

KEMI-TORNION AMMATTIKORKEAKOULU

Lisää kuperkeikkoja varhaiskasvatukseen
Vaihtoehtoinen tapa toteuttaa varhaiskasvatusta

Jonna Heinikoski & Katja Roininen

Sosiaalialan koulutusohjelman opinnäytetyö

Lapsi- ja nuorisotyö

Sosionomi (AMK)

KEMI 2009

Tekijät: Heinikoski, Jonna & Roininen, Katja

Opinnäytetyön nimi: Lisää kuperkeikkoja varhaiskasvatukseen - Vaihtoehtoinen tapa toteuttaa varhaiskasvatusta

Sivuja (+liitteitä): 74 + 5

Opinnäytetyön kuvaus:

Opinnäytetyömme käsittelee Kuperkeikka päiväkotia, joka sijaitsee Porvoossa. Opinnäytetyössämme tutustumme vaihtoehtoiseen varhaiskasvatuksen toimintamuotoon, jota toteutetaan Kuperkeikassa. Kuperkeikan toiminta-ajatus perustuu ryhmättömyyteen eli kaikenikäiset lapset toimivat yhdessä.

Teorettinen ja käsitteellinen esittely:

Opinnäytetyömme teoriaosuudessa käsittelemme dialogipedagogiikkaa, yhteisöllisyyttä ja lapsilähtöisyyttä. Nämä ovat käsitteitä, jotka tulevat vahvasti esille Kuperkeikassa. Lisäksi käsittelemme yleisesti varhaiskasvatusta.

Metodologinen esittely:

Opinnäytetyössämme käytämme kvalitatiivista eli laadullista tutkimustapaa. Tutkimusmenetelmänä käytämme teemahaastattelua. Aineistomme olemme keränneet kahdella (2) teemahaastattelulla, jotka teimme Porvoossa päiväkotia Kuperkeikan johtajalle sekä työntekijälle. Analysoimme aineistoa teemoittelun avulla.

Keskeiset tutkimustulokset:

Kuperkeikassa toteutetaan lapsilähtöistä toimintaa dialogipedagogiikan ja yhteisöllisyyden avulla. Lapsilähtöisyys näkyy siten, että lapset saavat itse päättää tekemisestään ja toiminnoistaan, toiminta ei ole aikuisjohtoista. Kuperkeikan avoimet ovet ja ryhmättömyys edesauttavat lapsilähtöisen toiminnan toteuttamista.

Johtopäätökset:

Kuperkeikalla on paljon annettavaa perheille, sillä vaihtoehtoiset varhaiskasvatusmallit luovat valinnanvapautta päivähoitopaikan suhteen. Näitä malleja olisi hyvä jatkossa tuoda enemmän esille ja tarjolle, jotta perheet tietävät niistä ja voivat valita perinteisen päivähoitomallin sijaan muuta.

Asiasanat: varhaiskasvatus, lapsilähtöisyys, yhteisöllisyys, dialogipedagogiikka

Authors: Heinikoski, Jonna & Roininen, Katja

Title: More somersaults to the early childhood education – An alternative way to implement early childhood education

Pages (+appendixes): 74 + 5

Thesis description:

Our thesis describes the daycare centre called Kuperkeikka which is located in Porvoo. In our thesis we get to know the alternative way of early childhood education which is implemented at Kuperkeikka. Kuperkeikka's mission statement is based on the idea of not grouping the children which means that children of all ages are working together.

Theoretical summary:

In the theoretical part of our thesis we deal with dialog pedagogy, community and child-centredness. These are concepts which occur strongly at Kuperkeikka. Moreover we discuss early childhood education in general.

Methodological summary:

In our thesis we have a qualitative approach. We used theme interview as our method. We have collected the research material with two (2) theme interviews which we made in Kuperkeikka. We interviewed the manager and one employee of Kuperkeikka. We analyzed the interview material by themes.

Main results:

At Kuperkeikka they implement child-oriented activity using community and dialog pedagogy. Child-centeredness appears so that the children themselves decide what they want to do. That means that the activity is not led by adults. Open doors and the lack of grouping contribute the implementation of child-oriented activities.

Conclusions:

Kuperkeikka has much to offer because alternative early childhood education models allow the families the freedom of choice regarding to daycare. These models should be highlighted and provided more, so that families are aware of them and they could choose an alternative day care model instead of the traditional.

Key words: early childhood education, child-oriented, community, dialog pedagogy

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1. JOHDANTO	5
2. VAIHTOEHTOINEN TAPA TOTEUTTAA VARHAISKASVATUSTA	7
2.1 Kuperkeikan alkutaival	7
2.2 Kuperkeikka – kerhotoiminnasta ryhmättömäksi päiväkodiksi	9
3. OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS	16
3.1 Tutkimuskysymykset ja kohdejoukko	16
3.2 Laadullinen tutkimus ja teemahaastattelu	17
3.3 Aineiston käsittely ja analysointi	20
3.4 Opinnäytetyön luotettavuus ja eettisyys	23
3.5 Opinnäytetyöprosessi	25
4. VARHAISKASVATUS	29
4.1 Varhaiskasvatuksen määrittelyä	29
4.2 Varhaiskasvatuksen sisältö ja tavoitteet	36
5. DIALOGISTA DIALOGIPEDAGOGIIKKAAN	43
5.1 Paulo Freire ja pedagoginen teoria	43
5.2 Keskeisiä dialogin periaatteita	44
5.3 Keskeisiä dialogipedagogiikan periaatteita	47
6. LAPSILÄHTÖISYYS	53
6.1 Lapsilähtöisen kasvatuksen historiaa ja logiikkaa	53
6.2 Lapsilähtöisyyden määrittelyä	55
7. YHTEISÖLLISYYS	59
7.1 Yhteisön määrittelyä	59
7.2 Yhteisöjä päiväkodissa	63
8. POHDINTA	66
LÄHTEET	70
LIITTEET	75
Liite 1. Kuvat	75
Liite 2. Tutkimuslupahakemus	76
Liite 3. Hankkeistamissopimus	77
Liite 4. Tutkimussuunnitelma	78
Liite 5. Teemahaastattelurunko	79

1. JOHDANTO

Päivähoito on yhteiskunnan tarjoamaa varhaiskasvatuspalvelua, jossa yhdistyvät lapsen oikeus varhaiskasvatukseen ja vanhempien oikeus saada lapselleen hoitopaikka. Päiväkoti taas on paikka, jossa toteutetaan tavoitteellista varhaiskasvatusta. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.) Varhaiskasvatus on lasten kasvatuksellista vuorovaikutusta. Sillä edistetään lapsen tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Päivähoidon kasvattajien tulee tehdä kiinteää yhteistyötä vanhempien kanssa. (Verkkotoimitus.)

Varhaiskasvatuksen toteuttamiseen löytyy useita erilaisia pedagogisia toimintamalleja, joita päiväkodeissa toteutetaan. Porvoossa on päiväkotini nimeltä Kuperkeikka Esikoulut Oy, joka toimii vaihtoehtoisella pedagogisella tavalla. Kuperkeikka toimii ryhmättömänä. Työtoimintaa vahvasti hallinnee ryhmäajattelun purkamisen taustalla on ruotsalainen kasvatustieteen näkemys, jossa yhteisö ja dialogipedagogiikka ovat suuressa asemassa. Ryhmättömyydellä on päästy ehyempään työprosessiin, joka huomioi jokaisen lapsen yksilöllistä hoitoa ja huolenpitoa paremmin. Ryhmättömyys myös tukee Kuperkeikan tietoisesta kasvatustapaajattelusta kasvattaa lapsista yritteliäitä, omatoimisia, itseensä luottavia ja vastuullisia tulevaisuuden tekijöitä.

Vaihtoehtoisilla varhaiskasvatusmuodoilla on tulevaisuudessa todennäköisesti kysyntää, sillä perheet kaipaavat ja tarvitsevat erilaisia päiväkotiteja. Omat havainnot ja kokemuksemme vaihtoehtoisesta varhaiskasvatuksesta ovat positiivisia. Tämä innostikin meitä tutkimaan Kuperkeikan toimintaa enemmän. Vaihtoehtoiset varhaiskasvatusmuodot aiheuttavat toisinaan negatiivispainotteisia keskusteluja, harvoin uusia asioita hyväksytään hyviksi tavoiksi. Uudet toimintamuodot vaativat muutosta. Muutosvastarintaa esiintyy paljon, sillä vanhasta totutusta tavasta on usein vaikeaa hypätä uuteen tapaan. Se vaatisi paljon uuden oppimista ja sitä ennen vanhan tavan poisoppimista.

Opinnäytetyössämme tulemme pohtimaan Kuperkeikan toimintamallin toimivuutta yhteiskunnassamme. Kerromme Kuperkeikan taustasta alkuvaiheista tähän päivään. Haastatteleme kahta Kuperkeikan työntekijää, joista toinen omistaa tämän yrityksen ja toimii päiväkodin johtajana. Näiden haastatteluiden pohjalta toivomme tuovamme työhömme syvyyttä. Elävöitämme ja havainnollistamme opinnäytetyön lukijoille päiväkodin toimintaa haastatteluista otetuista suorin lainauksin sekä valokuvilla. Valokuvia otamme tutustuessamme päiväkotiniin.

Opinnäytetyömme alussa kerromme Kuperkeikasta, sen toiminnasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Sen jälkeen pohdimme opinnäytetyömme toteutusta ja valin-

tojamme tutkimustavasta ja –menetelmästä. Opinnäytetyömme teoreettisessa esittelyssä tarkastelemme yleisesti varhaiskasvatusta, onhan aiheessamme kyse kuitenkin päiväkodista. Lisäksi käsittelemme nimenomaan Kuperkeikka -päiväkodin toimintamallin kautta esille tulevia käsitteitä. Näitä käsitteitä ovat dialogipedagogiikka, lapsilähtöisyys sekä yhteisöllisyys. Avaamme nämä käsitteet teorian avulla ja otamme ne myös teemoiksi teemahaastatteluumme. Emme kuitenkaan erittele teoreettista esittelyä omaksi osuudekseen, vaan kuljetamme haastatteluai-
neistoa mukana koko työn ajan. Näin työssämme tulee esille teorian ja tulosten lo-
mittaminen yhteen eli teoria, aineisto ja tulokset ovat linkitetty toisiinsa eikä niitä ole eritelty omiksi osuuksiksi. Lopuksi esitämme johtopäätöksiä sekä erilaisia jatko-
toimenpide-ehdotuksia.

2. VAIHTOEHTOINEN TAPA TOTEUTTAA VARHAISKASVATUSTA

Tässä luvussa kerromme päiväkotiki Kuperkeikan taipaleesta ja sen toiminnasta. Kuperkeikka on Porvoossa sijaitseva ryhmätön päiväkotiki. Päiväkodin toimintamalli poikkeaa merkittävästi niin sanotusta perinteisestä suomalaisesta päiväkodista. Kuperkeikassa varhaiskasvatusta toteutetaan ryhmäkokonormin poistuminen huomioonottaen toisin kuin "perinteisissä" esimerkiksi kunnallisissa päiväkodeissa. Näissä toiminta pyörii edelleen ryhmäajattelun mukaisesti, vaikka ryhmäkokonormi on korvattu lasten ja aikuisten suhdeluvulla.

2.1 Kuperkeikan alkutaival

Kastari-Johansson perusti Kuperkeikan syksyllä 1993 Porvooseen. Kuperkeikka sijaitsee Porvoon Kevätikumussa kerrostaloalueen keskellä (Kuva 1.). Aluksi päiväkotiki toimi yksityisellä, perheiden maksamalla rahoituksella. Noihin aikoihin Kuperkeikka tarjosi muutaman tunnin kerhotoimintaa lähinnä kotona oleville alle kouluikäisille lapsille. Näin Kuperkeikka mahdollisti näiden lasten vanhemmille omaa aikaa asioiden hoitamiseen sekä osapäiväisen työpaikan muutamalle päivähoiton ammattilaiselle. Pari vuotta myöhemmin kerhotoiminta alkoi vähentyä ja silloinen kotihoidon tuki mahdollisti kokopäivätoiminnan lisääntymisen. (Kastari-Johansson 2008, 7.)



Kuva 1. Kuperkeikan piha-alue. Kerrostalon alaosa on Kuperkeikan tiloja.

Vuonna 1996 voimaan tuli laki lapsen subjektiivisesta oikeudesta päivähoitoon. Subjektiivinen oikeus merkitsee sitä, että kunnan on taattava palvelu, jota asiakas tarvitsee, eikä kunta voi evätä palvelua esimerkiksi vetoamalla määrärahan puuttumiseen. (Ahvenainen 2003.) Subjektiivinen oikeus päivähoitoon alle 3-vuotiaille tuli voimaan vuonna 1990. Uudistuksen myötä on päivähoitoa voitu turvata riittävässä määrin jokaisessa kunnassa. (Biaudet 2003.)

Subjektiivisen päivähoito-oikeuden myötä Porvoon kaupunki tarvitsi nopeasti lisää hoitopaikkoja kokopäivälapsille. Näin ollen Kuperkeikka lähti mukaan Porvoon palvelurahakoikeiluun. Näiden kokemusten myötä Seija Kastari-Johanssonilla kehittyi idea yrityksestä ja 1.8.1997 syntyi yritys Kuperkeikka Esikoulut Oy. Päiväkodin muotouduttua se vastasi omalta osaltaan Porvoon kaupungin päivähoiton ahdistukseen lisäten päivähoitopaikkoja. (Kastari-Johansson 2008, 7.) Tällöin alkoi Kuperkeikan ja Porvoon kaupungin yhteistyö. Yksityisen Kuperkeikan päivähoitomaksut olivat samansuuruiset kuin Porvoon kaupungin tarjoamalla päivähoitolla. Käytännössä lapsikohtainen maksu koostui perheen maksamasta päivähoitomaksusta, Kellan yksityisen hoidon tuesta sekä Porvoon kuntalisästä. (Kuperkeikka esikoulut Oy.)

Vuoden 1999 keväällä aloitti toinen Kuperkeikka päiväkotitoimintansa Espoon Mankkaalla. Samaan aikaan Porvoon Kuperkeikka hankki oman minibussin (Kuva 2.), jonka myötä toiminta laajentui 15 lapsen ympärivuotisella ulkoryhmällä. Ulkoryhmällä on tarpeen mukaisesti Kerkkoossa sijaitseva Havulinna. Havulinna on luontotoiminnan tapahtumapaikka, jonne lapset saapuvat Kuperkeikan omalla minibussilla. Luontotoiminnalla pyritään vahvistamaan lapsen suhdetta luontoon. Lapset oppivat kunnioittamaan luontoa ja sen antimia sekä oppivat samalla erätaidon alkeita. Lapsille annetaan mahdollisuus kasvaa omaan tahtiin luontoryhmän toimintaan. Päiväunien ja vaippojen jäädessä taakse, saa lapsi lähteä Havulinnaan mukaan silloin tällöin. Havulinnan myötä lapselle opetetaan myös sitoutumisen taitoja. Hiljalleen, kun lapsi oppii sitoutumista toimintoihin, saa hän lähteä Havulinnaan säännöllisesti. (Kuperkeikka esikoulut Oy.)



Kuva 2. Kuperkeikan minibussi, joka kuljettaa Havulinnaan.

Perusopetuslain (21.8.1998/628, 31§) mukaista maksutonta esiopetusta on annettu sekä Porvoon että Espoon Kuperkeikoissa syksystä 2000 lähtien. Kuperkeikka Esikoulut Oy:llä on ostopalvelusopimus Porvoon ja Espoon kaupunkien kanssa. (Kuperkeikka esikoulut Oy.) Kastari-Johanssonin (2009 a) mukaan Espoon Kuperkeikka lopetti toimintansa keväällä 2009, sillä he hävisivät ostopalvelusopimuksen kilpailutuksen.

2.2 Kuperkeikka – kerhotoiminnasta ryhmättömäksi päiväkodiksi

Kun subjektiivinen päivähoito-oikeus tuli voimaan vuonna 1996, Kuperkeikkaan muodostettiin isojen ja pienten kokopäiväryhmät. Muutoksen tielle lähdettiin syksyllä 1997. Idea muutokseen lähti erään sisarusparin aloitettua hoidon Kuperkeikassa. Toinen sisaruksista kuului pienten ryhmään ja toinen isojen ryhmään. Sisarusket erotettiin toisistaan laittamalla lapset omien ikäryhmien tiloihin ja sulkeamalla ovet näiden väliltä. Pienempi lapsi ei voinut käsittää, miksei saanut olla vanhemman sisarensa kanssa. Joka aamuinen pienemmän lapsen hysterinen huuto ei aikuisia paljoa hetkauttanut. Aikuiset vakuuttelivat, että siihen tottuu kyllä. Kastari-Johansson mietti muutaman päivän asiaa erityisesti lapsen näkökulmasta, miksi tällainen käytäntö oli vallitseva. Lopulta hän päätyi avaamaan ovet ryhmien väliltä. Tämä onnistui, koska ryhmäkokonormi oli poistettu. (Kastari-Johansson 2008, 7.)

Avaamme ryhmättömyys –termiä esimerkkien kautta. Niin sanottua ryhmättömyyttä on muun muassa perhepäivähoidossa, jossa eri-ikäiset lapset ovat kaikki samassa tilassa. Perhepäivähoitoa ei kuitenkaan mielestämme voi verrata Kuperkeikka

päiväkotiin siinä mielessä, että lasten lukumäärä on ihan eri luokkaa ryhmättömässä päiväkodissa kuin perhepäivähoidossa. Perhepäivähoidossa lapsia ei ole kuitenkaan kuin enintään neljä. Ryhmäperhepäivähoidossakin lapsia on maksimissaan 15, joka ei myöskään ole verrattavissa Kuperkeikan lapsimäärään. On olemassa myös sisarusryhmiä, joissa eri-ikäiset lapset ovat yhdessä. Kyseessä on kuitenkin vain maksimissaan 21 lapsen ryhmä. Kuperkeikassa taas noin 60 lasta on yhdessä, eikä erillisiä ryhmiä ole, vaan he ovat yhdessä yhtä yhteisöä. Näin ollen Kuperkeikka päiväkodin toimintamalli on vielä aika erityinen Suomessa. Kuperkeikan tapaista ryhmätöntä toimintamuotoa on levinnyt muun muassa Pirkkalaan, missä on vasta avattu ryhmättömästi toimiva päiväkot.

Perhepäivähoito ja ryhmäperhepäivähoito ovat päivähoitomuotoja, jossa eri-ikäiset lapset ovat yhdessä, kuten Kuperkeikassa, mutta lasten lukumäärä on pieni verrattuna Kuperkeikkaan. Kerromme lyhyesti, mitä perhepäivähoito ja ryhmäperhepäivähoito tarkoittavat, jotta selkeytyy ero lapsilukumäärästä. Perhepäivähoito on hoitoa ja kasvatusta yksityiskodissa tai muussa kodinomaisessa paikassa. Nimensä mukaisesti se on koti, ei laitos. Näin ollen perhepäivähoitokoti tarjoaa luonnolliset puitteet lapsen kasvulle ja kehitykselle. Perhepäivähoidossa suurin osa ajasta käytetään perushoittoon. Kasvatustoiminta muistuttaa kotona tapahtuvaa hoitoa, kasvatusta ja opettamista. (Hoitopaikka.Net Finland 2007 a.)

Ryhmäperhepäivähoito sijoittuu perhepäivähoidon ja päiväkodin välille. Ryhmäperhepäivähoidossa on 2-3 hoitajaa. Lapsiryhmän koko on korkeintaan 10–15 lasta. Lasten iät voivat vaihdella 0-6 vuoteen. Ryhmäperhepäivähoidon toiminta on monipuolisempaa kuin perhepäivähoidon, sillä ”ryhmiksessä” lapsiryhmän koko- ja ikäjakauma sekä hoitajien lukumäärä ovat erilaisia. Perhepäivähoitajaa työllistäviä tehtäviä lasten hoitamisen lisäksi ovat muun muassa ruoanlaitto ja siivous. Ryhmäperhepäivähoidossa näitä ei kuitenkaan ole. (Hoitopaikka.Net Finland 2007 b.)

Ovien avaaminen ei johtanut heti suuriin työkuulttuurin muutoksiin, vaan syntyi kaaosta muistuttava tilanne. Yhteisen tavoitetilan luominen mahdollisti toimintatapojen kriittisen arvioinnin. Vanhoista tavoista alettiin luopua ja samalla luoda uusia toimintatapoja. Työprosessia alettiin purkaa askel askeleelta. Hierarkia ja ammattiryhmät katosivat työntekijöiden keskuudesta, tilalle luotiin yhteisö ja joustava työtapa. Toiminnalle mietittiin uusi, yhteinen tavoite, jota uudistettu Kuperkeikka lähti toteuttamaan. Lähtökohdaksi tuli lapsi eli yksilö. Lapsilähtöisyydestä tuli tietoinen kasvatustavoite, ei vain ilmassa oleva oletamus. (Kastari-Johansson 2008, 8.)

Kuperkeikan tietoiseksi kasvatustavoitteeksi tuli kasvattaa lapsista yritteliäitä, oma-toimisia, itseensä luottavia ja vastuullisia tekijöitä. Kuperkeikan tietoisella kasva-

tustavoitteella on kolme tasoa. Meistä jokainen tarvitsee yritteliäisyyden ominaisuutta elämässään, kuten myös luottamusta itseensä. Vastuullisuus omasta itsestään juontuu myös vastuullisuudesta toisia kohtaan, ketään ei jätetä yksin. Tällä tietoisella kasvatustavoitteella on tukena ruotsalaisesta kasvatustajatteluista lainatut kolme tukipilaria, jotka ovat myönteinen minäkäsitys, ymmärrys käsitteistä sekä vuorovaikutustaidot. Myönteinen minäkuva on perusta kaikelle vuorovaikutukselle. Ymmärrys käsitteistä luo pohjan ajattelun kehittymiselle ja oppimiselle, kuinka käsitteet muodostuvat ja mitkä ovat niiden tarkoitukset. Ajattelun kehittymisen myötä lapsi oppii ymmärtämään myös syy-seuraussuhteita. Vuorovaikutustaidot luovat pohjan ja mahdollisuudet kommunikaatioon ympäristön kanssa sekä keinon verkostojen luomiseen. (Kastari-Johansson 2008, 16.)

Heiniön (2009) mukaan ovien avaaminen ei ollut rauhallinen operaatio, vaan päiväkodissa vallitsi täysi kaaos. Lapset olivat erittäin iloisia, mutta osalle työntekijöistä tilanne oli kamala. Työntekijän näkökulmasta tilanne oli kaaosta ja vaikea hallita, sillä koulutuksissa tällaisesta muutoksesta ei koskaan puhuttu. Näin ollen joidenkin mielestä tällaisessa paikassa ei voinut työskennellä. Heiniö kertoi, että osa työntekijöistä ei ymmärtänyt muuttunutta tilannetta, koska enää ei ollut omia ryhmiä isoille ja pienille lapsille. Hänen näkemyksensä oli, että näiden muutoksen vastustajien henkinen kapasiteetti ei yksinkertaisesti riittänyt ymmärtämään tilannetta, joten he lähtivät Kuperkeikasta.

Julkisuudessa ja varhaiskasvatusalalla puhutaan edelleen päivähoidon suurista ryhmistä ja niiden tuomista ongelmista. Myös Kuperkeikassa on ollut ryhmätoimintaa. Työprosessi, jonka lähtökohtana oli ryhmän hallinta, oli äärimmäisen raskasta niin työntekijöille kuin lapsillekin. Isoa ja pienempääkin lapsiryhmää on vaikea liikutella paikasta toiseen aikuisen suunnittelemissa aikatauluissa ja järjestyksessä. Tällä toiminnalla vaadittaisiin ja haluttaisiin jokaisen ryhmässä olevan lapsen toimivan samalla tavalla ja samassa tilassa suljettujen ovien takana. Ovien avaamisella haluttiin päästä eroon lapsia ja heidän omia toimintojaan rajaavasta ryhmätoiminnan epäkäytännöllisyydestä. (Kastari-Johansson 2008, 5-6.)

Muutoksen jälkeen toimitilat muuttuivat merkittävästi, eihän enää ollut omiin osastoihinsa sulkevia ovia eikä niiden myötä omia ryhmiä. Huoneilla on uudet merkitykset, esimerkiksi rakenteluhuone ja työpaja (Kuvat 3 & 4.). Nämä osaltansa ohjaavat lasten päivittäisiä valintoja sen mukaan, mikä oman kiinnostuksen kohde on milläkin kehitystasolla. Avoimet ovet mahdollistavat sen, että jokaisella lapsella on tilaa liikkua ja valita, missä ja miten hän aikaansa viettää. Leikeillä on enemmän varaa kehittyä ja olla monimuotoisempia. Jokaisella lapsella on mahdollisuus uppoutua omaan luovuuteensa. (Kastari-Johansson 2008, 10.)



Kuvat 3 & 4. Kuperkeikassa on omat työpajansa.

