

Anni Taskinen ja Liisa Väisänen

Lapsilähtöinen oppimisympäristö
Ihanteellinen oppimisympäristö lapsen näkökulmasta

Metropolia Ammattikorkeakoulu
Sosionomi (AMK)
Sosiaaliala
Opinnäytetyö
26.10.2012

Tekijät	Anni Taskinen Liisa Väisänen
Otsikko	Lapsilähtöinen oppimisympäristö
Sivumäärä	Ihanteellinen oppimisympäristö lapsen näkökulmasta 36 sivua + 1 liite
Aika	26.10.2012
Tutkinto	Sosionomi (AMK)
Koulutusohjelma	Sosiaaliala
Suuntautumisvaihtoehto	Sosiaaliala
Ohjaajat	Lehtori Aini Ronkainen Lehtori Arto Salonen
<p>Opinnäytetyömme tarkoituksena oli selvittää, minkälainen on lasten näkökulmasta ihanteellinen, eli mahdollisimman lapsilähtöinen oppimisympäristö. Aikaisemman oppimisympäristöä koskevan tutkimustiedon rinnalle nostimme lasten näkemyksiä varhaiskasvatusympäristöstä oppimisympäristönä. Opinnäytetyön tavoitteena on tukea lapsilähtöistä toimintaa tuottamalla tietoa niin fyysiseen, psyykkiseen kuin sosiaaliseenkin ympäristöön liittyen.</p> <p>Opinnäytetyömme aineisto on kerätty ja analysoitu laadullisin menetelmin. Teoreettisena viitekehystenä on lapsilähtöisyys, jonka lisäksi teoriaosuudessa käsittelemme oppimisympäristöä fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena kokonaisuutena. Aineiston keräsimmme saduttamalla ja haastatteleamalla viittä keravalaisen Liikuntapäiväkotia Pompun esiopetusryhmään kuuluvaa lasta. Kahden eri päiväkotikäynnin aikana lapset ensin piirsivät kuvan mielikuvituspäiväkodistaan, joka toimi yksilösadutuksen ja haastattelun tukena. Opinnäytetyön aineisto on analysoitu teoriaohjaavasti.</p> <p>Tulokseksi saimme, että lasten näkemysten mukaan lapsilähtöisessä oppimisympäristössä lapsella on aikaa ja tilaa monipuoliseen toimintaan, fyysiseen aktiivisuuteen ja ryhmässä toimimiseen. Oppimisympäristö on jaettu erilaisiin tiloihin ja lapsi saa itse valita mihin toimintaan hän näitä tiloja käyttää. Oppimisympäristöön kuuluvat välineet ja materiaalit ovat lasten saatavilla. Oman toimintansa lisäksi lapsella on ihanteellisessa oppimisympäristössä mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua päiväkotiarjen askareisiin, ruokailuun ja päivärytmiin. Lapsen kuvailemassa oppimisympäristössä korostuivat tutut rutinit lapsen määrittelemässä järjestyksessä. Aikuisen rooli oppimisympäristössä on mahdollistaa toiminta ja luoda turvallinen ilmapiiri.</p> <p>Yhteisöllisyys, sosiaaliset suhteet ja toisten huomioon ottaminen ovat merkittävä osa lapsilähtöistä oppimisympäristöä. Oppimisympäristöä rakentaessa tulee huomioida lasten halu toimia ryhmässä sekä lapselle yksilölliset ja ominaiset tavat oppia. Kasvattajan tulee olla läsnä, arvostaa ja hyödyntää lapsista saatavaa tietoa oppimisympäristöä luodessa.</p>	
Avainsanat	Lapsilähtöisyys, oppimisympäristö, varhaiskasvatusympäristö

Authors	Anni Taskinen Liisa Väisänen
Title	Child-centered learning environment. What a child considers an ideal learning environment.
Number of Pages Date	36 pages + 1 appendice 26.10.2012
Degree	Bachelor of Social Services
Degree Programme	Social Services
Specialisation option	Social Services
Instructors	Aini Ronkainen, Lecturer Arto Salonen, Lecturer

The purpose of our study was to find out what a child considered an ideal learning environment, that is, an environment as child-centered as possible. We brought out the point of view of children to complement the existing research on the environment where early childhood education is carried out and its features as a learning environment. The objective was to support child-centered action by providing data on the physical, mental and social environment.

The study was carried out and the data was analysed with qualitative methods, and our theoretical framework was child-centeredness. In addition, the theoretical part viewed the learning environment as a physical, mental and social entity. The data was collected through storycrafting and interviewing five children at the preschool level of Pomppu, a private kindergarten specialized in physical exercise. During two separate visits to the kindergarten, the children first drew an image of an imaginary kindergarten, which then was used as a basis for individual storycrafting as well as for the interviews. The theoretical framework was applied to the analysis of the data.

The results showed that in an ideal, child-centered learning environment the child had both space and time for diverse action, physical activities, and group activities. The learning environment was divided into different spaces and the child could choose how these spaces were utilized. The necessary materials and equipment were always available for the children to use. In addition to choosing their own activities, the children had a say in the everyday activities of the kindergarten, such as mealtimes and outdoor activities. In the interviews, the children described the ordinary routines of the kindergarten, but in an order they themselves chose. The role of the adults was to enable the children's activities and to provide a safe environment.

In conclusion, communality, social relations and taking others into consideration are significant factors in a child-centered learning environment.

While creating a learning environment, children's need for group activity as well as their individual differences in learning should be taken into account. The educators ought to be present, value the child and use their own knowledge of children when creating a learning environment.

Keywords

child-centeredness, learning environment, early childhood education environment

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Tutkimuspäiväkoti ja kohderyhmän valinta	2
2.1	Liikuntapäiväkoti Pomppu	2
2.2	Kohderyhmän valinta	2
3	Lapsilähtöisyys ja oppimisympäristöt	3
3.1	Varhaiskasvatusympäristö oppimisympäristönä	3
3.1.1	Fyysinen ympäristö	4
3.1.2	Psyykinen ja sosiaalinen ympäristö	6
3.2	Lapselle ominaiset tavat oppia	7
3.3	Lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksessa	8
3.4	Lapsilähtöinen oppimiskäsitys	9
4	Opinnäytetyön toteutus	10
4.1	Prosessin kuvaus	11
4.2	Sadutus	12
4.3	Lapsiryhmän sadutus	13
5	Aineiston analysointi	16
5.1	Litterointi ja koodaus	17
5.2	Teoriaohjaava analyysi	18
6	Tulokset	19
6.1	Fyysinen oppimisympäristö	20
6.2	Psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö	21
7	Johtopäätökset	24
8	Tutkimuksen haasteet ja eettisyys	28
9	Pohdinta	32
	Lähteet	36
	Liite 1. Haastattelulupakaavake lasten vanhemmille	

1 Johdanto

Varhaiskasvatussuunnitelman (2005) perusteissa korostetaan lapsen kokonaisvaltaista oppimista vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa: lapsi oppii parhaiten ollessaan aktiivinen ja kiinnostunut. Toimiessaan mielekkäällä ja merkityksellisellä tavalla lapsi voi kokea oppimisen ja onnistumisen iloa. Myös turvalliset ihmissuhteet nähdään hyvän oppimisen ja oppimisasenteen perustana.

Opinnäytetyössämme selvitämme, minkälaisessa oppimisympäristössä toteutuu lapsilähtöisyys ja millaisia ovat lasten näkemykset ihanteellisesta oppimisympäristöstä. Opinnäytetyömme viitekehyksenä on lapsilähtöisyys. Teoriaosuudessa käsittelemme varhaiskasvatustyöympäristöä oppimisympäristönä, joka muodostuu fyysisistä sekä psyykkisistä ja sosiaalisista tekijöistä. Lisäksi määrittelemme lapselle ominaisia tapoja oppia ja varhaiskasvatustyöympäristön keinoja huomioida näitä lapsen hyvinvointia ja oppimista tukevia tekijöitä. Haluamme opinnäytetyössämme korostaa lapsilähtöisyyttä, arvostaa lapsen omaa asiantuntijuutta ja tuoda esiin lapsen näkemyksen ihanteellisesta ympäristöstä kasvaa ja oppia.

Aineiston opinnäytetyöhömmme keräsimme Keravalla sijaitsevan liikuntapäiväkotin Pomppun esiopetus-ryhmään kuuluvilta lapsilta. Aineistonkeruun menetelmänä käytimme sadustusta ja haastattelua. Haastattelimme yhtä poikaa sekä neljää tyttöä, joista kolmea tyttöä kahdesti. Aineistomme oli siis yhteensä kahdeksan satua ja niiden pohjalta tehtyä haastattelua. Iältään lapset olivat viisi – kuusivuotiaita. Teoriatieto oppimisympäristöstä ohjasi haastattelukysymystemme teemoja ja opinnäytetyössämme käyttämä teoria ohjasi myös aineistomme analysointia.

Opinnäytetyömme on kvalitatiivinen ja sen tavoitteena on tukea lapsilähtöistä toimintaa antaen kasvattajille arvokasta tietoa niin fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisenkin oppimisympäristön kehittämiseen. Tavoitteena on nostaa aiemman teorian rinnalle lapsen näkemykset, saada lapsen ääni ja kokemukset kuuluviin ja antaa tutkimuspäiväkodin lapsille mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa oman oppimisympäristönsä kehittämiseen.

2 Tutkimuspäiväkoti ja kohderyhmän valinta

Keräsimme opinnäytetyömme aineiston syksyllä 2012. Halusimme kerätä aineiston suoraan lapsilta, joten päädyimme saduttamaan ja haastattelemaan Keravalla sijaitsevan liikuntapäiväkoti Pomppun esiopetusryhmään kuuluvia lapsia. Seuraavaksi esittelemme tarkemmin tutkimuspäiväkotiamme ja sen miljööstä sekä kohderyhmämme valintaan vaikuttaneita tekijöitä.

2.1 Liikuntapäiväkoti Pomppu

Liikuntapäiväkoti Pomppu on Keravan Liikunta ja Urheilu ry:n vuonna 1997 perustama liikuntakasvatukseen profiloitunut päiväkotikoti. Pomppu toimii Keravan uimahallin pohjakerroksessa sekä viereisessä pienrakennuksessa lähellä Kalevan urheilupuistoa, jäähallia ja terveyskeskusta. Kalevan urheilupuisto tarjoaa hyvät mahdollisuudet perusliikuntataitojen kuten uinnin, luistelun, hiihdon, yleisurheilun, metsäliikunnan ja pallopelien harjoitteluun. (Pomppun varhaiskasvatussuunnitelma 2011.)

Pomppun varhaiskasvatussuunnitelman (2011) arvot noudattavat Keravan varhaiskasvatussuunnitelman arvoja. Pomppun arvoissa kuitenkin painottuu liikunta ja sen myönteiset vaikutukset lapsen kehitykseen. Pomppussa halutaan edistää liikunnallisia elämäntapoja, lasten hyvinvointia yksin ja ryhmässä sekä perusliikuntataitojen ja keuhonhallinnan oppimista. Liikunta nähdään lapselle luonnollisena tapana toimia ja motorinen kehitys pohjana myöhemmälle oppimiselle, havaintotoiminnoille ja ajattelulle, keuhon tunteukselle sekä positiivisen minäkuvan kehittymiselle. Liikunta synnyttää useimmissa lapsissa positiivisen tunnetilan, antaa energiaa muihin päivän askareisiin ja ennen kaikkea tuottaa onnistumisen kokemuksia, elämyksiä ja suurta iloa.

2.2 Kohderyhmän valinta

Liikuntapäiväkoti Pomppu oli jo aiemmin tuttu, koska toinen opinnäytetyön tekijöistä oli suorittanut opintoihin liittyvän kolmannen työelämänharjoittelun päiväkodissa keväällä 2012. Lupa tutkimuksen tekemiseen kysyttiin ja saatiin päiväkodin johtajalta. Päiväkodin esiopetusryhmään kuului syksyllä 2012 yksitoista (11) lasta, joista kymmentä (10) saimme luvan haastatella.

Kohderyhmämme valintaan vaikutti lasten ikä. Pyrimme huomioimaan aineistonkeruumenetelmiemme, sadutuksen ja haastattelun, haasteet ja valitsimme kohderyhmäksemme esiopetusryhmään kuuluvia lapsia. Kyrönlahti- Kylmäsen (2007: 75) mukaan alaikärajana lapsihaastatteluille pidetään yleensä neljää vuotta, koska tästä iästä alkaen lapsen kieleen tulee enemmän kuvailevia sanoja tapahtumista ja suhteesta toisiin ihmisiin. Esikouluikäisenä eli kuusivuotiaana lapset kykenevät kuvailemaan ja tuomaan esille ideoitaan (Kyrönlahti – Kylmänen 2007: 75).

3 Lapsilähtöisyys ja oppimisympäristöt

Seuraavassa luvussa käsittelemme oppimisympäristöä sekä varhaiskasvatusympäristöä lapsen oppimisympäristönä. Lisäksi käsittelemme lapselle ominaisia tapoja oppia sekä lapsilähtöisyyttä ja sen toteutumista oppimisympäristössä.

