä halusin tietää, miten työntekijät määrittelevät lapsilähtöisyyden sekä mitkä tekijät ovat vaikuttaneet näkemyksen luomisessa. Opinnäytetyössä ilmeni, että montessorileikkikoulun työntekijöiden näkökulmassa vaikutti ensisijaisesti montessoripedagogiikka sekä sen lisäksi omat elämäkokemukset. Päiväkodin työntekijöiden näkökulman luomisessa olivat ensisijaisesti vaikuttaneet henkilökohtainen työhistoria sekä omat elämäkokemukset. Haastattelujen aikaan päiväkodissa oltiin luomassa yhteistä linjaa lapsilähtöisyydestä.

Montessorileikkikoulun työntekijät määrittivät lapsilähtöisyyden siten, että toiminnan tulee lähteä lapsesta, jolloin toiminta vastaa lapsen taitotasoa, ikää sekä kiinnostusta. Työntekijöiden mielestä aikuinen ei ole se, joka määrittelee, mistä lapsen tulee olla kiinnostunut vaan aikuinen on enemmänkin passiivinen ja lapsi aktiivinen. Haastateltavien mielestä aikuisen ensisijainen tehtävä on saada lapsi kiinnostumaan itsenäisesti tehtävien pariin.

”Se toiminta ja kehitys ja muu lähtee lapsesta eikä aikuisesta. Että aikuinen ei määrää eikä tee sitä mitä niinku lapsi oppii tai opettelee vaan niinku lapsi. Aikuinen ohjaa sen lapsen kasvua ja kehitystä sillä lailla, että sieltä lapsen kiinnostuksesta ja taidoista ja muista lähetään liikkeelle.”(haastateltava 2)

Työntekijöiden lapsilähtöisyys näkemys muotoutui ensisijaisesti montessoripedagogiikasta, jonka he myös haastatteluissa toivat voimakkaasti julki.

”No tietysti tää pedagoginen viitekehys onhan meillä tää montessorilaisuus, että siihenhän meidän täytyy sitoutua että meidän on, koska meillä on montessorileikkikoulu nimeltään nii kyllä meidän on sen mukaan sitten toimitava.” (haastateltava 1)

He kokivat, että oma elämänselähistoria, kuten lapset ovat vaikuttaneet positiivisella tavalla. Sen lisäksi yksi haastateltavista kertoi työhistorian vaikuttaneen siten, että hän koki päiväkodissa työskennellessään työnteon vaikeaksi, koska piti työskennellä ison ryhmän kanssa samanaikaisesti.

” Joskus sillo aikanaan, ku olin perinteisessä päiväkodissa töissä ni kyl ne niinku tuntu kaikista hankalimmilta ne tilanteet, ku piti vetää joku iso niinku koko ryhmälle, missä on kakskyt lasta nii joku jumppa taikka joku askartelu tai joku siis semmonen semmonen, missä kaikki teki niinku yhtä aikaa ja sillee.” (haastateltava 2)

Eräs haastateltavista koki, että päiväkodin menetelmät eivät sovi kaikille lapsille ja tämän jälkeen hän kiinnostui montessoripedagogiikasta.

”No se oli varmaan se että miä niinku tein alunperin perinteisellä puolella päiväkodissa töitä ja sitten miä huomasin, että siinä lapsiryhmässä niin kaikki lapset eivät halua tehdä samoja tehtäviä eikä samat tehtävät sovi kaikille lapsille. Toisille ne on liian vaikeita ja toisille ne on liian helppoja.”(haastateltava 1)

Päiväkodin työntekijöiden näkemyksistä heijastui heidän henkilökohtainen määritelmä lapsilähtöisyydestä ja he myös korostivat, että näkemykset ovat heidän omia mielipiteitään lapsilähtöisyydestä. Toisen työntekijän mielestä lapsilähtöisyys on ennen kaikkea lasten osallisuutta, jossa lapsella on oikeus vaikuttaa ajatuksillaan ja mielipiteillään asioihin, ja että heidän mielipiteillään on oikeasti arvo. Työntekijän mielestä lapsilla tulisi olla oikeus olla prosessissa mukana alun suunnittelusta lopun arviointiin. Toisen työntekijän mielestä lapsilähtöisyys on lapsen ainutkertaisuuden kunnioittamista sekä interaktiivista kasvatustyötä.

”Kun miä ajattelen, et se on hyvin paljon sitä lasten osallisuutta, sitä lasten huomioimista, heidän ajatustensa ja vaikuttaa, että lapsille tulisi sellainen olo, että he myöskin pystyvät vaikuttamaan, heidän äänensä kuuluu ja he pystyvät niillä sanomisilla, tekemisillä, yhdessä miettimisellä, aiheuttamaan sen, että täällä ryhmässä voi tapahtua jotain sellaisia, mitä he haluavat, mitä ei ehkä aikuinen ole tullut edes ajatelleeksi, että haluaisivat.”(haastateltava 3)

Päiväkodin työntekijöiden määritelmän luomisessa vaikuttivat omat elämäkokemukset, kuten omat lapset sekä työhistoria. Päiväkodin työskentelyssä ei ole ainoastaan yhtä pääteoreetikkoja, joka vaikuttaisi merkittävästi heidän työhönsä vaan jokainen työntekijä on yksilö, joka nostaa opiskeluistaan ne viitekehykset työhönsä, jotka kokevat tärkeäksi. Sen lisäksi toinen työntekijä koki, että yhteiskunnassa pidetään tärkeänä varhaiskasvatuksen lapsilähtöisyyttä, ja tämä puolestaan on vaikuttanut siten, että työntekijä on alkanut pohtimaan, miten hän ottaa lapsilähtöisyyden huomioon omassa työssään.

”Varmaan oma työhistoria ja se, et mulla on pitkä työhistoria täällä päiväkodissa ja sitte, että mulla on myös omia lapsia ja tietysti elämäkokemus on kanssa niinku tietyllä tavalla vaikuttanu siihen, että. Et tavallaan mulla on semmonen oma tapani niinkun kasvattaa ja omat semmoset asiat mitä mä pidän tärkeinä.”(haastateltava 4)

6.2 Lapsilähtöisyyden toteutuminen käytännössä

Lapsilähtöisyyden toteutuminen käytännössä muodostuu eri tekijöistä. Se koostuu työntekijöiden näkemyksistä: Oppimisympäristöstä, arkitoiminnoista, leikistä, vertais-suhteista, kasvatuskumppanuudesta sekä, miten työntekijät suunnittelevat, toteuttavat sekä arvioivat toimintaa.