Uusissa huoneissa on koko ajan toiminnan mahdollisuudet tarjolla, esimerkiksi työpajassa ovat askartelutarvikkeet koko ajan esillä eikä niitä joka kerta tarvitse nostaa kaapista esille. Ovien avaaminen on mahdollistanut tämän. Ryhmäajattelulla toimivissa päiväkodeissa se ei ole niin yksinkertaista, sillä niissä päiväkodeissa tilat ovat yleensä vain nukkumahuone ja ruokailu-/leikkihuone. Näin ollen ei ole mahdollisuutta pitää työpajaa, jumppa-, leikki-, ruokailu- ja nukkumahuoneita erillisinä.

Lasten keskinäiset sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutustaidot kehittyvät eri-ikäisten toimiessa yhdessä. Jokainen lapsi löytää kuitenkin itsellensä kaverin, joka vastaa samaa kehitystasoa. Lapset saavat myös kehittää kykyjään valintojen teossa. Lasten leikkejä ja toimintaa eivät aikuiset rajoita, vaan aikuiset ovat siellä, missä lapset ovat, sisällä tai ulkona. Luonnollisesti tämä toiminta vaatii aikuiselta tilannetta- ja joustavuutta, mutta toiminta menee lasten mukaan, ei kuten aikuinen jaksaa tai haluaa. Kuperkeikassa yhden työntekijän poissaolo ei näy samalla tavalla kuin ”perinteisessä” päiväkodissa, jossa kolmen työntekijän tiimistä yhden puuttuessa työntekijöitä on liian vähän lapsilukuun nähden. Toiminta on heti kallellaan, kun aikuisia on liian vähän. Kuperkeikassa toiminta ei haavoitu, vaikka yksi työntekijä olisi poissa. Tämä siksi, että aikuiset jakaantuvat sinne, missä lapset ovat. (Kastari-Johansson 2008, 10.)

Muutoksen jälkeen katosi myös niin sanottujen perinteisten päiväkotien tapainen säännöllisten rutiinien noudattaminen, joiden toteutuminen on sidottuna kellonaikoihin. Esimerkiksi kenenkään ei tarvitse mennä ulos tai nukkumaan tiettyyn kellon aikaan. Lapsilla on näissäkin tilanteissa oma vapaus valita haluaako hän mennä ulos leikkimään tai päiväunille. (Heiniö 2009.) Kuperkeikassa ei etukäteen suunnitella seuraavan päivän tapahtumia. Joka päivä tehdään toiminnalle omat rat-

kaisut sille kyseiselle päivälle. Esimerkiksi retkelle lähteminen voidaan toteuttaa ja päättää katsomalla sen päivän tilannetta, kuten keitä lapsia on paikalla ja keitä aikuisia, millainen sää on ja niin edelleen. Tämän päivän elämä ja tapahtumat tapahtuvat tänään, ei ole syytä suunnitella huomista etukäteen, koska tilanteet ja olosuhteet voivat olla huomenna jo ihan erilaiset. Vaikka Kuperkeikassa ei yhteisiä toimintatuokioita suunnitella tai pidetä yleisesti, niin aamupiiri on sellainen, josta ei ole luovuttu. Päivän aloittavana tuokiona on koko yhteisön yhteinen aamupiiri. (Kastari-Johansson 2009 a.)

Kuperkeikan muutos aiheutti laajalti kritiikkiä. Aikaisemmin mainitsimme, kuinka osa muutoshetken aikaisista Kuperkeikan omista työntekijöistäkään ei luottanut Kastari-Johanssonin visioon ryhmättömyydestä. Kuperkeikan toiminnan eduksi kuitenkin oli se, että tällaiset henkilöt lähtivät omatahtoisesti pois. Työyhteisön toimivuuteen ja yhteishenkeen luonnollisesti vaikuttaa negatiivisesti, jos joku työntekijöistä ei osaa sopeutua Kuperkeikan toimintatapaan. Luultavasti ne, jotka eivät pysty sopeutumaan, juurtuneet niin sanotun vallitsevan toimintamallin ajatukseen, eivätkä halua uskoa muuhun tapaan. (Kastari-Johansson 2009 a.)

Osa lasten vanhemmista, Porvoon muut kuntalaiset ja päiväkodit olivat ihmeissään ja jopa kauhuissaan muutoksesta. Päälimmäisenä nähtiin, että päiväkotit elää kaoksen keskellä. Päiväkodissa on lapsia paljon ja he saavat kulkea vapaasti tilasta toiseen. Ilmeisesti jotkut eivät ymmärtäneet sitä, että vaikka lapsia on paljon ja joka puolella eri tiloissa, samalla tavalla oli myös Kuperkeikan työntekijät. Lapset eivät siis ole keskenään, vaan aina on mukana myös vastuullisia aikuisia. (Heiniö 2009.) Alkuun vallinnut negatiivinen maine teki haittaa Kuperkeikalle. Joillekin vanhemmille oli alkuun shokki, kun he kuulivat, että heidän lapsensa "joutuvat" Kuperkeikkaan päivähoitoon. Vanhempien epäilykset kuitenkin hälväivät, kun he näkivät Kuperkeikan toiminnan, joka osoittautuikin positiiviseksi. Nykyisin Kuperkeikkaan osataan jo haluta päivähoitoon. (Kastari-Johansson 2009 a.)

Lapset, jotka tulevat Kuperkeikkaan kunnallisesta päivähoitosta, ovat luonnollisesti aluksi ihmeissään siitä, että Kuperkeikka on toiminnaltaan niin erilainen kuin aikaisempi päiväkotit. Heiniö (2009) kertoi, että yleensä uusilla lapsilla menee aikaa huomata, että hän todellakin saa itse valita mitä tekee, aikuinen ei määrää tai rajaa vaihtoehtoja, mitä lapsi saa tehdä. Lapsi ei löydä itselleen tekemistä, koska on aikaisemmassa päiväkodissa ollut niin kiinni ohjatussa toiminnassa; on käsketty milloin mennä vessaan, milloin ulkoilun takia pukeutumaan, milloin nukkumaan ja niin edelleen. Kastari-Johansson (2009 a) katsoo, että lapset peilaavat Kuperkeikan toimintaa muihin päivähoito paikkoihin. Mitä "tuolla" ei saanut tehdä, onkin Kuperkeikassa lapselle luvallista toimintaan. Tästä syystä häiriökäyttäytymiset jäävät

pois. Lapsi saa itse valita tekemisensä, eikä ole sidottu aikuisen määräämään toimintaan. Lapsen ei tarvitse purkaa energiaansa häiriköintiin ja huomion hakemiseen, kun saa valita itse keinonsa tai tapansa purkaa energiansa.

Voiko todellakin olla jokaisen lapsen kohdalla mahdollista, että häiriökäyttäytyminen jää pois vain sen vuoksi, että lapsi tulee Kuperkeikkaan? Toki voi olla mahdollista, että häiriökäyttäytyminen vähenee, kun lapsen oma päätösvalta on lisääntynyt. Emme kuitenkaan itse allekirjoita sitä väittämää, että häiriökäyttäytyminen poistuisi kokonaan. Mikäli lapsella esimerkiksi on diagnosoitu ADHD eli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, tulee se varmasti jossain vaiheessa esille. ADHD:n vuoksi lapsella voi olla esimerkiksi vaikeuksia keskittyä mihinkään, joten miten se katoaisi Kuperkeikassa? ADHD on luokiteltu sairaudeksi ja johtuu neurobiologisesta kehityksellisestä häiriöstä, johon vaikuttavat myös ympäristötekijät. (Suomalainen lääkäriseura Duodecim 2008.) Emme ole terveydenalan ammattilaisia, mutta olemme melko varmoja, että tämä hermostollinen sairaus ei katoa, oli lapsi missä tahansa ympäristössä.

Puhtaan mielenkiinnon vuoksi kysyimme haastattelussa Heiniöltä, onko hän tietoinen, miten Kuperkeikassa kasvaneet lapset ovat päivähoiton jälkeen selviytyneet koulumaailmassa. Onko Kuperkeikan tietoinen kasvatustavoite saavutettu? Onko Kuperkeikasta lähtenyt maailmalle vahvalla minäkuvalla varustettuja, omatoimisuuden pyrkiviä ja vastuullisia lapsia? Heiniö (2009) kertoi ylpeänä opettajien kehuksen entisiä kuperkeikkalaisia. He ovat äärimmäisen omatoimisia. Kun näille lapsille annetaan jokin tehtävä tehtäväksi, niin he ryhtyvät heti toimeen ja ovat äärimmäisen nopeita toiminnoissaan. Lisäksi nämä entiset kuperkeikkalaiset ovat hyvin avuliaita toisia oppilaita kohtaan.

Kuperkeikan toiminnan yllä on kuitenkin aika ajoitin mustia pilviä. Vuoden 2009 aikana on päivähoitolakiin haettu uudistusta, jolla pyrittäisiin määrittämään ryhmäkokonormi päivähoitossa. Mikäli ryhmäkokonormi toteutuisi, Kuperkeikan nykyinen toimintamalli ei olisi enää mahdollinen lain puitteissa. (Kuperkeikka Esikoulut Oy 2008, 18.) Kastari-Johansson (2009 a) ei kuitenkaan haastattelutilanteessa ollut huolissaan, sillä hän ei uskonut kyseisen ryhmäkokonormin toteutumiseen. Hän on taistellut tätä lakimuutosta vastaan ja ollut yhteydessä ministeriöön tuoden esille syitä, miksi tätä uudistusta ei tarvita. Hän perusteli tätä näkemystään sillä, että mikäli järki ei voittaisi, niin raha määräisi loppupelissä. Hän kertoi esimerkin avataksaan edellä mainittua näkemystä. Mikäli tämä ryhmäkokonormi toteutuisi, voisi joistakin lapsiryhmistä jäädä ryhmänormin vuoksi lapsia ulkopuolelle. Tämä tarkoittaisi sitä, että kuntien olisi perustettava uusia ryhmiä, joihin ulkopuolelle jääneet lapset voitaisiin sijoittaa. Näin laman kynnyksellä kunnat pyrkivät saamaan aikaan

säästöjä kattaakseen miinuksien puolella olevaa budjettiaan plussan puolelle. Eli yksinkertaisesti näillä kunnilla ei olisi varaa uusien ryhmien perustamiseen.

Merja Kyllönen (2009) Vasemmistoliitosta on jättänyt kesäkuussa 2009 eduskunnalle toimenpideohjeen koskien päiväkotiryhmien enimmäiskokoja ja päiväkodin tiloja. Toimenpideohje ei ole vielä mennyt eduskunnan käsittelyyn. Hän haluaisi hallituksen ryhtyvän toimenpiteisiin määrittääkseen päiväkotiryhmien enimmäiskoot ja tilakoot turvallisuuden takaamiseksi. Kyllösen mukaan sopiva ryhmäkoko olisi 16–18 lasta. Lastentarhanopettajat ovat hänen mukaansa vaatineet säännöllistä, ryhmäkohtaista seuranta kaikkina päiväkotipäivän hetkinä. Tätä perustellaan sillä, että lasten turvallisuus ja hyvinvointi vaarantuvat, koska tilat ovat riittämättömiä ylisuurille lapsiryhmille. Kyllönen uskoo tämän olevan ratkaisu, jolla turvataan tulevaisuuden tekijöiden turvallinen kehitys.

Mikäli Kyllösen (2009) toimenpideohje ryhmäkokonormista menee läpi, niin Kuperkeikalla ei ole mahdollisuutta enää toimia ryhmättömänä niin kuin nyt. Kuperkeikassa on lapsia kirjoilla 60 yhtenä yhteisönä. Jos ryhmäkokonormi toteutuisi, niin ryhmässä olisi Kyllösen mukaan hyvä olla 16–18 lasta. Näin ollen Kuperkeikassa jouduttaisiin laittamaan ovet kiinni ja tiloissa toimisi jälleen vain kaksi lapsiryhmää. Jos molemmissa ryhmissä on lapsia 18, niin kaksi ryhmää tekisi yhteensä 36 lasta. Mitä Kuperkeikan lopuille lapsille tapahtuisi? Tilalle tarvittaisiin uusia ryhmiä ja kuka ne kustantaisi ja perustaisi? Uudet ryhmät tarvitsisivat uudet tilat ja henkilökunnan. Kastari-Johanssonin (2009 a) mukaan toinen uhkatekijä toiminnalle löytyy kuntapolitiikasta. Kuperkeikan toiminta on liitoksissa Porvoon kunnan kanssa ostopalvelusopimuksen myötä. Porvoo esimerkiksi sopimuksen päättyessä kilpailuttaa palveluntarjoajia, ja Kuperkeikka voi yllättäen jäädä ilman sopimusta. Korkman (2009) toteaa näin käyneen Espoossa toimineelle Kuperkeikka päiväkodille, joka lopetti toimintansa keväällä 2009 hävittyään ostopalvelusopimuksen kilpailutuksen.

3. OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS

Käsitlemme tässä kappaleessa opinnäytetyöhöme liittyviä valintoja. Kerromme muun muassa, miksi valitsimme Kuperkeikan aiheeksemme sekä tutkimustavasta ja tutkimusmenetelmästä, jotka ovat ohjenuorana opinnäytetyössämme. Kerromme myös opinnäytetyöprosessistamme, aineiston keruusta, käsittelystä ja analyysistä.

3.1 Tutkimuskysymykset ja kohdejoukko

Opinnäytetyömme tarkoituksena on tarkastella Porvoon Keväkummussa sijaitsevan Kuperkeikka -päiväkodin toiminta- ja ajatusmallia. Tutkimuskysymyksemme liittyvät lapsilähtöisyyden, yhteisöllisyyden sekä dialogipedagogiikan teemoihin. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Miten dialogipedagogiikka näkyy Kuperkeikan arjen toiminnoissa?
2. Miten lapsilähtöisyyttä toteutetaan Kuperkeikassa?
3. Millainen merkitys yhteisöllisyydellä on Kuperkeikan toiminnassa?

Peilaamme lapsilähtöisyyden, yhteisöllisyyden sekä dialogipedagogiikan teemoja tutkimuskysymystemme avulla Kuperkeikan varhaiskasvatukseen sekä toiminta-ajatukseen. Selvitämme myös, mitkä näkemykset Kuperkeikalla edellä mainituista termeistä on ja miten ne näkyvät Kuperkeikassa konkreettisesti. Rajasimme opinnäytetyömme aiheen koskemaan pelkästään Kuperkeikka päiväkodin tarkastelua. Aiheesta olisi tullut liian laaja opinnäytetyöksi, mikäli olisimme keskittäneet työmme päiväkotien toimintamallien vertailuun, esimerkiksi ryhmättömän toiminnan ja ryhmätoiminnan vertailuun.

Löysimme keväällä 2009 Talentia lehdestä Haaviston (2007) artikkelin, joka kertoi Kuperkeikka päiväkodista, joka poikkeaa valtavirran päiväkodeista. Tässä päiväkodissa ei ole ryhmäajattelua, vaan ovet ovat auki. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikenikäiset lapset ovat yhdessä, eikä niin sanotusti isojen ja pienten ryhmissä. Kiinnostuimme aiheesta, koska emme olleet tällaisesta ennen kuulleet tai nähneet ja halusimme tutkia, miten tällainen toimintamalli on mahdollinen. Onko ryhmättömyys todella mahdollista päiväkodissa? Opinnäytetyön puitteissa päädyimme valitsemaan Kuperkeikan opinnäytetyömme aiheeksi, jolloin pääsimme tarkastelemaan aihetta lähemmin.

Aihe on meistä mielenkiintoinen, sillä tällä hetkellä lähes viikoittain saa lukea lehdistä, kuinka päiväkotien ryhmäkoosta ja ryhmäkokonormista puhutaan. Meitä ihmetyttääkin ryhmäkokonormista jatkuva puhuminen, koska koko ryhmäkokonormia

ei enää ole edes olemassa. Ryhmäkokonormin tilalle on tullut suhdeluku. Yhdellä varhaiskasvatuksen työntekijällä, jolla on ammatillinen kelpoisuus, on vastuussa enintään seitsemästä kolme vuotta täyttäneestä lapsesta. Yhdellä työntekijällä saa olla vastuullaan korkeintaan neljä alle kolmivuotiaasta lasta. (Asetus lasten päivähoitosta 16.3.1973/239, 6§.)

Opinnäytetyömme kohderyhmänä on Kuperkeikka esikoulut Oy kokonaisuudessaan. Tutustuimme kahden päivän ajan päiväkodin arkeen. Opinnäytetöissä ei yleensä tuoda haastateltavien nimiä esille, mutta koemme aiheemme olevan sellainen, jossa nimien esille tuominen on oleellista. Niinpä päätimme tuoda esille molempien haastateltavien nimet. Tätä varten olemme kysyneet haastateltavilta luvan heidän nimiensä julkistamiseen. Haastattelimme Kuperkeikan johtaja-omistajaa Seija Kastari-Johanssonia sekä työntekijää Liliane Heiniötä. Anonymiteetti olisi ollut jokseenkin turhaa tässä tapauksessa, sillä Kastari-Johansson haluaa nimenomaan tuoda julki Kuperkeikan toimintaa. Onhan hän kuitenkin jo aikaisemminkin tuonut asiaa julki. Heiniö taas kokee, että hänellä ei ole mitään salattavaa ja että hänet tunnistettaisiin kuitenkin. Tämän vuoksi Heiniö ei koe, että nimeä tarvitsisi salata. Kastari-Johanssonin halusimme ehdottomasti haastateltavaksi, koska hän on Kuperkeikan kehittäjä, omistaja sekä johtaja. Liliane Heiniötä päädyimme haastattelemaan, koska hänellä on lähes 14 vuoden työkokemus Kuperkeikassa ja näin ollen hän on nähnyt ja kokenut Kuperkeikan tien alkuajoista nykyhetkeen. Näiden henkilövalintojen myötä pyrimme saamaan haastatteluihin syvyyttä sekä kattavaa kokemuksellista tietoa Kuperkeikasta ja sen toiminta-ajatuksista.

Haastattelimme Kastari-Johanssonia ensimmäisenä tutustumispäivänä ja toisena päivänä haastattelimme Heiniötä. Haastattelut kestivät noin 1,5 tuntia. Päiväkotiin tutustumisen yhteydessä myös valokuvasimme päiväkotia. Käytämme valokuvia opinnäytetyössämme havainnollistamaan avoimien ovien käytännöllisyyttä ja lasten omatoimisuuteen tukemista. Tutkimuslupahakemuksen mukana olevassa tutkimussuunnitelma -liitteessä valokuvaamisesta on sovittu. Olemme kuvanneet niin, että lasten kasvoja ei kuvissa näy. Näin turvaamme sen, etteivät lapset ole tunnistettavissa kuvista.

3.2 Laadullinen tutkimus ja teemahaastattelu

Opinnäytetyömme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Valitsimme laadullisen tutkimustavan, koska halusimme käyttää teemahaastattelua tutkimusmenetelmänä ja sen myötä päästä havainnoimaan tutkimuskohdettamme paikan päälle. Nämä ovat laadullisen tutkimuksen piirteitä ja ominaisia aineiston keruumenetelmiä.

Laadullinen tutkimus on aineiston, analyysin ja muodon kuvausta, mutta ei numeerisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan aineistolähtöisestä analyysistä, joka tarkoittaa, että teoriaa rakennetaan empiirisestä aineistosta lähtien. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään myös hypoteesittomuutta eli tutkija ei tee lukkoon lyötyjä ennako-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. (Eskola & Suoranta 2003, 13, 19.)

Laadullisella tutkimuksella on Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 160) mukaan seitsemän tyypillistä piirrettä. Ensimmäisenä he kertovat, että tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, jossa aineisto kuvataan luonnollisissa tilanteissa. Toisena laadullisen tyypillisenä piirteenä on, että ihmisiä suositaan tiedon keruun tuottajina. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija luottaa mittausvälineiden sijaan enemmän omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittaviensa kanssa. Kolmantena piirteenä mainitaan induktiivisen analyysin käyttöä. Induktiivisessa analyysissä pyritään tekemään päätelmiä aineistosta nousevien asioiden perusteella. Neljäntenä piirteenä ovat laadulliset aineistonhankintametodit. Näitä ovat esimerkiksi joko teemahaastattelu tai ryhmähaastattelut ja osallistuva havainnointi. Viidentenä piirteenä on tarkoituksenmukainen tutkimusjoukon valinta. Kuudentena piirteenä mainitaan muuttuva tutkimussuunnitelma prosessin edetessä. Viimeisenä piirteenä on ainutlaatuisen tapauksen käsittely ja sen mukainen aineistontulkinta.

Omassa opinnäytetyössämme toteutamme pitkälti Hirsjärven ym. (2007, 160) laadullisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä. Suosimme ihmisiä tiedon antajina, jonka vuoksi teimme teemahaastattelut, emmekä kyselyä. Haastattelut ovat laadullista aineistonhankintaa. Tutkimusjoukon valitsimme tarkoituksenmukaisesti, sillä halusimme saada aineistoa tietystä näkökulmasta. Opinnäytetyömme kohde on myös ainutlaatuinen siinä mielessä, että Kuperkeikkaa vastaavia päiväkoteja ei ole kovinkaan montaa Suomessa.

Laadullinen aineisto koostuu karkeimmillaan aineistosta, joka on ilmaisultaan tekstiä. Teksti syntyy joko tutkijasta riippuen tai riippumatta. Haastattelut ja havainnoinnit ovat tutkijasta riippuen syntyneitä tekstejä. Tutkimussuunnitelma usein elää koko laadullisen tutkimushankkeen ajan. Tällöin laadullisilla menetelmillä saavutetaan ainakin osin ilmiöiden prosessiluonne. Tämä voi tarkoittaa sitä, että tuloksia pidettäisiin historiallisesti paikallisina ja muuttuvina. Avoin tutkimussuunnitelma korostaa myös tutkimuksen eri vaiheiden kietoutumista yhteen. Laadullisessa tutkimuksessa tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessiin. Näin ollen aineistonkeruun aikana voi joutua muuttamaan tutkimussuunnitelmaa tai jopa tutkimusongelmaa. (Eskola & Suoranta 2003, 15–16.)

Alustavaa tutkimussuunnitelmaa olemme joutuneet muokkaamaan tutkimusprosessin edetessä. Tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet vasta prosessin aikana. Prosessin alussa meillä oli laajempi ajatus siitä, mitä haluamme selvittää opinnäytetyössämme. Aihe on kokonaisuudessaan hyvin mielenkiintoinen, joten oli vaikea muodostaa vain muutama tarkka tutkimuskysymys. Tutkimussuunnitelmamme muuttui ja tarkentui prosessin aikana. Prosessin alussa mietimme myös päiväkotimallien vertailun mahdollisuutta, mutta opinnäytetyöstä olisi tullut liian laaja. Päätimme kohdentaa opinnäytetyömme pelkästään Kuperkeikka päiväkodin toiminnan tarkasteluun.

Aineistonkeruumenetelmäksi valitsimme teemahaastattelun. Teimme tämän valinnan, koska koimme teemahaastattelun parhaaksi tavaksi kerätä aineistoa tutkimustavoitteidemme saavuttamiseksi. Teemahaastattelua tehtäessä voi esittää lisäkysymyksiä sekä tarkentavia kysymyksiä aiheista, joihin haluaa haastattelutilanteessa vastauksen. Lomakekyselyä käyttäessä ei tarkennuksiin ole mahdollisuutta. Aiheemme teemat ovat myös hyvin laajoja ja halusimme vastaukset laajoina. Koimme saavamme kattavimmat vastaukset, kun haastateltavat kohdataan kasvokkain. Lomakekyselyllä emme kokeneet saavamme kattavia vastauksia, kirjoitetut vastaukset olisivat todennäköisesti olleet lyhyitä selostuksia. Esihaastattelut sähköpostitse antoivat suuntaa lyhyistä vastauksista, joten koimme haastattelun olevan parempi.

Teemahaastattelu on haastattelu, jossa haastattelijalla on valmiiksi mietittynä haastattelu-teemat, jotka toimivat niin sanotusti keskustelun otsikoina. Haastattelu-tilanne on vapaamuotoista keskustelua, jossa ennalta valitut teemat tulevat esille haastattelijan ohjaamana. (Eskola 2007, 33.) Teemahaastattelu sijoittuu lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun väliin. Haastattelu ei etene yksityiskohtaisten kysymysten kautta vaan valmiiksi mietittyjen teemojen avulla. Teemahaastattelu on hivenen strukturoidumpi kuin avoin haastattelu, sillä aihepiirin tutustumisen pohjalta valitut teemat ovat kaikille haastateltaville samat. Teemojen välillä voidaan liikkua joustavasti, tiukkaa etenemisreittiä ei tarvitse. Kaikkien haastateltavien kanssa ei myöskään tarvitse puhua samoista asioista saman laajuisesti. (Puusniikka & Saaranen-Kauppinen 2006 a.)

Tutkija tekee haastattelutilannetta varten lyhyet, mutta tarkat muistiinpanot käsiteltävistä teemoista. Näin tutkija kykenee keskittymään haastatteluun eikä papeiden selaamiseen. Teemat voi listata ranskalaisin viivoin ja niihin voi kytkeä apukysymyksiä tai avainsanoja. Teemoista pyritään keskustelemaan varsin vapaasti, eikä pikkutarkkoja kysymyksiä tulisi etukäteen tehdä. Teemahaastattelua on hyvä käyttää muun muassa silloin, kun halutaan tietoa vähemmän tunnetuista asioista.