Oppimisympäristöä on määritelty monella tavalla. Perinteisen fyysisen oppimisympäristön lisäksi ympäristöön voidaan esiopetuksessa katsoa kuuluvaksi myös se, miten ympäristö on pedagogisesti järjestetty. Oppiminen itsessään on yksilön sisäinen prosessi ja sen laatuun vaikuttaa suhde ulkoiseen oppimisympäristöön. Oppiminen vaatii aina jonkinlaista opettelua tai opiskelua ja on riippuvainen ympäristön laadusta ja sen tarjoamista mahdollisuuksista. Oppimisympäristön ulkoisen ja sisäisen puolen kohtaamisessa, tarvitaan välittäviä prosesseja eli yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta ja kommunikointia. (Brotherus – Hytönen – Krokfors 2002: 87–88.)

Koska lapselle oppiminen on kokonaisvaltaista ja arjen toimintoihin ja havaintoihin sidottua, voidaan päiväkodin koko varhaiskasvatusympäristö nähdä lapsen oppimisympäristönä. Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) on määritelty, millainen varhaiskasvatusympäristö tukee lapselle ominaista tapaa toimia ja oppia. Myös näissä määritelmässä nostetaan esiin ympäristön fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen näkökulma.

3.1 Varhaiskasvatusympäristö oppimisympäristönä

Varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Lapsen voidessa hyvin, hänellä on mahdollisimman hyvät kasvun, oppimisen ja kehittymisen edellytykset.

Osana lasten ja kasvattajien yhteisöä lapsi kokee iloa ja toimimisen vapautta kiireettömässä ja turvallisessa ilmapiirissä. Hän on kiinnostunut ympäristöstään ja voi suunnata energiansa leikkiin, oppimiseen ja arjen toimiin itselleen sopivin haastein. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.)

Varhaiskasvatusympäristö muodostuu fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisuudesta. Varhaiskasvatusympäristöön kuuluvat rakennetut tilat, lähiympäristö sekä toiminnallisesti eri tilanteisiin liittyvät psyykkiset ja sosiaaliset ympäristöt sekä erilaiset materiaalit ja välineet.

Joustavaksi suunniteltua ympäristöä voidaan muuttaa ajan tarpeiden mukaan. Oppimiseen innostava ja monipuolinen ympäristö herättää lapsissa mielenkiintoa, kokeilunhalua ja uteliaisuutta ja kannustaa lasta toimimaan ja ilmaisemaan itseään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 17.)

3.1.1 Fyysinen ympäristö

Brotherus – Hytönen – Krokfors (2002: 88–89) mukaan fyysisellä ympäristöllä tarkoitetaan luontoa sekä ihmisiä ja rakennettua ympäristöä, johon kuuluvat erityisesti lähiympäristö, opetusvälineet, rakennukset ja tilat.

Varhaiskasvatuksessa fyysisen oppimisympäristön merkitys korostuu, koska verrattuna koulupäiviin lapsilla on päivähoitossa moninkertaisesti enemmän aikaa vapaalle toiminnalle. Tämä tarkoittaa sitä, että he saavat oman kiinnostuksensa mukaan hakeutua leikkimään tai muihin toimintoihin. (Kalliala 2012: 216.) Kallialan (2012) mukaan innostavan leikki- ja oppimisympäristön luominen, ylläpitäminen ja uudistaminen on keskeinen osa varhaispedagogiikkaa ja hyvä toimintaympäristö auttaa lapsia ottamaan haltuun omaa oppimistaan.

Päiväkodeissa leikkiympäristö välineineen ja materiaaleineen muodostaa lapselle fyysisen ympäristön. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005: 22) mukaan leikkiympäristön tietoinen luominen, ylläpitäminen ja uudistaminen ovat olennainen osa varhaiskasvatusta. Rikkaan leikkiympäristön rakentaminen perustuu kasvattajien asiantuntemukseen lasten leikin kehitysvaiheista ja leikkikulttuurista. Leikkiympäristön

muokkaamisessa otetaan huomioon myös lasten ajankohtaiset kiinnostuksen aiheet. Lapset osallistuvat ympäristön ylläpitämiseen ja uudistamiseen kykyjensä mukaan.

Varhaiskasvatusympäristön suunnittelussa tulee ottaa huomioon sekä toiminnalliset että esteettiset näkökulmat. Hyvin rakennettu ympäristö on viihtyisä, se kannustaa lasta leikkimään, tutkimaan, liikkumaan, toimimaan ja ilmaisemaan itseään eri tavoin. Lapsilla on mahdollisuus osallistua tilojen ja välineiden suunnitteluun osana erilaisten sisältöjen ja teemojen toteuttamista. Tilojen suunnittelulla autetaan erilaisten ja erikoisten vertaisryhmien toimintaa ja vaikutetaan lasten ja kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen. Hyvin suunniteltu varhaiskasvatusympäristö kannustaa toimimaan pienryhmissä, joissa jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua keskusteluun ja vuorovaikutukseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.)

Fyysisen ympäristön, rakennusten, huoneitten, tilojen ja tavaroiden tulee sopia lapsen kehitystasolle. Päivähoitopaikan sisä- ja ulkotiloissa välineiden ja materiaalien tulee olla esillä omilla paikoillaan niin, että lapset saavat vapaasti käyttää niitä ja viedä sitten takaisin omille paikoilleen. Tiloja voidaan muunnella käyttötarkoituksen mukaan yhdessä lasten kanssa. Sama leikkinurkkaus voi toimia kotina, kauppana tai legojen rakentelu- paikkana. (Järvinen – Laine – Hellman-Suominen 2009: 143–144.)

Lapsen mielipiteillä on tärkeä merkitys kasvatusympäristössä. Lapset rakastavat piilo- leikkipaikkoja, luonnonläheisyyttä, vesi- ja kuralätäköitä, muovailua, rakentamista, hyppimistä, kiipeilyä, roikkumista ja liukumista – kaikkea, missä he voivat kokeilla omia voimiaan, taitojaan ja rohkeuttaan. Ympäristö, jossa kaikki tämä on mahdollista, vaikuttaa positiivisesti lapsen oppimiskokemuksiin. (Järvinen – Laine – Hellman-Suominen 2009: 144.)

Teorian pohjalta määrittelimme fyysisen oppimisympäristön muodostuvan lähiympäristöstä, rakennuksista ja tiloista sekä välineistä ja niiden sijainnista. Nämä teemat ohjasivat sekä lapsille sadutuksen aikana esitettyjä kysymyksiä että heiltä saadun aineiston analysointia ja erittelyä.

3.1.2 Psyykkinen ja sosiaalinen ympäristö

Psyykkinen oppimisympäristö muodostuu kognitiivisista, emotionaalisisista ja sosiaalisista rakenteista. Tärkeimpiä asioita ovat aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus sekä kii-reetön, myönteinen ja rohkaiseva ilmapiiri. (Brotherus – Hytönen – Krokfors 2002: 88–89.) Kohtaamalla lapsi aidosti, arvostamalla, tukemalla ja kannustamalla aikuinen voi luoda tällaisen ilmapiirin ja ihanteellisen oppimisympäristön.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) korostetaan myönteisen ilmapiirin merkitystä. Ympäristön tulee olla turvallinen ja antaa lapselle mahdollisuuksia tehdä aloitteita, valita toimintojaan, tutkia, tehdä johtopäätöksiä ja ilmaista ajatuksiaan. Varhaiskasvatuksessa luodaan myönteiset asenteet oppimiselle ja turvalliset ihmissuhteet ovat hyvän oppimisen ja myönteisen oppimisasenteen perusta.

Psyykkinen ja henkinen ympäristö on turvallinen, kiinnostava, rohkaiseva sekä tarjoaa lapselle haasteita. Aikuinen kantaa vastuun ja huolehtii turvallisesta toiminta- ja oppimisympäristöstä, välittää lapsesta sekä ennakoi vaaratilanteita, kuten lasten uhkaavaksi ja väkivaltaisiksi muuttuvia riitatilanteita. (Järvinen – Laine – Hellman-Suominen 2009: 144.)

Hyvin suunniteltu päivärytmi ja tutut päivärutiinit tuovat turvallisuuden tunnetta. Turvallisessa ja rauhallisessa ympäristössä lapsi uskaltaa kokeilla asioita, joita hän on juuri oppimassa. Myös tunteiden salliminen kuuluu turvalliseen ympäristöön. Tunteiden vastaanottaminen ja sanoittaminen kertoo lapselle, aikuisen ymmärtävän miltä hänestä tuntuu ja hyväksyvän sen. Lapsilähtöisessä kasvatuksessa aikuinen ei mitätöi lapsen tunteita eikä nolaa häntä niiden vuoksi. Näin lapsi oppii itsekin ymmärtämään ja hyväksymään tunteitaan. (Järvinen – Laine – Hellman-Suominen 2009: 144.)

Sosiaalinen ympäristö sisältää sekä ihmiset että ihmisten välisen vuorovaikutuksen. Sosiaalisessa ympäristössä keskeisiä vaikuttajia lapsen myönteisen minäkäsityksen syntymiselle ovat vanhemmat, kasvattajat ja lasten vertaisryhmä. Lapsen kuva itsestään heijastaa sitä, miten hän kokee itsensä ja millaista palautetta hän on saanut muilta. Pienryhmissä kuulluksi tuleminen ja muiden kuunteleminen on helpompaa.

Leikki-ilanteet ja lasten omaehtoinen toiminta antavat lapselle mahdollisuuden harjoitella sosiaalisia taitoja muiden huomioimista, riitojen sopimista ja neuvottelua. (Järvinen – Laine – Hellman-Suominen 2009: 144–145.) Leikkiympäristön turvallisuus on kaikkein tärkeintä. Kun lapset tuntevat olonsa turvalliseksi, he voivat uppoutua leikkiin. Aikuisen ollessa fyysisesti lähellä ja psyykkisesti saatavilla, lapset voivat lähteä tutkimaan maailmaa luottavaisin mielin. (Kalliala 2008: 50.)

Opinnäytetyössämme määrittelimme psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön kuuluvaksi lapsen mahdollisuuden vaikuttaa ja osallistua, vuorovaikutussuhteet sekä aikuisten ja lasten määrän, päivärytmin, rutiinit ja säännöt. Näitä teemoja pyrimme kysymysten avulla nostamaan esiin lasten saduista. Teorian mukaan ihmiset voidaan nähdä osana fyysistä ympäristöä, mutta koska olimme kiinnostuneita nimenomaan ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, sijoitimme ne omassa määritelmässämme psyykkiseen ja sosiaaliseen ympäristöön.

3.2 Lapselle ominaiset tavat oppia

Oppiminen on lapselle kokonaisvaltainen tapahtuma. Lapsi harjoittelee ja oppii erilaisia taitoja, ja uusia asioita kohdatessaan käyttää oppimisensa apuna kaikkia aistejaan. Vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa lapset liittävät asioita ja tilanteita omiin kokemuksiinsa, tuntemuksiinsa ja käsiterakenteisiinsa. Mielekkäällä ja merkityksellisellä tavalla toimiessaan lapsi voi kokea oppimisen ja onnistumisen iloa. (Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2005: 18.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) mukaan lapselle ominaisia tapoja toimia ovat leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja eri taiteen alueisiin liittyvä ilmaiseminen.

Leikki on lapselle perinnettä ja kulttuuria siinä ympäristössä, jossa hän elää. Se on välttämätöntä lapsen persoonalliselle, sosiaaliselle, kognitiiviselle ja emotionaalille kehitykselle. Leikissä lapsella on mahdollisuus kehittää luovaa ajattelua, syy – seurausajattelua, joustavaa yhdistelemistä ja ongelmanratkaisutaitoja. Leikissä kehittyvät myös kieli ja kyky erottaa ulkoinen todellisuus leikistä. Leikki voi parantaa lapsen luottamusta omiin kykyihinsä ja itseensä. Sen kautta lapsi voi käsitellä sellaisia elämässään koettamia asioita, joista hän ei osaa kertoa. Leikki opettaa arvoja, moraalista, sosiaalista vuorovaikutusta ja tunteiden hallintaa sekä empatian vastaanottamista toisilta leikkijöiltä. (Järvinen – Laine – Hellman-Suominen 2009: 66.)

Liikkuminen määritellään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) lapsen hyvinvoinnin ja terveen kasvun perustaksi. Liikkuminen on lapselle luonnollinen tapa tutustua itseensä, toisiin ihmisiin sekä ympäristöönsä. Lapsen tietoisuus omasta kehostaan ja sen hallinnasta luo pohjaa terveelle itsetunnolle. Kasvattajien tehtävänä on luoda lapsille liikuntaan innostava ympäristö, poistaa siihen liittyviä esteitä ja opettaa turvallista liikkumista lapsen toimintaympäristössä. Vähän liikkuvien lasten kannustaminen liikkumiseen on tärkeää ja säännöllisellä ohjatulla liikunnalla onkin tärkeä merkitys lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle ja motoriselle oppimiselle. Liikunnan yhdistäminen toimintaan ja opetukseen lisää lasten oppimisen mahdollisuuksia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 22–23.)