Oppimisympäristö ja arkitoiminnot

Montessorileikkikoulun sekä päiväkodin työntekijät kokivat tärkeäksi lasten huomioidun oppimisympäristössä. Ennen kaikkea montessorileikkikoulun oppimisympäristö muodostui montessoripedagogiikan mukaisesti, jolloin ympäristön tulee olla valmisteltu lapsia varten.

Montessorileikkikoulun työntekijöiden mielestä oppimisympäristössä avoimuus, järjestys sekä tilojen toimivuus lasten kanssa ovat tärkeimpiä asioita, jotka tulee ottaa ympäristössä huomioon. Haastateltavat kokivat tärkeäksi sen, että lapset pystyvät toimimaan ympäristössä itsenäisesti. Itsenäisyyteen pyrkiessä tilat on suunniteltu siten, että tasot ovat lapsien tasolla ja tavarat ovat selkeässä järjestyksessä aihealueittain, helpommasta vaikeampaan tehtävään, montessoriajatuksien mukaisesti. Sen lisäksi he kokivat tärkeäksi sen, että kaikki tavarat ovat lasten silmien tasolla, eivätkä ovien takana piilossa, jolloin tehtävät muistuttavat itsestään. Sen lisäksi oppimisympäristön tehtävien tulee sopia eri-ikäisten lasten käyttöön.

*”No tässähan se näkyy sillä lailla, että meillä on niinku lasta varten tehty tämä ympäristö, että meillä on matalilla avohyllyillä kaikki tehtävät ja tarvikkeet mitä lapset voi käyttää ja tarvita, että ne lapset löytää ne itse sieltä.
(haastateltava 2)*

Päiväkodin työntekijöiden mielestä oppimisympäristön tulee olla avoin, ikätason huomioon ottava sekä kaunis. Toinen työntekijöistä mainitsi, että oppimisympäristön luomisessa tulee jo tavaroiden hankkimisessa ottaa lasten mielipiteet huomioon, jotta turvattaisiin lasten mieleisten tavaroiden hankinta. Tämän lisäksi oppimisympäristössä lapsille suunnatut tavarat ovat lasten tasolla, jolloin lapset pystyvät toimimaan ympä-

ristössä itsenäisemmin. Sen lisäksi tavaroiden tulee olla esillä, koska lapset eivät voi muistaa mitä tavaroita varastossa on. Toinen työntekijä näki puolestaan tärkeänä toimintaympäristössä eri-ikäisten lasten huomioon ottamisen. Pienempien oppimisympäristön virikkeet ovat erilaisia kuin isompien, koska pienemmät eivät osaa käsitellä tavaroita samalla tavoin kuin isommat. Isompien oppimisympäristössä lapset toimivat itsenäisemmin, kun pienempien puolella lapset ovat enemmän silmän alla.

”Mut et lasten on helppo toimia ja olla ja, et kyl se on niinku yritetty ottaa huomioon.” (haastateltava 4)

Montessorileikkikoulun työntekijät mainitsivat, että leikkikoulussa pyritään siihen, että lapset toimivat itsenäisesti myös arkitoiminnoissa. Toinen haastateltavista mainitsi, että arkitoimintojen harjoittelu alkaa jo montessorityövälineillä, joista yksi osa-alue on tehty arkitoimintojen harjoitteluun. Tehtäväkehikoissa harjoitellaan kaatamista sekä vetoketjun laittamista kiinni sekä muita arjessa tarvittavia asioita. Harjoittelun jälkeen taidot siirtyvät arkeen, jolloin lapset pystyvät toimimaan arjessa itsenäisemmin.

”Me kannustetaan ja tuetaan niinku lapsia huolehtimaan itsestään semmoseen omatoimisuuteen ja itsenäisyyteen.” (haastateltava 2)

Päiväkodin työntekijöistä toinen mainitsi, että hänen ryhmässään pyritään mahdollisemman paljon lasten omatoimisuuteen ikätason mukaisesti.

”Me ihan pieniäki velvotetaan, et ota vaan paitaa pois, ja pistä vaan ja näi, ja hyvin menee.” (haastateltava 4)

Leikki

Montessorileikkikoulun ja päiväkodin työntekijät olivat samaa mieltä siitä, että leikki on keskeinen tekijä lapsen elämässä sekä leikillä voi opettaa arkielämässä tarvittavia asioita. Työntekijöiden näkemyksissä on kuitenkin myös eroja. Montessorileikkikoulun työntekijöiden näkemykset pohjautuivat pedagogiikan kunnioitukseen. Työntekijät mainitsivat, että leikkikoulussa lapset leikkivät pääsijaisesti montessorivälineillä.

Työntekijät mainitsivat, että montessorivälineistöä yhdistää loogisuus, opettavaisuus sekä selkeä järjestys, miten ne etenevät.

”Että meillähän lapset tavallaan leikkii näillä montessorivälineillä.” (haastateltava 2)

Työntekijät mainitsivat, että yhteiskunnan muutokset ovat kasvattaneet vapaan leikin merkitystä huomattavasti, sillä aikaisemmin leikkikoulu toimi osapäiväisenä, ja nyt puolestaan kokopäiväisenä, kun tarve kokopäiväisyyteen on lisääntynyt. Aikaisemmin lapset työskentelivät pelkästään montessorivälineillä ja nyt puolestaan myös muilla välineillä, kuten legoilla sekä rakenteluvälineillä. Lapset työskentelevät montessorivälineillä aamupäivästä, mutta iltapäivästä he voivat valita myös muita välineitä. Työntekijät kuitenkin mainitsivat, että leikkikoulussa ei ole autoleikkejä tai nukkeja, koska ne eivät ole kuuluneet historian aikana leikkikoulun arkeen. Työntekijät kertoivat, että leikkikoulussa on joskus myös roolileikki- ja leluviikkoja, jolloin lapset voivat tuoda kotoaan leluja sekä leikkiä kampaamo- ja muita roolileikkejä. Työntekijät kertoivat, että ulkona lapset saavat leikkiä vapaasti turvallisuuden rajoissa.