Teemahaastattelua varten on perehdyttävä hyvin huolellisesti aihepiiriin ja haastateltavien tilanteeseen, jotta haastattelu voidaan kohdentaa tiettyihin teemoihin. Käsiteltävät teemat valitaan perehtymisen ja harkinnan pohjalta. Tutkimukseen osallistuvia tulee myös harkita tarkkaan. Haastateltavaksi tulee valita sellaisia, jotka antavat mahdollisesti parhaan tiedon aineistoon. (Puusniekka & Saaranen-Kauppinen 2006 a.)

Sähköpostitse käytyjen esihaastatteluiden avulla määritimme kolme pääteemaa opinnäytetyöhömmme, joihin aloimme perehtyä enemmän kirjallisuutta tarkastellen. Nämä teemat ovat dialogipedagogiikka, lapsilähtöisyys sekä yhteisöllisyys. Teemahaastattelun myötä saimme nämä eri teemat käytyä lävitse aihealueittain. Haastattelussa meillä kuitenkin oli neljäskin teema; Kuperkeikka. Halusimme haastateltavien kertovan Kuperkeikan arjesta, idean leviämisestä, yhteistyöstä muiden päiväkotien kanssa ja niin edelleen. Haastattelukysymykset laadimme näiden neljän teeman pohjalta. Kastari-Johanssonilta kysyimme muun muassa dialogipedagogiikan teemasta laajemmin kuin Heiniöltä. Teimme tämän valinnan, koska Kastari-Johansson on laajemmin asiaan tutustunut muun muassa koulutuksensa kautta ja hän on Kuperkeikan taipaleen kehittänyt. Heiniö taas on oppinut työnsä ohella Kastari-Johanssonin käyttämän menetelmän. Kaikkia kysymyksiä emme suoraan kysyneet, sillä vastauksia tuli edellisten kysymysten yhteydessä.

Teemahaastattelun ohella olemme käyttäneet myös valokuvausta päiväkotiin tutustuessamme. Kuvasimme päiväkodin tiloja, pihaa sekä minibussia. Haluamme kuvilla havainnollistaa päiväkodin tiloja, ryhmätöntä toimintaa sekä tuoda esille kuvin Kuperkeikkaa. Eri aineistonkeruumenetelmien vuoksi opinnäytetyössämme tulee esille triangulaatio. Puusniekan ja Saaranen-Kauppinen (2006 b) mukaan triangulaatio tarkoittaa eri menetelmien, tietolähteiden, teorioiden tai tutkijoiden yhdistelemistä tutkimuksessa. Näin luodaan moninäkökulmia tutkimukseen. Tutkimuksessa, jossa käytetään aineistotriangulaatiota, on useita eri aineistoja. Meillä aineistot koostuvat teemahaastatteluista ja havainnointimateriaalista eli valokuvista. Lisäksi käytimme sähköpostitse käytyjä esihaastatteluista teemahaastattelurungon tekemiseen. Meidän opinnäytetyössämme triangulaatio on aineistotriangulaatiota, koska olemme käyttäneet eri menetelmiä aineiston hankinnassa.

3.3 Aineiston käsittely ja analysointi

Ennen varsinaisia teemahaastatteluja teimme esihaastatteluja sähköpostiviestien avulla. Näiden myötä pyrimme saamaan tietoa haastateltavien ajatuksista sekä aihepiiristä, joiden varaan tutkimuskohteen toiminta painottuu. Esihaastatteluiden

myötä saimme tietää dialogipedagogiikasta, joka oli meille aivan uusi asia. Sana dialogipedagogiikka esiintyi myös artikkelissa, jota lukiessamme Kuperkeikkaan ensimmäisen kerran tutustuimme. Tuolloin emme vielä ymmärtäneet dialogipedagogiikan merkitystä. Dialogipedagogiikka alkoi avautua vasta esihaastatteluiden myötä. Esihaastatteluiden jälkeen lähdimme etsimään kirjallisuutta dialogipedagogiikasta ja muista teemoista. Esihaastatteluista oli hyötyä myös teoriaosuuden kirjoittamiseen. Tällä tavoin tutustuimme lähemmin aiheeseen ja teemat hahmottuivat. Tämän jälkeen teimme varsinaiset haastattelut, jotka nauhoitimme ja myöhemmin litteroimme.

Nauhamateriaalien käsittelyssä voidaan käyttää kahta eri tapaa. Ensimmäisen tavan mukaan koko aineisto litteroidaan eli kirjoitetaan se tekstiksi sanasta sanaan tai tehdään se valikoiden esimerkiksi teema-alueittain. Toisen tavan mukaan aineistoa ei kirjoiteta lainkaan tekstiksi, vaan päätelmät voidaan tehdä suoraan tallennetusta aineistosta, kuten ääninauhoilta ja videonauhoilta. Aineiston litterointi on tavallisempaa kuin päätelmien teko suoraan nauhoista. Päätelmien teko on helpointa silloin, kun haastatteluista ei ole ollut montaa ja ne eivät ole kestäneet kauaa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 138.) Päädyimme nauhamateriaalin käsittelyssä tapaan, jossa nauhat litteroidaan kokonaisuudessaan. Valitsimme tämän, koska haastattelumme oli teemahaastattelu, jossa olemme vapaasti keskustelleet haastateltavien kanssa. Vapaan keskustelun myötä haastattelun aikana heräsi lisäkysymyksiä valmiin teemahaastattelurungon lisäksi, minkä vuoksi koimme tärkeäksi litteroida koko aineiston. Haastattelimme yhdessä kahta henkilöä Kuperkeikassa. Litteroinnin kuitenkin jaoimme siten, että toinen meistä litteroi toisen haastattelun ja toinen toisen. Tämän valinnan teimme pitkän välimatkan vuoksi. Välimatka johtuu siitä, että me opinnäytetyöntekijät asumme eri puolella Suomea. Myöhemmin kävimme yhdessä läpi litteroidut haastattelut ja teemoittelimme ne yhdeksi aineistoksi.

Aineiston analyysimenetelmäksi valitsimme sisällönanalyysin, koska koimme sen olevan paras tapa saada aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon. Sisällönanalyysin avulla voi tarkastella tutkittavan ilmiön merkitysten lisäksi myös seurauksia, jonka vuoksi valitsimme sen menetelmäksemme. Sisällönanalyysi on tapa analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti dokumentteja, kuten haastatteluista, dialogeja, keskusteluja, kirjoja ja artikkeleita. Sisällönanalyysi on pyrkimystä kuvata tutkittavaa ilmiötä sanallisesti ja selkeästi. Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Aineiston järjestämisen myötä voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkitavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysia on kritisoitu keskeneräisyyden vuoksi, koska aineisto järjestetään vain johtopäätösten tekoa varten. Monissa sisällönanalyysillä toteutetuissa tutkimuksissa analyysi on kuvattu tarkasti, mutta mielekkäitä johto-

päätöksiä ei ole kyetty tekemään. Näin ollen tutkimuksessa esitellään järjestetty aineisto ikään kuin tuloksina. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 103.)

Aineistoa lähestymme teemoittelun kautta, koska se on valitsemaamme analyysimenetelmään liittyvä käytäntö. Teemoittelun avulla saimme molempien haastateltavien vastaukset esille jokaisesta teemasta. Näin ollen se tuki myös tekemäämme teemahaastattelurunkoa. Koimme teemoittelun olevan paras tapa saada molempien haastateltavien vastaukset tietyn teeman ja kysymysten mukaisesti. Puusniekan ja Saaranen-Kauppinen (2006 a) mukaan teemoittelun avulla aineistosta nostetaan esille tutkimusongelmaa valaisevat teemat eli keskeiset aiheet. Teemat nostetaan esille useimmiten aineistolähtöisesti, mutta myös teorialähtöisyys on mahdollista. Aineistolähtöisessä tavassa tekstimassasta etsitään haastatteluja tai vastauksia yhdistäviä tekijöitä. Teorialähtöisessä tavassa teemoja etsitään jonkin viitekehyksen tai teorian mukaisesti. Teemoittelua pidetään luontevana tapana teemahaastattelun analysoinnissa. Teemat voivat muistuttaa teemahaastattelussa käytettyä runkoa, joskus taas aineistosta löytyy uusia teemoja.

Teemojen keräämisessä voi käyttää apuna koodausta ja kvantifiointia. Taulukoinnin avulla löytää helposti keskeiset seikat aineistosta ja niille voi miettiä sitten yhdistävät nimittäjät eli teemat. Aineiston kokoaminen teemoittain tapahtuu niin, että kunkin teeman alle kootaan jokaisesta haastattelusta ne kohdat, jossa käsitellään kyseessä olevaa teemaa. Tämän voi tehdä käsin käyttäen teemakortistoa apuna. Tulostetusta aineistosta leikataan teemaan liittyvät kohdat ja ne järjestetään omaksi kokonaisuudekseen. Saman voi nykyään tehdä myös tekstinkäsittelyohjelmalla käyttäen "leikkaa" ja "liitä" -toimintoja. (Puusniekka & Saaranen-Kauppinen 2006 a.)

Valitsimme teorialähtöisen teemoittelun, koska teimme teemahaastattelurungon teorioiden pohjalta. Tätä runkoa käytimme sitten apuna aineiston teemoittelussa. Päädyimme "leikkaa ja liitä" menetelmään teemoittelussa, sillä haastatteluja oli vain kaksi. Koimme saavamme liitettyä aiheet teemoittain yhteen ilman koodauksia. Teimme teemoittelun siten, että aluksi tulostimme molemmat litteroidut haastattelut. Sitten otimme teemahaastattelurungon avuksi ja jokaisen teeman alta kävimme kysymys kysymykseltä läpi molempien haastateltavien vastaukset. Samaan aikaan meillä oli tietokoneella auki tiedostot haastatteluista sekä yksi tyhjä tiedosto, johon leikattiin ja liitettiin ensin teema, sitten kysymys ja siihen vielä molempien haastateltavien vastaukset. Tällä tavoin kävimme läpi jokaisen teeman, kysymyksen ja vastauksen.

Teemojen käsittelyn yhteydessä esitetään yleensä näytepalloja eli sitaatteja, jotka ovat suoria lainauksia aineistosta. Sitaattien tarkoitus on antaa havainnollistavia esimerkkejä. Sitaatit toimivat myös todisteena siitä, että tutkimusta varten on kerätty jokin aineisto. Tähän aineistoon tutkija pohjaa analyysinsä. Sitaattien käytössä tulisi käyttää huolellisuutta, miettiä, mikä kunkin sitaatin tehtävä on ja onko sitaattien käyttö varmasti tarpeellista tietyissä kohdissa. Tutkimusraportti ei saa koostua pelkästään sitaateista, vaan siinä tulee olla myös tutkijan omaa tulkintaa kytkettynä teoriaan. (Puusniikka & Saaranen-Kauppinen 2006 a.) Me olemme tuoneet sitaatteja opinnäytetyöhömmme, jotta saamme havainnollistettua aineistoa. Lisäksi halusimme tuoda esille haastateltaviemme suoria lainauksia, jotta ne tukevat ja painottavat meidän muotoilemaamme tekstiä. Halusimme saada nimenomaan haastateltaviemme äänen kuuluviin.

3.4 Opinnäytetyön luotettavuus ja eettisyys

Hirsjärvi ja Hurme (1995, 128) kertovat teemahaastattelun olevan tutkimusmenetelmä, joten sen käyttökelpoisuutta voidaan arvioida tieteellisin kriteerein. Keskeisin vaatimus on luotettavuus. Kun pohditaan haastattelun luotettavuutta, on mietittävä, mitkä seikat tutkimuksen eri vaiheissa vaikuttavat luotettavuuteen. Haastattelutilanteita ei voida pitää irrallisina vaiheina, vaan luotettavuutta tulee tarkastella koko prosessin ajan.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voi selkeästi erottaa toisistaan. Näin ollen aineiston analyysin, tehtyjen tulkin-tojen sekä tutkimustekstin välillä on jouhevuutta ja johdonmukaisuutta. Tehdes-sään kvalitatiivista tutkimusta tutkijan on jatkuvasti mietittävä tekemiään ratkaisuja ja valintoja. Näiden myötä hän joutuu ottamaan samanaikaisesti kantaa analyysin kattavuuteen sekä tekemänsä työn luotettavuuteen. Kvalitatiivisen tutkimuksen analyysissä tekijällä on apuna useimmiten vain joko heikko tai vahva teoreettinen oppineisuus, omat tai tutkijakollegan ennakko-oletukset sekä arkielämän realiteetit. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia, sillä tärkein luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Näin ollen kvalitatiiviset tutkimukset ovat usein henkilökohtaisia sekä sisältävät paljon tutkijan omaa pohdintaa. (Eskola & Suoranta 2003, 208, 210.)

Meidän prosessimme luotettavuudesta emme voi olla sataprosenttisen varmoja, sillä meillä ei ole vertailukohdetta. Suomessa ei Kastari-Johanssonin tietämyksen mukaan ole toista päiväkotia, joka olisi toiminut samalla ajatuksella yhtä laajasti kuin Kuperkeikka päiväkoti. Tämän vuoksi emme voi tarkastella sen toimivuutta muual-

la. Kuperkeikan kaltainen toiminta on kuitenkin hiljalleen laajenemassa muihinkin päiväkodeihin. Tällä hetkellä yhtä laajaa toimintaa ei tietääksemme muualla kuitenkaan ole. Etsimme tietoa muista päiväkodeista, mutta emme löytäneet. Ovia on avattu muuallakin, kuten Pirkkalassa, mutta tietoa ei ole siitä, miten pitkälle he ovat esimerkiksi hierarkiarajojen purkamisessa päässeet. Aihe on suomalaisen varhaiskasvatuksen piirissä niin uusi ja erilainen asia, että sitä ei ole vielä aikaisemmin tutkittu. Olimme yllättyneitä, kun vastaavanlaisia tutkimuksia etsiessämme emme kohdanneet yhtäkään samantapaista, vaikka Kuperkeikka on toiminut Porvoossa ryhmättömänä jo kolmentoista vuoden ajan.

Kysyimme sähköpostitse käydyissä esihaastatteluissa Kastari-Johanssonilta, onko Suomessa julkaistu tutkimuksia liittyen Kuperkeikkaan, dialogipedagogiikkaan tai ryhmättömään päiväkotiin. Tätä aiheryhmää koskevia tutkimuksia ei Kastari-Johanssonin mukaan ole julkaistu. Luotamme hänen tietämykseensä ainakin Kuperkeikan osalta, sillä uskomme hänen tietävän, mikäli hänen perustamastaan toiminnasta joku muu olisi aikaisemmin tutkimuksia tehnyt. Uskomme hänen olevan pätevä kertomaan dialogipedagogiikan käytöstä varhaiskasvatuksessa. Kastari-Johanssonin mukaan hän on kuitenkin ainoana Suomessa näin pitkään tätä käytäntöä pitänyt yllä varhaiskasvatuksessa. Luotettavuutta lisää se, että Kastari-Johanssonin koulutus on peräisin Ruotsista, jossa dialogipedagogiikka on ollut yleisesti varhaiskasvatuksen käytössä jo 70-luvulta lähtien. Dialogipedagogiikkaa käytetään myös Suomessa, mutta vain kouluissa. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa se on jälkijunassa verraten esimerkiksi ruotsalaiseen varhaiskasvatukseen.

Eskolan ja Suorannan (2003, 52, 56) mukaan ei ole olemassa kaiken kattavaa ja aukotonta säännöstöä tutkimuksen eettisten kysymysten ratkaisuksi. Näin ollen tutkijan on tehtävä itse ratkaisunsa. Mikäli hän tunnistaa eettisten kysymysten problematiikan, on todennäköistä, että hän tekee eettisesti asiallista tutkimusta. Tutkimustyötä tehtäessä on noudatettava ihmisarvon kunnioittamista. Sen mukaan on väärin aiheuttaa vahinkoa tai loukata tutkimukseen liittyviä henkilöitä riippumatta tutkimuksen tarkoituksesta. Tutkimusaineistoa käsiteltäessä oleellisessa osassa ovat kaksi keskeistä käsitettä; luottamuksellisuus ja anonymiteetti eli nimen salassa säilyttäminen.

Hyvään tieteelliseen tutkimukseen ei kuulu vilppi eikä plagiointi. Vilpissä voi olla kyse muun muassa toisten tutkijoiden työn tai ideoiden varastamisesta tai uskotomuudesta tieteellisiä toimintaperiaatteita vastaan. Vilppiä voi olla myös tutkimustulosten vääristäminen. Plagiointia on kopioida ja hyödyntää toisen tekstiä suoraan ilmoittamatta alkuperäistä lähdettä. Plagiointia on myös käyttää toisen käsitteitä omiin nimiinsä. (Pohjola 2007, 14–15.) Noudatamme opinnäytetyössämme tutki-

museettisia perusteita ja tietosuojalakea. Tutkimuslupahakemuksessamme toimme jo esille, että noudatamme eettisyyttä siten, ettei keräämäämme haastatteluaineistoon meidän lisäksi kukaan muu pääse käsiksi. Haastattelunauhat ja litteroidut tekstit tuhoetaan opinnäytetyön valmistuttua.

3.5 Opinnäytetyöprosessi

Olemme sosionomikoulutuksessa suuntautuneet opinnoissamme lapsi- ja nuorisotyöhön. Olemme molemmat tehneet opintoihin liittyviä harjoittelujaksoja sekä kesätöitä päiväkodeissa. Lisäksi olemme olleet työharjoittelussa, vapaaehtoistoiminnassa sekä kerhon vetämisessä mukana. Ennen opiskelun aloittamista tiesimme molemmat haluavamme lastentarhanopettajanpätevyyden, jonka vuoksi olemme hakeutuneet alan opintoihin. Saadaksemme pätevyyden toimia lastentarhanopettajana kuuluu opinnoissa suorittaa lapsi- ja nuorisotyön opinnot, yksi yhdeksän viikon harjoittelu päiväkodissa ja lisäksi opinnäytetyön aiheen tulee liittyä varhaiskasvatukseen. Opinnäytetyömme olisimme joka tapauksessa tehneet varhaiskasvatukseen liittyen.

Jo opiskelujen alkuvaiheessa olimme miettineet, että teemme opinnäytetyön yhdessä, sillä olemme ystäviä ja aikaisemmissakin kouluissa tehneet yhteistyötä ja tiesimme kykenevämmme siihen myös nyt. Opiskelujen aikana teimme onnistuneesti paritöitä, jotka vain vahvistivat opinnäytetyön yhdessä tekemistä. Alkusyksystä 2008 tiesimme, että toinen meistä tulee muuttamaan opinnäytetyöprosessin aikana Etelä-Suomeen satojen kilometrien päähän Kemistä. Siitä huolimatta aloimme yhteistyöhön syksyllä, sillä tiesimme kykenevämmme yhteistyöhön välimatkasta huolimatta.

Syksyllä 2008 alkoivat lapsi- ja nuorisotyön suuntaavat opinnot. Samaan aikaan alkoi tutkimustoiminnan kurssi liittyen opinnäytetöiden tekemiseen. Tällöin aloimme miettiä omaa opinnäytetyötämme. Aiheita mietimme laidasta laitaan, eikä sopivaa tuntunut löytyvän. Marraskuussa 2008 löysimme mielenkiintoisen mahdollisen opinnäytetyön aiheen. Kerroimme siitä ohjaaville opettajillemme ja he hyväksyivät ideamme opinnäytetyön aiheesta. Heti tämän jälkeen olimme yhteydessä Kuperkeikka Esikoulut Oy:n johtajaan. Tästä alkoi yhteistyömme opinnäytetyön parissa. Heti aiheen hyväksymisen jälkeen aloimme kirjoittaa teoriaa nopeaan tahtiin, koska muuton jälkeen yhteistyömme tulisi hieman rakoilemaan. Olimmehan kuitenkin päättäneet, että emme jaa erillisiä vastuualueita työstä, vaan teemme jokaisen osuuden yhdessä. Tämä sen vuoksi, että emme halunneet eriävää tekstiä. Molemmilla meistä on kuitenkin oma tapamme kirjoittaa.

Tammikuussa 2009 kirjoitimme opinnäytetyömme tutkimussuunnitelmaa sekä päätimme tutkimustoiminnallisen mallin, jota opinnäytetyömme noudattaisi. Valitsimme tulosten esilletuomisen tavaksi teorian ja tulosten yhteen lomittamisen. Tässä mallissa teorian lomassa tuodaan esille aineistosta nousevia tuloksia. Näin teoriaa ja aineistoa voi peilata toisiinsa ja ne linkittyvät toisiinsa jouhevasti. Tämä helpottaa myös opinnäytetyön luettavuutta, sillä ei tarvitse tuloksia lukiessa palata aina työn alussa olevaan teoriaosuuteen etsiäkseen kohtaa, johon tulos liittyy. Esimerkiksi teoriassa voidaan selittää jokin käsite, joka tulee esille myös tuloksissa. Mikäli teoria ja tulokset ovat erikseen, joutuu lukija selaamaan opinnäytetyötä edestakaisin ja näin luetunymmärtäminen voi katkeilla. Kun lomittaa teorian ja tulokset yhteen, niin tätä ongelmaa ei ole.

Tammikuussa valitsimme myös opinnäytetyöllemme opponoijat. Opponoijamme ovat suuntautuneet opinnoissaan seniori- ja vanhustyöhön eli heillä on eri suuntaava kuin meillä itsellämme. Tämän halusimme siksi, että heillä ei ole lapsi- ja nuorisotyöstä samanlainen tietämys kuin meillä, joten meidän on osattava tuoda selkeästi esille opinnäytetyötämme koskevat asiat varhaiskasvatuksesta lähtien. Opponoijien suuntautuminen auttaa mahdollisesti heitä huomaamaan puutteita työssämme, esimerkiksi jonkin termin avaamisen. Meille jokin termi voi olla täysin selvä, kun olemme suuntautuneet lapsi- ja nuorisotyöhön, kun taas seniori- ja vanhustyöhön suuntautuneille termit eivät olekaan niin selviä. Näin ollen he auttavat meitä huomioimaan myös tällaiset seikat.

Lähdekirjallisuuteen tutustuimme huolella, koska emme halunneet tuoda opinnäytetyössämme esille puutteellista tai vaillaista tietoa valitsemistamme teemoista. Kirjallisuuteen tutustuimme huolella myös siksi, että yksi teemoista eli dialogipedagogiikka oli meille täysin uusia asiaa. Pyrimme siis ymmärtämään mahdollisimman hyvin tämän meille uuden asian. Toki koulutuksessamme on puhuttu dialogista ja sen merkityksestä, mutta pedagogiikan suuntauksena se oli aivan uusi. Teoriatietoutta etsiessämme yritimme löytää sopivia tutkimuksia, joiden tuloksia ja tietoutta olisimme voineet hyödyntää opinnäytetyössämme. Emme kuitenkaan löytäneet yhtäkään sopivaa tutkimusta, joka olisi käsitellyt opinnäytetyömme teemoja. Tästä päättelimme, että dialogipedagogiikka on vielä uusia asiaa Suomessa. Teoriatekstejä kirjoittaessamme ajoittain mielen valtasi väsymys, sillä uuden asian oppiminen ja ymmärtäminen vei aikansa. Osassa kirjallisuudesta kirjoitettiin ristiin samasta aiheesta, joten jouduimme miettimään tällaisten tekstien kanssa, kuinka asian ilmaisimme omassa työssämme. Kuitenkin jokaisella teorian kirjoituskerralla saimme aikaiseksi kirjoitettua käyttökelpoista tekstiä. Näin ollen tuli useimmiten myös tunne siitä, että opinnäytetyö etenee joka kerta, vaihtelevasti hitaasta tahdistusta nopeaan tahtiin.

Sovimme maaliskuussa 2009 Kastari-Johanssonin kanssa sähköpostiviestien avulla käytyjen keskustelujen myötä, että teemme parin päivän pituisen vierailun Kuperkeikkaan toukokuussa 2009. Sovimme myös, että tuona kahden päivän vierailun aikana voisimme tehdä haastattelut sekä tutustua ja havainnoida Kuperkeikan toimintaa. Haastatteluista sopimisen jälkeen aloimme työstää teemahaastatteluiden runkoa. Teemahaastatteluiden rungon kehittämissä tutustuimme tarkemmin teemahaastattelua koskevaan kirjallisuuteen. Mielestämme valmiin teemahaastattelurungon näytimme ohjaaville opettajille, jotka vaativat vielä täydentämään haastattelurunkoa sekä löytämään haastattelulle niin sanotun villakoiran ytimen. Teemahaastattelurungon kehittelyn ohessa kirjoitimme myös varsinaista opinnäytetyön teoriapohjaa eteenpäin. Saimme kuitenkin melkoisen pian aikaiseksi teemahaastattelurungon, jonka opettajat hyväksyivät ja koimme, että tällä pohjalla saisimme haastatteluista aineistoa ja vastauksia tutkimuskysymyksiimme.