Taiteelliset peruskokemukset lapsen kasvuympäristössä syntyvät musiikista, kuvallisesta, tanssillisesta ja draamallisesta toiminnasta, kädentaidoista sekä kirjallisuudesta. Taiteellisten kokemusten intensiivisyys ja lumous tempaavat mukaansa. Taidetta tekevän ja kokevan lapsen maailmassa on oppimisen iloa, taiteellista draamaa, muotoja, ääniä, värejä, tuoksua ja eri aistialueiden kokemusten yhdistelmiä. Varhaiskasvatustyössä lapsella on mahdollisuus kokea taiteellisia elämyksiä, hänellä on aikaa ja tilaa tutkia vapaasti materiaaleja sekä harjoittaa monipuolisesti taitojaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 23–24.)

Tutkiminen, uteliaisuus ja ihmettely on lapselle luontaista. Tutkiessaan lapsi kokee osallisuutta ympärillään olevaan maailmaan ja yhteisöön. Lapsen kokemukset yrittämisestä, erehdyksistä ja oivalluksista ylläpitävät ja vahvistavat oppimisen iloa. Myönteinen, kannustava ja tutkimiseen innostava varhaiskasvatustyö tarjoaa lasten käyttöön monipuolisesti erilaisia, mielenkiintoa herättäviä materiaaleja ja välineitä. Monipuolinen ja joustava ympäristö mahdollistaa kaikkien aistien ja koko kehon käytön tutkimisen, kokeilemisen ja oivalluksen välineinä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 25.)

3.3 Lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksessa

Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan lapsen kulttuuriin, kokemuksiin ja toimintaan pohjautavaa oppimis- ja opettamisprosessia. Kasvattaja ja kasvattajayhteisö mahdollistavat lapselle merkityksellisten kokemusten muodostumisen suunnittelemalla toimintaa niin, että jokaiseen päivään sisältyy leikkimistä, tutkimista sekä taiteellista kokemista ja il-

maisemista. Lapsilähtöisesti toimiva kasvattaja kunnioittaa lasta ainutlaatuisena yksilönä, jolla on omat tunteet, ajatukset, kiinnostuksen kohteet, mielipiteet, vahvuudet ja kehittämistarpeet. Kasvattaja luottaa lapsen omaan kasvuun ja kykyihin ja kantaa vastuuta lapsen kasvatuksesta ja kasvusta. Lapsi nähdään aktiivisena tekijänä, toimijana, tutkijana ja leikkijänä. (Järvinen – Laine – Hellman-Suominen 2009: 35.)

Lapsilähtöisyys merkitsee lapsen mahdollisuutta kehittää toimintaansa, ajatteluaan, ilmaisuaan ja tunteitaan. Lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa painottaa opettamisen sijasta tutkimista, oppimista ja itse tekemistä. Oppimisessa painottuu lapsen oma aktiivisuus, elämyksellisyys, leikki ja sopivan haasteelliset tehtävät. (Järvinen – Laine – Hellman-Suominen 2009: 35.)

Lapsilähtöisessä kasvatuksessa korostetaan kasvattajan uskoa jokaisen lapsen omaehtoiseen haluun ja kykyyn oppia ja kasvaa. Aikuisen rooli kasvatustapahtumassa on lähinnä lapsen kasvuympäristön rakentajan ja oppimisen tukijan rooli. Lapsilähtöisyydessä pyritään siihen, että kasvatustapahtuman tavoitteet, sisällöt ja menetelmät lähtevät lapsesta. Sitä luonnehtii voimakas usko lasten kykyihin ja potentiaaliin. (Brotherus – Hytönen – Krokfors 2002: 53–56.)

Lapsilähtöisyyden valitseminen opinnäytetyömme viitekehykseksi kuvastaa omia arvojamme kasvattajina. Koska halusimme vilpittömästi arvostaa lasten näkemyksiä, kuuntelimme heitä ja lasten mielipiteet muodostivat tutkimuksemme aineiston. Huomioimme lapsilähtöisyyden myös aineistonkeruu tavassa, jona käytimme lasten sadutusta.

3.4 Lapsilähtöinen oppimiskäsitys

Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan käsitystä siitä, mitä oppiminen on, miten oppiminen tapahtuu ja miten oppimista voidaan parhaiten edistää. Eri oppimiskäsitykset eivät sulje toisiaan pois vaan lomittuvat toisiinsa. Ei ole olemassa yhtä oikeaa ratkaisua tai toimintamallia siitä kuinka kasvattaja mahdollistaa lapsen oppimisen. Oppimiskäsityksen taustalla on näkemys siitä, mitä tieto on ja miten sitä voidaan ymmärtää. Oppimiskäsityksiin vaikuttavat yhteiskunnan asettamat normit, säännöt ja odotukset kasvatukselle, opetukselle ja koulutukselle. (Järvinen – Laine – Hellman-Suominen 2009: 116.)

Varhaiskasvatuksessa korostetaan konstruktivistista oppimiskäsitystä. Konstruktivistinen käsitys oppimisesta painottaa varhaiskasvattajan taitoja havainnoida ja arvioida sekä yksittäisen lapsen että lapsiryhmän kasvua ja oppimista, suunnitella lapsen oppimista tukeva ympäristö ja tarjota oikea-aikaista oppimisen tukea. Konstruktivistinen oppimiskäsitys viittaa lapsilähtöiseen tapaan kasvattaa. (Järvinen – Laine – Hellman-Suominen 2009: 116.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys tukee Vygotskin ajatusta lähikehityksen vyöhykkeestä, jossa korostuu sosiaalinen ympäristö ja kontekstuaalisuus. Näin ollen lapsi oppii ympäristöltään ja ympäristössään, muiden kanssa ja muilta ihmisiltä. Vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa lapsen kokemukset lisääntyvät, tietoa karttuu ja rakentuu aiemman tiedon päälle. Kasvattajan tulee osata yhdistää työhönsä ajatus siitä, miten lapsen hoitaminen, kasvaminen ja oppiminen ovat kietoutuneita toisiinsa. (Järvinen – Laine – Hellman-Suominen 2009: 117.)

Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on vastuu ja tilaisuus luoda lapselle puitteet, jossa oppiminen on mahdollista. Lapsi oppii arjessaan jatkuvasti uutta, pieniä ja suuria asioita, kengännauhojen sitomisesta kirjainten tunnistamiseen. Ympäristön luominen sellaiseksi, jossa lapsella on tilaa, aikaa ja aikuisen tuki harjoitella asioita itselleen ominaisella tavalla, vaatii kasvattajilta lapsilähtöistä asennetta. Lapsilähtöisesti työtään tekevä kasvattaja osaa arvostaa lapsen oppimista, auttaa ja kannustaa, sekä näkee myönteisten oppimiskokemusten kantavan kauas ja tukevan lapsen myöhempääkin oppimista.

4 Opinnäytetyön toteutus

Opinnäytetyömme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Hirsjärvi – Remes – Saja-vaara (1998: 161–165) mukaan lähtökohtana kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen. Tähän sisältyy ajatus, että todellisuus on moninainen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdetta tutkitaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Pyrkimyksenä on löytää tai paljastaa asioista eikä niinkään todentaa olemassa olevia väittämiä. Kvalitatiivinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa. Aineisto kootaan luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. Lähtökohtana ei ole teorian ja hypoteesin testaaminen vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohmainen tarkastelu.

Aineiston hankinnassa suositaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esille, kuten esimerkiksi teema- ja ryhmähaastattelua. Kohdejoukon valinta ei ole sattumanvaraista vaan tarkoituksenmukaista. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 1998: 161–165.)

Tarkastelemme opinnäytetyössämme oppimisympäristöä lasten näkökulmasta ja teoriapohjana toimii oppimisympäristö sekä lapsilähtöisyys. Opinnäytetyössämme tuomme esille lasten näkemyksiä oppimisympäristöstä, jolloin tarkoituksenamme ei ole todentaa jo olemassa olevia väittämiä vaan saada aiheeseen liittyvää uutta tietoa. Haluamme opinnäytetyössämme ymmärtää ja tuoda esille lasten näkökulman hyvästä oppimisympäristöstä sadutuksen ja haastattelun kautta.

4.1 Prosessin kuvaus

Lapsilähtöisyys ja lapsen osallisuuden merkitys ovat ajankohtaisia aiheita varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyömme aiheeksi muodostui lapsilähtöisen ja lapsen näkökulmasta ihanteellisen oppimisympäristön selvittäminen. Koimme oppimisympäristön aiheena mielenkiintoiseksi ja halusimme lähestyä sitä nimenomaan lapsen näkökulmasta, nostaten tutkimuksemme teoreettiseen viitekehykseen myös lapsilähtöisyyden.

Aloitimme opinnäytetyöprosessin tutustumalla kirjallisuuteen oppimisympäristöstä, lapsilähtöisyydestä ja näiden toteutumisesta varhaiskasvatuksessa. Aiemman teorian ja tutkimusten mukaan määrittelimme ihanteellisen oppimisympäristön syntyyn vaikuttavia tekijöitä sekä varhaiskasvatuksessa huomioitavia lapselle ominaisia tapoja oppia ja toimia. Opinnäytetyömme tavoitteena on nostaa tämän tiedon rinnalle suoraan lapsilta saatuja näkemyksiä, tuoda esiin lapsen ajatuksia oppimisympäristöstä ja tuottaa oppimisympäristön kehittämistä tukevaa tietoa. Tutkimuskysymykseksi muodostui: minkälainen on lapsen mielestä ihanteellinen oppimisympäristö?

Opinnäytetyömme aineiston keräsimme Liikuntapäiväkoti Pompun esiopetusryhmään syksyllä 2012 kuuluneilta lapsilta. Saimme päiväkodin johtajalta luvan toteuttaa opinnäytetyömme Pompassa. Pyysimme jokaisen esiopetusryhmään kuuluvan lapsen huoltajalta kirjallisen suostumuksen haastatteluihin kaavakkeella, joka on opinnäytetyömme liitteenä. Kaavakkeesta käy ilmi oppilaitoksemme, nimemme, opinnäytetyömme aihe ja tekotapa. Veimme kaavakkeet päiväkotiin, jossa esiopetusryhmän lastentarhanopettaja

jakoi ne lasten vanhemmille. Kaavakkeet palautettiin täytettynä takaisin päiväkotiin ja saimme luvat kymmenen lapsen haastatteluun.

Halusimme käyttää opinnäytetyössämme mahdollisimman lapsilähtöistä tapaa kerätä aineistoa. Aineistonkeruumenetelmänä käytimme sadutusta ja lapsen haastattelua. Opinnäytetyötämme ohjaava teoreettinen viitekehys antoi selkeät lähtökohdat sadutuksen kautta esiin nostettaville teemoille. Näinä teemoina olivat fyysinen ympäristö, jonka olimme jakaneet alakäsitteisiin lähiympäristö, rakennus ja tilat sekä välineet ja niiden sijainti. Toisena teemana oli psyykinen ja sosiaalinen ympäristö, johon kuului lapsen mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua, aikuisten ja lasten vuorovaikutussuhteet ja määrä, sekä päivärytmi, rutiinit ja säännöt. Sadutus- ja haastattelutilanteessa huomioimme myös lapsilta nousevat ennalta määriteltujen teemojen ulkopuoliset aiheet.

Nauhoitimme lasten sadut ja haastattelut ja litteroimme ne saadaksemme opinnäytetyöaineiston kirjalliseen muotoon. Aineiston keruun ja litteroinnin jälkeen aloitimme aineiston analysoinnin, jonka tukena käytimme koodausta ja taulukointia. Analysoidusta aineistosta syntyivät opinnäytetyömme tulokset. Johtopäätöksissä peilaamme näitä tuloksia teoriaan.

4.2 Sadutus

Liisa Karlsson on tutkinut ja kehittänyt sadutusta jo toistakymmentä vuotta (kts. esim. Karlsson 2003). Karlssonin (2003: 10–11) mukaan sadutus on menetelmä, jonka avulla lapset, nuoret ja aikuisetkin muokkaavat ajatuksiaan tarinaksi. Sadutuksessa lasta tai lapsiryhmää kehoitetaan kertomaan kertomus, jota aikuinen kuuntelee ja jonka hän kirjaa sanatarkasti. Sadutus on ennen kaikkea vastavuoroista kuuntelua, kerrontaa, toisen ajatuksen vakavasti ottamista ja yhdessä tekemistä. Sadutus on tapa tai väline, jolla saa tietoa ja jossa ilman toisen arviointia tai tulkintaa voi kertoa omista mietteistään. Kertomuksen kertoja on sadutettava ja kirjaaja saduttaja, joka aktiivisesti kuuntelemalla innostaa sadutukseen.

”Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.” (Karlsson 2003: 44)

Sadutusmenetelmän ytimessä on uusimpiin tutkimustuloksiin perustuva käsitys lapsesta ja aikuisesta sekä heidän välisestä vuorovaikutuksesta. Menetelmä perustuu lasten esille tuomaan tietoon lapsen luonteesta, lapsen toiminnasta, aikuisten toiminnasta lasten kanssa ja keskenään sekä aikuisen roolista yhdessä tekemisessä. Sadutus on väline, joka auttaa kuulemaan toisen mielessä liikkuvia ajatuksia, tunteita ja näkemyksiä. Sadutuksessa niitä kuunnellaan, ne kirjataan muistiin ja näin ne muuttuvat varteenotettaviksi ja arvokkaiksi. (Karlsson 2003: 110.)

Karlsson (2003: 38–39) määrittelee vastavuoroisen, kohtaavan ja osallistavan toimintakulttuurin sellaiseksi, jossa aikuisen lähtökohtana on saada tietoa lapsen tavoista ajatella, perustella ja tuottaa tietoa. Lasten kertoma nostaa esiin uusia kysymyksiä ja ideoita ja sekä aikuinen että lapsi toimivat aktiivisesti. Lasten kanssa ei enää puhuta, vaan heidän kanssaan keskustellaan.

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli selvittää lasten ajatuksia ja mielipiteitä ilman johdattelua tai tulkintaa. Perussadutuksessa sadulle ei anneta aihetta, vaan saduttettava saa itse päättää mitä ja mistä haluaa kertoa. Aihesadutuksessa taas saduttaminen tapahtuu yhdessä sovitusta, tiettyyn aihepiiriin liittyvästä aiheesta. (Karlsson 2003: 45–47.)

Päädyimme käyttämään aihesadutusta ja koska tavoitteenamme oli saada tietoa oppimisympäristöstä, näimme tarkoituksen mukaisena määritellä saduille aiheen. Sadutuksen tueksi aineistonkeruumenetelmänä käytimme haastattelua, jonka sisällytimme sadutushetkeen. Kysymyksiämme ohjasivat fyysisestä sekä psyykkisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä erittelemämme teemat, mutta pyrimme mahdollisuuksien mukaan tarttumaan lapsesta lähteviin ajatuksiin ja antaa lapselle vapaus kertoa satu ilman aikuisen määrittelemiä raameja.

4.3 Lapsiryhmän sadutus

Aloitimme sadutustuokion keräämällä kaikki kymmenen lasta tyhjiin luokkatilaan. Esittelimme itsemme ja kerroimme, että olemme tulleet Pomppuun tekemään tärkeää koulutehtävää, johon tarvitsemme lasten apua. Toiselle opinnäytetyön tekijälle lapset olivat ennestään tuttuja ja lapset ottivatkin hänet iloisesti vastaan. Uskomme tämän vaikuttaneen siihen, että tunnelma oli alusta alkaen rento ja tilanne lapsille turvallinen.

Kerroimme lapsille, että he saivat piirtää mielikuvituspäiväkodin ja kertoa siitä meille sadun. Kymmenestä lapsesta tehtävään osallistui tällä kertaa kolme tyttöä, jotka olivat tehtävästä innostuneita ja halusivat osallistua. Varmistimme vielä ennen piirtämisen aloittamista, haluavatko lapset varmasti auttaa meitä. Yritimme pyytää vielä muitakin mukaan, mutta koska osallistuminen oli lapsille vapaaehtoista, annoimme heille vapauden päättää itse osallistumisestaan.

Toisen sadutuskerran järjestimme noin viikon päästä edellisestä. Ensimmäisessä sadutuksessa mukana olleet kolme tyttöä odottivat tuloamme innoissaan ja pyysivät saada tulla uudestaan kertomaan satua. Uskoimme jokaisen uuden sadun tuottavan aineistoa opinnäytetyöhömmme, joten otimme heidät uudelleen mukaan. Tyttöjen lisäksi saimme mukaan yhden uuden tytön ja myöhemmin vielä päiväuniltaan herättyään yhden pojan.

Molempien sadutuskertojen alussa pyysimme lapsia piirtämään kuvan mielikuvituspäiväkodistaan, jonka jälkeen he saivat kertoa siitä sadun. Oppimisympäristö-käsitteen sijaan käytimme sadutuksen aiheena *mielikuvituspäiväkotiä*, koska oppimisympäristö-käsite olisi ollut lapsille luultavasti vieras. Halusimme käyttää sanaa, jolla olisi lapselle merkitys. Koimme sanan *mielikuvitus* olevan lapsille tuttu, riittävän laaja sekä rohkaisevan lapsia kertomaan näkemyksistään ja päiväkotiin liittyvistä, ehkä utopistisistakin, unelmista. Kuvan piirtäminen toimi johdatteluna aiheeseen ja sadun kertomiseen. Kerroimme, että he voisivat piirtää sellaisen päiväkodin, jossa olisi heidän mielestään kiva olla. Pohdimme lasten kanssa mitä mielikuvituspäiväkoti tarkoittaa ja korostimme, että se voi näyttää millaiselta vain ja siellä saa olla mitä tahansa lapset haluaisivat. Kerroimme myös, ettei sen tarvitse olla päiväkotipomppu.

Piirtämiseen lapset saivat A3:sen kokoiset paperit ja puuvärikynät. Ensimmäisellä kerralla kolme tyttöä alkoi piirtää reippaasti tekemällä jokainen omaan paperiinsa ensin kehukset, joiden sisään he piirsivät omien sanojensa mukaan Pomppun. Yksi lapsista ilmoitti kuitenkin pian, ettei piirrä Pomppua, koska "mielikuvituspäiväkodin voi keksiä itse ja se voi olla ihan millainen vain". Piirtämisen aikana lapset kertoivat mitä piirustuksiin tulee ja keskustelivat kuvista keskenään. Lapset piirsivät värikkäitä kuvia päiväkotirakennuksesta sekä ulkoa että sisältä. Kuvissa esiintyi myös ihmishahmoja, lähinnä lasten kavereita ja aikuisia.

Molemmilla kerroilla lapset piirsivät yhteisen pöydän ääressä ja lasten piirroksista tuli huomattavan samankaltaisia ja niissä esiintyi samoja asioita. Ensimmäiselle kerralla jokainen sadutukseen osallistunut tyttö piirsi kuvaansa kehykset, päiväkotirakennuksen ja ihmishahmoja, jotka he myöhemmin satua kertoessaan nimesivät samoiksi kavereiksi, joiden kanssa olivat piirtäneet kuvat.

Toisella sadutuskerralla lähes kaikissa kuvissa oli telttä sekä iso liukumäki ja saduissa seikkaili esiopetuskirjan satuhahmo Kisu Pikkukuu. Lasten yhteinen piirrustushetki vaikutti mieleiseltä ja tunnelma oli rento, mutta lapset ottivat selvästi ideoita ja vaikutteita toisiltaan. Toisella kerralla myöhemmin mukaan tullut poika piirsi kuvansa yksin ja se esitti päiväkotia Pompun pihaa. Poika oli tilanteessa jännittynyt eikä hän ehkä täysin ymmärtänyt, mitä tarkoitimme mielikuvituspäiväkodilla. Hänellä ei myöskään ollut mahdollisuutta pohtia asiaa muiden lasten kanssa.

Lapsilla oli oikeus itse päättää milloin kuva oli valmis. Kuvien valmistuttua siirryimme rauhalliseen tilaan, päiväkodin toimistoon, saduttamaan lapsia yksitellen. Käytimme lapsen piirtämää kuvaa sadutuksen tukena, koska sen avulla oli helppo nostaa esiin oppimisympäristöön liittyviä teemoja ja kysyä lapselta lisäkysymyksiä. Lisäksi uskoimme lapsen helpommin hahmottavan abstraktin aiheemme, kun hän näkisi edessään konkreettisen kuvan, josta voisi kertoa.

Sadutuksessa lapsen kertoma satu kirjataan sanatarkasti ja luetaan lapselle ääneen. Äänitimme jokaisen lapsen sadutustuokion, jotta sadusta ja haastattelusta muodostuisi looginen kokonaisuus aineiston analysoinnin kannalta. Äänittäminen oli välttämätöntä myös siksi, että kaiken oleellisen kirjaaminen sanasta sanaan tuntui hankalalta esimerkiksi lapsen puhenopeuden takia. Kerroimme jokaiselle lapselle äänittävämme heidän kertomansa sadun ja haastattelutilanteen sekä esittelimme käyttämämme nauhurin. Lapsi sai eteensä piirtämänsä kuvan ja kehotimme häntä kertomaan meille sadun mielikuvituspäiväkodistaan.

Alkuun päästyään jokainen lapsi tuotti sadun. Ensimmäisellä kerralla vain yksi tytöistä koki sadun aloittamisen haastavana, mutta kannustuksen jälkeen tyttö rohkaistui ja sadussaan esitteli piirtämänsä kuvaa. Jokainen lapsista päätti satunsa selkeästi asiasta ilmaisten sanomalla esimerkiksi "loppu" tai "ei enempää".

Ensimmäisessä sadutuksessa mukana olleet tytöt kertoivat toisella kerralla satunsa tarinan muodossa kuvan esittelyn sijaan. Toisella kerralla uusina mukaan tulleet tyttö ja poika taas lähinnä kertoivat mitä heidän kuvissaan näkyi ja heidän kohdallaan mielikuvituspäiväkodista saatu tieto perustuu lähinnä vastauksiin lapselle esittämistämme kysymyksistä.

Koska päiväkodin fyysisiä tekijöitä, kuten kokoa ja ulkonäköä, koskevia tietoja on helppo kysyä ja toisaalta ne ovat myös lapsen helppo ymmärtää, selvitimme lapsen kanssa kuvasta keskustellen muun muassa miltä mielikuvituspäiväkoti näyttäisi, millaisia esineitä siellä olisi ja missä se sijaitsisi. Pyrimme saamaan myös tietoa psyykkisistä ja sosiaalisista tekijöistä, joita selvitimme kysymällä päiväkodissa tehtäviä asioita sekä päiväkodin päivärytmiä - ja ohjelmaa. Lisäksi kysyimme minkä verran ja minkälaisia aikuisia ja lapsia päiväkodissa olisi, mitä he siellä tekisivät ja minkälaisia sääntöjä päiväkodissa tulisi totella.

Pyrimme muotoilemaan kysymykset lapselle ymmärrettäväksi ja tarpeen mukaan avasimme kysymyksiä lisää, tarkentaen, esittämällä lapselle esimerkkejä tai tehden lisäkysymyksiä. Vaikka tarkoituksenamme oli saada tietoa, joka vastaisi tutkimuskysymykseemme, liittyivät lapselle esitetyt kysymykset suoraan hänen kuvaansa ja kertoomaansa satuun kunnioittaen jokaisen lapsen omaa näkemystä.

5 Aineiston analysointi

Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto ensin hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja sen jälkeen kootaan uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi – Sarajärvi 2009: 108.)

Keräsimme ja analysoimme aineistomme laadullisin menetelmin. Litteroimme nauhoitamamme sadut, koodasimme aineistosta eri värein fyysiseen ympäristöön sekä psyykkiseen ja sosiaaliseen ympäristöön liittyvät teemat, jonka jälkeen teoriaohjaavan analyysin avulla erittelimme aineiston aikaisemmin määrittelemiemme teemojen alle.

Hirsjärvi – Remes – Sajavaara (1998: 217–218) mukaan kerätyn aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko on tutkimuksen keskeisin asia. Analyysivaiheessa tutkijalle selviää, minkälaisia vastauksia hän saa ongelmiin. Aineistoa analysoidaan monin tavoin, mutta pääperiaatteena on, että analyysitapa on sellainen, joka parhaiten tuo vastauksen ongelmaan tai tutkimustehtävään.

Analyysin avulla tutkija lisää aineiston informaatioarvoa. Aineistoa tiivistetään, tulkitaan ja tutkija käy vuoropuhelua teorian, empirian ja oman ajattelunsa kanssa. Lopuksi tutkijalla on jotain enemmän kuin vain aineistoa alkuperäismuodossaan. (Saaranen-Kauppinen – Puusniekka 2006.)

5.1 Litterointi ja koodaus

Tallennettu laadullinen aineisto on useimmiten tarkoituksenmukaista kirjoittaa puhtaaksi sanasanaisesti eli litteroida. Litterointi voidaan tehdä koko kerätyistä aineistosta tai valikoiden, esimerkiksi teema-alueiden mukaisesti. Aineiston litteroiminen on tavallisempaa kuin päätelmien tekeminen suoraan nauhoista. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 1997: 222.)

Äänitimme sadutustuokiot, jonka jälkeen litteroimme äänittämämme aineiston. Kirjoitimme äänityksemme, eli koko kerätyn aineiston, sanasta sanaan tietokoneella tekstimuotoon. Aineistomme litterointi oli ehdottoman tärkeää, sillä aineiston käsittely missään muussa kuin tekstimuodossa olisi ollut hankalaa.