”Mut siinä on usein niin, että osa leikkiiki sitten motessorimateriaalilla huomattavasti enemmän kun niillä omilla leluilla.” (haastateltava 1)

Molemmat päiväkodin työntekijät näkivät leikin varhaiskasvatuksen perustana sekä toimintamuotona, jota voidaan käyttää myös opetusmuotona erinäisiin asioihin. Toinen työntekijöistä näki, että lapsilähtöisyys lähtee jo leikkikaluhankinnoista, joihin lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa. Ryhmään hankitaan sellaisia välineitä, joilla lapset haluavat leikkiä. Tämän lisäksi hän näkee, että leikki on opetusmetodi, jolla voidaan opettaa esimerkiksi luonnosta sekä musiikista. Tämän lisäksi hän mainitsi, että lapsilähtöisyys näkyy siinä, että lapset pääsevät valitsemaan leikkinsä ja kaverinsa itse. Hän myös mainitsi ryhmänsä havainnointiprojektista, jossa työntekijät havainnoivat lasten leikkejä. Havainnointikohteina heillä on lasten leikki, leikkikaverit, tarkoitus sekä onko leikissä mahdollisesti ongelmia.

”Et se leikki on ihan oikeesti se opetusvälinekki myöskin.” (haastateltava 3)

Toinen työntekijöistä mainitsi, että leikillä pystytään antamaan sellaista tietoa, jota muuten olisi mahdotonta heille opettaa. Esimerkiksi nukketheaterilla pystytään opettamaan eri asioita eri-ikäisille lapsille.

”Leikki ei oo lapsen työtä vaan se on paljon niinku enemmän, että se on oikeestaan niinku kuuluu lapsuuteen. Ja se on tämmönen absoluuttinen oikeus siihen.” (haastateltava 4)

Vertaissuhteet

Montessorileikkikoulun ja päiväkodin työntekijöiden näkemykset lasten vertaissuhteista vaihtelivat jonkin verran, mutta kaikki työntekijät uskoivat mallioppimisen voimaan. Montessorileikkikoulun työntekijät näkivät vertaissuhteiden lapsilähtöisyyden ennen kaikkea mallioppimisen kautta. Montessoripedagogiikan mukaisesti ryhmässä on eri-ikäisiä lapsia yhtä paljon, jolloin ennen kaikkea pienemmät katsovat isommista lapsista mallia ja näin ollen oppivat heiltä asioita. Ja puolestaan isommat lapset oppivat auttamaan pienempiä. Toinen haastateltavista mainitsi, että jos ryhmässä on syrjäanvetäytyviä lapsia, on aikuisen tehtävä pyrkiä auttamaan lasta löytämään vertaissuhteista kavereita ja pääsemään ryhmään mukaan.

”Lapset tekee niinku keskenään ja suunnittelevat yhdessä ja sitten isommat auttavat pienempiä ja pienemmät sitten tuota katsovat isommista mallia ja sehän montessoripedagogiikassa ois tarkoitus.” (haastateltava 1)

Päiväkodin työntekijät käsittivät vertaissuhteiden merkityksen kiusaamien sekä mallioppimisen kautta. Kiusaamistilanteisiin on panostettu päiväkodissa kiusaamiseneston avulla. Työntekijät mainitsivat, että he eivät hyväksy minkäänlaista henkistä tai fyysistä väkivaltaa. Ja, jos sellaista havaitaan he puuttuvat siihen saman tien. Toinen haastateltavista mainitsi, että hänen ryhmässään on pyritty kannustamaan hyvään yhteishenkeen. Samalla hän kertoi, että hän kokee hyväksi, että samassa ryhmässä on pelkästään samanikäisiä lapsia, jolloin ei synny tilannetta, jossa lapset kokevat huononmuudentunnetta asioista joita toiset lapset osaavat ja he eivät. Hänen ryhmässään pyritään nostamaan katseet tulevaisuuteen ja katsomaan mallia esikoululaisista. Hän

kuitenkin mainitsi, että vertaissuhteissa lapset opettavat toisiaan esimerkiksi leikkimään, jolloin molemmat saavat onnistumisen kokemuksia. Toinen haastateltavista mainitsi, että hänen ryhmässään on eri-ikäisiä lapsia ja mallioppiminen on tärkeä oppimisen muoto, jossa pienemmät ottavat isommista lapsista mallia ja isommat puolestaan opettavat pienemmilleen asioita.

”Jos iso tekee jotain, ni pieni tekee suurella todennäköisyydellä sen perässä. Ja mitä houkuttavampi, mitä kiehtovampi, se on, mitä se toinen tekee, sen varmemmin se toinen oppii sen.” (haastateltava 4)

Kasvatuskumppanuus

Montessorileikkikoulun ja päiväkodin näkemykset kasvatuskumppanuudesta olivat hyvin samanlaisia. Montessorileikkikoulun työntekijät käsittivät kasvatuskumppanuuden hyvin konkreettisesti. Työntekijöiden mukaan kasvatuskumppanuus toteutuu leikkikoulussa siten, että leikkikoulusta yksi työntekijä on perheen kasvatuskumppani, joka työskentelee perheen kanssa koko leikkikoulun historian ajan, mutta ennen kaikkea alkusuhteen aikana. Vanhempien kanssa keskustellaan varhaiskasvatussuunnitelman pohjalta vähintään kaksi kertaa vuodessa, mutta jos tarvetta ilmenee niin useammin. Leikkikoulun työntekijät mainitsivat myös, että he saavat erinomaisen luottamussuhteen vanhempiin ennen kaikkea kannatusyhdistyksen johdosta, jonka avulla leikkikoulu pyörii. Toinen työntekijöistä mainitsi, että ensisijaisen tärkeää kasvatuskumppanuuden toteutuksessa on se, että työntekijät näkevät vanhemmat ensisijaisina lapsensa asiantuntijoina, ja he kunnioittavat vanhempien päätöksiä sekä periaatteita.