Toukokuussa 2009 matkasimme Porvoon Kevätkumpuun tutustumaan Kuperkeikkaan. Oikeaan osoitteeseen saapuessamme olimme hieman ihmeissään, sillä emme nähneet missään päiväkotia. Hetken kuluttua huomasimme, että Kuperkeikka on kerrostaloalueella. Olimme silti vielä epävarmoja, mistä päiväkotiin mennään, sillä missään ei näkynyt kylttiä päiväkodista. Menimmekin kerrostalon taakse, josta menimme sisään. Tietysti olimme takaovella, mutta meidät päästettiin kuitenkin tämän takaoven eli keittiön kautta sisään. Ainoa, mikä alueella viittasi Kuperkeikkaan oli minibussissa oleva Kuperkeikan logo (Kuva 5.). Jäimme ehdottomasti kuitenkin kaipaamaan Kuperkeikan porteille tätä samaista logoa. Etu-ovelle päästyämme huomasimme, että siinä on sama painatus, mutta se ei näy porteille, jossa sen mielestämme pitäisi käydä ilmi.



Kuva 5. Kuperkeikan logo.

Ensimmäisenä päivänä tutustuimme Kuperkeikan henkilökuntaan, toimitiloihin ja toimintaan. Valokuvassimme Kuperkeikan tiloja, jotta voimme opinnäytetyössämme havainnollistaa lukijoille kuvien kautta Kuperkeikan tiloja. Tämän päivän aikana teimme myös ensimmäisen haastattelun. Haastateltavanamme oli ensin Kuper-

keikan johtaja Kastari-Johansson. Toisena tutustumispäivänä saavuimme Kuperkeikkaan jo aamusta, jotta näimme päiväkodin yhteisen aamupiirin. Aamupäivän aikana teimme toisen haastattelumme, jolloin haastattelimme Heiniötä. Kummankin tutustumispäivän aikana keskustelimme myös päiväkodin muiden työntekijöiden kanssa Kuperkeikan toiminnasta sekä kyselimme heidän mielipiteitä toiminnasta. Emme myöskään unohtaneet heitä, joiden vuoksi Kuperkeikka on olemassa eli lapsia. Kysyimme lapsilta, miten he viihtyvät Kuperkeikassa.

Haastatteluiden jälkeen teimme työnjaon opinnäytetyön työstämisen osalta, vaikka olimme päättäneet, että erikseen emme työtä tee. Kilometrit välillämme kuitenkin pakottivat joitain kohtia tekemään erikseen. Muun muassa haastatteluiden litteroinnin suoritimme siten, että kumpikin litteroimme yhden haastattelun. Opinnäytetyön teoriaosuutta kirjoitimme myös itseksemme jonkin verran eteenpäin. Niin kuin aluksi ajattelimmekin ja tässä vaiheessa totesimme, että tämä tapa ei ollut kaikista parhain. Kesän aikana pystyimme työskentelemään yhdessä noin viikon verran, jolloin opinnäytetyö eteni roimasti muun muassa aineiston käsittelemisen ja tulosten teon osalta. Loppukesästä 2009 löysimme uuden ja toimivan työmuodon, joka mahdollisti yhdessä työskentelyn kilometreistä huolimatta. Hyödynsimme Internet-puhelinta yhteyden muodostamisessa eli olimme puhe- ja kirjoitusyhteydessä toisiimme opinnäytetyön kirjoittamisen ja työstämisen aikana. Syksyllä 2009 pystyimme muutaman päivän ajan työskentelemään yhdessä samassa paikassa, sillä erään koulukurssin vuoksi jouduimme kumpikin olemaan Kemissä. Tuona aikana saimme opinnäytetyömme koottua tekstien osuudelta lähes kokonaan, vaikkakin kokoajan oli jotain pientä lisättävää ja korjattavaa.

Tämän jälkeen teimme vielä viimeisiä lisäyksiä ja muutoksia ollessamme eri paikkakunnilla. Teimme kuitenkin koko ajan yhteistyötä Internetin välityksellä. Marraskuun alussa 2009 jätämme opinnäytetyömme lopullisen version ohjaaville opettajillemme. Marraskuun loppupuolella on opinnäytetyömme seminaari, jolloin esittelemme työn muille.

4. VARHAISKASVATUS

Tässä luvussa avaamme varhaiskasvatuksen käsitettä. Varhaiskasvatus on pohjana opinnäytetyössämme. Erilaisesta kasvatuskäsityksestä huolimatta Kuperkeikka on kuitenkin päiväkotia, joka tuottaa varhaiskasvatustilanteita, kuten mikä tahansa muukin päiväkotia. Tämän vuoksi on oleellista avata varhaiskasvatusta käsitteenä, sitä ohjaavia lakeja sekä arvopohjaa.

4.1 Varhaiskasvatuksen määrittelyä

Hujala, Nivala, Parrila-Haapakoski ja Puroila (1998, 2-3) toteavat varhaiskasvatuksen määrittelyn perinteisesti sijoittuvan esimerkiksi tiettyyn ikäjaksioon tai kasvukontekstiin sijoittuvana vuorovaikutusprosessina. Tätä toteutetaan erilaisissa toimintamuodoissa, kuten päiväkodissa. He itse kuitenkin laittavat tarkastelun kohteeksi toimintamuodon sijaan varhaiskasvatuksen ydinkysymykset toiminnan hallinnollisesta organisoitumisesta riippumatta. Näitä ovat lapsi ja kasvuprosessi, lapsen ja kasvun näkökulmasta nousevat kasvun ja oppimisen teoriat sekä näihin liittyvä ammatillisuus. Varhaiskasvatuksessa tavoitteena on vahvistaa lapsen oppimaan oppimista ja kasvua oman elämänsä ja kasvunsa vaikuttajana. Varhaiskasvatusta on vuorovaikutusprosessi, jossa lapsesta kasvaa aktiivinen toimija. Apuna tässä prosessissa ovat omaehtoinen, elämyksellinen ja kokemuksellinen toiminta, vertaisryhmäkontaktit ja aikuisen ohjaus.

Varhaiskasvatus on lasten kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatus edellyttää vanhempien ja kasvattajien kiinteää yhteistyötä eli kasvatuskumppanuutta. Näin kasvatustehtävästä muodostuu lapselle mielekäs kokonaisuus. Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta sekä yhteistoimintaa, jossa lapsen omaehtoinen leikki korostuu. Varhaiskasvatuksen lähtökohdat ovat kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus. Lähtökohtiin kuuluu myös laaja-alaiseen, monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen sekä pedagogisten menetelmien hallintaan perustuva kokonaisvaltainen näkemys lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Ammattitaitoinen henkilöstö on keskeinen tekijä varhaiskasvatuksessa. Kasvattajien ammatillisen osaamisen ja tietoisuuden myötä laadukas varhaiskasvatus voi toteutua. (Sosiaaliportti 2009.)

Vaikka päivähoitoon on kohdistunut paljon kritiikkiä ja ulkomaisia vaikutteita on ollut käytettävissä, niin päiväkotien toiminta on silti säilyttänyt perinteiset piirteensä. Tämä johtuu pääosin lastentarhanopettajakoulutuksesta, jossa lasten kasvatuk-

sen menetelmät ja perusteet pohjautuvat Fröbel-pedagogiikkaan. Tässä pedagogiikassa korostetaan lapsen luonnollista kehitystä ja omatoimisuutta. Sen mukaisesti on myös toiminta tapahtunut aikuisen ohjaamana, kuitenkin lasten yksilölliset tarpeet sekä toiveet huomioon ottaen. Suomessa Fröbeliläisyys on säilynyt, kun on säästytyt erilaisilta kasvatusvirtausten äärivaikutteilta. Vaikutteita on saatu muun muassa juuri Ruotsista, missä päivähoitotoiminnalle ominaista on lasten omilla ehdoilla toimiminen. Suomessa varhaiskasvatusta on kehitetty kansallisten kulttuuriperinteiden pohjalta. Perinteisesti vakiintuneiden toimintamuotojen uudistamiseen päiväkodeissa tarvittaisiin jo koulutuksesta saatavia valmiuksia sekä työskentelymalleja. Perinteisestä ikään perustuvasta ryhmäjoesta luopuminen on esimerkiksi asia, johon tulisi saada jo koulutuksessa tietoa. Lastentarhanopettajan taitavuuden ja kekseliäisyyden varassa toimimisesta on päästävä eteenpäin. (Ruuskanen 1980, 65–74.)

Kiesiläisen (1994, 16–18) mukaan yhteiskunnan ilmapiiri näkyi myös päiväkotiyhteisöissä. Autoritääriin ja hierarkkinen kulttuuri näkyi lastentarhanopettajien ja muun henkilöstön välisissä suhteissa. Työntekijän status määräytyi koulutuksen mukaan ja arvostettiin selkeää työnjakoa. Kun päiväkodit olivat vielä lastentarhoja, eri ammattiryhmät jopa joivat kahvinsa eri aikaan, mahdollisesti myös eri paikoissa. Ammattiryhmien välinen ero on aikoinaan ollut niin suuri, että siitä ei vielä tänä päivänä ole ollut helppo päästä ylitse. Kiesiläinen kertoo, että 1980-luvulla samassa ryhmässä toimivien eri koulutuksen omaavien työntekijöiden välille on täytynyt löytää vastuualueet ja se ei ole ollut helppoa. Yhteistyön idea nähdään hyvänä, mutta vanhan kulttuurin vahva ote ei hälväne helposti. Päiväkotiyhteisöissä ammattitaidon ja osaamisen käyttöönotto vaatii yhteisön kulttuurin muuttumista. Kulttuuria ei kuitenkaan muuteta hetkessä. Mielestämme koulutuksen vahvat erot ovat vieläkin valloillaan. Lastenhoitaja ei ole tasa-arvoinen lastentarhanopettajan kanssa. Yliopistopohjainen lastentarhanopettaja nähdään useasti huomattavasti pätevämpänä kuin sosionomikoulutuksen saanut. Sosionomin pätevyyttä vähätellään muun muassa pedagogisten opintojen vähyyden vuoksi.

Ruotsissa henkilöstön kelpoisuuksia ja mitoitusta ei säädellä niin tiukkaan kuin Suomessa. Ruotsissa pääasia on, että henkilöstöä on riittävästi ja että heillä on koulutus ja kokemus sellaista, että he voivat vastata lasten hoidosta ja laadukkaasta pedagogisesta toiminnasta. Kaikilla esikoulun työntekijöillä on vastuu pedagogisesta toiminnasta. Esikoulussa (förskola) on 0-5-vuotiaita lapsia ja esikoululuokassa (förskoleklass) on toimintaa 6-vuotiaille. (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999.)

Kuperkeikassa varhaiskasvatuksen alan sisällä olevien eri ammattien hierarkiat on

purettu. Työnkuvat on yhtenäistetty, jokaisella on samanarvoinen vastuu kasvatuksellisessa toiminnassa ja jokainen toteuttaa yhteistä tavoitetta. Tämä tarkoittaa sitä, että Kuperkeikassa ei katsota koulutuksen määrittävän kenenkään työntekijän asemaa korkeammaksi. Uskomme, että tämä järjestely on hyväksi työyhteisölle, sillä jokainen työntekijä on niin sanotusti samalla tasolla, eikä kukaan voi oman ammattinimikkeen varjolla olla ”korkeammassa asemassa” työtovereihinsa nähden. Jokainen tuo omasta koulutuksestaan ammatillisen osaamisensa, mutta ne muo-
vautuvat yhteiseksi työtavaksi tavoitteen saavuttamisessa. Olemme itse olleet paljon päiväkodeissa, joissa on kolmen henkilön (yleensä lastentarhanopettaja, kaksi lastenhoitajaa) tiimi ja nähneet, että se ei aina toimi. Hierarkkiset erot voivat tulla vahvastikin esille muun muassa persoonan kautta. Jotkut ovat korostaneet vahvasti rooliaan lastentarhanopettajana ja vähätelleet lastenhoitajan ammatillista osaamista. Tämä ei tarkoita sitä, että jokaisessa päiväkodissa tilanne olisi sama ja tiimin yhteistyö ei toimisi.

Useasti kompastuskivenä työyhteisössä voi olla myös se, että joku saattaa vedota koulutukseensa. Hän ei tee joitain työtehtäviä, koska häntä ei ole koulutettu siihen. Kuperkeikassa moisella asenteella työssä ei todennäköisesti kauaa olla, sillä siellä jokainen on samanarvoinen ja työtehtävät ovat kaikilla samat. Heiniö (2009) kertoi esimerkin muutaman vuoden takaa. Kuperkeikassa oli töissä koulutukseltaan lähihoitaja, joka kieltäytyi työtehtävistään vedoten koulutukseensa. Tämä kyseessä oleva lähihoitaja ei halunnut olla ulkona useita tunteja lasten kanssa, kun häntä ei ole koulutettu siihen. Onko tässäkin taustalla se, että koulussa opetetaan päiväkodin päivärytmi, johon kuuluu tietty aika ulkona olemista. Eikä näin kykene helposti omaksumaan toista tapaa toimia, kuten useiden tuntien ulkoilua. Koulutuksen lisäksi myös henkilön oma asenne vaikuttaa paljon. Ulkona oleminen olisi ollut lasten näkökulman huomioimista, mutta kyseinen henkilö ei halunnut olla ulkona useita tunteja. Toiminnan olisi pitänyt mennä siis aikuisjohtoisesti. Emme tosin tiedä, oliko kyse esimerkiksi Havulinna toiminnasta, joka on ympärivuotinen ulkoilutoiminta vai ”tavallisesta” päiväkotikulusta. Jos oli kyse päiväkotikulusta, niin olisivatko työntekijät voineet vaihtaa työtehtäviä keskenään eli sisältä olisi tullut toinen työntekijä ulos ja toinen taas ulkoa sisälle. Ei kai kenenkään työntekijän tarvitse koko päivää olla vain sisällä tai ulkona?

Yhteiskunta järjestää, valvoo ja tukee varhaiskasvatusta, joka koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Varhaiskasvatusta järjestetään valtakunnallisten linjausten mukaisesti, jotka ovat valtioneuvoston periaatepäätöksenä 28.2.2002 hyväksymiä. Linjaukset sisältävät yhteiskunnan järjestämisen ja valvoman varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen painopisteet. Valtakunnallisten linjausten mukaan laadukkaaseen varhaiskasvatukseen kuuluu eri tahojen

yhteistyö. Yhteistyötä toteutetaan lasta ja perhettä palvelevan laajan verkoston kanssa ja tarvittaessa myös seudullisesti. Keskeisiä yhteistyötahoja ovat muun muassa opetus-, sosiaali-, terveys-, kulttuuri- ja liikuntatoimi, seurakunnat sekä järjestöt. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7, 10.)

Meitä kiinnosti myös tietää, tekeekö Kuperkeikka yhteistyötä muiden Porvoon alueen päiväkotien kanssa. Kastari-Johansson (2009 a) toteaa, että yhteistyötä ei juuri ole. Hän uskoo, että yhteistyötä rajaava tekijä on vielä vuosien jälkeenkin ymmärtämättömyys Kuperkeikan toiminnasta. Alkuaikoina osa epäilijöistä oli varmoja, että Kuperkeikka menee nurin muutoksensa myötä. Vuosien toimimisen jälkeen on epäilijöiden ehkä vaikeaa hyväksyä, että he erehtyivät. Taustalla voi olla myös kateutta, sillä yksityisessä Kuperkeikassa Kastari-Johansson johtajana on itse korkeimmassa asemassa ja hän on päättänyt muutoksesta. Kun taas kunnallisissa päiväkodeissa johtaja ei ole korkeimmassa asemassa, vaan yläpuolella on päivähoiton johtaja. Senkin yläpuolella on vielä jokin määräävä toimielin esimerkiksi koulutoimi.

Kastari-Johansson saattaa olla oikeassa, sillä esimerkiksi Kiesiläisen (1994, 92) mukaan yhteisö puolustautuu ulkoisia uhkia vastaan. Puolustuskannalla olevat tunteet nousevat erityisesti silloin pintaan, kun yhteisön olemassaolo tai merkitys ja arvo ovat uhattuna. Kun yhteiskunnassa tapahtuu suuria muutoksia ja muutokset vaikuttavat joko välillisesti tai välittömästi yhteisöön, voi nähdä erityisesti silloin yhteisöjen jähmettyvän vanhoihin rakenteisiinsa. Työntekijät saattavat kokea pelkoa ja epävarmuutta ja näin syntyy kaaoksen tunteita. Kateus taas aiheuttaa muiden arvon kieltämisen tai vähättelyn. Näin yhteisö varmistaa, ettei muutokseen tule paineita ainakaan sisältäpäin.

Kastari-Johansson (2009 a) kertoi, että hän käy päivähoiton kokouksissa lähinnä vain toteamassa, kuinka eri maailmassa Kuperkeikka ja kunnalliset päiväkodit ovat. Mietimme, ovatko tämän taustalla molemminpuolinen "laput silmillä" oleminen. Tällä tarkoitamme sitä, että molemmat osapuolet pitävät kiinni oman toiminnan tärkeydestä ja toimivuudesta. Ehkä he näkevät toisesta varhaiskasvatustavasta vain ne huonot puolet. Yrittävätkö he todella nähdä myös toisen hyvät puolet, Kuperkeikka kunnallisista päiväkodeista ja toisinpäin. Ymmärrys ja hyväksyntä voi tulla, kun osaa ottaa vastaan, mutta myös antaa toiselle tietoa. Pohdimme, ovatko kunnalliset päiväkodit eräänlaisella puolustuskannalla, sillä Kastari-Johansson on tuonut vahvasti esille, mitä vikaa hänen mielestään suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on. Tämä, jos mikä herättää puolustautumisreaktion. Tapa, miten asioista kertoo ja mielipiteensä ilmaisee, on hyvin merkityksellinen.

On syytä, miksi uusia varhaiskasvatuksellisia toimintamalleja on kehitetty, mutta on

myös syyt siihen, miksi jo olemassa olevista malleista ei ole luovuttu. Jokaisessa varhaiskasvatuksen toimintamallissa voi olla hyviä puolia, mutta myös vikoja. Niiden ei pitäisi koskaan kuitenkaan täysin sulkea toisiaan pois, vaan hakea uusia näkökulmia ja kehittyä. Ei ole olemassa vain niin sanottu suomalainen ja perinteinen varhaiskasvatusmalli ja Kuperkeikan malli. Muitakin vaihtoehtoisia malleja on, kuten Montessori-, Steiner- ja Reggio Emilia -pedagogiikkaan perustuvia päiväkoteja.

Varhaiskasvatuksen ensisijainen tavoite on kokonaisvaltaisesti hyvinvoiva lapsi. Kun lapsi voi hyvin, on hänellä mahdollisimman hyvät kasvun, kehittymisen ja oppimisen edellytykset. Lapsi nauttii sosiaalisesta kanssakäymisestä lasten ja kasvatustajien yhteisössä ja on kiinnostunut ympäristöstään. Lisäksi lapsi lähtee innolla mukaan leikkeihin, on valmis oppimaan uutta ja on mukautunut arjen toimintoihin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15.)

Kastari-Johansson (2009 a) näkee tämänhetkisen päivähoiton olevan liian aikuisjohtoista, mikä ei tee varhaiskasvatuksesta lapsilähtöistä. Lapsen näkökulmasta tarkasteltaessa suljetussa tilassa oleva ryhmä ei vastaa lapsilähtöistä toimintaa. Tapahtuuko suotuisaa ja kokonaisvaltaista kehitystä, mikäli lapsi on suljetussa tilassa, jossa lapsia on vähän ja nekin vain omanikäisiä? Tällaisissa tapauksissa toiminta ei ole lapsilähtöistä. Lapsi ei saa itse päättää, missä tilassa on, kenen kanssa on tai mitä tekee, vaan aikuinen päättää. Aikuinenhan on suunnitellut päivän ja pilkkonut sen eri toimintoihin. Näin ollen lapsi vain palvelee aikuisen hierarkkista työprosessia. Kuperkeikassa aikuisen työprosessi on käännetty pääläelleen, alistaiseksi lapsen maailmalle. Lapsen luotetaan, lapsi osaa ja saa tehdä itse valintansa, jolloin toiminta on lapsilähtöistä.

Pohdimme itsekkin lapsen omaa asemaa päätösten teossa. Koemme Kuperkeikan toimivan oikein heidän antaessa lapsen itsensä päättää tekemisestään ja olemisestaan. Lapsen kehitykselle on tärkeää mallioppiminen vanhemmilta lapsilta, näin leikit monipuolistuvat. Toisaalta myös isommat lapset oppivat huomioimaan pienempiään. Lapset kykenevät itse muodostamaan ystävyysuhteita, kun lapsia on paljon ja eri-ikäisiä. Heidän ei tarvitse "tyytyä" keneen tahansa, vaan heillä on mahdollisuus löytää oikeasti toimivia ystävyysuhteita. Nämä eivät toteutuisi samalla tavalla ryhmiin jaetuissa lapsissa.

Opiskeluihin liittyvissä harjoitteluissa, jotka olemme suorittaneet päiväkodeissa, olemme havainneet, että toimintatuokioihin osallistuminen on lapsille pakollista. Toiset lapset eivät halua tehdä juuri sitä toimintaa, minkä aikuinen on päättänyt. Usein aikuinen pitää toimintatuokion 3-10 lapsen ryhmälle juuri sillä hetkellä, kun aikuinen on suunnitellut. Kuperkeikassa on huomattu, että lapsi kykenee itse valit-

semaan tekemisensä viisaasti ja esimerkiksi askartelea hyvin mielellään oma-aloitteisesti. Ryhmässä voi olla joitakin lapsia, joita esimerkiksi pakkoaskartelu ei tietyllä hetkellä innosta. Vaikka lapsi tuo sen ilmi, ei hän voi jättää toimintaa ja siirtyä siihen toimintaan, mikä kiinnostaisi. Tämä jo sen vuoksi, että ryhmässä työskentelevät aikuiset eivät riitä valvomaan muuta kuin suunniteltua tuokiota.

Mekin koemme lapsilähtöiseksi sen, että jokaisen päivän lähtökohtana Kuperkeikassa on lapsen omaehtoinen toiminta, omat valinnat. Tämä mahdollistaa sen, että lapset voivat itse päättää, mitä tekevät, eikä lapsia tarvitse siirtää ryhmänä toiminnasta toiseen. Työntekijöiden työtehtävät eivät kuormitu. Siirtymätilanteet ovat olleet raskaita ja aina on joko liian paljon lapsia tai liian vähän työntekijöitä, joka on verottanut työntekijöiden jaksamista työssä. Vaikka olisi erikoistilanteita tai työntekijöiden sairaspöissaoloja, niin aikuisia on silti riittävä määrä paikalla ja työmäärä jakautuu tasaisesti paikalla olevien kesken. Jos kolmen henkilön tiimistä on yksi poissa, se näkyy heti isompana kuormana paikalla oleville ja lapsi-aikuisen suhdeluvussa. Kuperkeikassa 0-6-vuotiaita lapsia on kirjoilla 60 ja työntekijöitä 11. Tämä ei tarkoita sitä, että joka päivä jokainen lapsi ja aikuinen olisi paikalla päivittäin. Suhdeluvut ovat Kuperkeikassa pääosin kohdillaan. Kuperkeikka päiväkodissa vieraillessamme teimme kuitenkin havaintoja ulkoilutilanteesta. Lapsia oli ulkona 33 ja aikuisia kolme. Osa lapsista oli alle 3-vuotiaita, joten tällöin suhdeluku ei pitänyt paikkaansa ja havaitsimme, etteivät aikuiset hälyttäneet vielä yhtä työntekijää paikalle. Emme tiedä, oliko kyse poikkeustilanteesta vai epähuomiosta, sillä hetkellä suhdeluku ei kuitenkaan ollut kohdillaan.

Vaikka koemme hyväksi asiaksi lasten mahdollisuuden omiin valintoihin, niin ei voida olla ajattelematta, onko lapsen edun mukaista kuitenkaan, että lapsi haluaa esimerkiksi joka päivä jok'ikisessä leikissä olla koira. Annetaanko Kuperkeikassa lapsen leikkiä aina vain samaa leikkiä? Onko ammatillisesti oikein katsoa vierestä, jos lapsi päättää (oman valinnan oikeus) leikkiä aina koiraa? Pyrkivätkö työntekijät tarkkailemaan lasten leikkiä ja ohjaamaan ehkä toisenlaiseen leikkiin, vaikka lapsi onkin itse valinnut koiraleikin? Vai huomioidaanko, että toisto leikeissä voisi olla esimerkiksi merkki psyykkisestä oireesta? Jatkuva toisto voi lapsen kohdalla tarkoittaa oireilua jostain vakavammasta, esimerkiksi kotioloissa voi olla jotain merkittäviä ongelmia. Saman leikin toistaminen ei tuota lapselle mitään uutta, joten tapahtuuko lapsen kohdalla suotuisaa kehitystään. Meillä ainakin alkaisivat "hälytyskellot soida", mikäli lapsen leikki olisi jatkuvasti samanlaista, siitä huolimatta, että lapselle annetaan oikeus valita leikkinsä.