Koodaaminen on aineiston pilkkomisesta helpommin tulkittaviin osiin. Koodaamisen avulla aineisto käydään systemaattisesti läpi. Koodaamisen jälkeen aineistoa voi tarkastella joustavasti, etsiä aineistosta haluttuja kohtia sekä ryhmitellä aineistoa uudelleen. Näin aineistosta voidaan koota lähempää tarkastelua varten esimerkiksi ne kohdat, joissa puhutaan jostain tietyistä, tutkittavista aiheista. (Eskola – Suoranta 2008: 154–155.)

Värien avulla lähdimme koodaamaan litteroitua aineistoa. Alleviivasimme aineistosta sinisellä värillä kaiken fyysiseen ympäristöön liittyvän tiedon. Psykkiseen ja sosiaaliseen ympäristöön kuuluvat seikat alleviivasimme punaisella värillä. Eri väreillä tehty koodaus jäsensi aineistoa sekä auttoi hahmottamaan ja erottamaan tekstimassasta fyysiseen

ympäristöön ja sosiaaliseen ja psyykkiseen ympäristöön liittyvän tiedon ja teki teksti-muotoisen aineiston analysoimisesta meille helpompaa.

Eskola – Suoranta (2008: 174) mukaan tutkimusaineistosta voi nostaa esiin tutkimus-ongelmaa valaisevia teemoja. Näin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. Aineistosta voidaan poimia sen sisältämät keskeiset aiheet. Tekstimassasta on ensin pyrittävä löytämään ja sen jälkeen eroteltava tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet.

Oppimisympäristö on käsitteenä laaja ja sitä käsiteltäessä tulee huomioida sekä fyysinen että psyykinen ja sosiaalinen näkökulma. Koimme tarpeellisena aineistomme hahmottamisen kannalta alusta asti jakaa oppimisympäristöä pienempiin osiin. Löytääksemme tutkimuksen avulla vastauksia tutkimuskysymykseemme, olimme jo ennen aineiston keräämistä teemoittaneet ja luokitelleet oppimisympäristöä ja nämä teemat ohjasivat lapsille esitettyjä kysymyksiä sekä myöhemmin myös aineiston analysointia.

5.2 Teoriaohjaava analyysi

Teorian merkitys laadullisessa tutkimuksessa on ilmeinen, ja siksi sitä tarvitaan välttämättä metodien, tutkimuksen etiikan ja luotettavuuden hahmottamiseen sekä ylipäättään tutkimuskokonaisuuden mieltämiseen. Teorialla tarkoitetaan tutkimuksen viitekehystä, jossa kuvataan tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ja niiden välisiä suhteita. Teorian muodostavat tutkimusta ohjaava metodologia sekä se, mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään. (Tuomi – Sarajärvi 2009: 18–19.)

Tuomi – Sarajärvi (2009: 96–97) mukaan teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä. Ne eivät kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan vaan teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta ja analyysia ohjaa ja auttaa aikaisempi tieto. Analyysistä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaa-va, vaan paremminkin uusia ajatuksia herättävä. Tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. Tutkija yhdistelee näitä toisiinsa ja yhdistelyn tuloksena saattaa syntyä jotain uutta.

Opinnäytetyötämme ohjasivat teoriat oppimisympäristöstä ja lapsilähtöisyydestä. Teoriatieto oppimisympäristöstä auttoi meitä ymmärtämään oppimisympäristön eri tekijöistä muodostuvana kokonaisuutena. Nämä tekijät toimivat haastattelukysymysten teemoina. Teoria lapsilähtöisyydestä ohjasi meitä etsimään ihanteellisen oppimisympäristön kuvailua ja sisältöä oppimisympäristöön liittyviin teemoihin suoraan lapsilta.

Oppimisympäristön olimme jakaneet fyysiseen ympäristöön sekä psyykkiseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Teoria tietoa apuna käyttäen olimme jakaneet nämä ympäristöt vielä pienempiin teemoihin, jotka ohjasivat lapsille esitettyjä kysymyksiä. Opinnäytetyössämme etsimme lasten saduista näihin teemoihin liittyvää tietoa. Teorian rinnalle nostimme lapsen näkemyksen ihanteellisesta oppimisympäristöstä. Käytännössä aineiston analyysi tapahtui taulukoinnin avulla. Olimme piirtäneet kaksi taulukkoa, joista toiseen taulukkoon keräsimme tietoa fyysisestä ympäristöstä ja toiseen psyykkisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä.

Fyysisen ympäristön olimme jakaneet määrittelemiemme teemojen mukaisesti neljään sarakkeeseen: 1: lähiympäristö, 2: rakennus ja tilat, 3: välineet ja sijainti 4: saduista nousseet teemojen ulkopuoliset aiheet. Litteroitua ja koodattua aineistoa läpikäymällä erittelimme aineiston näiden otsikoiden alle. Analysointi vaiheessa huomasimme lasten kuvailevan paljon tekemistä, joten päädyimme luomaan fyysisen ympäristön alle vielä yhden uuden, viidennen sarakkeen: toiminta päiväkodissa.

Psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön jaoimme neljään sarakkeeseen: 1: lapsen mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua, 2: vuorovaikutussuhteet sekä lasten ja aikuisten määrä, 3: säännöt, päivärytmi ja rutiinit sekä 4: saduista nousseet teemojen ulkopuoliset aiheet.

6 Tulokset

Erittelimme aineiston tulokset taulukoinnin avulla. Tämä taulukointi sisälsi myös tulkin- taamme siitä, mitkä asiat näimme liittyvän mihinkin teemaan. Taulukointi vaiheessa aineistostamme karsiutui oman näkemyksemme mukaan epäolennainen. Eettisistä syistä emme myöskään huomioineet esimerkiksi sellaisia vastauksia, joiden kysymyksenasettelussa oli selvästi havaittavissa lasten johdattelua.

Teemojen ulkopuoliseksi aiheeksi nousivat lasten kertomukset kilpikonnasta, joka vieraili päiväkodissa toisen opinnäytetyöntekijän mukana työharjoittelun aikana. Emme nähneet kilpikonnaa tulosten kannalta oleellisena, koska se oli selkeästi menneen muistelemista ja kilpikonnan kuulumisten kyselyä. Seuraavassa olemme eritelleet fyysiseen oppimisympäristöön ja psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyvät tulokset. Tuloksissa esiteltyjen lainausten yhteydessä mainitut lasten nimet on muutettu.

6.1 Fyysinen oppimisympäristö

Etsimme aineistosta lasten näkemyksiä fyysisestä oppimisympäristöstä. Opinnäytetyösämme olemme määritelleet oppimisympäristön muodostuvan lähiympäristöstä, rakennuksesta ja tiloista, välineistä ja niiden sijainnista, päiväkodin toiminnasta, sekä saduista nousseista teemojen ulkopuolisista aiheista.

Lähiympäristö-teeman alle löytyi aineistosta lähinnä päiväkodin pihan kuvailua. Lasten puheessa mielikuvituspäiväkodin piha-alue nähtiin usein samanlaisena kuin Päiväkoti Pompun piha. Mielikuvituspäiväkodin pihassa olisi liukumäki, kiipeilyteline, keinu, hiekkalaatikko, pöytä, lelulaatikko, norsukeinu sekä ”ylösalaisinkeinu”, jossa voisi keinua väärinpäin. Mielikuvituspäiväkodin pihalla olisi lisäksi mahdollisuus uida sekä teltoa, jossa olisi tilaa leikkiä. Mielikuvituspäiväkodin lähiympäristössä olisi metsää sekä puisto. Yksi lapsi piirsi ja kertoi mielikuvituspäiväkotinsa pihalle auringonkukkapellon, koska tällainen on myös hänen omassa mökkipihassaan.

- Siel on keinuja, sit liukumäki, kiipeilyteline ja ulkoleluja
- Minkälaisia ulkoleluja siel olis?
- Autoja, ämpäreitä, lapiota, astioita ja sit siel on yks hiekkalaatikko.
(Laura 6v.)

Rakennuksen ja tilojen kuvausta löytyi aineistosta lähiympäristöä enemmän. Mielikuvituspäiväkodissa oli sekä ulko- että sisätilat ja päiväkotitila oli jaettu eri tiloihin, joista lapset mainitsivat salin, lasten leikkihuoneen, jossa leluja ja kirjoja, sekä lepohuoneen, jossa on kymmenen kerrossänkyä ja kotileikkitala. Itse päiväkotirakennusta lapset kuvailivat usein Pompun näköiseksi, mutta saduissa esiintyi myös iso päiväkotitila, pitkän ja korkean teltan muotoinen päiväkotitila sekä lentävä päiväkotitila, jonka katto olisi mahdollista irrottaa. Mielikuvituspäiväkodissa olisi ikkunoita, hyllyjä, uima-allas ja iso liukumäki,

jonka kiemuraisuutta eräs lapsi korosti. Päiväkodin sisällä olisi keinu sekä pöytiä. Mielikuvituspäiväkodissa olisi kaksi ovea ja kaksi kahvaa, joista toinen alempana, jotta lapsi ylettyy siihen.

– Joo, jaaa... sitten tämä (mielikuvituspäiväkoti) on lentävä. Ja tuol on siivet ja tuol on siipi. Se koko päiväkot, se lentää.
(Vilma 6v.)

Mielikuvituspäiväkodin välineisiin lapset nimesivät kirjoja, pelejä, lautasia, eskarijuttuja sekä ”harjoittelusiipiä”, joilla lapset voisivat opetella lentämään. Yksi lapsi ei halunnut mielikuvituspäiväkotinsa leluihin barbeja. Ulkoleluina mielikuvituspäiväkodissa olisi ämpäreitä, autoja, lapioita, astioita ja hiekkalaatikko. Välineiden sijainnista jouduimme kysymään lapsilta erikseen ja saimme siitä tietoa vain askarteluvälineisiin liittyen, jotka sijaitisivat mielikuvituspäiväkodissa lapsen saatavilla hyllyssä, kaapissa tai lipastossa. Lapsien saduista nousi esiin toiminnallisuus ja päiväkodissa tehtävät asiat. Mielikuvituspäiväkodissa piirretään, askarrellaan, opetellaan numeroita ja aakkosia, opetellaan lukemaan ja englantia, tehdään esikoulutehtäviä ja matematiikkaa, nukutaan, syödään, leikitään, pelaillaan sekä pidetään synttäreitä. Mielikuvituspäiväkodissa olisi liikuntaleikkejä, hiekkaleikkejä, vesileikkejä sekä laulua ja muovailua.

6.2 Psykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö

Opinnäytetyössämme psykkinen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön kuuluvat lasten mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua, vuorovaikutussuhteet ja aikuisten ja lasten määrä, säännöt, päivärutmi ja rutinit. Lisäksi huomioimme saduista nousseet teemojen ulkopuoliset aiheet.

Lasten ajatukset mahdollisuudesta vaikuttaa ja osallistua näkyivät lasten tavassa kuulla päiväkodin toimintaa ryhmässä tapahtuvana. Kukaan ei kertonut toimivansa yksin, vaan lapset käyttivät aina monikkoa kertoessaan siitä, mitä päiväkodissa tehdään, oli kyse sitten leikistä tai uusien asioiden opettelusta. Aineistosta nousi esiin lasten halu uusien asioiden itsenäiseen opetteluun, johon aikuinen antaisi tilaa ja mahdollisuuden.

– Öö... Siel voi ainakin öö... siel vois opetella ihan itsekseen lukemaan.
– Ihan itse? Osaisko lapset ihan itse opetella lukemaan?
– Joo, kun opettaja pikkasen auttaa.
(Laura 6v.)

Mielikuvitus päiväkodissa olisi aikaa leikille, mutta ei koko päivää. Lapset saisivat itse päättää mitä he leikkisivät, mihin aikaan päiväkotipäivä alkaa ja loppuu ja mitä päiväkodissa syödään.

- Mitäs mielikuvituspäiväkodissa syödään?
- Herkkuja ja... leipää ja sitä mitä lapset haluaa.
(Roosa 5v.)

Lapset saisivat osallistua arjen askareisiin kuten ruokakärryn kuljettamiseen ja juomalasiin jakamiseen. Yksi lapsi kertoi päiväkodin olevan teltaa, jossa lapset saisivat tehdä ihan mitä vain. Lapsilla olisi mahdollisuus itsenäiseen askarteluun, kun tarvittavat välineet olisivat lasten ulottuvilla.

Vuorovaikutussuhteissa kiinnitimme huomioita lasten ja aikuisten välisiin suhteisiin sekä lasten ja aikuisten keskinäisiin suhteisiin. Lasten saduissa esiintyi sekä lapsia että aikuisia. Aikuisten määrä lasten saduissa vaihteli yhdestä kolmeen, mutta muuta määrällistä tietoa ihmisiin liittyen ei aineistosta löytynyt.