”Elikkä ne vanhemmat on meidän kannatusyhdistys ja heidän kanssa tehdään näitä erilaisia tempauksia ja niiden suunnittelussa ja laittamisessa ni siinä hän vanhemmat oppii tuntemaan toisensa ja sitten taas henkilökunta ja vanhemmat oppii tuntemaan.” (haastateltava 1)

Päiväkodin työntekijät näkivät kasvatuskumppanuuden ensisijaisesti hoidon alkuvaiheeseen kuuluvana asiana, jonka aikana vanhempien kanssa laaditaan varhaiskasvatussuunnitelma, jossa käydään läpi hoitoon kuuluvat asiat. Työntekijät työskentelevät perheen kanssa vähintään kaksi kertaa vuodessa, jolloin varhaiskasvatussuunnitelmaa

käydään läpi. Työntekijät kuitenkin mainitsivat, että jokainen lapsi on yksilöllinen ja täten tapaamisia on aina tarpeen tullen. Työntekijät korostivat, että kasvatuskumppanuudessa on tärkeää luoda vanhempiin luottamuksellinen suhde alusta pitäen ja he arvostavat ja kunnioittavat vanhempien asiantuntijuutta lapsen asioihin liittyen.

”Vanhemmat on lastensa ensisijaisia asiantuntijoita ja sitä meidän pitää niinku kunnioittaa.” (haastateltava 4)

Toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi

Montessorileikkikoulun ja päiväkodin työntekijöiden näkemykset toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista olivat eriäviä. Leikkikoulun työntekijöiden näkemyksissä toimintaa ei suunnitella kovinkaan paljoa, kun puolestaan päiväkodissa suunnittelua tapahtuu viikoittain. Leikkikoulun työntekijät mainitsivat, että leikkikoulussa ei ole tarkkoja suunnitelmia joka päivälle vaan päivät etenevät enemmänkin lasten mielenkiinnon kohteiden mukaisesti. Toimintaa suunnitellaan kaksi kertaa vuodessa suunnittelupäivinä, jolloin suunnitellaan karkeat pohjat vuodelle. Lapsien mielipiteet toiminnan suunnittelussa otetaan huomioon siten, että jos lapset ehdottavat joitain toimintoja, kuten nukketeatteria esitettäväksi niin heille annetaan mahdollisuus alkaa suunnittelemaan ja toteuttamaan esitystä. Tai, jos lapset osoittavat mielenkiintoaan tiettyä toimintaa kohden työntekijät voivat ryhtyä suunnittelemaan toimintaa, josta lapset ovat kiinnostuneet.

”Joo, että ei se meidän aikuisten suunnittelu voi olla niin hirveen tarkkaa, koska se nimenomaan lähtee sitte sieltä se toiminta lapsesta niinku käytännössä ja päivittäin.” (haastateltava 2)

Montessorileikkikoulun työntekijät mainitsivat, että leikkikoulussa erilaiset toiminnat, kuten askartelu tehdään pajatyypisenä, jolloin askartelua tekee samanaikaisesti kaksi tai kolme lasta, askartelua jatketaan monta viikkoa eteenpäin, samanaikaisesti lapset saavat itse määritellä, miten ja milloin he haluavat tehdä askartelunsa. Toinen työntekijöistä totesi, että jos työntekijä alkaa määritellä, minkälaisia lasten töiden tulee olla, niin miten työstä voi tulla yksilöllinen ja, miten työstä nähdään, onko lapsen kehitys mennyt eteenpäin.

”Ku meillä ei niitä hirveesti ole niitä askarteluja, ku se ei oo niinku pääasia.” (haastateltava 1)

Montessorileikkikoulun työntekijät näkivät arvioinnin kahdelta eri kantilta. Toinen työntekijä totesi, että leikkikoulussa arviointia tapahtuu esikoululaisten kanssa, jolloin esikoululaiset arvioivat itsenään sekä työntekijät arvioivat lapsia yksilöllisesti esikouluvuodesta. Tämän lisäksi työntekijät käyvät yhdessä kannatusyhdistyksen kanssa kehityskeskusteluja vuoden kulusta. Toinen työntekijä puolestaan mainitsi myös sen, että arviointia tapahtuu myös leikkikoulun arjessa, jolloin arviointia tehdään yhdessä lasten kanssa. Jos työntekijä havaitsee, että lapsella on paremmat resurssit tehdä töitä, hän voi myös kysyä lapselta, onko piirros hänestä hyvä ja voiko siihen lisätä jotain. Näin ollen arviointiin otetaan mukaan myös lapsen näkökulma.

”Ni eskarit ainaki sitte niinku tekee, et värittää tämmösiä hymynaamoja sitte että, minkä hän jo osaa ja minkä ei vielä.” (haastateltava 2)

Päiväkodin työntekijöiden näkökulmat toiminnan suunnittelusta olivat yksilöllisiä. Toinen työntekijöistä mainitsi sen, että päiväkodissa on erilaisia käytäntöjä, miten lapset otetaan suunnittelussa huomioon, osassa ryhmiä lasten kanssa pidetään yhteisiä palavereja, kun puolestaan toisissa ryhmissä lapsilta voidaan kysyä ohimennen, mitä he haluavat tehdä. Haastateltava koki henkilökohtaisesti tärkeäksi sen, että lapset otetaan kokonaisvaltaisesti huomioon koko prosessin ajan, koska tällöin lapset kokevat, että heillä on mahdollisuuksia vaikuttaa tekemiseen. Toinen haastateltava mainitsi, että suunnitelmallisuus on kaiken lähtökohta, ja jossa kokemus on antanut edellytykset tietää, mistä lapset pitävät ja mistä eivät, mutta kuitenkin suunnitelmassa tulee ottaa huomioon myös jatkuvasti vaihtuva kohderyhmä sekä lasten mielenkiinnon kohteet.