Lapsen hyvinvointia edistetään huolehtimalla hänen toimintakyvystään, terveydestään ja perustarpeistaan. Lapsen hyvinvoinnin kannalta on erittäin tärkeää, että

hänellä on pysyvät ja turvalliset ihmissuhteet. Lapsen tulee saada tuntemus, että häntä arvostetaan, hänet hyväksytään sellaisena kuin on. Tärkeää on myös, että lasta kuullaan ja nähdään häntä koskeissa asioissa. Näin lapsen itsetunto vahvistuu. Lapsen yksilölliset tarpeet, persoonallisuus ja perhekulttuuri huomioidaan riippumatta hänen taustoistaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15.)

Kuperkeikassa lapsi huomioidaan yksilöllisesti, esimerkiksi pienen lapsen ruokailu on järjestettävissä niihin aikoihin, kun lapsi ruokailun tarvitsee, vaikka ruokailuja tulisi useampi päivässä. Päivän rytmi menee todella lapsen tarpeiden mukaan, ei päiväkodin ruokailuajan ja kellosta katsomisen mukaan. Mietimme paljon, onko tällainen kuinka sekavaa ja miten pysyy kontrolli siitä, kuka on jo syönyt, kuka ei. Nähtyämme itse ruokailutilanteen päiväkodilla koimme sen sujuvan kohtalaisesti. Siltikin olemme edelleen sitä mieltä, että juuri ruokailutilanne on hieman sekava. Tämä sen vuoksi, että näimme myös yhden lapsen nukahtaneen ruokapöytään, eikä sitä huomattu heti. Lapsia on kuitenkin niin paljon, että jokaiselle lapselle ei kyettä antamaan huomiota jokaisena hetkenä. Ehkä asiaan tottuu, kun sitä tehdään päivittäin ja oppii tuntemaan lapset ja muistamaan jokaisen syönnin. Haastattelujen ja omien havaintojemme pohjalta huomasimme, että Kuperkeikassa on myös mahdollista laittaa aina lapsi nukkumaan ulos vaunuihin, mikäli vanhemmat niin haluavat. Tämä sen vuoksi, että käytännössä aina joku on ulkona valvomassa, kun lapsilla on vapaus olla ulkona koska vain.

"...tehdää niin se lähtee siitä, että lapsen rytmin ja halun mukaan. Siis ihan oikeesti lapsen rytmin mukaa ja tarpeen mukaan, se on yksilöllistä." (Heiniö 2009.)

Kuperkeikassa lapsille luodaan turvalliset ihmissuhteet ja aikuiset ovat läsnä lapsia varten. Lapset ja aikuiset ovat tasa-arvoisia toisiinsa nähden. He arvostavat toisiaan, heillä on mahdollisuus tehdä yhtäläisiä valintoja ja saavat yhtäläisen kohtelun iästä huolimatta. Heiniön (2009) mukaan on tärkeä miettiä, miten lasta koskee, miten katsoo ja miten hänen kanssaan keskustelee. Aikuisen täytyy kyetä menemään lapsen tasolle, tasa-arvoisena, ei kuitenkaan niin, että aikuinenkin esiintyy lapsena. Katseet, puheet ja ilmeet vaikuttavat lapseen ja tämän vuoksi lapselle ei saa puhua niin sanotusti ylhäältä päin, autoritäärisesti, vaan tasa-arvoisuus on muistettava. Kuperkeikassa vahvistetaan tällä tavoin lapsen minäkuvaa.

4.2 Varhaiskasvatuksen sisältö ja tavoitteet

Varhaiskasvatuspalveluita ovat muun muassa päiväkotitoiminta, perhepäivähoito sekä avoin toiminta. Varhaiskasvatuspalveluita tuottavat kunnat, järjestöt, yksityiset palveluntuottajat sekä seurakunnat. Varhaiskasvatuksen lähtökohtana on kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus. Lähtökohtiin lukeutuu myös laaja-alaiseen, monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen sekä pedagogisten menetelmien hallintaan perustuva kokonaisvaltainen näkemys lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Erityisesti ammattitaitoinen henkilöstö on keskeinen tekijä varhaiskasvatuksessa. Kasvattajien ammatillisen osaamisen ja tietoisuuden myötä laadukas varhaiskasvatus voi toteutua. (Verkkotoimitus.)

Varhaiskasvatuksen arvopohja perustuu kansainvälisiin lapsen oikeuksia määritteleviin sopimuksiin, kansallisiin säädöksiin ja muihin ohjaaviin asiakirjoihin, kuten lakiin ja asetukseen lasten päivähoitosta sekä lastensuojelulakiin. Lapsen oikeuksia koskeva yleissopimus tuli Suomessa voimaan vuonna 1991. Sen keskeisin arvo on lapsen ihmisarvo. Tämä kattaa neljä yleisperiaatetta, jotka ovat syrjintäkielto ja lasten tasa-arvoisen kohtelun vaatimus, lapsen etu, lapsen oikeus elämään ja täysipainoiseen kehittymiseen sekä lapsen mielipiteen huomioon ottaminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12.)

Suomen perusoikeussäännöksistä ja muista oikeussäntelyistä varhaiskasvatuksen keskeisiin periaatteisiin nousee lapsen oikeus turvallisiin ihmissuhteisiin, turvattuun kasvuun, kehittymiseen ja oppimiseen sekä turvattuun ja terveelliseen ympäristöön. Lisäksi lapsella on oikeus tulla ymmärretyksi ja kuulluksi ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti sekä saada tarvitsemaansa erityistä tukea. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12.)

Varhaiskasvatusta ohjataan valtakunnallisilla ja kunnallisilla asiakirjoilla. Valtakunnallinen ja kunnallinen ohjaus yhdessä muodostavat prosessimaisen kokonaisuuden. Valtakunnallisen ohjauksen piiriin kuuluvat lasten päivähoitoa ja esiopetusta koskevat lait ja asetukset, (*laki lasten päivähoitosta, asetus lasten päivähoitosta, perusopetuslaki, laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista, lasten oikeuksien sopimus*), varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Kunnalliseen ohjaukseen kuuluvat kunnan varhaiskasvatuksen linjaukset ja strategiat. Näiden pohjalta yksikkö eli päiväkotitoiminta voi tehdä oman varhaiskasvatussuunnitelman sekä esiopetuksen opetussuunnitelman. Lisäksi tehdään lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja esiopetuksen suunnitelma. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 8-9.)

Lapsuuden itseisarvoista luonnetta täytyy painottaa varhaiskasvatuksessa. Lisäksi lapsuutta tulisi vaalia ja ohjata lasta ihmisenä kasvamisessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien kasvatuspäämäärissä tuodaan ilmi, että kasvattajan tehtävä on huolehtia lapsen henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistämisestä, toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistamisesta ja itsenäisyyden asteittaisesta lisäämisestä. Toiset huomioon ottava käyttäytyminen tarkoittaa sitä, että lapsi oppii huomioimaan muita, välittämään toisista ja suhtautumaan myönteisesti niin muihin kuin itseensäkin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 13.)

Kastari-Johansson (2008, 15) kuitenkin peräänkuuluttaa tällaisen käyttäytymismuodon puutteita. Toisten huomioon ottaminen useimmiten tarkoittaa myös ristiriitojen välttämistä. Ei saa syntyä ristiriitoja, jotta ei synny riitoja. Mikäli riita pääsee syntymään, ei lapsi olekaan ottanut huomioon toista. Ristiriitatilanteet ovat kuitenkin elämää ja lapsen tulee oppia myös niitä. Kuperkeikassa ristiriitatilanteiden annetaan syntyä, jolloin lasten kanssa opetellaan niiden selvittämistä. Näin lapsi saa eväitä elämässä selviytymiseen. Toiset huomioon ottavalla käyttäytymisellä lapsi ei opi laittamaan rajoja sellaiselle kaverille, joka ei ole reilu tai ei opi tekemään valintoja siitä, kenen kanssa leikkiä. Lapsi ei myöskään opi tuntemaan itseänsä ja toista tapaa reagoida tai ajattelemaan syy-seuraussuhteita. Yhä vaativimmissa vuorovaiikutustilanteissa toimiminen jää myös heikolle, mikäli kaikessa pitää toimia toiset huomioon ottavasti.

Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen sisältöä, laatua sekä kuntien varhaiskasvatussuunnitelmien ja opetussuunnitelmien laatimista. Kunnan varhaiskasvatussuunnitelma pohjautuu valtakunnallisiin varhaiskasvatuksen perusteisiin. Suunnitelman teossa huomioidaan kunnan omat linjaukset, strategiat ja tavoitteet sekä määritellään palveluiden sisällölliset tavoitteet. Yksikön varhaiskasvatussuunnitelma on yksityiskohtaisempi kuin kunnan suunnitelma. Siinä kuvataan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus ja niiden lähtökohdat sekä toteutuminen arjen kasvatuskäytännöissä. Lisäksi siinä kuvataan yksikön erityispiirteitä ja painotuksia. Lapsen oma varhaiskasvatussuunnitelma sekä esiopetuksen suunnitelma laaditaan lapsen vanhempien kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 9.)

Kasvatustyön tavoitteista ja sisällöistä alettiin keskustella päivähoitolain säätämisen jälkeen. Päivähoitolaki on säädetty vuonna 1973. Lakiin lisättiin vuonna 1983 erillinen tavoitepykälä päivähoidon valtakunnallisille kasvatustavoitteille. Nämä kasvatustavoitteet ovat kuitenkin ympäröityjä ja niiden toteuttamiseksi laaditaan erikseen toimintasuunnitelmat esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelma. (Ojala 1993,

178.) Suunnitelmien pohjalla ei kuitenkaan näkemyksemme mukaan ole selkeitä ja tietoisia kasvatustavoitteita, vaan päivähoitoyksikkö määrittelee tavoitteet itse valtakunnallisten ja kunnallisten linjausten pohjalta. Lakiin sisällytetyt kasvatustavoitteet ovat seuraavat:

Päivähoidon tavoitteena on tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Päivähoidon tulee omalta osaltaan tarjota lapselle jatkuvat, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa sekä lapsen lähtökohdat huomioon ottaen suotuista kasvuympäristö. Lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti päivähoidon tulee yleinen kulttuuriperinne huomioon ottaen edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä sekä tukea lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta. Uskonnollisen kasvatuksen tukemisessa on kunnioitettava lapsen vanhempien tai holhoojan vakaumusta. Edistessään lapsen kehitystä päivähoidon tulee tukea lapsen kasvua yhteisvastuuseen ja rauhaan sekä elinympäristön vaalimiseen. (Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36, 2§.)

Nämä eivät ole mielestämme tietoisia tavoitteita. Esimerkiksi laissa esille tulleet kohdat, kuten tarjotaan monipuolista toimintaa lapselle ja edistetään lapsen persoonallista kehitystä, eivät ole selkeitä. Ne voi ymmärtää monin eri tavoin ja ovat laajoja sisällöltään. Kun taas vertaa Kuperkeikan tavoitteita, esimerkiksi kasvattaa omatoimisia lapsia, niin se on tietoinen tavoite, ei ympäripyöreä. Lapsista halutaan nimenomaan omatoimisia eikä vain sanota, että tarjotaan toimintaa, joka tukee monipuolisesti lapsen kehitystä.

Kuperkeikan tietoinen kasvatustavoite on kasvattaa lapsista yritteliäitä, omatoimisia, itseensä luottavia ja vastuullisia tulevaisuuden tekijöitä. Kasvatustavoitteet ovat juurtuneet ruotsalaisesta kasvatuskäytännöstä ja Kastari-Johanssonin Ruotsissa saamasta koulutuksesta. Nämä kasvatustavoitteet ovat linjassa suomalaisen perusopetuksen kanssa. Kuperkeikasta on tämän yhteneväisyyden vuoksi helppo jatkaa kouluun. (Kastari-Johansson 2008, 16–17.)

Kastari-Johansson (2009 a) sanoo Kuperkeikan olevan ristiriidassa suomalaiseen päivähoitoon juuri kasvatustavoitteiden vuoksi. Kuperkeikassa on tietoiset kasvatustavoitteet, joilla pyritään lapsista kasvattamaan yhteiskunnan kansalaisia, koska lapsissa on tulevaisuus. Suomalaisesta päivähoidosta tämä puuttuu, koska laki lasten päivähoitoon liittyen on edelleen vuodelta 1973. Tässä vuonna 1973 säädetyssä laissa tai varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei ole asetettu Kastari-Johanssonin mukaan selkeää kasvatuksellista tavoitetta, mutta suomalaisessa perusopetuksessa se on. Ruotsissa selkeät tavoitteet kasvatukselle ovat olleet jo 1970-luvulta lähtien. Kastari-Johansson ihmettelee suuresti, miksi selkeät tavoitteet löytyvät perusopetuksen opetussuunnitelmasta, mutta eivät päivähoidosta.

Tästä samasta syystä hänen mielestään varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen jälkeen ei ole jatkumoa peruskouluun. Tavoitteet ovat erilaiset, joten miten niiden välillä voi jatkumoa olla, kyselee Kastari-Johansson.

Ruotsissa esikoulutoiminta ja päivähoito ovat kuuluneet opetus- ja tiedeministeriön alaisuuteen vuodesta 1998 lähtien. Tällöin myös päiväkotikäsite poistettiin ja tilalle tuli esikoulutoiminta. Elinikäisen oppimisen ajatusta korostetaan siten, että 6-vuotiaille on oma esikoulutoimintansa, mutta myös siten, että 1-5-vuotiaille on laadittu valtakunnallinen opetussuunnitelma. 6-16-vuotiaille on yhteinen opetussuunnitelma. Tällä tuetaan esikoulun, iltapäivätoiminnan ja koulun yhteen nivoutumista. Leikki, huolenpito, luovuus sekä omatoiminen tutkiminen ovat keskeisiä asioita opetussuunnitelmassa. Lasten iltapäivätoiminta niin esikouluissa kuin alaluokillakin on integroitu koulutyöhön. Koulun ovet ovat auki aamu seitsemästä ilta kuuteen asti. Opettajien työ on muuttunut tiimityöksi, jossa toimii opettaja, lastentarhanopettaja ja vapaa-ajan ohjaaja. Tämä tarkoittaa sitä, että koulu huolehtii myös hoidollisesta puolesta. (Peltonen 2002, luku 4.)

Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmassa on eri aihekokonaisuuksia, jotka ovat kasvatusta ja opetusta eheyttäviä teemoja. Näitä aihekokonaisuuksia on yhteensä seitsemän erilaista. Ensimmäisen aihekokonaisuuden eli ihmisenä kasvamisen päämääränä on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja elämänhallintaa. Siinä tavoitteena on luoda yhteisöllinen kasvuympäristö, joka tukee yksilöllisyyttä, tervettä itsetuntoa, tasa-arvoa ja suvaitsevaisuutta. Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihekokonaisuuden tavoitteena on auttaa oppilasta löytämään oma kulttuuri-identiteettinsä sekä kehittämään valmiuksiaan kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen. Kolmas aihekokonaisuus koostuu viestintä- ja mediataidosta. Sen tavoitteena on kehittää oppilaan ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja. (Opetushallitus 2004, 38–39.)

Nämä edellä mainitut perusopetussuunnitelman aihekokonaisuudet ja niiden tavoitteet ovat osittain yhteneviä Kuperkeikan tietoisten kasvatustavoitteiden kanssa. Kuperkeikassa ruotsalaisesta kasvatustavoitteista lainatut tukipilarit tulevat esiin myös suomalaisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Myönteinen minäkuva ja vuorovaikutustaidot esiintyvät niin ruotsalaisessa kasvatustavoitteissa kuin Kuperkeikan tietoisissa kasvatustavoitteissakin. Kuperkeikan tietoisiin kasvatustavoitteisiin kuuluu kasvattaa itseensä luottavia lapsia. Peruskoulussa tuetaan lasten tervettä itsetuntoa ja Kuperkeikassa tuetaan myönteistä minäkuva. Nämä ovat pohjimmiltaan samaan tavoitteeseen tähtäviä ja yhteneviä toisiinsa nähden. Dialogipedagogiikan myötä lapsen vuorovaikutustaidot kasvatuksessa painottuvat erityisesti. Vuorovaikutustaitojen merkitystä korostetaan niin peruskoulussa kuin Kuper-

keikassakin. Vuorovaikutustaidot mahdollistavat kommunikoinnin yhä monimutkaisemmissa verkostoissa.

Opetussuunnitelman neljännessä aihekokonaisuudessa korostetaan osallistuvaa kansalaisuutta ja yrittäjyyttä. Sen päämääränä on auttaa oppilasta hahmottamaan yhteiskuntaa eri toimijoiden näkökulmista ja kehittää osallistumisessa tarvittavia valmiuksia sekä luoda pohjaa yrittäjämäisille toimintatavoille. Lisäksi tuetaan oppilaan kehittymistä omatoimiseksi, aloitteelliseksi, päämäärätietoiseksi, yhteistyökkyiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi. Viidennessä aihekokonaisuudessa painotetaan vastuuta ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta. Oppilasta kasvatetaan ympäristötietoisia ja heille opetetaan tulevaisuusajattelua. (Opetushallitus 2004, 40–41.)

Yrittäjyyteen tähtävää kasvatusta tavoitellaan myös Kuperkeikan varhaiskasvatuksessa. Yrittäjyyskasvatuksella ei tarkoiteta sitä, että lapsista kasvatettaisiin yrittäjiä jo päivähoitossa. Yrittäjyydellä tarkoitetaan omaehtoista, sisäistä ja ulkoista yrittäjyyttä. Omaehtoinen yrittäjyys toimii näiden kivijalkana. Omaehtoista yrittäjyyttä ovat muun muassa aktiivisuus, oma-aloitteisuus, epävarmuuden kestäminen ja mahdollisuuksien näkeminen. Sisäistä yrittäjyyttä on sitoutuminen sekä kyvyt vastuun kantamiseen, valintojen tekemiseen ja yhteisössä toimimiseen. Vasta ulkoinen yrittäjyys tarkoittaa varsinaista yrityksestä vastuun kantamista. (Kastari-Johansson 2008, 16.) Kuperkeikassa pyritään kasvattamaan lapsista itsenäisiä ja yhteiskunnassa pärjääviä kansalaisia. Tämän päivän lapset ovat tulevaisuuden vaikuttajia ja toimijoita.

Kuudes aihekokonaisuus koostuu turvallisuudesta ja liikenteestä. Siinä tavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään turvallisuuden ulottuvuuksia sekä opastaa vastuulliseen käyttäytymiseen. Seitsemännessä aihekokonaisuudessa esiin nousevat ihminen ja teknologia. Sen päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään ihmisen suhdetta teknologiaan. (Opetushallitus 2004, 42.) Kuperkeikassakin lapsista kasvatetaan vastuullisia tekijöitä. Tämä tarkoittaa vastuullisuutta omasta itsestä ja teoistaan, mutta myös vastuullisuutta toisia kohtaan.

Varhaiskasvatussuunnitelmien kasvatuspäämäärissä puhutaan vain ohimennen päämäärästä. Kasvatuspäämäärät ovat yleinen linja, jota tulee noudattaa yksikkötasolla. Näissä yksiköissä voidaan linjata tarkemmat tavoitteet varhaiskasvatukselle. Linjauksissa ja tavoitteissa tarkennus voi olla hyvinkin ympäröivää, eikä varsinaisia toimenpiteitä varhaiskasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseksi ole tarkemmin asetettu. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 13) yleisessä linjauksessa tuodaan esille kolme teemaa, jotka ovat henkilökohtaisen hyvinvoinnin edis-

täminen, toisten huomioon ottavat käyttäytymismuodot ja itsenäisyyden asteittainen lisääminen.

Valtakunnalliset linjaukset ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet toimivat pohjana, jonka mukaan kunnat tekevät omanlaisensa varhaiskasvatussuunnitelman. Kunnan sisällä päiväkodit noudattavat taas kunnan omaa varhaiskasvatussuunnitelmaa. Tätä varten kunnilla on olemassa viitteellinen luettelo siitä, mitä yksikön varhaiskasvatussuunnitelmassa tulisi olla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 13.) Kyseessä on kuitenkin vain viitteellinen pohja, jota ei ole pakko noudattaa kokonaisuutena. Kuperkeikassa tämän ”vapaamuotoisen” linjauksen puitteissa varhaiskasvatussuunnitelmassa on asetettu perustellut tavoitteet ja toimenpiteet, kuinka tavoitteet saavutetaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on hyvin suppea verrattuna perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Kuitenkin varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan, että varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen välillä on selkeä jatkumo. Jäämme ihmettelemään, mistä selkeä jatkumo koostuu? Tavoitteet varhaiskasvatuksessa ovat kuitenkin hyvin vaillinaiset ja tarkemmin määrittelemättömät verraten perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin, jotka ovat selkeästi luokiteltu ja avattu.

Kastari-Johanssonin (2009 a) mukaan suomalaisesta päivähoidosta puuttuu yhteiskunnallinen ajattelu. Mikäli lapsista todella halutaan yhteiskunnassa pärjääviä, oma-aloitteisia ja aktiivisia, on jokainen tilanne päivähoidossakin katsottava lapsen näkökulmasta. Täytyy tarkastella, voiko lapsi tehdä itsenäisiä valintoja ja olla aktiivinen. Lähes jokaisessa päiväkodissa tavoitteena on lapsen oma-aloitteisuus. Kuitenkin ovet suljetaan ja lapsi ei saa mennä toiseen tilaan tai tehdä haluamaansa muuta toimintaa kuin aikuisen suunnittelemaa. Käytännössä lapsi siis ei saakaan olla oma-aloitteinen, kun se sotkee aikuisen suunnitteleman työn. Aikuinen joko ohjaa toiminnot tai antaa lapselle muutaman vaihtoehdon, joista valita. Lapsi ei siis saa valita tekemisiään ”tyhjältä pöydältä”. Esimerkiksi uloslähtö ei ole vaihtoehtona minä hetkenä hyvänsä, vaan aikuisen antamat vaihtoehdot rajoittuvat sisälle, jos ei ole koko ryhmän ulkoiluhetki.

Olemme useita kertoja olleet itsekin päiväkodissa sekä töissä että työharjoitteluisa. Vaikka meillä ei vuosien kokemuksia ole, niin olemme jo todenneet saman kuin Kastari-Johansson. Lapsille on tavoitteena oma-aloitteisuus, mutta se käytännössä toteutuu vain arjen askareissa kuten pukemisessa. Lasten oma-aloitteisuutta edellytetään, mutta se tukahdutetaan kuitenkin jo heti alkuunsa. Esimerkiksi tuetaan lasta ruokailemaan ja pukemaan oma-aloitteisesti. Näihinkin kuitenkin on aina ensin aikuisen sanottava, milloin on esimerkiksi alettava pukemaan. Lapsi ei saa mennä ulkoilemaan silloin, kun itse haluaisi, vaan kaikki menevät ulos yhteisen ul-

koiluhetken aikana. Lapsen oma-aloitteellisuutta ei sallita tässäkään tapauksessa. Lapsi ei voi mennä askartelemaan toiseen tilaan, koska siihen ei ole mahdollisuutta tilan puutteen vuoksi eikä yksi aikuinen voi lähteä ryhmästä pois yhden lapsen vuoksi. Tällainen on mahdollista silloin, kun useita lapsia esimerkiksi on poissa ja päivä on hiljainen. Koko ryhmän ollessa paikalla se ei onnistu. Kuperkeikassa lapset ovat jo oppineet sen, että he oma-aloitteisesti jakautuvat eri tiloihin ja aikuiset jakautuvat sen mukaan.

Toisaalta mietimme sitä, voiko todellakin jokaisesta lapsesta tulla omatoiminen, yhteiskunnassa pärjäävä, aktiivinen ja yritteliäs? Mielestämme tällaiseen vaikuttaa kuitenkin paljon lapsen persoona. Mikäli lapsi on perusolemukseltaan esimerkiksi erittäin ujo, kuinka paljon tämä rajoittaa lapsen kehittymistä muun muassa omatoimisuuteen, yhteiskunnassa pärjäämiseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Jokainen lapsi vain ei ole luonnostaan oma-aloitteinen tai välttämättä opi siihen, vaikka ympäristö ja yhteisö siihen suuntaan lasta ohjaisivatkin. Esimerkiksi ujouden vuoksi lapsi ei ehkä uskalla mennä itsenäisesti tekemään sitä, mitä haluaisi tehdä tai edes ilmaista, että haluaisi tiettyä toimintaa.

Vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista lapsella on oikeus saada esiopetusta. Esiopetus on suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta, joka "valmentaa" lasta tulevaan koulussa opiskeluun ja opetukseen. Oppivelvollisuus alkaa samana vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta. Oppivelvollisuus päättyy kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut kymmenen vuotta. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 25§-26a§.)