Aikuisen rooli oli mielikuvituspäiväkodissa vaihteleva. Mielikuvituspäiväkodin aikuiset olivat usein lapsille tuttuja Pompun työntekijöitä, mutta saduissa esiintyi myös lapsille esimerkiksi esiopetuskirjasta tuttuja satuhahmoja aikuisen roolissa. Aikuinen toimi usein taustalla, lähinnä toiminnan mahdollistajana ja turvallisuuden luojana. Yksi lapsi kertoi aikuisten katsovan verhon takaa, kun lapset leikkivät, eikä heillä ollut mahdollisuutta tai lupaa osallistua lasten leikkeihin. Riitatilanteessa lapset voisivat kuitenkin turvautua aikuiseen soittamalla tämän paikalle ”leikkipuhelimella”. Toinen lapsi toivoi aikuisen osallistuvan toimintaan.

- Niin... Tekeeks se (aikuinen) niiden (lasten) kanssa asioita?
- Joo.
- Mitä se tekis?
- Se.... Hyppii hyppynarua ja hippaleikkii ja piirtää ja sellasta.
(Vilma 6v.)

Eräs lapsi toivoi, että aikuinen kävisi lasten kanssa metsäretkellä ja veisi heidät puistoon. Yhdessä sadussa lapset olivat päiväkodissa keskenään kaikkien aikuisten ollessa lomalla. Lapselta kysyttäessä, miten he pärjäävät ilman aikuista, hän kertoi kaiken sujuvan hyvin, kunhan yksi aikuinen tuo heille ruokaa. Sama lapsi kertoo piirtämästään mielikuvituspäiväkodista ja aikuisten toiminnasta seuraavasti:

- Missä kaikki aikuiset on?
 - Öö... Ne on tääl jossain sisällä.
 - No mitä ne tekee siellä?
 - No toimistossa, toimistossa jotain tekee.
- (Roosa 5v.)

Muiden huomioonottaminen näkyi erään lapsen kertoessa lentävästä mielikuvituspäiväkodista, joka lähtisi liikkeelle vasta, kun kaikki olisivat paikalla. Lapsille oli tärkeää, että mielikuvituspäiväkodissa sekä aikuiset että lapset ovat kilttejä toisille ja kaikki olisivat keskenään kavereita.

Mielikuvituspäiväkodin säännöissä korostuivat lasten väliset vuorovaikutussuhteet. Lasten sääntöjen mukaan hyvä kaveri ei ole ilkeä, ei ”pomota” eikä huijaa. Ketään ei myöskään saa kiusata, lyödä, tönä, purra, potkia tai nimitellä. Yksi lapsi kertoi sääntöjen rikkojan joutuvan jäähyenkille. Aikuinen huolehtisi sääntöjen toteutumisesta. Eräs lapsi mainitsi mielikuvituspäiväkodin säännöksi piirustusalueen käyttämisen.

Erään tytön satu hänen piirtämästään kuvasta. Sadussa seikkailee esiopetuskirjan hahmo Kisu Pikkukuu.

Mä oon tehny tonne majan. Kisu Pikkukuu lukee kirjaa. Kisu Pikkukuu menee keinuun. Sitten Kisu Pikkukuu menee uimaan. Sitten Kisu Pikkukuu katsoo ikkunasta. Kisu Pikkukuu menee teltaan. Sitten se syö ulkona. Sitten Kisu Pikkukuu katsoo ikkunasta ulos. Kisu Pikkukuu harjoittelee enkkua. Sitten Kisu Pikkukuu menee nukkumaan. Heräsi. Menis syömään. Sitten Kisu Pikkukuu meni keinuun kirjan kanssa lukemaan. Sitten Kisu Pikkukuu harjoittelee lukemaan. Kisu Pikkukuu katselee, kun perhoset lentelee. Sitten Kisu Pikkukuu meni vähäksi ajaksi uimaan. Ja meni vähäksi ajaksi leikkimään. Meni pukemaan. Ei muuta.

(Laura 6v.)

Mielikuvituspäiväkoti muistutti päivärytmiltään ja rutiineiltaan oikeaa päiväkotia ja sitä, mihin lapset ovat arjessaan tottuneet. Lasten mukaan mielikuvituspäiväkodissa leikitäisiin, piirrettäisiin, tehtäisiin ”eskaritehtäviä”, nukuttaisiin, askarreltaisiin ja ulkoiltaisiin. Sateen yllättäessä pysyttäisiin sisällä.

7 Johtopäätökset

Lasten saduissa korostui heidän tapansa mieltää oma päiväkotiympäristö ainoaksi oikeaksi todellisuudeksi. Lapsi rakentaa todellisuuttaan arjen toiminnassa, jolloin myös mielikuva varhaiskasvatusympäristöstä muodostuu kokemuksista omassa päiväkodissa. Mielikuvituksen käyttäminen oli lapsille haastavaa, kun kyseessä oli lapsille tutun ja arkisen päiväkotiympäristön kuvaileminen. Mielikuvituspäiväkodin fyysisen olemuksen, kuten päiväkodin pihan, rakennuksen ja tilojen kuvaileminen vaikutti olevan lapsille helpompaa kuin psyykkisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä kertominen.

Mielikuvituspäiväkodista kertoessaan lapset usein kuvailivat Pomppua. Mielikuvituspäiväkodin piha muistutti kovasti Pomppun pihaa liukumäkineen, kiipeilytelineineen, keinuneen ja hiekkalaatikoineen. Aineistossa esiintyi myös täysin lasten mielikuvituksen tuotoksia, kuten suuri ja kiemurainen liukumäki, uima-allas ja ”ylösalaisinkeinu”, jossa voisi keinua väärinpäin. Ulkoleluina lapset mainitsivat perinteisiä hiekkaleikeissä käytettäviä välineitä, kuten lapioita ja ämpäreitä.

Mielikuvitus päiväkodin pihassa oli mahdollisuus uida sekä suuri teltta, jossa voi leikkiä. Mielikuvituspäiväkodin lähiympäristössä oli metsää tai puisto, jonne lapset pääsivät aikuisen viemänä. Ulkoilu ja ulkoleikit miellettiin siis kuuluvaksi myös mielikuvituspäiväkodin ohjelmaan. Lasten saduissa korostui voimakkaasti toiminnan ja fyysisen aktiivisuuden merkitys ulkoilun yhteydessä. Ihanteellista oppimisympäristöä kehittäessä tulisikin huomioida lasten päivittäinen tarve ja halua liikkua sekä motoristen taitojen harjoittelun mahdollisuus esimerkiksi luonnossa liikkuen.

Lasten saduissa mielikuvituspäiväkodin rakennus ja tilat muistuttivat usein Pomppua, mutta saduissa esiintyi myös lasten itse keksimiä rakennuksia kuten iso päiväkotitelttäpäiväkoti, lentävä päiväkotitelttä ja päiväkotitelttä, jonka pihalla oli iso uima-allas tai iso liukumäki.

Oppimisympäristön suunnittelussa tulisi huomioida tilojen ja tavaroiden sopivuus lasten kehitystasolle ja tilojen muunneltavuus käyttötarkoituksen mukaan lasten toiveita huomioiden (Järvinen – Laine – Hellman-Suominen 2009: 143–144).

Päiväkodin tilojen jakaminen tiettyä tarkoitusta esimerkiksi leikkiä varten, mahdollistaa pitkäkestoisen toiminnan johon tarvittavia välineitä ei tarvitse siivota pois seuraavaan toimintaan siirryttäessä. Lasten kuvailema mielikuvituspäiväkoti oli usein jaettu eri tiloihin ja näille tiloille lapset määrittivät selkeän funktion. Lasten leikkihuoneesta löytyi leluja ja kirjoja, eikä aikuisilla ollut sinne asiaa, lepohuoneessa oli mahdollisuus nukkua tai leikkiä kotileikkiä. Mielikuvituspäiväkodista löytyi sali, jossa olisi tilaa hippaleikille ja muille liikuntaleikeille, isossa teltassa lapsi voisi tehdä ”ihana mitä vaan”, kuten lukea tai leikkiä. Pöytien ääressä lapset voisivat askarrella, piirtää, syödä tai tehdä esikoulutehtäviä. Lapset mainitsivat leikkimisen, mutta saduista nousi leikin rinnalle monenlaista muutakin lapselle mieleistä toimintaa ja uusien asioiden opettelua.

Lasten näkemysten mukaan ihanteellisessa oppimisympäristössä on tilaa, aikaa ja välineitä toimia lapselle mielekkäällä tavalla niin sisätiloissa kuin ulkonakin. Eri tiloja hyödyntäen lapsella on mahdollisuus itse valita mitä tekee ja minkälaiseen toimintaan osallistuu. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) mainitaan lapsille ominaisina tapoina oppia leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja eri taiteen alueisiin liittyvä ilmaiseminen. Kaikki nämä toimintatavat nousevat esiin sekä lasten saduista että oppimisympäristöä käsittelevässä kirjallisuudessa, eikä niiden merkitystä lapsilähtöistä oppimisympäristöä kehittäessä voida vähätellä. Myönteisten oppimiskokemusten saavuttaminen on mahdollista ympäristössä, jossa on huomioitu lasten mielipiteet ja heille ominaiset tavat toimia. Varhaiskasvatussympäristön tulisi olla viihtyisä ja kannustaa lasta toimimaan ja käyttämään sieltä löytyviä välineitä ja materiaaleja rohkeasti.

Materiaalien ja välineiden sijainnista kysyttäessä lapset kertoivat niiden sijaitsevan lapsen saatavilla hyllyssä, kaapissa tai lipastossa – juuri niissä paikoissa, joissa ne päiväkotia Pompassa sijaitsevat. Erään lapsen sadussa päiväkodissa oli kaksi ovea ja kaksi ovenkahvaa, joista toinen ylempänä ja toinen alempana, jotta lapsi ylettyisi siihen. Yhtä tärkeää kuin askarteluvälineisiin, leluihin ja kirjoihin ylettyminen on myös koko toimintaympäristön asettaminen lapsen tasolle.

Ovien avaaminen ja tilasta toiseen liikkuminen, pöytien ja tuolien lapsille sopiva korkeus, vaatenaulakoihin ylettyminen mahdollistaa lapsen itsenäisen liikkumisen ja toiminnan. Tällaisen oppimisympäristön luominen, jossa lapsen koko ja kehitystaso on huomioitu, antaa lapselle vaikutusmahdollisuuden omaan arkeensa ja kokemuksen osallisuudesta.

Tilojen suunnittelu ja järjestäminen esimerkiksi pienryhmätoiminnan huomioiden, vaikuttaa lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen. Varhaiskasvatusympäristöä muokatessa kasvattajalla tulisi olla asiantuntijuutta lapsen kehityksestä, leikkikulttuurista sekä lasten ajankohtaisista kiinnostuksen aiheista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 22.) Kuuntelemalla, havainnoimalla ja olemalla läsnä lasten arjessa kasvattaja kerää merkittävää tietoa lapsille tärkeistä ja ajankohtaisista asioista. Tällainen sensitiivisyys on avain lapsilähtöiseen toimintaan ja väline ihanteellisen oppimisympäristön luomiseen.

Uusien asioiden opettelu oli oleellinen osa lasten mielikuvituspäiväkotien toimintaa. Esiopetusikäisille uudet ja ajankohtaiset aiheet, kuten aakkoset, matematiikka, lukeminen ja englantia olivat asioita, joita mielikuvituspäiväkodissa opeteltiin. Vilpitiön halu oppia uutta ja usko omiin kykyihin huokui lasten kertomuksista. Mielikuvituspäiväkodissa harjoiteltiin erilaisia asioita arjen askareista lentämiseen. Esiopetuskirjan satuhahmot mainittiin lasten saduissa ja yhdessä sadussa heidät kuvattiin aikuisen roolissa. Varhaiskasvatusympäristössä myönteinen ilmapiiri nähdään myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) merkittävänä. Aikuinen luo turvallisen ympäristön, jossa lapsen on mahdollista esimerkiksi tehdä aloitteita ja valita toimintojaan. Turvalliset ihmissuhteet ja myönteinen asenne oppimiselle ovat hyvän oppimisen perusta.

Lapsilähtöisessä oppimisympäristössä huomioidaan lasten omaehtoinen toiminta. Kasvattaja arvostaa lapsen yksilöllisyyttä ja vuorovaikutuksen kautta vaikuttaa lapsen myönteisen minäkäsityksen kehittymiseen. (Järvinen – Laine – Hellman-Suominen 2009:144–145.) Aineistostamme löytyi esimerkki lapsen toiveesta opetella asioita nimenomaan yksin aikuisen auttaessa tarvittaessa. Kasvattajalta vaaditaankin herkkyyttä huomioida jokaisen lapsen kohdalla yksilölliset tavat oppia. Lapsilähtöisessä oppimisympäristössä lapsella on tilaa ja aikaa uusien asioiden itsenäiseen oivaltamiseen.