”Et sitte pitäis olla niinku semmosia, et lapsetki nyt tajuaa, et tämän palaverin, tämän istunnon, tämän miettimisen tarkoituksena on se, et nyt myö mietitään ihan oikeesti, et mitä me voitais niinku tehdä.” (haastateltava 3)

Toinen haastateltavista koki, että toiminnan toteutuksessa on hyvin tärkeää, että aikuisen heittäytyy tilanteisiin, koska tilanteet voivat vaihdella hyvinkin nopeasti. Tämän

lisäksi hän mainitsi, että toteutuksesta riippuen ryhmien koot vaihtelevat, jotkut asiat tehdään koko ryhmän kesken, kun puolestaan toiset tehdään pienryhmissä. Hän koki myös, että toteutuksessa on tärkeää, että lapset saavat toteuttaa itse tekemiään asioita, jotta jokainen pääsee vaikuttamaan työskentelyynsä. Toinen haastateltavista puolestaan mainitsi, että lapset saavat vaikuttaa toteutukseen siten, että he saavat määritellä, mitä he haluavat tehdä ja kenen kanssa. Hän myös mainitsi, että kun lapset leikkivät niin on hyvin tärkeää, että aikuiset pystyvät tarkkailemaan heitä. Ja he pystyvät tarkkailemaan lapsia sekä rikastuttamaan lasten toimintoja.

”Ei voi olettaa, et lapsi osaa jotaki, jos et sä oo ite niinku antanu sille ensin niinku työkaluja siihen.(haastateltava 4)

Päiväkodin työntekijät mainitsivat, että he arvioivat yhdessä lasten kanssa toimintaa kyselemällä lapsilta, mikä toiminnassa on mennyt hyvin ja mikä huonosti, ja täten toimintaa pystytään kehittämään lapsilähtöisesti.

”Mut sitten taas niinku tää arviointiki. Mun mielestä niinku on lapsilla hirveen tärkeitä sen takia, et koska silloi hyö niinku ymmärtää, et se prosessi on menny niinku loppuun asti.”(haastateltava 3)

6.3 Lapsen ja aikuisen rooli ryhmässä

Montessorileikkikoulun ja päiväkodin työntekijöiden näkökulmat lapsen ja aikuisen roolista ryhmässä olivat hieman eriävät, mutta työntekijät olivat samaa mieltä aikuisen auktoriteettiasemasta. Montessorileikkikoulun työntekijöiden näkökulmasta lapsen rooli on olla aktiivinen ja huomion keskipisteenä, kun puolestaan aikuisen tulee olla ennen kaikkea, järjestyksen ylläpitäjä, tarkkailija ja ohjaaja, joka tarpeen tullen ohjaa lapsia itsenäiseen työskentelyyn. Ohjaajan rooli muuttuu tarkkailijasta aktiiviseen rooliin, kun hän huomaa, että lapsi osaa helpomman tehtävän. Tämän jälkeen hän ohjaa lapsen haastavamman montessoritehtävän pariin, jossa hän ohjaa lasta tekemään sen. Tai, jos ohjaaja huomaa, että lapsi ei tee omien kykyjensä mukaan, silloin aikuisen täytyy antaa lapselle tehtäviä, jotka vastaavat hänen kykyjään.

”No se lapsen rooli on se toimiva ja tekevä rooli, ja se aikuinen on sitte se ohjaaja ja se taustahenkilö.” (haastateltava 2)

Leikkikoulun työntekijöiden mielestä aikuisella on selkeä auktoriteetin asema, jota myös lapset kunnioittavat. Toinen haastateltavista mainitsi, että lapset kokevat olonsa turvalliseksi, jos heillä on selkeät säännöt, joiden mukaan hänen tulee toimia. Työntekijät mainitsivat, että leikkikoulussa on selkeät säännöt joiden puitteissa toimitaan, ja jos lapsi käyttäytyy epäkunnioittavasti muita kohtaan, hän pääsee aikuisen lähelle. Kun aikuinen toimii rajojen asettajana, tulee hänen myös toimia roolimallin mukaisesti.

”Se aikuinen asettaa ne rajat, sitte että, miten missäkin kohassa toimitaan ja ne tietyt säännöt on sitte leikkikoulussa sitte omat, mistä pidetään kiinni, että. Ei montaa sääntöä, ei lapsille ole, mutta kuitenkin, et niistä pidetään kiinni.” (haastateltava 2)

Päiväkodin työntekijöiden mielestä aikuisen rooli on olla selkeä auktoriteetti, joka asettaa rajat, mutta myös sellainen, joka ei tyrannisoi lapsiryhmää. Lapsilla tulee olla omiin asioihinsa päätäntävaltaa, mikä kuitenkin vaihtelee asian ja ikätason mukaan. Työntekijöiden mielestä lapsi kokee olonsa turvalliseksi, jos hänellä on selkeät rajat, joiden mukaan hänen tulee toimia.

”Aikuisen pitää olla se, joka tavallaan kontrolloi sitä hommaa, mut sit aikuisella pitää olla kyky tavallaan siihen herkkyyteen ja sellaseen, että aikuisella on tietyt asiat, mistä aikuinen päättää ja lapsella saa olla tiettyjä asioita, mistä lapsi päättää. Ja sen lapsen on turvallista olla siinä, kun se tietää, että mulla on nää rajat, ja toi aikuinen nyt on niinku aikuinen. Ja tapahtuu, mitä tahansa ni se on aina kuitenkin rauhallinen ja homma hoituu.” (haastateltava 4)

6.4 Lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen

Lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen liittyy päivittäiseen leikkikoulun sekä päiväkodin arkeen, mutta kuitenkin myös lapsen yksilöllisyyden huomioon ottamisessa löytyi eroja, jos leikkikoulua ja päiväkotia tarkastellaan.

Montessorileikkikoulun työntekijät mainitsivat ottavansa lapsen yksilöllisyyden huomioon jatkuvasti erilaisissa tilanteissa. Työntekijät mainitsivat yksilöllisyyden huomioimisen olevan ensinnäkin lapsen kiinnostuksen ja taitojen huomioimista. Työntekijöiden mukaan lapselle on annettava sellaisia tehtäviä, joista hän näyttää olevan kiinnostunut. Jos lapsi alkaa tehdä uutta tehtävää, työntekijät antavat lapselle mahdollisuuden työskennellä tehtävän parissa niin pitkään, kun hän tarvitsee siihen aikaa. Sen lisäksi he mainitsivat valinnanmahdollisuuden olevan hyvin merkittävä tekijä yksilöllisyyden huomioon ottamisessa sillä, jokaisella lapsella on mahdollisuus valita itse tehtävänsä avohyllystä eikä toimintaa suunnitella minkään tietyn kaavan mukaan.