5. DIALOGISTA DIALOGIPEDAGOGIIKKAAN

Tässä luvussa käsittelemme dialogia ja dialogipedagogiikkaa. Avaamme dialogin käsitteen, sillä dialogipedagogiikkaa ei voi ymmärtää, jos ei ymmärrä dialogin merkitystä. Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme opinnäytetyössämme koskee dialogipedagogiikan käyttöä Kuperkeikan toiminnassa. Miten dialogipedagogiikka näkyy Kuperkeikan arjen toiminnoissa ja millaisessa osassa dialogipedagogiikka oli Kuperkeikan ovien avaamisessa. Dialogipedagogiikkaan pohjautuvaa toimintaa on suomalaisissa peruskouluissa, mutta ei päivähoidossa.

5.1 Paulo Freire ja pedagoginen teoria

Ruotsissa 1960–70-lukujen vaihteessa käytiin vilkasta keskustelua pedagogiikasta, etenkin päivähoitoon liittyen. Keskustelu nosti esille uuden käsitteen; dialogipedagogiikan. Teoreettiset perustat dialogipedagogiikalle ovat osittain kehityspsykologisia ja osittain kasvatustilfilosofia. Kehityspsykologian taustalla ovat Piagetin ja Eriksonin näkemykset lapsen kehittymisestä. Kasvatustilfilosofia perustuu pitkälti etelä-amerikkalaisen Paulo Freiren näkemyksiin kasvatuksesta. Dialogipedagogiikan käsite on peräisin Freireltä. (Ojala 1993, 138.)

Paulo Freire syntyi Brasilian Recifessä vuonna 1921. Perhe oli suhteellisen hyvin toimeentuleva, mutta 1930-luvun alun lama koetteli perhettä. Tällöin Paulo sai kokea, millaista on elää köyhyydessä. Freire aloitti 26-vuotiaana lukutaitokampanjassa työskentelyn Recifen slummialueilla. Tämän myötä hän ymmärsi, että ihminen ei voi muuttaa tilannettaan ilman luku- ja kirjoitustaitoa. Vuonna 1965 Freiren luotsaama lukutaitokampanja aloitettiin Chilessä. Tämän jälkeen Freire oli Harvardin yliopistossa USA:ssa vuosina 1969–1970. Lyhyen Harvard-jakson jälkeen Freire lähti Geneveen Kirkkojen Maailmanneuvostoon. Vuodesta 1967 asti Freirea on työllistänyt hänen 20-vuotisen käytännön toiminnan laatiminen teoriaksi. Samana vuonna ilmestyi hänen ensimmäinen kirjansa ”Educação como prática de liberdade”. (Schyl-Bjurman & Strömberg-Lind 1976, 24–25.)

Freiren pedagogiset ajatukset syntyivät hänen työskennellessään kotimaassaan Brasiliassa. Hän opetti slummi- ja maatyöläisväestölle luku- ja kirjoitustaitoa. Hän kehitti pedagogiikkaa, jonka tavoitteena oli opettaa aikuiset luku- ja kirjoitustaitoiksi sekä aktivoida heidät tiedostamaan yhteiskunnalliset olot ja puuttumaan niihin. Hän ei siis näe kasvatusta pelkästään oppimisen välineenä, vaan hän näkee sen samanaikaisesti tiedostamisprosessina, jossa ihmisen ajatukset sekä toiminta pyrkivät muuttamaan maailmaa. Keskeistä ovat ihmisten oman toimintakyvyn li-

sääminen sekä vapauttaminen. Freiren mukaan tähän pääsee parhaiten dialogin avulla. (Ojala 1993, 138.)

Freiren pedagogiikan levittyä Pohjoismaihin 1960–1970-luvulla sitä muun muassa hyödynnettiin ja tutkittiin laaja-alaisesti Ruotsissa koulujen piirissä. Hänen työllään ja ajatuksillaan oli suuri merkitys erityisesti varhaiskasvatuksessa ja tämän myötä se vaikutti myös päivähoitoon, jolloin hänen opeistaan alettiin käyttää nimitystä dialogipedagogiikka. Dialogipedagogiikan lainsäädännöllisillä puitteilla nähtiin olevan uudenlaisia mahdollisuuksia ottaa huomioon lasten kasvuedellytykset ja tarpeet. Uuden tavan myötä pyrittiin lisäämään työntekijöiden ammatillista tietotaitoa ja muuttamaan vanhempien käsityksiä päivähoidosta. Lisäksi pyrittiin kehittämään työntekijöiden ja vanhempien välistä yhteistyötä. (Niikko 1993, 62.)

Kuperkeikan varhaiskasvatussuunnitelman mukaan uuden lapsen tullessa päiväkoitiin Kuperkeikan väki pyrkii tiiviiseen yhteistyöhön lapsen vanhempien kanssa. Kun tiedetään, että Kuperkeikkaan on tulossa uusi lapsi, sovitaan työntekijöiden kesken yksi henkilö, joka ottaa perheen vastaan ja kertoo heille Kuperkeikan toiminnasta. Tämä työntekijä kerää kaikki tärkeimmät tiedot lapsesta ja jakaa nämä tiedot työtovereilleen. Vanhempainkeskustelut järjestetään muutama kuukausi Kuperkeikassa aloittamisen jälkeen, jolloin käydään läpi lapsen alkutaivalta Kuperkeikassa. Seuraavissa vuosittaisissa vanhempainkeskusteluissa kerrotaan, kuinka lapsi on viihtynyt päiväkodissa ja kerrotaan, missä kehitysvaiheessa lapsen koetaan olevan. Loppukeskusteluissa käydään läpi yhteenkoontia ajasta, jonka lapsi on Kuperkeikassa viettänyt. Loppukeskusteluissa kerätään lapsen vanhemmilta palaute Kuperkeikan toiminnasta. Keskusteluista tehdään muistiot, jonka jokainen osapuoli allekirjoittaa ja he saavat kopiot muistiosta. (Päiväkoti Kuperkeikka 2008, 18.)

5.2 Keskeisiä dialogin periaatteita

Dialogi syntyy kahden tai useamman ihmisen välisestä ajatustenvaihdosta ja puheesta silloin, kun henkilöt pitävät toisiaan tasavertaisina, ymmärtävät toistensa pyrkimykset ja pystyvät vastaamaan toistensa odotuksiin. Tämä ei aina tarkoita sitä, että kaikkien dialogiin osallistuvien henkilöiden tulisi puhua. Heidän on kuitenkin kuunneltava ja vastattava toisilleen aidosti ja rehellisesti huolimatta siitä, onko vuorovaikutus sanojen, ilmeiden vai eleiden muodossa. Toimivan dialogin edellytykset ovat molemminpuolinen luottamus, kunnioittaminen sekä jokaisen hyväksyminen sellaisena kuin on. Pelon ja uhan tunne eivät kuulu toimivaan dialogiin. Dialogi syntyy avoimuudesta, mikä ilmenee spontaanisuutena ja rehellisyytenä. Dialogissa ei manipuloida, ohjata tai kontrolloida toista ihmistä. (Ojala 1993, 138–139.)

Haarakankaan (2008, 25) mukaan dialogin määritelmä on edellä mainitun tapainen. Hänen mukaansa dialogissa mukana olevat huomioivat toisensa ja vastaavat toisilleen. Dialogissa olevat sovittautuvat toistensa toimintoihin ja se on ennen kaikkea välitöntä ja vastavuoroista. Dialogissa oleminen vaatii aina "tässä ja nyt" tilanteen, jotta vastavuoroisuus osapuolten välillä onnistuisi. Dialogiin liittyy myös osapuolten ajattelu eli sisäinen puhelu, sillä sen kautta kehitämme oman osuutemme dialogista, jonka tuomme esiin puheen tai eleiden kautta.

Vuoropuheluna toteutuva dialogi tapahtuu lausumien vaihteluina keskustelun toisen tai useamman osapuolen kanssa. Keskinäisessä dialogissa keskustelu etenee siten, että toisen lopetettua puheensa toinen vastaa siihen omalla lausunnallaan. Esimerkiksi tervehdittäessä yksisanaisesti toinen voi vastata samalla tavoin, tervehtimiseen voi liittyä myös elekieltä. Tästä lyhytsanaisesta dialogista muodostuu osa kokonaisvaltaisempaa ja välittömästi tapahtuvaa prosessia. Tässä prosessissa ja dialogissa osapuolet ovat osoittaneet huomionsa toiselle, eivätkä sivuuttaneet sitä välipitämättömästi. (Haarakangas 2008, 25.)

Kasvattaja ja kasvatettava ovat samanarvoisia, eikä kasvattaja pyri hallitsemaan tilannetta tiedoillaan ja neuvoillaan. Dialogi edellyttää kasvattajalta lujaa uskoa ihmiseen sekä halua osallistua kasvatettavan sisäisen elämän ristiriitojen jakoon. Hyvä dialogi johtaa molemminpuoliseen kehitykseen ja kasvuun, omien voimavarojen hyödyntämiseen sekä yhteiseen toimintaan ja oppimiseen. (Niikko 1993, 64.) Voimavaroja ovat kaikki sellaiset asiat, jotka auttavat oman ja yhteisöllisten tavoitteiden saavuttamisessa. Vahvuuksilla, tunteilla ja lahjoilla saa hyvää oloa niin itselleen kuin muillekin. Kirjavien tunteiden käyttö on voimavarojen perusta. Voimavaroja ovat myös terve itsetunto, kokemukset hyvästä voinnista ja mielestä sekä positiiviset uskomukset omista mahdollisuuksista. Voimavaroja on myös ympäristön tarjoamina. Tällaisia voimavaroja ovat muun muassa perhe, ystävät ja erilaiset yhteiskunnan tarjoamat tukimuodot. (Paniikkihäiriöyhdistys Ry.) Hyvän dialogin esimerkkinä on, kun lapsi kokee aikuisen avoimena, tunteitaan, arvostuksiaan ja ajatuksiinsa ilmaisevana ja myös lapsen tarpeet huomioonottavana. Valitettavasti useimmiten käytännössä aikuiset kuitenkin kokevat lasten aloitteisuuden, itsenäisyyden ja vapauden enemmän uhkana kuin mahdollisuutena ja haasteena molemminpuoliselle kasvamiselle ja oppimiselle. (Niikko 1993, 64.)

Molemmat haastateltavistamme (Heiniö 2009, Kastari-Johansson 2009 a.) sanoivat dialogin olevan tärkeää vuorovaikutusta. Useasti dialogi ymmärretään vain puhumisenä, mutta kuperkeikkalaisten mielestä se on paljon muutakin. Se on läsnä olemista, puhumista, kuuntelemista ja vastavuoroisuutta. Kuperkeikassa työ perustuu dialogiin. Olennaisinta on juuri vuorovaikutus, jotta työtä voi tehdä ihmisten kans-

sa. Kuperkeikassa keskustellaan kaikella tasolla paljon eikä mitään oleteta, vaan asiat keskustellaan auki. Kaikella tasolla se tarkoittaa lasten, vanhempien sekä työntekijöiden välisiä keskusteluja.

Kastari-Johansson (2009 a) toi esille, että dialogin ei tarvitse kuitenkaan rajoittua lapsen ja aikuisen välille. Aikuinen voi olla osana välillisesti dialogissa, jossa on mukana useampi lapsi. Haastateltavamme antoi esimerkin tilanteesta, jossa kahdella lapsella riitely on johtanut käsirysyyn asti. Tilanteen selvittämisessä aikuinen on apuna, jotta lapset saavat itse tilanteen haltuun. Lapset oppivat keskustelun kautta ymmärtämään, mitä on tapahtunut, mitkä asiat johtivat tilanteen räjähtämiseen ja miten heidän on toimittava tilanteen ratkaisemiseksi. Lyhyesti lapset oppivat syy- ja seuraussuhteita.

”Ja sitä se se dialogi tarkoittaa, että et sun täytyy aidosti kuunnella, et mitä siin tapahtu, molempien versiot... ja sitten muistaa se oma rooli, et sä et oo tuomitsemassa, kuka teki oikein ja kuka väärin, vaan sä oot väline siinä, että lapset saa sen haltuun...” (Kastari-Johansson 2009 a.)

Freire pitää dialogin vastakohtana vertikaalista suhdetta, jossa ihmiset ovat eri tasoissa toisiinsa nähden. Tällöin toinen osapuoli voi olla esimerkiksi määräävässä asemassa toisiin nähden. Tällainen keskustelu yleensä tyrehtyy. Määräävässä asemassa oleva tyrehtyy niin oman kuin toistenkin luovuuden. (Ojala 1985, 143.) Freiren kasvatusteorian päähuomio on kasvatuksen ihmiskäsityksessä ja kasvatustympäristössä. Ihminen tulee nähdä kasvatuksessa subjektina eli tekijänä eikä objektina eli kohteena. Tämä on keskeinen periaate myös humanistista ihmiskäsitystä painottavalle dialogipedagogiikalle. Kun ihminen kasvatuksessa nähdään subjektina, antaa se mahdollisuuden itsenäisiin valintoihin sekä kehittää ihmisen tietoisuutta ja asennoitumista kriittisesti. Tämä on toinen keskeinen periaate dialogipedagogiikassa. Vasta tietoisuus mahdollistaa arvioivan ja kriittisen asenteen kehittymisen, jonka tulisi johtaa myös tekoihin. Ihmisen tietoisuus voi syntyä ja kehittyä vain kanssakäymisessä eli dialogissa ihmisten, ympäristön tai luonnon kanssa. (Ojala 1993, 139.)

Ihminen nähdään aktiivisena, tiedonhaluisena, tasa-arvoisena teoistaan ja toimintoistaan itse vastuussa olevana subjektina sekä kykenevänä itsenäisiin arviointeihin ja ratkaisuihin, joita tulee kunnioittaa. Subjektius merkitsee sitä, että yksilö pystyy vastaanottamaan todellisuuden haasteen. Haasteen vastaanottaminen sekä siihen syventyminen mahdollistaa yksilön itsensä muuttamisen ja tekee näin itsensä subjektin. Tähän haasteeseen vastaaminen edellyttää kuitenkin kriittistä har-

kintaa, rohkeutta, päättäväisyyttä sekä kykyä toimia. Ihminen voi siis luoda uutta historiaa sekä muovata ympäristöään eikä vain sopeutua annettuun. Jos todellisuus kohdataan valmiiksi annettuna, tulee yksilöstä kohde eli objekti. (Niikko 1993, 64.)

Freirelle kasvatusta tarkoittaa keinoa vapauttaa ihminen ja tehdä hänet luovaksi. Tämän voi tehdä vain kasvatusta, joka käyttää lasta aktivoivia menetelmiä ja jossa lapsen ja kasvattajan välille on syntynyt tiivis dialogi. Näiden myötä lapsi voi muodostaa kriittisen, mutta avoimen asenteen. Dialogi merkitsee Freirelle kasvatuksen kulmakiveä. Sen kautta ihmisten välille syntyy samassa tasossa oleva vuorovaikutussuhde. Freire pitää dialogia suurena haasteena, joka tulisi ottaa vastaan oma-kohtaisesti. (Ojala 1993, 140–141.)

5.3 Keskeisiä dialogipedagogiikan periaatteita

Dialogipedagogiikka ei ole vain metodi tai tekniikka, vaan se on näkemys kasvatuksesta. Yksilönäkemyksen tasolla dialogipedagogiikka kohdistaa huomionsa lapseen. Dialogipedagogiikan oletuksen mukaan lapsi on aktiivinen ja tiedonhaluinen sekä pystyy ottamaan vastuun teoistaan. Lapsi on myös kykenevä kriittisyyteen ja arviointiin. Lapsi on subjekti ja täten tasa-arvoinen kasvattajaan nähden. (Ojala 1985, 143.)

Dialogipedagogiikassa kiinnitetään huomiota myös kasvatuksen yhteiskunnallisiin tehtäviin. Näistä muodostuu yhteiskuntäkäsitys. Dialogipedagogiikan mukaan kasvatusta tulee johtaa järjestykseen eli työkuriin sekä toimintaan. Tässä pedagogiikassa tulee myös kohdata ympäröivä todellisuus, osallistua aktiivisesti, käyttää tilannekohtaisesti kriittisyyttä sekä luovuutta. Lisäksi kasvatusta tulee johtaa avoimuuteen, tasa-arvoisuuteen sekä toisten kunnioittamiseen. Metodinen näkemys dialogipedagogiikassa liittyy tapaan (tekniikkaan), jolla kasvatustoiminta suunnitellaan ja toteutetaan. Kasvatustoiminnan tulee perustua lapsen tarpeisiin, uteliaisuuteen, kokeiluun, ryhmässä työskentelyyn, kokemuksiin sekä mieluummin prosesseihin kuin tiedon varastointiin. (Ojala 1985, 143.)

Kuperkeikassa dialogipedagogiikka merkitsee avoimuutta sekä keskustelua. Katarri-Johanssonin (2009 a) ja Heiniön (2009) mukaan kasvatusta ja kaikki kohtaamiset perustuvat keskusteluun ja ymmärrykseen. Tämän tulee toteutua kaikkien kesken. Puhumisen ja kuuntelun tulee toimia niin lasten välisissä, aikuisten ja lasten välisissä kuin aikuistenkin välisissä keskusteluissa. Dialogipedagogiikkaa myötäillen Kuperkeikassa ei kieltoja ja sääntöjä ole, vaan kun tulee jokin ongelma, se keskustellaan ja perustellaan läpi. Heiniön mukaan lasta pääsee lähemmäksi, kun vuorovai-

kutusta on paljon. Vähäsanaisempi ja hiljaisempi henkilö saattaa jäädä hieman taka-alalle. Kuperkeikassa tulee luoda ilmapiiri, jossa jokaisella on lupa ajatella ja tuoda ne ajatuksensa esiin.

”Et annetaan tilaa ja luoda sellane ilmapiiri et sulla on myös niinku lupa ajatella ja puhua niinku sä tota noin näet ne asiat. Jos se ei olis niinku sellanen turvallinen ympäristö henkisesti, ethän sä silloin uskalla puhua sanoa mitää...” (Heiniö 2009.)

”Eli ei oo kieltoja ja sääntöjä ja ohjeita, vaan on vapautta tehdä paljon ja sitten, ku tulee jotaki, sitten perustellaan ja keskustellaan ja erilaisia näkemyksiä.” (Kastari-Johansson 2009 a.)

Dialogipedagogiikan perusolettamuksen mukaan lapsi oppii parhaiten olemalla aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Oppiminen ei ole ympäristön, vaan vuorovaikutuksen tuote. Tämän avulla lapsi tarkentaa havaintojaan ympäristöstä, huomioi muiden näkemyksiä, muokkaa omia näkemyksiään itsekeskustelun kautta ja näin tekee uusia johtopäätöksiä. Dialogipedagogisen näkemyksen mukaan kasvatuksen sisältö tulee valita niin, että lapsi oppii kiinnittämään huomiota lähiympäristöön, yhteiskuntaan ja jopa koko maailmaa koskettaviin ongelmiin. Lapsen toivotaan oppivan inhimillisen vastuuntunnon pohjalta itsenäinen ongelmien hahmottaminen, niiden ratkaiseminen ja käyttökelpoisuuden arvioiminen. (Ojala 1985, 160.)

Kastari-Johansson (2009 a) kertoi, että juuri tästä syystä aikoinaan Kuperkeikassa ovet avattiin, koska haluttiin mahdollistaa lapsille suotuisa kehitys. Tämän mahdollistaa muun muassa se, että eri-ikäiset lapset voivat olla yhdessä keskenään, jolloin he oppivat näkemällä ja kokemalla, mitä vanhemmat lapset tekevät. Lapsi ei opi asioita ”älä tee niin kuin minä, vaan niin kuin minä sanon” – periaatteella (Kiesiläinen 1994, 10). Dialogipedagogiikka ei kuitenkaan ole syy ovien avaamiseen, vaan väline, jolla oikeasti pyritään asiakaslähtöisyyteen, tässä tapauksessa siis lapsilähtöisyyteen. Haastateltavillamme oli molemmilla yhtenevä näkemys siitä, miksi Kuperkeikassa on avoimet ovet; lasta ei haluta määritellä johonkin ryhmään kuuluvaksi hänen ikänsä perusteella. Kastari-Johanssonin (2009 a) mukaan näin on myös helpompi huomioda lapset yksilöinä ja yksilöllisesti. Ryhmättömyys vaatii huonetiloja, leikkivälineitä ja materiaaleja sekä enemmän henkilökuntaa, jotta toiminnalla voidaan ottaa huomioon eri-ikäisten lasten tarpeet (Ruuskanen 1980, 74).

Kuperkeikassa eri-ikäisten lasten ollessa yhdessä keskenään tapahtuu heidän välillään vuorovaikutusta eri tilanteissa. Suotuisaa kehitystä ei tapahdu, jos lapsi ei voi

havainnoida eri-ikäisten lasten toimintoja. Vuorovaikutuksen kautta pienemmät lapset oppivat näkemällä ja kokemalla asioita ja tilanteita seuraten vanhempien lasten toimintaa. Isommat lapset oppivat vuorovaikutuksen kautta ottamaan vastuuta itsestään ja ympäristöstään, he oppivat myös huolehtimaan itseään pienemmistä. Jos lapset olisivat ikänsä mukaan vain omilla osastoillaan, ei tällainen kehitys olisi mahdollista. Lapset eivät olisi vuorovaikutussuhteessa eri-ikäisten kanssa, jolloin oppimista ei tapahtuisi samalla tavalla seuraten vanhempien lasten toimintoja. (Kastari-Johansson 2009 a.)

Teollisuusmaissa yhteiskuntakehitys on muuttanut lapsen elinolosuhteita sekä vanhempien mahdollisuutta kasvattaa lapsia. Niin lasten kuin vanhempienkin on vaikeampi ottaa vastaan, jäsentää ja soveltaa eri lähteistä peräisin olevaa tietoa. Etenkin, kun tieto koko ajan kiihtyvällä vauhdilla lisääntyy. Ruotsissa päivähoiton tehtävä onkin nimenomaan tukea lapsiperheitä sopeutumaan nopeisiin yhteiskunnallisiin muutoksiin. Dialogipedagogiikassa tähdätään siis tulevaisuuteen arvostaen kuitenkin perinteitä ja nykykulttuuria. Lisäksi päivähoito jakaa yhdessä vanhempien kanssa kasvatusvastuuta. (Ojala 1985, 145, 161.)

Dialogipedagogiikka ei rajoitu vain lapsen ja kasvattajan väliseen vuorovaikutukseen, vaan tavoitteena on saada vuorovaikutus kaikkien osapuolten välille. Näihin osapuoliin lukeutuvat lapsen ja kasvattajan lisäksi lapsen vanhemmat. Lasten ja vanhempien välisiin sekä vanhempien keskinäisiin suhteisiin tulee kiinnittää huomiota. Tämä tarkoittaa kasvatuskumppanuutta. Henkilöstön ja vanhempien väliset suhteet tarkoittavat yhteistyötä kodin kanssa. Dialogipedagogiikassa tavoitteena on kiinnittää huomio näiden lisäksi myös lasten, vanhempien ja henkilöstön suhteisiin yhteiskuntaan nähden, esimerkkinä yhteisökasvatus. Yhteisökasvatus on yhteisön tietoista käyttämistä ja käyttäytymistä kasvatuksellisten tavoitteiden toteuttamiseen. (Ojala 1985, 160.)

Kastari-Johansson (2009 a) kertoi, että keskusteltaessa vanhempien kanssa keskustelun taso ei saa jäädä vain pinnalliseksi. Esimerkiksi vanhempien kysyessä lapsen päivän kulusta päiväkodissa työntekijä ei saa vastata vain "kaikki on sujunut hyvin", sillä tämä repliikki ei todellisuudessa kerro mitään vanhemmalle. Kastari-Johansson kuvaili tätä toimintoa lukoksi, sillä keskustelua ei voi tästä tilanteesta enää jatkaa. Tärkeää on kertoa todellinen kuvaus päivästä, mitä lapsi on tehnyt ja kokenut. Työntekijöiden tulee aina kertoa, mitä ja miten lapsi on asioita päiväkodissa päivän aikana tehnyt ja kokenut. Myös Heiniön (2009) haastattelussa kävi sama ilmi. Hänen mukaansa "päivä on mennyt hyvin" ei kerro yhtään mitään päivän sisällöstä ja tapahtuneista asioista. Kun sama perhe on ollut monta vuotta asiakkaana ja ensimmäiset lapset olleet asiakkaana jo 13 vuotta sitten, syntyy perhei-

siin ihan erilainen suhde.

”Jotain pitää sanoa mitä se laps on tehny sinä päivänä... ei voi sanoa, että päivä on menny hyvin, se ei kerro yhtään mitään kellekään. (Heiniö 2009.)

”Siis vanhempien kanssahan keskustellaan koko ajan joo ja ihan kaikista, vanhemmathan haluaa, että puhutaan kaikesta... mitä se lapsi on tehty tai mitä täällä on tapahtunu tänä päivänä, kerrotaan aina mitä ja miten.” (Kastari-Johansson 2009 a.)