Aineistomme mielikuvituspäiväkotien aikuiset eivät olleet aktiivisessa roolissa, vaan enemmänkin sivusta seuraajia ja turvallisuuden luojia. Aikuinen vei lapset puistoon, toi heille ruokaa, vahti leikkejä ja oli toiminnan mahdollistaja. Vain yksi lapsi kertoi mielikuvituspäiväkodissa aikuisen olevan mukana lasten toiminnassa, esimerkiksi naruhyppelyssä ja hippaleikissä. Aikuisen tehtävänä oli huolehtia siitä, että mielikuvituspäiväkodin säännöt toteutuvat ja riitatilanteessa lapsilla oli mahdollisuus pyytää aikuinen avuksi. Oppimisympäristössä aikuisen läsnäolo ja psyykinen saatavuus ovat lapsen turvallisuuden tunteen kannalta tärkeitä. Aikuinen on apuna tarvittaessa antaen lapsille mahdollisuuden harjoitella sosiaalisia taitoja, riitojen sopimista ja muiden huomioimista esimerkiksi leikkitalanteissa. (Järvinen – Laine – Hellman-Suominen 2009: 144–145.)

Turvallisuutta lapselle tuovat myös tutut rutiinit ja säännöllinen päivärytmi (Järvinen – Laine – Hellman-Suominen 2009: 144). Aineistossamme korostui rutiinien merkitys. Mielikuvituspäiväkodin päivä muodostui leikistä, ulkoilusta, ruokailusta ja levosta. Vaikka päiväohjelman järjestys vaihteli, kuului siihen aina nämä kaikille lapsille tutut rutiinit. Myös mielikuvituspäiväkodin säännöt oli omaksuttu oikeasta elämästä ja kaikenlainen fyysinen sekä henkinen väkivalta oli kielletty.

Lasten oletuksena oli, että mielikuvituspäiväkodissa kaikki ovat keskenään kavereita, toisilleen kilttejä ja säännöissä korostui se, ettei ketään saa kiusata tai nimitellä. Lasten keskinäisten suhteiden lisäksi aineistossa mainittiin, että myös aikuisen tulee olla lapsille kiltti. Vuorovaikutussuhteet korostuivat päiväkodissa tapahtuvan toiminnan kuvauksissa. Lasten toiminta tapahtui yhdessä ryhmänä, jolloin yhteisöllisyyden ja sosiaalisten suhteiden merkitys korostuu. Sosiaalinen ympäristö ja kontekstuaalisuus ovat myös osana konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa lapsi oppii ympäristössään vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Järvinen – Laine – Hellman-Suominen 2009: 117).

Lapset mielsivät myös aikuisten toimivan omana ryhmänään esimerkiksi ollessaan toimistossa tai lomalla. Oppimisympäristön ilmapiiriin vaikuttavat siis lasten ja aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet, lasten keskinäiset suhteet sekä aikuisten väliset suhteet. Lapsilähtöisessä oppimisympäristössä tulisi pyrkiä siihen, että ilmapiiri ja vuorovaikutussuhteet olisivat mahdollisimman myönteisiä, jolloin lasten toive siitä, että kaikki on kavereita, voisi toteutua.

Lasten näkemyksiin perustuen teimme johtopäätöksiä, joiden mukaan lapsilähtöisessä oppimisympäristössä lapsella on aikaa ja tilaa monipuoliseen toimintaan, fyysiseen aktiivisuuteen ja ryhmässä toimimiseen. Yhteisöllisyys, sosiaaliset suhteet ja toisten huomioon ottaminen ovat merkittävä osa psyykkistä ja sosiaalista oppimisympäristöä. Oppimisympäristö on lapsen tasolla ja välineet sekä materiaalit ovat lapsen saatavilla. Lasta kiinnostavat ajankohtaiset aiheet ja lasten yksilölliset tavat oppia on huomioitu. Kasvattajat ovat turvallisia, läsnä ja saatavilla lapsen tarpeen mukaan. Aikuinen on toiminnan mahdollistaja sekä luomalla turvallisen ilmapiirin että rakentamalla ympäristön, jossa lapsella on mahdollisuus toimia itselleen ominaisilla tavoilla leikkien, liikkuen, tutkien ja taiteellisesti itseään ilmaisten. Hyvä perushoito eli päivärytmi ja tutut rutiinit ovat lapselle tärkeitä oppimisympäristön elementtejä.

8 Tutkimuksen haasteet ja eettisyys

Lapsihaastatteluun liittyy kaksi keskeistä ongelmaa ja haastetta. Ensinnäkin haastattelu on aineiston hankintatapana aikuiskeskeinen. Toiseksi lapsi voi kokea vaikeaksi kertoa kokemuksistaan, kun aikuinen johtaa keskustelua ja määrittelee sekä etenemisen ja sisältöalueet. (Kyrönlahti – Kylmänen 2007: 1.) Ratkaisumallina näihin pulmiin Kyrönlahti – Kylmänen (2007) esittelee dialogin merkityksen lapsen ja aikuisen välisessä kohtaamisessa: lapsihaastattelussa on olennaista lapsen ja aikuisen välinen kohtaaminen, dialogi ja leikki.

Pohdimme pitkään, mikä olisi lapsilähtöinen ja dialoginen, mutta kuitenkin validia aineistoa tuottava menetelmä kysyä lasten näkemyksiä oppimisympäristöön liittyvistä tekijöistä. Alun perin tarkoituksenamme oli toteuttaa aineiston keruu pelkästään haastatella lapsia teorian kautta nousevien teemojen pohjalta, mutta perehdyttyämme aiheeseen ja keskusteltuamme ohjaajamme kanssa, päädyimme käyttämään sovellettua aiheasadutusta. Haastattelun toteutimme sadusta lapsen kanssa keskustellen.

Opinnäytetyössämme käyttämä teoria antoi kysymysten teemoille selkeät lähtökohdat. Sadusta keskustelu lapsen kanssa tuntui luontevalta, mutta haastattelun kysymysten muokkaaminen lapsille ymmärrettävään muotoon oli ajoittain haastavaa. Koimme tutkimamme oppimisympäristön lapselle vieraana käsitteenä ja siksi jouduimmekin pohtimaan mitä ja millaisia sanoja voisimme haastattelussa käyttää, jotta lapsi ymmärtäisi,

mitä kysymme. Huomasimme, että kysymyksissä sanojen ”millainen” ja ”minkälainen” käyttö tuotti heikosti vastauksia, tai lapset eivät ollenkaan ymmärtäneet kysymystä. Tämä saattoi johtua siitä, että kysytyt asiat olivat liian abstrakteja ja adjektiivien käyttö lapsille vielä vierasta.

Lapsen kokemusmaailmaa kunnioittaen käytimme lasten kanssa käsitettä *mielikuvitus-päiväkoti* ihanteellisen oppimisympäristön sijaan. Pohdimme lasten kanssa yhdessä mitä mielikuvituspäiväkoti tarkoittaa, mutta jäimme silti pohtimaan avautuiko ajatus mielikuvituspäiväkodista lapsille tavalla, jota tutkimukseemme saatavan tiedon kannalta haimme.

Lasten mielikuvituspäiväkoti muistutti usein päiväkotia Pomppua ja ehkä mielikuvitus-sanan sijaan esimerkiksi sanojen *kiva* tai *paras* käyttäminen olisi innostanut lapsia kertomaan rohkeammin ihanteellisesta päiväkotiympäristöstä tutun päiväkodin kuvailun sijaan. Tietyt samat asiat toistuivat ja lasten vastaukset olivat hyvin samankaltaisia. Tämä vahvisti aineiston analysointi vaiheessa näkemystämme aineiston riittävydestä, vaikka haastateltavien lasten määrä jäikin vain viiteen.

Litteroinnin jälkeen aineistoa tutkiessa, huomasimme kysymystemme olevan ajoittain johdattelevia. Osa kysymyksistä oli suljettuja, eivätkä antaneet lapselle mahdollisuutta vastata kuin yhdellä tavalla.

- Oisko ne lapset sit tosi kilttejä, jos riittäis et ois vaan yks aikuinen?
- Joo.

Kysymyksen asettelulla oli suuri vaikutus siihen, ymmärsikö lapsi mitä kysyttiin. Erityisesti kysymyssanat *minkälainen* ja *millainen* olivat lapselle haastavia ymmärtää. Litteroidusta aineistosta huomasimme myös meidän muutaman kerran vahingossa ohittaneen lapselta nousseen ajatuksen. Tarttumalla näihin ajatuksiin olisimme voineet saada enemmän aineistoamme kartuttavaa tietoa.

Kysymyksiemme taustalla ei vaikuttanut vain opinnäytetyötämme ohjaava teoria, vaan myös omat ennakko-oletukset. Tietyistä kysymyksistä ilmeni omat ajatuksemme ihanteellisesta oppimisympäristöstä sekä oletukset siitä, mitä lapsi vastaa.

– No onks se ihan harmi, et ne (aikuiset) on vaan siellä toimistossa? Onks ne lastenkin kans joskus?

Eskola – Suoranta (2008: 52–56) mukaan tutkimustyö muodostuu tuhansista isoista ja pienistä kysymyksistä. Näihin ei voi olla kaiken kattavaa, aukotonta säännöstöä, ja siksi tutkijan on tehtävä ratkaisuja itse. Tehdäkseen eettisesti asiallista tutkimusta, on tutkijan tunnistettava eettisten kysymysten ongelmallisuus. Jokainen tutkimus sisältää lukuisia eri päätöksiä, ja tutkijan etiikka voi joutua koetukselle tutkimusprosessin aikana. Tutkimuksessa on noudatettava ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta, jonka mukaan on väärin aiheuttaa vahinkoa tai loukata tutkittavaa riippumatta tutkimuksen tarkoituksesta.

Opinnäytetyötä tehdessä jouduimme pohtimaan eettisiä kysymyksiä ja perustelemaan tekemiämme ratkaisuja. Tutkimuksen yksi tärkeimmistä lähtökohdistamme oli lasten vapaaehtoinen osallistuminen tutkimukseen. Kannustimme lapsia osallistumaan, mutta emme voineet pakottaa. Tästä johtuen tutkimukseen osallistui kymmenestä lapsesta viisi. Kerroimme lapsille avoimesti, että äänitämme heidän kertomansa sadun ja esitimme heille myös nauhurin. Pohdimme myös lasten viihtyvyyttä sadutus – ja haastattelutilanteessa. Huomioimme lapsen mahdollisen jännittämisen ja pyrimme poistamaan sitä luomalla ilmapiiristä rennon ja turvallisen.

Eskola – Suoranta (2008: 56–57) nostaa esiin tietojen käsittelyssä luottamuksellisuuden ja anonymiteetin. Tietoja julkistettaessa on pidettävä huolta luottamuksellisuuden säilyttämisestä ja anonymiteettisuojausta. Henkilöllisyyden paljastumisen on oltava mahdollisimman vaikeaa. Tutkimuksessamme emme julkaise haastateltujen lasten nimiä emmekä tuo esille mitään, mistä heidät voisi tunnistaa. Luvan opinnäytetyön toteuttamiseen saimme päiväkodinjohtajalta ja suostumukset lasten haastattelemiseen lasten huoltajilta. Eettisistä ja luottamuksellisista syistä olemme luvanneet lasten huoltajille, ettei haastateltavien lasten henkilötietoja paljasteta, eikä tutkimusaineistoa saateta ulkopuolisten käsiin. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen hävitämme kerätyn aineiston.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja tutkijan keskeinen rooli tutkimuksensa tutkimusvälineenä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola – Suoranta 2008: 210.)

Vaikka toteutimme tutkimuksemme lapsilähtöisyyttä korostaen, tavoitteenamme nostaa esiin lapsen näkemys, olemme tietoisia siitä, että tutkimuksemme tulokset ja johtopäätökset ovat meidän näkemyksiämme lasten saduista ja haastatteluista. Aineisto on lapsista lähtöisin, mutta koska analyysi on aikuisen tekemää, muuttuu myös näkemys aineistosta aikuisen tulkinnaksi.

9 Pohdinta

Lapset jäävät yhteiskuntamme marginaaliin, jos heidän omaa kokemustietoaan ei nähdä arvokkaana tiedon lähteenä. Tiedon saamiseksi tarvitaan välineitä ja uutta asennetta lapsiin ja heidän kuulemiseen sekä käytännön kasvatustyössä että päätöksenteossa ja tutkimuksessa. Tällainen lasten huomioiminen vaatii kuitenkin aikuiskeskeisten ajattelu- ja toimintamallien tarkastamista. (Kyrönlähti – Kylmänen 2007: 10–11.)

Koska aikuisen ja lapsen näkemyksissä on suuria eroja, on tärkeää kysyä lapsilta itseltään ja arvostaa heidän asiantuntijuuttaan, kun halutaan saada tietoa lapsen elämää koskevista asioista. Lapsilta kysyminen, heidän mielipiteidensä huomioiminen ja esiin nostaminen on erityisen perusteltua silloin, kun tarkoituksena on kehittää ja parantaa lasten hyvinvointia - meidän opinnäytetyössämme varhaiskasvatuksen oppimisympäristöä.