”No ohjaustilanteessahan se tavallaan tulee kans ihan automaattisesti, et jos jotakin uutta montessoritehtävää tai uutta, oli se nyt mikä tahansa tehtävä tuolla niin, aikuinen näyttää sen yhdelle lapselle.” (haastateltava 2)

Tämän lisäksi yksilöllisyys huomioidaan montessoritehtävän ohjeistuksessa, jolloin työntekijä antaa lapselle koko huomion, sillä montessoritehtävä ohjeistetaan yhdelle kerrallaan, myös askartelut tehdään yleisesti ottaen yksitellen tai pienissä ryhmissä pajatyöskentelynä, jolloin lapset saavat enemmän huomiota sekä he saavat päättää, milloin he haluavat tehdä askartelun.

”Lapsen tasolta lähdetään. Mitä taitoja lapsella on niin sen mukaan toimitaan, et jokainen lapsihan on erilainen ja eri-ikäinen, tekee eri tasolla kuin toiset lapset. Esimerkiksi, jos kolme vuotias laps on ryhmässä ja viis vuotias niihän ei välttämättä ole samalla tasolla. Ni lähdetään niistä jokaisen omista ja jokaisellahan lapsella on omat vahvuudet ni lähdetään niistä vahvuuksista liikkeelle.” (haastateltava 1)

Päiväkodin työntekijät myös totesivat, että yksilöllisyyden huomioon ottaminen tapahtuu joka päivä ja jokaisen lapsen yksilöllinen huomioiminen on tärkeää. Yksilöllisyys otetaan huomioon arkipäivän tilanteissa, kuten nukkumisessa, syömisessä ja ulkoilemisessa. Sen lisäksi yksilöllisyys otetaan huomioon toiminnassa, kuten lapselle annetaan erilaisia apuvälineitä työskentelyyn, kuten isompia piirustuspapereita tai apukolmioita. Sen lisäksi eräs haastateltavista mainitsi, että toiminnassa otetaan yksilöiden oppimistyyli huomioon siten, että asiat pyritään esittämään eri aistikanavia käyttäen.

Toiminnassa pyritään ottamaan erityislasten yksilöllisyys huomioon siten että toiminta on sellaista, jossa lapsi kokee olevansa hyvä ja täten kehittää lapsen itsetuntoa tai lapsi, joka on alistuva leikkitalanteissa saa valita itselleen leikkikaverit ja leikin.

”Et niinku, miun mielestä se, että lapsella on hirveen tärkeätä saada niitä onnistumisen elämyksiä. Niitä semmosia, että hän iha oikeesti että hän tajuaa, että jes, että hän on hyvä.”(haastateltava 3)

Eräs haastateltavista mainitsi myös, että hänen mielestään on tärkeää kytkeytyä lapsen tasolle kokonaisvaltaisesti, myös puheentasolla, jolloin työntekijä keskustele lasten kanssa heidän tasollaan fyysisesti, mutta myös henkisesti, jolloin hänen puheaiheensa liittyy lapsen eikä aikuisen maailmaan.

”Lasten elämästä oon kiinnostunu ja haluan kuulla ja sit sillei, että jos lapsi kertoo mulle, et se on menos mummolaan ni maanantaina mä kysyn, et mites sulla siellä mummolas meni. Et mä niinku tavallaan, mä ihan sata prosenttisen niinku läsnä aina siinä tilanteessa.”(haastateltava 4)

6.5 Yhteenveto

Yhteenvetona voidaan todeta, että montessorileikkikoulun työntekijöiden näkemykset heijastuvat pitkälti montessoripedagogiikkaan. Työntekijöiden näkemyksistä heijastuu pedagogiikan vaikutus, joka ei näy pelkästään ajatuksen tasolla vaan myös leikkikoulun arjessa. Päiväkodin työntekijöiden näkemykset ovat pitkälti sidottu heidän henkilökohtaisiin kokemuksiin elämästä, työstä sekä opiskelusta. Leikkikoulun ja päiväkodin työntekijöiden ajatukset lapsilähtöisyydestä eriävät jonkin verran, mutta kaikkien työntekijöiden ajatuksista voidaan havaita, että he kunnioittavat lapsen ainutkertaisuutta.

7 POHDINTA

Kun mietin opinnäytetyö prosessia taaksepäin, olen hyvin huojentunut siitä, että sain tehdyksi opinnäytetyön, jossa nousee esille uudenlainen näkemys lapsilähtöisyydestä. Opinnäytetyötä tehdessä olen saanut paljon tietoa montessoripedagogiikasta, päivä-

hoidosta sekä lapsilähtöisyydestä. Ennen opinnäytetyötä en ollut kovinkaan tietoinen siitä, mitä montessoripedagogiikka tai lapsilähtöisyys tarkoittaa käytännössä, mutta nyt olen huomattavasti tietoisempi asiasta. Opinnäytetyön avulla olen huomannut, että yllättävän harva tietää, mitä montessoripedagogiikka on. Opinnäytetyön avulla pääsen avaamaan, mitä asioita pedagogiikka ja lapsilähtöisyys pitävät sisällään.

Opinnäytetyön aikana sain yllättävän paljon erilaisia vastauksia tutkimuskysymyksiini. Teoriaosuudessa sain vastauksia kysymyksiini varhaiskasvatuksen historiasta, laeista, sekä montessoripedagogiikan sisältöalueista sekä lapsilähtöisyyden eri teorioista ja asioista, jotka vaikuttavat lapsilähtöisyyteen. Haastattelujen avulla sain puolestaan käsityksen, miten nämä asiat toteutuvat käytännössä. Miten työntekijät määrittelevät lapsilähtöisyyden sekä miten he ottavat lapsilähtöisyyden huomioon käytännön asioissa, kuten leikissä, arkitoiminnoissa, toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa sekä minkälainen rooli lapsella ja aikuisella on ryhmässä ja miten lapsen yksilöllisyys otetaan huomioon ryhmässä. Minut yllätti se, että leikkikoulun työntekijöiden näkemykset olivat pitkälti samanlaisia kuin teoriassa. Tietenkin työntekijöiden näkemyksissä heijastuivat myös omat elämäkokemukset, mutta leikkikoulun arjessa johtolankana toimi pedagogiikka.