Ajattelemme Kastari-Johanssonin tarkoittavan keskustelun lukolla sitä, että jos vanhemmalle kertoo päivän sujuneen ”hyvin”, niin vanhemmat eivät ehkä kysele, mitä hyvä pitää sisällään. Näin ollen keskustelu tyrehtyy siihen paikkaan. Vanhempi ei välttämättä ajattele, että hänen pitäisi olla se, joka kysyy yksityiskohtaisesti päivän sisällöstä. Eikä näin mielestämme tulisikaan olla, vaan työntekijän on tehtävä aloite keskustelusta heti alussa ja kerrottava päivän tapahtumista eikä odotettava, että vanhempi kysyy.

Dialogipedagogiikka edistää päivähoidon kasvatustehtävistä vastuussa olevien sosiaalista ja emotionaalista kehittymistä. Samantasoisuuteen perustuvan vuorovaikutussuhteen katsotaan edistävän kasvattajien tietoisuutta ja itsenäisyyttä. He miettivät, miksi ja miten työskennellä lasten parissa. Tärkeää on myös ymmärtää, mitä haluaa saavuttaa työssään ja voidaanko lasta kasvattaa itsenäisyyteen tuntematta itseään riippumattomaksi. Päivähoitohenkilöstön tietoisuuden lisääntymisen katsotaan avaavan uusia kehitysmahdollisuuksia heille itselleen sekä tietysti lapsille. (Ojala 1985, 160–161.)

Ojalan (1985, 161) mukaan lapsen toiminta korostuu dialogipedagogiikassa. Tavoitteena on siis lapsen itsenäinen ajattelu ja päättely. Dialogipedagogiikan myötä ovet avautuvat lähiympäristöön, yhteiskuntaan ja kansainvälisyyteen. Tämän vuoksi voi olla, että lapsi joutuu liian aikaisin kosketuksiin aikuisten luoman yhteiskunnalliseen todellisuuteen, joka sisältää ristiriitoja, epäoikeudenmukaisuutta ynnä muuta sellaista. Näin lapsi joutuu tekemisiin sellaisten asioiden kanssa, joita aikuisetkaan eivät välttämättä osaa hallita. Ojalan mukaan dialogipedagogiikan näkemys lapsen kehitykselle voi olla myös vaaraksi. Lapsi joutuu jo pienenä kokemaan yhteiskunnan luomat ristiriitaisuudet ja epämukaisuudet, joita aikuinenkaan ei välttämättä jaksa ymmärtää. Hän pohtii tuotetaanko dialogipedagogiikan avulla todellakin pelkkää myönteistä kasvua ja kehitystä lapselle.

Edellä mainittu Ojalan näkemys dialogipedagogiikasta sai meidät opinnäytetyön tekijät hiukan ymmälleen. Elämässä on ristiriitoja jokaisessa elämänalueessa, joten on outoa, että dialogipedagogiikkaa syyllistetään moisesta. Kerroimme Kastari-Johanssonille Ojalan näkemyksestä dialogipedagogiikasta. Kastari-Johansson (2009 a) koki, että tämä Ojalan näkemys vain osoittaa täyttää ymmärtämättömyyttä dialogipedagogiikkaa kohtaan tai näkemys on hyvin suomalainen näkemys dialogipedagogiikasta. Kastari-Johanssonilla koulutus on Ruotsista, missä koulutus perustuu dialogipedagogiikkaan. Kastari-Johansson (2009 b) on koulutukseltaan förskollärare ja valmistunut Tukholman opettajakorkeakoulusta vuonna 1980. Tämä on sosiaalhallituksen vahvistama lastentarhaopettajan kelpoisuus. Tämän jälkeen Kastari-Johansson on suorittanut Ruotsissa ja Suomessa lukuisia erilaisia koulutuksia, jotka ovat muun muassa liittyneet kasvatustieteisiin, sosiologiaan ja yrittäjyyteen.

Kastari-Johanssonin (2009 a) mukaan ruotsalaisessa dialogipedagogiikkaan perustuvassa kasvatustajatteluksessa lasta kunnioitetaan ja lapsen luotetaan. Suomessa taas kasvatustajattelu nojautuu hierarkiaan ja kasvatust on näin myös hyvin autoritääristä. Kulttuuria ei kuitenkaan muuteta hetkessä ja autoritäärisuus näkyy mielestämme edelleen päivähoitossa. Aikuinen on se, joka päättää, ei lapsi. Kastari-Johanssonin mukaan lasta ei tällä (suomalaisella) tavalla pyritä kasvattamaan todellisuuteen, joka on täynnä eri ristiriitoja. Suomalaisessa kasvatustuksessa lasta kasvatetaan niin sanotusti pumpulissa, mutta maailma ei kuitenkaan ole vaan pelkkää hyvyttä ja ihanuutta täynnä. Lapsen tulee oppia elämään maailmassa, jossa on ristiriitoja, koska näitä kokemalla lapsi oppii itse ratkaisemaan eteensä tulevia ristiriitoja ja ongelmallisuuksia. Kuperkeikassa tavoitteena on saada lapset itse selvittämään ristiriitansa aikuisen ohjauksella. Kastari-Johansson näkee asian siten, että yleisesti pelätään, mitä lapselle voi tapahtua, jos hän osaa ja saa itse tehdä valintoja. Aikuisen ei tulisi olla se auktoriteetti, joka sanoo lapselle, mikä on oikein ja mikä väärin. Hänen mielestään lapsi pitää kasvattaa tekemään itse valintansa. Lapsi ei opi ymmärtämään, jos hän ei itse saa yrittää.

”Ei tätä Kuperkeikkaa oltas suomalaisella koulutuksella kyetty tekemäänkään.” (Kastari-Johansson 2009 a.)

Toimme edellä mainitun sitaatin esille korostamaan Kastari-Johanssonin näkemystä suomalaisen ja ruotsalaisen koulutuksen eroista. Emme tiedä tarkoin näiden koulutusten sisältöjä ja niiden eroja, mutta Kastari-Johansson perusteli näkemyksensä pohjautuvan muun muassa dialogipedagogiikan käyttöön päivähoitossa. Dialogipedagogiikka ei kuitenkaan ole suomalaisessa koulutuksessa ollut esillä. Emme ole ainakaan kuulleet eikä esimerkiksi sosionomikoulutuksessa ole tätä pedagogiikkaa tuotu esille edes vaihtoehtoisena välineenä varhaiskasvatustuksen toteuttamisessa.

Emme ole perehtyneet tarkemmin tähän ruotsalaiseen koulutukseen, mikä Kastari-Johanssonilla on, mutta Kuperkeikan toimintamalli tulee Kastari-Johanssonin ruotsalaisen koulutuksen myötä. Kuperkeikan kautta olemme mekin saaneet tietää dialogipedagogiikasta ja yhteisöllisyydestä päivähoidossa. Nämä ovat Suomessa vielä niinkin tuntemattomia, että niistä ei koulutuksissakaan juuri puhuta.

6. LAPSILÄHTÖISYYS

Tämän luvun päämääränä on avata lapsilähtöisyyden käsitettä. Tarkastelemme lapsilähtöisyyttä, sillä Kuperkeikka päiväkodissa dialogipedagogiikkaa käytetään väli-
neenä lapsilähtöisyyteen. Lähteistä riippuen käsitteenä on käytetty joko lapsilähtöisyyttä tai lapsikeskeisyyttä. Eroavaisuuksia näille käsitteille emme kuitenkaan ole löytäneet, joten itse käytämme lapsilähtöisyyden käsitettä. Toinen tutkimuskysymyksemme kuuluu: Miten lapsilähtöisyyttä toteutetaan Kuperkeikassa?

6.1 Lapsilähtöisen kasvatuksen historiaa ja logiikkaa

Hytönen (2008, 21–22) kertoo nykyaikaisen lapsilähtöisen pedagogiikan pohjautuvan Jean Jacques Rousseau'n näkemykseen kasvatuksesta. Hytösen mukaan useat kirjoittajat nimeävät Rousseau'n lapsilähtöinen pedagogiikan ensimmäiseksi edustajaksi. Hänen vaikutuksensa näkyy pääasiassa 1900-luvun alun lapsilähtöisessä kasvatustajatteluissa. Rousseau korostaa erityisesti lapsuuden ainutkertaisuutta ja lapsen yksilöllisyyttä. Lapsuus on arvo sinänsä. Hän korostaa myös, että lapsella on oma tapansa käsittää, ajatella, tuntea ja toimia, eikä se ole yhtenevä aikuisten näkemysten kanssa.

Kuperkeikassa Rousseau'n näkemys kasvatuksesta näkyy hyvin elinvoimaisena kasvatuspääpiirteineen. Kuperkeikassa huomioidaan se, että lapsi on todella lapsi. Erilaiset toiminnot on tuotu sille tasolle, että lapsi pystyy suoriutumaan niistä itsenäisesti. Rousseau'n mukaan lapsuutta ei saisi uhrata liian aikaisin aikuisuuden ajatteluun. Lapsuus on lyhyt aika eikä sitä tulisi viedä lapselta pois. Kuperkeikassa lasta kasvatetaan kyllä tulevaisuuteen, mutta lapsen näkökulmasta katsoen. Pyysimme haastateltaviamme kertomaan konkreettisia esimerkkejä arjesta selventääksemme lapsilähtöisyyden toteutumista. Heiniön (2009) mukaan kaikki lähtee siitä, että lapsen muun muassa on helppo oppia pitämään kiinni tavaroista, ne ovat lapsen käteen sopivia sekä lapsen kokoon suhteutettuja. Näitä ovat esimerkiksi kannut, astiat, tuolit ja niin edelleen. Lisäksi havainnoimme tiloja valokuvin, joista alla yksi parhaimmista esimerkeistä lapsilähtöisyydestä (Kuva 6.), joka tukee lasta omatoimisuuteen. Esimerkiksi lapsille on keittiötason laatikostoon laitettu lasit, jotta ne ovat lasten saatavilla ja keittiötason alaosaan on rakennettu taso, jonka avulla lapsi yltää itse ottamaan vettä. Yleensä helposti särkyvät lasit ovat tarkoituksella jossain korkealla kaapissa, johon lapsi ei yllä ja joutuu pyytämään aikuisen apua. Onko tämä lapsilähtöistä ja omatoimisuuteen tukemista?



Kuva 6. Kuperkeikassa lapsia tuetaan omatoimisuuteen.

Rousseaun pedagogiikassa keskeisiä teemoja ovat myös lapsen itseohjautuvuus ja sisäinen kehitysjärjestelmä. Lapsilla on syntymästä lähtien luonnon omia kehitysvoimia, jotka ohjaavat hänen luontaista kehitystään oikeaan suuntaan. Tästä syystä kasvattajan on vältettävä liiallista ulkopuolista vaikuttamista; luonto hoitaa asiansa. Rousseaun pedagogiikassa luonnonmukaisuus on vastakkain yhteiskuntaa ja sen edustamaa keinotekoisia kulttuuria vastaan. Monipuolinen ja persoonallinen kehitys onnistuu vain, jos lasta tarpeettomasti kahlitsevat ja rajoittavat toimenpiteet poistetaan. Lapsen kehitykselle olisi oleellisinta antaa lapsen itsensä hankkia tieto henkilökohtaisten kokemustensa kautta. Tiedon välittäminen sellaisenaan ei ole hyödyllistä eikä muistiin jäävää. (Hytönen 2008, 22–23.)

Hytönen (2008, 16) tuo esille Bruhnin (1968) näkemyksen, joka erottaa 1900-luvun alun lapsikeskeisestä pedagogiikasta kolme tärkeintä linjausta, jotka ovat aktiivisuus-, vapaus- ja sosiaalipedagoginen linja. Nämä linjat kuitenkin kietoutuvat toisiinsa ja näin niiden välinen raja on häilyvä. Linjaukset on kuitenkin syytä hahmotella, sillä niistä saadaan yleiskuva lapsikeskeisestä pedagogiikasta.

Aktiivisuuspedagogit halusivat muuttaa tuon ajan kouluissa vallinneen lapsen vastaanottavan omaksumisen omatoimisuudeksi ja aktiivisuudeksi. Kädentaitojen merkitystä painotettiin, sillä näin lapsi näki suoraan työnsä ja oppimansa tuloksen. Aktiivisuuspedagogit näkivät opiskelun olevan lapsen työtä. Tällä ajattelulla pyrittiin lähentämään lasta ympäröivä yhteiskunta ja koulu toisiinsa. Vapauspedagogit vaativat enemmän kunnioitusta, toimintavapautta sekä liikkumatilaa lapselle. Perinteinen koulupakko haluttiin vaihtaa lapsen monimuotoiseen vapauteen. Tämä tarkoitti muun muassa vapautta liikkua sekä työskennellä omalla tavalla ja itseä kiinnostavien asioiden parissa. Vapauspedagogien ajatuksena oli, että lapsista kehittyisi it-

senäisiä yksilöitä. Sosiaalipedagogit korostivat sosiaalisia näkökohtia kasvatuksessa. Näitä ei juurikaan huomioitu perinteisen koulun edustajien taholta. Oppilaiden tunne-elämän sekä yhteenkuuluvuuden tunteen kehittämiseksi haluttiin luoda mahdollisuuksia toimia yhteistyössä. (Hytönen 2008, 16.)

6.2 Lapsilähtöisyyden määrittelyä

Lapsilähtöinen toiminta kasvatuksessa tarkoittaa lapsesta käsin lähtevää pedagogiikkaa. Tällä pedagogiikalla on jo vuosisataiset perinteet. Lapsilähtöisen kasvatustajattelu pohjana on yksilöllisyyden kunnioittaminen sekä yksilöiden välinen tasa-arvoisuus. Jokainen lapsi tulee siis hyväksyä sellaisena kuin hän on. Lapsen ainutkertaisten tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden tulisi olla kasvattajalle aina yhtä tärkeitä ja samanarvoisia. (Hytönen 2004, 9, 14.)

Kastari-Johansson (2009 a) toi haastattelussa esille, että lapsilähtöinen toiminta ei ole sitä, että aikuinen määrittää, mikä ja mitkä asiat ovat lapselle hyväksi. Asiat on aina katsottava lapsen näkökulmasta, on pystyttävä lukemaan ilmeistä ja eleistä, ovatko asiat ja tilanteet todella lapsen omasta mielestä hyviä vai huonoja. Hän antoi tästä konkreettisen esimerkin. Aikuinen ei pidä päättää, laitetaanko ruokailussa lapselle ruokalappu. Jos lapsi ei ruokalappua halua, niin miksi hänelle tulisi se silloin laittaa. Mikäli aikuinen päättää lapsen puolesta laittaa ruokalapun, hän tekee sen helpottaakseen vain omaa työtänsä muun muassa siivouksen kannalta. Silloin voi vain pohtia, millä tavoin lapsilähtöisyyttä todella toteutetaan.

Voiko lapsen jokaiseen tahtoon myöntyminen äärimmäisyyksissään johtaa lapsen luuloon siitä, että hän saa aina kaiken haluamansa. Lapsi saattaa oppia luulemaan, että hän voi aina halutessaan kieltäytyä asioista ja tehdä, kuten hän itse haluaa. Näin lapsi ei välttämättä opi ymmärtämään valintojensa seurauksia. Kastari-Johanssonin (2009 a) mukaan yhteisö kyllä kasvattaa itsepäistäkin lasta. Jos lapsi on liian minäkeskeinen kaikessa toiminnassa ja vaatii aina toisia lapsia toimimaan hänen määräämällään tavalla muut lapset eivät halua häntä enää mukaan leikkeihin "päällepäsmäriksi". Yhteisö periaatteessa alkaa hoitaa asiaa. Mikäli lapsi on riuhuva tai määräävä, voi tämä tilanne johtaa siihen, että muut lapset sulkevat hänet ulos leikeistään. Tällaista lapsi ei kestä.

Kuperkeikassa ei ole "kiveen hakattuja" sääntöjä. Ainoat pelisäännöt ovat yksilön ja yhteisön kunnioittaminen. Kuperkeikassa aikuiset tulevat "välineenä" tilanteeseen mukaan. Välineenä toimiminen tarkoittaa, että aikuinen auttaa keskustelun kautta lasta ymmärtämään, miksi toiset lapset eivät halua häntä leikkiin mukaan. Lapsen

kanssa käsitellään kunnioittamista, jotta hän ymmärtäisi, mikä leikissä meni vikaan ja miksi häntä ei haluttu enää mukaan. Kun tilanne toistuu, oppii lapsi huomaamaan omien tekojensa ja olemisensa seuraukset eli mahdollisen yksinjäämisen. Näin lapsi oppii hiljalleen yhteisön merkityksen ja toisten kunnioittamisen.

Heiniö (2009) toi haastattelussa esille, että ne, jotka eivät Kuperkeikassa ole olleet, luulevat Kuperkeikkalaisten toimivan ilman minkäänlaisia rajoja. Lapsen vapaus valita ei tarkoita vapaata kasvatusta ja sitä, että esimerkiksi saisi rikkoa paikkoja tai tehdä mitä sattuu. Lapsen vapaus valita liittyy päiväkodissa liikkumiseen, tekemiseen ja kavereihin. Lapsi saa valita itse, milloin, missä tilassa ja kenen kanssa esimerkiksi leikkii, askartelea, jumppaa ja niin edelleen. Kuperkeikassa tilat ovat nykyisin sellaiset, että ne mahdollistavat lapsen valinnanvapauden toteuttamista edellä mainittuja toimintoja.

“...on eri asia et laps saa käyttää 350 neliötä joka päivä sisätiloissa vapaasti, missä hän haluaa liikkua kuin se, että se on jossain 30 neliön.” (Heiniö 2009.)

Kuperkeikassa on isot tilat ja paljon neliöitä, sillä se on aikoinaan ollut kahden lapsiryhmän päiväkotina. Isot tilat ovat osaltaan mahdollistaneet luomaan lapsille huoneita, joissa on useita eri toimintamahdollisuuksia. Koko päiväkodin toimiessa yhtenä yhteisönä ei tarvita kuin yksi nukkumahuone, yksi ruokailutila ja niin edelleen. Mikäli päiväkodin ovia ei olisi ikinä avattu, tätä mahdollisuutta ei olisi. Päiväkodeissa, joissa on ryhmät, tarvitaan jokaiselle ryhmälle omat nukkuma- ja ruokailutilansa. Tämä tarkoittaa yleensä sitä, että käytössä on yksi huone, jossa tapahtuu kaikki leikkiminen, ruokailu ja tuokiot. Toisessa huoneessa nukutaan ja leikitään silloin, kun siellä ei nukuta. Tällainen muodostelma sulkee pois mahdollisuuden luoda lapsille huoneet, joissa erilaiset toimintamahdollisuudet ovat koko ajan esillä.

Hytönen (2008, 17) kertoo Whiten (1982) analysoivan toisen maailmansodan jälkeisiä lapsilähtöiseen kasvatukseen liittyviä kasvatuskäsityksiä. White pyrkii erityisesti selvittämään, mitä tarkoitetaan puhuttaessa kasvatuksesta lapsen parhaaksi. Hänen mukaan kasvatuksessa on kolme tapaa asennoitua lapsilähtöisyyteen. Näiden tapojen taustalla ovat kasvatopsykologian, kasvatustieteiden ja kasvatustieteiden teorian teorit. Kasvatustieteiden näkemyksen mukaan kasvatusta on lapsen kasvu- tai kehitystapahtuma. Whiten mukaan tämä muistuttaa biologista tapahtumaa. Kasvatustavoitteisiin kuuluvat muun muassa termit yksilöllisyyden huomioiminen ja itsensä toteuttaminen. Kasvatustieteiden edustajat korostavat, että opettajat ja kasvattajat eivät saisi puuttua liikaa lapsen oppimistapahtumaan, sillä se voi häiritä lapsen luonnollista (biologista) kehitysprosessia.

Kasvatusfilosofian edustajat kritisoivat kasvatopsykologian näkemystä, sillä he eivät hyväksy ihmisen ja eläin- ja kasvikunnan kehittymisen vertausta toisiinsa. Oppiminen ei ole luonnonmukainen kehitystapahtuma, vaan se vaatii sosiaalisten vuorovaikutusten toteutumista, eikä kasvatusta saa jättää yksin luonnon varaan. Opettajan ja kasvattajan tehtävänä on harkiten puuttua lapsen oppimiseen. Kasvatusfilosofian edustajat korostavat kuitenkin lapsen omatoimisuutta ja autonomiaa. Lapsi on perehdytettävä yleisesti hyväksytyihin ja moraalisiin sääntöihin, jotka vaikuttavat lapsen henkiseen elämään. (Hytönen 2008, 18.)

Hytönen (2008, 18–19) toteaa kasvatussosiologian näkökulman pohjautuvan sekä kasvatopsykologiseen että kasvatusfilosofiseen näkemykseen. Lapsen käsitejärjestelmän muodostuminen on aina kiinni siitä, missä yhteiskunnassa hän elää. Yksilö tulee vapauttaa kaikista yhteiskunnan painostusyrityksistä, jotta hän kykenee itse muodostamaan oman arvomaailmansa. Hytönen tuo esille myös Deardenin (1968) ja Woodheadin (1987) eriävät ajatukset lapsilähtöisyydestä. Deardenin ajatuksen mukaan lapsesta käsin lähteminen yleensä tarkoittaa sitä, että kasvatukselliset valinnat ja toimenpiteet perustellaan lapsen tarpeilla, kiinnostuksen kohteilla tai kasvulla. Woodheadin mukaan lapsen tarpeet ovat myös emotionaalisesti vaativia.

Heiniö (2009) kertoi haastattelussa, että hänen mielestään lapsilähtöistä toimintaa on helppo toteuttaa Kuperkeikassa. Kuperkeikassa olevien välineiden (esimerkiksi dialogipedagogiikka) avulla pyritään saavuttamaan tietoisia kasvatustavoitteita. Heiniön mukaan yksi näistä tavoitteista on tukea lapsen minäkuvaa. Tämän myötä lapsesta kehittyä itsenäinen yksilö, joka kykenee tekemään valintoja. Heiniö kritisoi sitä, että vanhemmat saattavat sanoa lapselle häntä jättäessään päiväkotiin muis-tutuksen kilttinä olemisesta. Heiniö näkee kilttinä olemisen siten, että lapsi alistuu vahvempien vaatimuksiin, esimerkiksi tekee leikeissä sen, mitä toinen lapsi pyytää tai käskee. Jos lapsi ei suostukaan, seuraa siitä yleensä riitaa, jolloin lapsi ei ole välttämättä vanhempien toivomalla tavalla ”kiltti”.

Lapsen minäkuvan tukeminen on mielestämme äärimmäisen tärkeää. On hyvä että tämä on huomioitu Kuperkeikan toiminnassa. Kuitenkin koemme, että on hieman arveluttavaa olettaa, että jokainen lapsi, jonka minäkuvaa on pyritty tukemaan, tulisi automaattisesti olemaan itsenäinen. Jokaisen yksilön persoonan kehittymiseen vaikuttavat kuitenkin ympäristö ja ihmissuhteet. Lapsen elinympäristö muodostuu myös päiväkodin ulkopuolisista ympäristöistä ja suhteista.

Mietimme myös, että onko edellä mainittu kritisointi lapsen kilttinä olemisesta hieman kyseenalaista. Eihän lapselle voi kuitenkaan kukaan vanhempi sanoa, että ”älä ole kiltisti”. Kilttinä olon voi mielestämme ymmärtää myös siten, että lapsi ei tieten

tahtoen aiheuta pahaa mieltä muille lapsille tai aikuisille toiminnallaan, vaan on niin sanotusti "sivistyneesti". Toisaalta, jos lapsi ei ole tällä aikaisemmin mainitulla tavalla "kiltti", hän törmää auttamattakin konfliktitilanteisiin. Lapsi voi oppia, että tietyllä tavalla toimien voi saavuttaa jotain haluamaansa loukkaamatta toista tai että asioista voi neuvotella muiden henkilöiden kanssa.

7. YHTEISÖLLISYYS

Kolmantena tutkimuskysymyksenä meillä on yhteisöllisyyden merkitys päiväkotikuperkeikassa. Miten yhteisöllisyys näkyy Kuperkeikassa ja mitä se heille merkitsee? Yhteisöllisyys ja yhteisön toiminta ovat merkittävässä osassa Kuperkeikan toiminnassa. Ilman toimivaa ja avointa yhteisöä ei Kuperkeikan toimintamalli olisi lainkaan mahdollinen. Tästä syystä on tärkeää tuoda opinnäytetyössämme esille myös yhteisöllisyyteen liittyvä teorian tieto.

7.1 Yhteisön määrittelyä

Yhteisöllä ja yhteisöllisyydellä on monia eri merkityksiä eri yhteyksistä riippuen. Yleisimmin yhteisön ajatellaan tarkoittavan ihmisten välisen vuorovaikutuksen tapaa, ihmisten välistä suhdetta, yhteisyyttä tai ihmisryhmää yhdistävä tekijä. Yhteisöä on vaikea käyttää yleensä käsitteenä, koska sen käyttö ja merkityksen jäävät usein hämäräksi. Tämän vuoksi yhteisön käytön käsitteellinen merkitys tulee selvittää asiayhteydestä tai käsite tulee määrittää käyttöyhteydessä. (Kaipio 2000, 11–12.)