Lapsilähtöisyyden huomiointi oppimisympäristöä rakentaessa on panostus lasten hyvinvointiin. Päiväkoti on ympäristö, jossa lapsi viettää suurimman ajan arkipäivistään. Samalla tavalla kuin aikuisten työympäristöön myös lasten oppimisympäristön viihtyvyyteen tulee panostaa. Päiväkodissa lapsi on poissa kotoaan ja erossa vanhemmistaan, jolloin sekä fyysisellä että psyykkisellä ja sosiaalisella ympäristöllä on valtava merkitys. Ympäristön on oltava turvallinen, toiminnan mahdollistava, lapsen tasolla ja lapsen tulee tietää mistä löytää haluamansa lelut ja tarvikkeet. Aikuiset ovat läsnä, huomioivat lapsen sekä yksilönä että ryhmän tasa-arvoisena jäsenenä. Lapsi kokee voivansa vaikuttaa, olla osallisena omassa arjessaan ja lapselle annetaan mahdollisuus tehdä itsenäisiä päätöksiä.

Lapsilähtöisyydestä puhuessa ei pidä unohtaa aikuisen roolia. Aikuinen on johdonmukainen ja tekee sellaiset päätökset, joihin lapsi ei vielä pysty. Aikuinen huolehtii turvallisuudesta ja käytännön asioista. Toimivan varhaiskasvatuksen perustana on laadukas perushoito ja lapsille turvaa tuova tuttu päivärytmi. Vasta näiden asioiden toimiessa jouhevasti, voidaan syventyä panostamaan myös varhaiskasvatuksen sosiaalisesti kestävään toimintaan, kuten arvo-, tapa- ja moraalikasvatukseen. Aikuisen on tärkeää muistaa oma roolinsa lapsen ensisijaisena esimerkkinä ja kiinnittää huomiota omaan käytökseensä ja tapaan kohdella muita.

Lapsilähtöisyys vaatii kasvattajalta sensitiivisyyttä, tasa-arvoista vuorovaikutusta sekä aitoa kiinnostusta lapsia ja omaa työtään kohtaan. Lapsilähtöisyys on asenne, joka täytyy sisäistää ja joka konkretisoituu lapsia osallistavassa toiminnassa. Aikuisen täytyy uskalltaa luottaa lapseen ja tämän kykyihin, ymmärtää ja yrittää vähentää omaa kontrolloinnin tarvettaan. Sen sijaan, että pelätään aikuisjohtoisen ja suunnitellun varhaiskasvatuksen pedagogisuuden ja tavoitteiden kärsivän, tulisi lapsilähtöisyys nähdä rikkautena ja kasvattajien työtä helpottavana.

Lapsessa on paljon luontaista energiaa ja uteliaisuutta. Jos lapsi ei pääse toiminnan kautta purkamaan tätä energiaa, saattaa aikuinen kokea lapsen aktiivisuuden häiritseväenä ja pahimmassa tapauksessa lasta jopa rangaistaan siitä, mikä on hänelle luontaista. Varhaiskasvatuksen haasteena on löytää tasapaino keskittymistä vaativien asioiden ja lapsen luontaisen liikkumisen halun välillä. Ympäristö, jossa lapsella on mahdollisuus leikkiä, liikkua ja toteuttaa itseään, vaikuttaa positiivisesti oppimiskokemukseen, kun lapsi oppii kokonaisvaltaisesti liikkeen kautta ja kaikkia aistejaan ja kehoaan hyödyntäen.

Opinnäytetyömme aineistosta nousi voimakkaasti esiin lasten toiminnallisuus ja toiveet fyysisen aktiivisuuden mahdollistavasta oppimisympäristöstä. Päiväkoti, jossa aineistomme kerättiin, on liikuntakasvatukseen profiloitunut, ja sen varhaiskasvatussuunnitelman arvoissa painottuu liikunta sekä sen myönteiset vaikutukset lapsen kehitykseen. Pompassa halutaan edistää liikunnallisia elämäntapoja: liikunta nähdään lapselle luonnollisena tapana toimia ja motorinen kehitys pohjana myöhäisemmälle oppimiselle ja positiivisen minäkuvan kehittymiselle. Koska tällaisen liikuntapäiväkodin ovat luultavasti valinneet aktiiviset perheet, jäimme pohtimaan, millaisia tuloksia olisimme saaneet keräämällä aineiston ei-liikuntapainotteisesta päiväkodista.

Tarkastelimme aineistoa erityisen kriittisesti pitäen mielessä tutkimuspäiväkodin erityistuntemuksen. Toinen opinnäytetyön tekijöistä oli suorittanut työelämänharjoittelun kyseisessä päiväkodissa, tunsin sen lapset sekä aikuiset ja päiväkodin toimintatavat. Tästä syystä hahmotimme aineiston ja lasten puheiden merkityksen eri tavalla kuin täysin objektiivisesti aineistoa tarkasteleva. Kykenimme erottamaan aineistosta ne asiat, jotka olivat selvästi tutun päiväkotiympäristön ja sen toiminnan kuvailua ja mitkä

lapsen mielikuvituksen tuotosta. Tämä syvensi ymmärrystämme lasten tavasta elää hetkessä ja hahmottaa todellisuutta omien kokemustensa kautta.

Opinnäytetyömme aihe oli meille tulevina lastentarhanopettajina erityisen tärkeä ja ajankohtainen. Toimimme toisillemme peileinä, ajatuksia jakaen ja dialogisesti keskustellen. Tämän avoimuuden ja jatkuvan pohdinnan avulla eettisyys ja halu toteuttaa opinnäytetyö huolellisesti kulki mukanaamme koko prosessin ajan. Halusimme itse toimia lapsilähtöisesti tuottaen lapsilähtöisyyttä tukevaa tietoa ja koemme onnistuneemme tavoitteissamme. Saimme kerättyä aineiston, joka vastasi tutkimuskysymykseemme ja jonka kerääminen ja analysoiminen tukivat omaa ammatillista kasvuamme. Vaikka olimme tietoisia haasteista, joita lapsen haastattelemiseen liittyy, yllätyimme siitä, kuinka paljon keskittymistä, pysähtymistä lapsen kuuntelemiseen ja rohkeaa heittäytymistä hänen maailmaansa tilanteessa tarvittiin. Tämä oli meille henkilökohtainen oppitunti siitä, kuinka paljon herkkyyttä ja läsnäoloa lapsilähtöisyys vaatii.

Elämme suorituskeskeisessä yhteiskunnassa, jossa paineet ja kilpailu pärjäämisestä alkavat jo nuorena. Väheksymättä koulumenestyksen ja opiskelun merkitystä ja sen tarjoamaa turvaa myöhemmässä elämässä, on syytä pohtia, kuuluuko jo alle kouluikäisen lapsen elämään tuoda suorituskeskeisyys? Millaisilla taidoilla tulevaisuuden yhteiskunnassa ja sen haasteissa pärjää?

Varhaiskasvatuksen tehtävänä tulisi olla mahdollisimman pitkää suojella lapsia näiltä uhkilta, tukea lapsen terveen ja vahvan itsetunnon kehittymistä sekä antaa eväitä elämän haasteisiin ja suorituspainneiden kestämiseen. Kun lapsi saa myönteisiä oppimiskokemuksia ja onnistumisen tunteita varhaiskasvatusympäristössään, hänen itsetuntonsa vahvistuu ja luo vahvan pohjan myöhemmälle oppimiselle.

Yhtä tärkeää kuin uusien asioiden, kuten värien, kirjainten tai numeroiden opettelu ja oppiminen on elämänhallinnallisten taitojen sisäistäminen. Lapselle annetaan kehitystasonsa mukaisesti mahdollisuus vaikuttaa omaan toimintaan, tehdä päätöksiä ja toimia itsenäisesti. Kannustavan ja positiivisen palautteen kautta aikuinen osoittaa luottavansa lapsen kykyihin ja tällä tavoin vahvistaa lapsen itseluottamusta ja kokemusta vaikutusmahdollisuuksista.

Sosionomit lunastavat paikkansa kasvatustieteiden kandidaattien rinnalla, varhaiskasvatuksen työkentällä, kyvyllään nähdä näiden asioiden merkitys ja taidoillaan tukea yksilön hyvinvointia.

Oppimisympäristön luominen ja muokkaaminen on aikuisen tehtävä. Koska lapsen viihtyminen tässä ympäristössä vaikuttaa oleellisesti mielekkääseen toimintaan ja oppimiseen, on tärkeää selvittää lapsen näkemyksiä ihanteellisesta oppimisympäristöstä. Opinnäytetyössämme määrittelimme lapsilähtöisen oppimisympäristön syntyyn vaikuttavia tekijöitä ja nostimme esiin lasten ajatuksia oppimisympäristöstä. Vastaavanlaisista tutkimuksista olisi hyötyä myös eri-ikäisten lasten, koululaisten ja opiskelijoiden, oppimisympäristöä kehitettäessä. Opetushallitus on käynnistänyt uusien opetussuunnitelman perusteiden valmistelun esiopetusta, perusopetusta ja lisäopetusta varten. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet valmistuvat vuoden 2014 loppuun mennessä ja nyt olisi tilaisuus huomioida myös lasten mielipiteet uudistusten yhteydessä.

Lapselta saadun kokemustiedon arvostaminen ja hyödyntäminen vaativat aikuiselta asennemuutosta. Lapsi, joka kokee tulevansa kuulluksi ja jonka ajatuksia kunnioitetaan, uskaltaa ja haluaa ilmaista mielipiteitään rohkeasti myös tulevaisuudessa. Panostamalla toimivaan oppimisympäristöön ja lapsilähtöiseen toimintaan voidaan varhaiskasvatus nähdä osana kestävästä kehityksestä. Hyvinvoivalla ja aktiivisella lapsella on mahdollisuus kasvaa terveeksi ja yhteiskuntaan integroituneeksi aikuiseksi.

Lähteet

Eskola, Jari – Suoranta, Juha 1998: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerus. Helsinki.

Brotherus, Annu – Hytönen, Juhani – Krokfors, Leena 2002: Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. WSOY/Oppimateriaalit. Juva.

Hirsjärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula 1997: Tutki ja kirjoita. 3.-4. painos. Tammi. Helsinki.

Hirsjärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula 1997: Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Tammi. Helsinki.

Järvinen, Mervi – Laine, Anne – Hellman-Suominen Kirsi 2009: Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Kirjapaja. Helsinki.

Kalliala, Marjatta 2012: Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Gaudeamus Helsinki University Press. Oy Yliopistokustannus. HYY Yhtymä.

Kalliala, Marjatta 2008: Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa. Gaudeamus Helsinki University Press. Oy Yliopistokustannus. HYY Yhtymä.

Karlsson, Liisa 2003: Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. PS-kustannus. Opetus 2000.

Kyrölahti-Kylmänen, Taina 2007: Arki lapsen kokemana. Eksistentiaalifenomologinen haastattelututkimus. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto/ julkaisut. Rovaniemi.

Pompun varhaiskasvatussuunnitelma 2011: Liikuntapäiväkotinä Pompuun varhaiskasvatussuunnitelma. Päivitetty syksyllä 2011.

Saaranen-Kauppinen, Anita – Puusniekka, Anna 2006: Analyysin äärellä. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkojulkaisu. Tampere.
< http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_1.html > Luettu 19.9.2012

Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2009: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Verkkodokumentti. Stakes, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
< <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066> >
Luettu 23.8.2012.

Haastattelulupakaavake lasten vanhemmille

Hei esikoululaisten vanhemmat!

Olemme opintojen päätösvaiheessa olevia sosiaalialan opiskelijoita Metropolia Ammatikorkeakoulusta. Opinnäytetyössämme tutkimme ja mallinamme ihanteellista oppimisympäristöä lapsen näkökulmasta, huomioiden tutkimuksessamme sekä fyysisen että psyykkisen ja sosiaalisen näkökulman.

Aineistonamme on tarkoitus käyttää lasten ajatuksia ja näkemyksiä siitä, minkälainen oppimisympäristö ja toimintatavat tukevat parhaiten lapsen osallisuutta, innostuneisuutta ja lapselle ominaista tapaa oppia.

Aineisto on tarkoitus kerätä elo-syyskuun 2012 aikana haastattelemalla Päiväkoti Pomppun esiopetusryhmään kuuluvia lapsia. Lasten nimiä, tai muita henkilötietoja ei saateta ulkopuolisten tietoon ja tutkimusaineisto hävitetään asianmukaisella tavalla. Tutkimuksen lopullisia tuloksia esittäessä suorien lainausten yhteydessä lapsesta käy ilmi ikä ja sukupuoli, esimerkiksi ”tyttö 6v.”

Käyttäksemme haastatteluja tutkimuksemme aineistona, tarvitsemme lapsen huoltajalta suostumuksen. Toivomme, että mahdollisimman moni lapsi pystyy osallistumaan haastatteluun ja palautatte tämän saamanne kaavakkeen täytettynä Päiväkoti Pomppuun 24.8.2012 mennessä.

Ystävällisin terveisin ja yhteistyöstä kiittäen,

Anni Taskinen
anni.taskinen@metropolia.fi

Liisa Väisänen
liisa.vaisanen@metropolia.fi

LAPSENI _____ SAA OSALLISTUA
HAASTATTELUUN, JOTA KÄYTETÄÄN OPINNÄYTETYÖN AINEISTONA.

Aika ja paikka

Lapsen huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