Päiväkodin työntekijöiden näkemykset puolestaan kertoivat ennen kaikkea heidän omaa näkemystään lapsilähtöisyydestä sekä käytännöistä lapsiryhmässä. On kuitenkin mainittava, että päiväkodin työntekijöiden näkemykset saattaisivat olla hieman samankaltaisempia, koska päiväkodissa oltiin haastattelujeni aikaan tekemässä yhteistä linjaa lapsilähtöisyydestä, ja nyt se olisi valmis. Opinnäytetyön kannalta on tärkeää, että työntekijöiden vastatauksissa heijastuu heidän henkilökohtainen näkemys lapsilähtöisyydestä, koska opinnäytetyössänihän halusin juuri erilaisia näkökulmia, missä onnistuinkin hyvin.

Opinnäytetyö on hyvä kokonaisuus, joka nostaa esiin leikkikoulun ja päiväkodin työntekijöiden näkemyksiä. Olen tyytyväinen siihen, että valitsin menetelmäksi teema-haastattelun, koska se antoi haastateltaville mahdollisuudet liikkua teemojen välillä vapaasti ja näin ollen jokainen haastattelu oli yksilöllinen.

Montessorileikkikoulun ja päiväkodin työntekijöiden määritelmät lapsilähtöisyydestä kertovat siitä, että leikkikoulun työntekijöiden taustalla on selkeä pedagogiikka, jonka mukaan he työskentelevät. He tiedostavat lähtökohdat, joista heidän lapsilähtöisyys määritelmä syntyy. Päiväkodissa työntekijät puolestaan muodostavat näkemyksensä omista viitekehyksistä, joihin vaikuttavat enemmänkin työelämä- ja elämäkokemukset. Näin ollen määritelmät lapsilähtöisyydestä voivat olla hyvinkin erilaisia.

Lapsen onnistumiseen oppimisessa ei vaikuta ainoastaan lasten älykkyys ja käytettävät opetusmenetelmät vaan myös konkreettinen fyysinen tila, ja minkälaisia mahdollisuuksia se tarjoaa. (Kokljuschkin 2001,69.) Päiväkodin ja leikkikoulun toimintaympäristö on suunniteltu lapsia varten. Molemmissa paikoissa toimintaympäristö tarjoaa lapsille virikkeellisen ympäristön, jossa lapsen on hyvä toimia.

Leikki ei ole lapsen työtä vaan hänelle merkittävä kehitystehtävä. (Koivunen 2009, 40). Kun pohditaan leikkikoulun ja päiväkodin näkemyksiä leikin merkityksestä niin heidän mielipiteensä ovat samankaltaisia siitä, että leikki on lapselle tärkeää ja sen avulla voidaan myös opettaa erinäisiä asioita. En näekään leikin merkityksessä suurta eroa työntekijöiden näkemysten välillä, välineet ovat vain erilaisia, joilla lapset leikkivät. Vertaissuhteiden merkitys korostuu leikkikoulussa ja päiväkodissa eri tavoin. Leikkikoulussa vertaissuhteet nähdään ennen kaikkea leikissä mallioppimisen kautta, kun puolestaan päiväkodissa vertaissuhteiden merkitys vaihtelee ryhmän mukaan.

Kasvatuskumppanuus nähtiin sekä leikkikoulussa että päiväkodissa merkittävänä tekijänä. Kasvatuskumppanuus eteni pitkälti molemmissa paikoissa ”Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden” mukaisesti. Molemmissa paikoissa työntekijät kunnioittivat vanhempien asiantuntijuutta kohden. Näenkin, että kyseisessä asiassa laki määrittelee sen, miten kasvatuskumppanuutta tulee toteuttaa.

Toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi konkretisoivat sen, että jokainen ryhmä on yksilöllinen sekä jokaisella ryhmällä on omat toimintamallit, jotka muodostuvat ennen kaikkea työntekijöiden johdosta. Leikkikoulusta työntekijät tulivat samasta ryhmästä, kun puolestaan päiväkodista eri. Näin ollen toiminta on erilaista myös sen johdosta.

Leikkikoulun ja päiväkodin työntekijöiden näkemykset lapsen ja aikuisten roolista ovat samaan aikaan samankaltaisia ja eriäviä. Leikkikoulun työntekijät pystyvät selkeämmin määrittelemään sen, mikä on lapsen ja mikä aikuisen rooli. Tämä saattaa johtua siitä, että montessoripedagogiikassa on selkeät määritelmät rooleista, kuten teoriaosuudesta voidaan havaita. Päiväkodin työntekijöiden näkemyksissä heijastuu pitkälti heidän henkilökohtainen näkemys lapsuudesta. Työntekijöiden näkemykset ovat samanlaisia aikuisen auktoriteetista, kaikki näkevät aikuisen selkeänä auktoriteettina. Lapella on turvallinen olo, jos hänellä on selkeät rajat, joiden mukaan hänen tulee toimia.

Lapsen yksilöllisyys on asia, joka otetaan huomioon joka päivä erilaisissa asioissa. Mielestäni lapsen yksilöllisyys liittyy kaikkiin teemoihini, toimintaympäristöstä - leikkiin. Jotta leikkikoulu ja päiväkotiki voivat olla lapsilähtöisiä, tulee yksilöllisyyden näkyä kaikissa toiminnoissa. Jokainen lapsi on ainutlaatuinen, jos lapsen yksilöllisyys katoaa, voidaan sanoa, että toiminta ei ole lapsilähtöistä.

Tulosten perusteella voin sanoa yllättyneeni montessorileikkikoulun työntekijöiden näkemyksien samankaltaisuudesta sekä pedagogiikan suuresta vaikutuksesta leikkikoulun arkeen. En ole kovinkaan yllättynyt siitä, että päiväkodissa työntekijöiden näkemykset ovat erilaisia, sillä onhan jokainen työntekijä erilainen omine kokemuksineen. Kun pohdin sitä, että onko samankaltaisuus tai eriävyys hyvästä vai pahasta niin molemmilla on puolensa. Kun työntekijät käsittävät lapsilähtöisyyden samalla tavoin se helpottaa samanlaisten kasvatuskäytäntöjen noudattamista. Toisaalta erilaiset näkemykset ovat rikkaus. Näkemysten samankaltaisuus tai erilaisuus on niin pitkään hyvästä, kunhan se tuottaa lapsilähtöistä toimintaa. Jos työntekijät työskentelevät aikuislähtöisesti, eivätkä ota lasten mielipiteitä huomioon käytännössä, niin voidaan todeta, että toiminta ei ole laadukasta.

Opinnäytetyö kertoo työntekijöiden näkemyksistä leikkikoulussa ja päiväkodissa. Tuloksia ei voida kuitenkaan yleistää montessorileikkikoulujen tai päiväkotien näkemyksiksi lapsilähtöisyydestä.

Opinnäytetyössä vertaillaan työntekijöiden näkökulmasta montessorileikkikoulun ja päiväkodin lapsilähtöisyyden eroja. Olisikin kiinnostavaa tietää, miten lapsilähtöisyys

toteutuu käytännön arjessa leikkikoulussa ja päiväkodissa. Tutkimusmenetelmänä voitaisiin käyttää havainnointia, joka tapahtuisi pidemmän jakson aikana. Tutkimus antaisi lisätietoa, miten lapsilähtöisyys toteutuu käytännössä leikkikoulussa ja päiväkodissa.

LÄHTEET

Alila, Kirsi & Parrila, Sanna 2004. Laadunhallinnan perusteita ja menetelmiä varhaiskasvatuksessa. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Julkaisuja 17. Helsinki: Edita Prima Oy.

Brotherus, Annu, Hytönen, Juhani & Krokfors, Leena 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WS Bookwell Oy.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Heikka, Johanna, Hujala, Eeva & Turja, Leena 2009. Arvioinnista opiksi - Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Helsinki: Printel Oy.

Helenius, Aili 2008. Näkökulmia varhaiskasvatuksen historiaan ja kehitykseen. Teoksessa Helenius, Aili & Korhonen, Riitta 2008. Pedagogiikan palikat – Johdatus varhaiskasvatukseen ja – kehitykseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Helenius, Aili 2001. Varhaiskasvatuksen juurilla. Teoksessa Karila, Kirsti, Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia 2001. Juva: PS-kustannus.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000. Tutkimushaastattelu –Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hujala, Eeva 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hujala, Eeva, Nivala, Veijo, Puroila, Anna-Maija & Parrila, Sanna 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin.

- Huttunen, Eeva 1989. Päivähoidon toimiva arki –varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Hänninen, Sisko-Liisa & Valli, Siiri 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Höynälänmaa, Kerttu 2011. Kehityskaudet ja niihin sisältyvät herkkyyksikaudet. Teoksessa Paalasmaa, Jarno (toim.) 2011. Lapsesta käsin - Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Juva: PS-kustannus.
- Jantunen, Timo 1996. Esiopetuksen lapsilähtöisyys. Teoksessa Jantunen, Timo & Rönöberg, Paula 1996. Anna lapsen leikkiä – Kirja leikistä ja lapsilähtöisyydestä. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Järvinen, Mervi, Laine, Anne & Hellman-Suominen, Kirsi 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Kalliala, Marjatta 2009. Kato mua! – Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kaskela, Marja & Kronqvist, Eeva-Liisa 2007. Niin ainutlaatuinen – Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Helsinki: Stakes.
- Kinos, Jarmo 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa Hujala, Eeva (toim.) 2001. Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Koivunen, Pirjo-Leena 2009. Hyvä päivähoito –Työkaluja sujuvaan arkeen. Juva: PS-kustannus.
- Korhonen, Merja 1989. Käytäntöshokki –Tutkimus Mutalan päiväkodin toimintatavan muutosprosessista. Joensuun yliopisto:Psykologian pro gradu –tutkielma. Teoksessa Huttunen, Eeva 1989. Päivähoidon toimiva arki –varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Kotka, Riika 1995. Montessori- ja motopedagogiikka alle kouluikäisten lasten kuntoutuksessa – Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä III. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kokljuschkin, Mikael 2009. Unelmien päiväkotiki – Kohti parempaa oppimisympäristöä. Helsinki: Kustanneosakeyhtiö Tammi.

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

Kyrönlampi-Kylmänen, Taina 2010. Lapsen hyvä arki. Helsinki: Kirjapaja.

Montessori, Maria 1912. The Montessori Method. 2.painos. Frederick A.Stokes Company, New York. Kääntänyt englanniksi Anne E. George.

<http://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/method.html>

Luettu 24.10.2011.

Montessori Mio. <http://www.kolumbus.fi/montessorikerava/valineisto.php>. Luettu 25.10.2011.

Mustila, Anitta 2006 & 2007. Montessori –vaihtoehtoinen klassikko. Montessori, 16–17.

Niiranen, Pirkko & Kinos, Jarmo 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa Karila, Kirsti, Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pyykkö, Airi, Salpakivi, Pirkko & Vuorio, Jari-Matti 1985. Päivähoidon kasvatustoiminta. Helsinki: Kirjayhtymä.

Reunamo, Jyrki 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus – Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Salonen, Maria 2007 & 2008. Montessorimenetelmä tukee lapsen sisäistä kasvua. Montessori, 22-24.

Ståhle, Pirjo (toim.) 1993. Pedagogisia vaihtoehtoja. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Turja, Leena 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, Eeva & Turja, Leena (toim.) 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.

PDF-julkaisu. <http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/kasvatus.pdf>.

Varhaiskasvatuksensuunnitelman perusteet 2005. Stakes. Oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus Oy.

Vilka, Hanna 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Teemahaastattelun runko

1. Työntekijän taustatiedot

- perus- ja täydennyskoulutus
- kuinka pitkään työskennellyt leikkikoulussa/päiväkodissa

2. Miten määrittelee lapsilähtöisyyden?

Mitkä asiat ovat vaikuttaneet oman lapsilähtöisyysnäkömyksen syntyyn? (työelämäkokemus, elämäkokemus ja nykyisen työpaikan pedagoginen viitekehys)

3. Mikä on nykyisen työpaikan lapsilähtöisyyden perusta?

4. Miten lapsilähtöisyys näkyy käytännössä?

- toimintaympäristö
- arkitoiminnot
- kasvatuskumppanuus
- lasten vertaissuhteet
- leikin merkitys ja muodot
- toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa?

5. Miten näkee lapsen ja aikuisen roolin ryhmässä?

6. Miten ottaa yksilöllisyyden huomioon?

- varhaiskasvatussuunnitelma