Haapamäen (2004, 14) mukaan yhteisö on ihmisten yhteenliittymä, joka perustuu yhteiseen toimintaan, yhteiseen päämäärään sekä sovittuihin normeihin ja arvoihin. Yhteisössä voi kokea esimerkiksi yhteenkuuluvuutta, tulla ymmärretyksi, saada tukea, olla oma itsensä sekä tehdä työtä itselle tärkeiden asioiden puolesta. Yhteisö voi olla myös yksilölle ihannekuva siitä, miten toivoisi itselle tärkeiden ihmisryhmien toimivan.

Päivähoidossa lapsen yksilöllistä perusoikeutta on, kun hän saa omista lähtökohdistaan ja tarpeistaan lähtevän yksilöllisen kasvatuksen. Jotta kasvatusta olisi yksilöllistä, tulisi päivähoitoon kehittää yhteisöllistä työorientaatiota. Hyvä päivähoitokasvatusta onnistuu vain hyvän yhteisöllisyyden voimalla. Tämän päivän kasvatuksessa on tärkeää saada mahdollisimman monipuolinen käsitys lasten ainutlaatuisista ja yksilöllisistä kehitystarpeista. Tämä ei kuitenkaan saa johtaa yksipuolisuuteen tarkasteltaessa yksilöllisyyttä. Yksilökehityksen ja erilaisuuden ymmärtäminen on edelleen kehityttävä, mutta sitä ei saa irrottaa liaksi sosiaalisesta kontekstistaan ja vuorovaikutuksen merkityksestä. Yksilökeskeisen ja yhteisöä korostavan näkemyksen tulisi toimia kokonaisuutena. Tällöin tuetaan lapsen yksilöllisen ja persoonan kehittymistä sekä niiden tarkastelua. Kasvattajan tulee ymmärtää ja hallita monipuolisesti yhteisö- ja ryhmäprosesseja ja niiden vaikutuksia yksilökehitykseen. (Haapamäki 2000, 94–95.)

Kastari-Johansson (2009 a) on Haapamäen kanssa samalla linjalla yksilöllisyydestä ryhmässä. Yksilöllisyys on mahdollista vain yhteisöissä eikä yhteisöä ole, jos ei ole yksilöitä. Ryhmätoiminnassa yksilöllisyys ei ole mahdollista samalla tavalla kuin yhteisössä, koska ryhmässä tulee toimia niin kuin ryhmä määrittelee. Hän näkee, että omatoimisuus tai yksilöllinen toiminta eivät ole sallittua ryhmässä.

”Sä ymmärrät sen ajattelun eron, jos ajattelet turistiryhmää, niin turistiryhmä tarkoittaa sitä, että on massa ihmisiä ja ryhmä muodostuu siitä, että niillä on opas. Ja se ryhmä kulkee sen oppaan perässä kuunnellen sitä opasta ja tehden kuin se sanoo. No, jos sieltä yks yksilö lähtee sieltä ryhmästä pois, ni se ei enää kuulu ryhmään.” (Kastari-Johansson 2009 a.)

Kastari-Johansson (2009 a) toi esimerkin myös päiväkotimaailmasta, missä lapsiryhmää liikutellaan ryhmänä samalla tavalla toiminnasta toiseen kuten aikuiset haluavat. Tällöin toiminta ei olekaan lapsilähtöistä, lapsesta lähtevää toimintaa. Lapsi ei saa itse tehdä valintaa toiminnastaan, vaan aikuiset päättävät niin kaverit ryhmässä kuin toiminnankin.

”No näin ku päivähoitossaki on nää ryhmät, ni sehän perustuu siihen, että et sitä ryhmää liikutellaan koko ajan yhdessä tekemään toiminnasta toimintaan. No, jos joku yksilö siellä ei halua olla..mutta sepä ei toimikkaan. Sillon tämä päivähoiton ryhmäjuttu ei toimi, josta syystä se palautetaan sinne, erinäisin keinoin. Joskui..aika rajuinkin keinoin, et sen täytyy sopeutua pakolla siihen ryhmän toimintaan...” (Kastari-Johansson 2009 a.)

Kastari-Johansson (2009 a) näkee yhteisöllisyyden kasvatuksen myös seuraavalla tavalla. Lapsi saa yhteisössä vapauden valita. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lapsi saisi mielivaltaisesti valita joka tilanteessa. Iän ja kasvun myötä tulevat valintojen lisäksi myös sitoutumiset erilaisiin tilanteisiin ja tapahtumiin. Lapsi voi päättää, että hän haluaa mukaan johonkin toimintaan, mikä tarkoittaa sen myötä sitoutumista. Esimerkiksi, jos Kuperkeikan lapsi haluaa mukaan Havulinnatoimintaan, on hänen ymmärrettävä, että hän sitoutuu lähtemään joka kolmas viikko viikon ajan tälle retkelle sen yhteisön mukana. Tämän myötä yhteisö opettaa lapselle kurinalaisuutta, joka on kuitenkin vapautta Havulinnan alueella. Näin lasta kasvatetaan ymmärtämään, että ei valintoja voikaan tehdä joka tilanteessa. Lasta ei kuitenkaan kasvateta niin sanottuun ”pakkomaailmaan”.

Lehtosen (1990, 23–25) mukaan yhteisö määrittyy yhteisyyden vuorovaikutuksessa

kehittyvän ilmiön kautta. Tällöin jäsenten ryhmäidentiteetti muotoutuu konkreettisen toiminnan seurauksena ja näin tuloksena on toiminnallinen yhteisö. Toiminta on yhteisöllistä, kun vuorovaikutukseen osallistuu toimijana yksilöistä muodostuva ryhmä, johon ryhmän ulkopuoliset yksilöt tai muut ryhmät voivat olla vuorovaikutuksessa. Näin ollen yhteisöstä puhuminen edellyttää, että on olemassa ihmisryhmä, joka toimii suorittajana vuorovaikutuksessa. Yhteisöjen toimintamuotojen ja tavoitteiden vaihtelevuudesta huolimatta niille on yhteistä verraten pysyvä ja välitön vuorovaikutus. Tässä muotoutuvat ja määrittyvät ensimmäiseksi jäsenten väliset vuorovaikutussuhteet eli jäsenten keskinäiset käyttäytymissäännöt, sanktiot, moraaliset sitoumukset sekä normit. Toiseksi muotoutuvat yksittäisen jäsenen yksilöllisen käyttäytymisen vapausasteet ja valintavaihtoehdot yhteisössä; poikkeavan käyttäytymisen sieto. Viimeiseksi muotoutuvat jäsenten ja ei-jäsenten välisen vuorovaikutuksen säännöt; jäsenten ja ei-jäsenten välisten käyttäytymisnormien ero.

Päivähoitoyhteisön kasvatuskäytännöissä kokonaisvaltaisuus on sitä, että koko yhteisö jäsenineen ja resursseineen sekä yksilöllisyys ovat toiminnallinen kokonaisuus. Tämä jäsenyytyy yhteisöpedagogisesta mallista. Yksilöt ovat kokonaisuuden osia sekä toisistaan riippuvia jäseniä ryhmässä. (Haapamäki 2000, 95.) Päivähoitoyhteisö on toiminnallinen yhteisö, jossa yhteisöllisyys viittaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ominaisuuteen, tapaan tai toimintaperiaatteeseen. Yhteisö voidaan käsitellä myös ideana tai tavoitteena ja oppina tietystä vuorovaikutustavasta. Tällaista voi olla esimerkiksi päivähoitossa toteutettava yhteisökasvatus. (Kaipio 2000,12.)

Positiivista eli rakentavaa yhteisöllisyyttä on kaikki se toiminta, joka rakentaa ja ylläpitää yhteisöä. Negatiivista eli hajottavaa yhteisöllisyyttä on se, että laajemman yhteisön jossakin pieniyhteisössä löydetään kaikkia rasittavaan asiaan hyvä ratkaisu. Tätä ratkaisua ei kerrota muille, koska halutaan pitää edullinen asia vain oman ryhmän käytössä. Tämä toiminta ei rakenna yhteisöä eikä auta tavoitteiden saavuttamisessa. Se tukee yhteisöä hajottavaa kilpailua. Rakentavan yhteisön esimerkkinä on muun muassa kokous- ja sopimiskäytännöt. Yhteisesti sovittuja asioita on helpompaa seurata ja noudattaa ja ne antavat jokaiselle jäsenelle mahdollisuuden osallistua ja vaikuttaa. Rakentavan yhteisön toiminta voi joskus tuntua ongelmalliselta yksittäisen jäsenen kannalta. Yksilö voi esimerkiksi kokea toiminnan negatiivisena, jos yhteisön päätökset rajaavat yksilön käyttäytymistä. Omien virheiden tai laiminlyöntien käsittely yhteisössä koetaan ahdistavana. Avoimen, suoran ja rehellisen ongelmien käsittelyn kautta sekä yhteisö että yksilöt oppivat ja yhteisön toiminta voi kehittyä myönteisellä tavalla. Näin ollen kokemus yhteisöllisyyden positiivisuudesta tai negatiivisuudesta on moniulotteinen ja riippuu yksilön omista lähtökohdista ja näkökulmista. (Haapamäki 2000, 15–16.)

Yhteisöllisyys on toisaalta voima ja toisaalta taas vaikeus. Yhteisöllisyys on tapa toimia ja elää. Tämän vuoksi sen toteuttaminen on käytännössä vaikeaa. Yhteisöllisyys perustehtävää tukien ja myönteisiä vaikutuksia tuoden toimii vain, kun on itse jäsenenä toiminnan ”sisällä”. Päivähoidossa arkipäivän toimivaa yhteisöllisyyttä ei pysty toteuttamaan ulkoisesti ohjaten, vaan käytännössä on oltava itse mukana. Yhteisöllistä toimintatapaa ei siis voi oppia kirjojen kautta. Kirjat ja kurssit ovat silti hyvä apu yhteisöllisen toiminnan oppimisprosessissa. (Haapamäki 2000, 30–31.)

Yhteisöllisyys sekä sen jäsenten välisten vuorovaikutusten myötä syntyy sosiaalista pääomaa. Se voidaan ymmärtää sellaisina yhteisöllisinä piirteinä, jotka vahvistavat ja parantavat yhteisön toimintaa sekä sitä edistävää luottamusta, vastavuoroisuutta sekä verkostoitumista. Sosiaalinen pääoma on niin koko yhteisön kuin yksilönkin voimavara. Sen avulla tehostuu tavoitteiden saavuttaminen. Se kasvaa, kun sitä ruokitaan. Sosiaalisella pääomalla voi kuitenkin myös olla negatiivisia vaikutuksia. Jos yhteisöllisyys ei siedä esimerkiksi erilaisuutta, se voi olla sulkevaa. Tällöin tiiviit sosiaaliset suhteet voivat saada aikaan ei-toivottuja ilmiöitä, kuten kateutta ja kiusaamista. Hyvässä yhteisössä jokaista jäsentä autetaan toteuttamaan omaa yksilöllisyyttään. Yksilöiden erilaisuus on juuri se energia yhteisössä, millä yhteisöllisyyttä voidaan rakentaa. Erilaisuuden hyväksyminen on yhteisöllisyyden perusta. (Tampereen Yliopisto n.d.)

Heiniön (2009) mukaan Kuperkeikan arvoissa yhteisöllisyys on huomioitu siten, että jokainen persoona huomioidaan ja jokaista arvostetaan yksilönä. Avoimet ovet eivät olisi Heiniön mukaan mahdolliset, jos yhteisö ei arvostaisi jokaista siinä mukana olevaa yksilöä. Hyvä esimerkki on hänen mukaansa se, että Kuperkeikassa ei ole erityislapsia. Tietysti osa lapsista saattaa tulla erityislapsina tai käyttäytymishäiriöisinä lapsina Kuperkeikkaan, mutta nämä nimikkeet tipahtavat pois lapsen otsasta hänen astuttua sisään Kuperkeikan porteista. Yhtäkään lasta ei nähdä ADHD-lapsena. Jos lasta pakotetaan johonkin toimintaan tietyssä ryhmässä, jolloin häiriökäyttäytyminen yleensä alkaa. Lapsi saa itse päättää tekemisensä ja näin häiriökäyttäytymistä ei esiinny Kuperkeikassa.

”...et huomioidaan tota noin ja arvostetaan sitä jokaista persoonaa ja yksilöä, ihan oikeesti sinä yksilönä eikä... Täällähän ei ole mitään erityislapsia esimerkiks, me ei ikinä puhuta mistää erityislapsista vaikka niitä tulee tuolla semmosina nimikkeellä ni ei, ei se tääl kukaa ole mikään erityislaps, ei se näy missään... Jokainen on niin persoona sekä työyhteisössä että...” (Heiniö 2009.)

Mielestämme on hienoa, että lapsia ei luokitella niin sanotusti häiriköiksi, vaikka

heillä saattaisi asiaan viittaavia diagnooseja olla. Pohdimme kuitenkin sitä, että jopa Kuperkeikassakin on tultava jonkinlaisia tilanteita, jossa lasta pyydetään toimimaan jollakin tietyllä tavalla jossakin tilanteessa, esimerkiksi pöytätavat ruokailutilanteessa. Kuitenkaan, lapsi ei pysty elämään elämänsä siten, ettei hänen olisi pakko osallistua johonkin toimintaan tai asiaan, joka ei ole hänelle mieluinen. Esimerkiksi koulussa lasten tulee tehdä koulutehtäviä ynnä muita sellaisia juttuja, jotka voivat lapsen mielestä olla vähemmän kivoja. Kasvaako näistä lapsista mahdollisesti sellaisia, jotka eivät myöhemmin ymmärräkään, miksi heidän nyt pitääkin tehdä tällaisia asioita, joita he eivät halua. Kasvatetaanko lapsia ehkä kuitenkin siihen todellisuuteen?

7.2 Yhteisöjä päiväkodissa

Päivähoidossa on kolme erilaista yhteisöä. Ensimmäinen on koko toimivan yksikön esimerkiksi päiväkodin muodostama kasvatuksellinen kokonaisuus eli kasvatusyhteisö. Siinä toimivat niin kasvattajat kuin kasvatettavatkin. Toinen on kasvattajien yhteisö, jonka muodostavat aikuiset oman työnsä puitteissa. Kolmantena on lasten muodostama lastenyhteisö, jossa voi muotoutua omaa normistoa sekä toimintatapoja. (Haapamäki 2000, 23.)

Päiväkodit yleensä osastoituvat pienemmiksi yksiköiksi. Ison päiväkotiyhteisön sisällä on omia pienryhmiä, jotka toimivat omina yhteisöinä. Näissä pienryhmissä yhteistyö voi olla tiivistä ja turvallisempaa kuin isommassa ryhmässä. Pienryhmien välinen yhteistoiminta on merkittävä haaste yhteisöllisyyden kehittymisessä ja siten hyvä apuväline perustehtävätyössä. Kasvattajien toteuttaessa perustehtävää, on heidän hahmotettava itselleen yhteisöllisyyden tärkeys ja miten sitä hyödynnetään. (Haapamäki 2000, 23–24, 26.)

Kastari-Johansson (2009 a) sanoo tietävänsä, että Suomessa on olemassa kunnallisia päiväkoteja, jotka ovat avanneet ovet ja lähteneet hakemaan yhteisöllisyyttä. Tällaisia päiväkoteja on muun muassa Pirkkalassa ja Kempeleessä. Kastari-Johansson ei kuitenkaan tiedä, kuinka pitkälle prosessi on edennyt murtaen autoritääristä ajattelua. Kastari-Johanssonin mukaan pelkkä ovien avaaminen tai vastaanlainen toiminta ei riitä, vaan muutoksesta on tehtävä kokonaisvaltainen. Yhden ikävän tai toimimattoman asian muuttaminen uudelleenlaiseksi ei välttämättä toimi vanhassa tavassa tai kokonaisuudessa. Olisi siis muutettava koko järjestelmää eikä yhtä osaa siitä. Pelkkä ovien avaaminen ei tarkoita, että toiminnan suunnittelusta ja kellontarkasta aikataulusta olisi luovuttu. Esimerkiksi ryhmät ja määrätyt askartelutuotiot voivat olla edelleen olemassa, vaikka ovet olisi avattu.

Etsimme Internetistä Pirkkalan ja Kempeleen päiväkodeista tietoa, mutta emme löytäneet tietoja ryhmättömyydestä, avatuista ovista kylläkin. Onko avatut ovet kuitenkin johtanut yhteisöllisyyteen ja ryhmättömyyteen? Vai onko ovet avattu, mutta ryhmät edelleen olemassa? Onko ovien avaamisella lopulta mitään väliä, jos ryhmät edelleen ovat olemassa? Onko autoritäärisestä ajattelusta siirrytty Kuperkeikan tapaiseen lapsilähtöisempään toimintaan, jolloin lapsi itse päättää tekemisensä, eikä joudu noudattamaan aikuisen suunnittelemassa ja määrittelemässä toiminnassa? On hienoa, että on pyritty muutokseen, mutta onko muutoksella merkitystä, mikäli sillä ei ole pyritty luomaan uusia tavoitteita toiminnalle? Onko toiminta muuttunut lasten näkökulmasta katsottuna juuri mihinkään? Avatut ovet ovat vain väline lapsilähtöisen ja yhteisöllisen toiminnan tavoittamisessa ja toteuttamisessa. Muutos tulee tehdä kokonaisvaltaisena.

Päivähoidon arkipäivän toiminnassa yhteisöä voidaan pitää välineenä, jota käytetään perustehtävän toteuttamiseen. Yhteisö voi toimia välineenä monella eri tasolla. Se voi olla väline kasvatusyhteisössä, jolloin kasvatustavoitteisiin pyritään hyödyntämällä yhteisön ominaisuuksia ja yhteisöllisyyden vaikutuksia lasten kanssa toimittaessa. Yhteisö voi olla myös väline kasvattajien yhteisössä, jolloin sen välineellisyys liittyy selkeästi toiminnanyhtenäistämiseen sekä yksilölliseen, ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen. Tällöin on erityisen tärkeää, että jokainen kasvattaja toimii samansuuntaisesti. Lisäksi yhteisö voi toimia välineenä muun muassa vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä ja johtamisessa. (Haapamäki 2000, 26.)

Lasten kanssa työskenneltäessä yhteisön välineellisyys toteutuu esimerkiksi toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tällöin sovitaan yhteisesti erilaisia asioita kasvuprosessiin, arvojen ja normien rakentumiseen liittyen. Esimerkiksi lasten toiminnansuunnitteluun on hyvä ottaa itse lapset mukaan. Se auttaa käytännön tilanteiden läpiviemistä. Tavoite ei ole tilanteen läpivienti, vaan osallistuminen, jonka myötä vaikutetaan lapsen kasvuedellytyksiin. Osallistumalla lapset pystyvät itse hahmottamaan tulevaisuutta ja rooliaan ja näin ollen sitoutumaan enemmän tulevaan toimintaan. Toiminnan taso ja laatu rakentuvat näin koko yhteisön kautta. Tieto tulevaisuudesta lisää myös lasten turvallisuutta. Yhteisö toimii näin välineenä tavoitteiden saavuttamiseksi. (Haapamäki 2000, 27.)

Vaikutusten kannalta ratkaisevaa on, että kasvattajat eivät vain kuvittele toimivansa yhteisöllisesti, vaan toiminta on todellista yhteisöllisyyttä. Tasavertaista huomiota ottamista niiden edellytysten puitteissa, jotka itse kullakin on. Lasten ikätason ja hahmottamistavan tavoittaminen ovat erityisen tärkeitä. Asioiden käsittelyssä täytyy olla todellisia myös ne asiat ja merkitykset, jotka näyttäytyvät lapselle merkityksellisinä. (Haapamäki 2000, 27.)

Päivähoidossa kasvattajien yhteisön rakentaminen on käytännön toiminnassa erityisen tärkeää. Kasvattajien yhteisön muodostuminen ja sen aktiivinen rakentaminen on väline perustehtävän toteuttamiseen. Kasvattajien yhteisö vaikuttaa toiminnallaan ratkaisevasti yhteisen kasvatusyhteisön toimintaan. Kasvattajien yhteisön rakentamisessa todetaan työn olevan niin vaativaa, että ammattikasvattajankaan resurssit eivät tänä päivänä riitä yksinään suorittamaan tehtävää parhaalla mahdollisella tavalla. Vaikka työ suoritettaisiin yksilöllisesti hyvin, voidaan yhteisö kokea voimavarana perustehtävän toteuttamisessa. Kasvattajien yhteistyön rakentuminen hyvään yhteisöllisyyteen auttaa jokaista oman työn laadukkaampaan suorittamiseen ja ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen. (Haapamäki 2000, 28–29.)

Edellä kuvattu tapa toteutuu, kun yhteisön toiminnallisessa rakenteessa on riittävä määrä yhteisiä hetkiä kasvatuskäytäntöjen suunnitteluun, toteuttamiseen, toteutusten analyysiin ja arviointiin. Rakenteiden lisäksi niiden sisällä tapahtuvan toiminnan laatu ja sisällöt ovat ratkaisevia. Yhteisöllisyys rakentuu, kun ristiriitoja ja erilaisia mielipiteitä todetaan ja kohdataan ”tässä ja nyt”. Jokaista erilaista näkemystä ei tarvitse tuoda yhteiseen käsittelyyn. Mikäli ristiriitaa tai erilaisuutta ei pystytä käsittelemään tai ei saada tarvittavaa muutosta aikaiseksi, asia on syytä käsitellä työyhteisön kokouksessa. Näin yhteisö välineenä auttaa asian käsittelyä, tuo jokaisen osapuolen äänen esille, vähentää selän takana puhumista ja tuottaa yhteisen ratkaisun. Tällöin sitoutuminen on helpompaa, yhteisyys lisääntyy ja niin yhteisön kuin yksilöidenkin itsetunto nousee. (Haapamäki 2000, 30.)

8. POHDINTA

Laadullista tutkimustapaa käyttäen saimme vastaukset tutkimuskysymyksiimme. Teorian ja aineiston pohjalta saimme tuloksia, minkä mukaan Suomessa ei juurikaan käytetä dialogipedagogiikkaa varhaiskasvatuksen välineenä. Oli esimerkiksi todella vaikea löytää teoriaan lähteitä, jotka käsittelevät dialogipedagogiikkaa. Kuperkeikassa dialogipedagogiikka merkitsee avoimuutta jokaisen osapuolen välillä. Se on väline lapsilähtöisyyteen. Lapsilähtöisyys on Kuperkeikassa kaikista tärkeintä. Kaiken toiminnan täytyy tapahtua lapsen näkökulmasta. Kuperkeikassa lapsi itse päättää, mitä tekee, kenen kanssa tekee, missä tekee. Se on todellista lapsilähtöisyyttä, lapsen omaa ääntä ei pelkästään tuoda kuuluviin, vaan sen annetaan myös toteutua. Dialogipedagogiikan myötä myös kiellot ja säännöt ovat poistettu. Dialogipedagogiikkaa on myös käytetty välineenä ovien avaamisessa. Näilläkin on tähdätty lapsilähtöisyyteen. Lapsilla on enemmän tilaa ja mahdollisuuksia eri toimintoihin. Ovien avaamisen myötä myös ryhmät ovat poistuneet ja tilalle on tullut yhteisö ja yhteisöllisyys. Sen myötä yksilöt on voitu ottaa helpommin huomioon.

Olemme työssämme tuoneet esille, että Kuperkeikan toiminnassa on niin hyviä kuin huonoja puolia. Huonoja puolia olemme pohtineet itse, sillä haastatteluista emme niinkään niitä saaneet esille. Olemme kuitenkin miettineet, että vaihtoehtoisia varhaiskasvatustapoja ja erilaisia päiväkoteja on oltava. Näin jokainen perhe voi löytää omanlaisensa päiväkodin. Meitä kiinnostaa ryhmättömyys ja dialogipedagogiikan mukainen lapseen luottaminen ja olisi toivottavaa, että tällainen toimintamuoto tulisi hieman tunnetummaksi ja perheillä olisi mahdollisuus valita erilaisista päiväkodeista. Mielestämme tätä toimintamuotoa voisi myös tuoda esille opinnoissa, sillä varhaiskasvatusta voidaan toteuttaa monilla eri tavoilla. Työssämme näkyy pääosin vain Kuperkeikan näkökulma ja rajasimme vertailua niin sanottuun perinteiseen päiväkotiin, koska pääpainomme ei ollut vertailussa. Lisäämällä vertailua aiheesta voisi jatkossa tehdä laajempaa tutkimusta. Jatkotoimenpiteitä työllemme voisi olla lisäksi se, että ruotsalaista varhaiskasvatusta tuotaisiin teorian kautta enemmän esille. Myös ruotsalaiseen lastentarhanopettajakoulutukseen (förskollärare) voisi perehtyä ja tuoda esille, miten dialogipedagogiikka tulee siinä mahdollisesti esille.

Ruotsissa esikouluopettajat ovat saaneet oikeuden opettaa myös koulussa. Koululainsäädännön muutoksen myötä käsite päiväkotitoiminta poistettiin ja tilalle tuli esikoulu-toiminta, jossa mukana ovat 1-5-vuotiaat lapset. Esikouluopettajan koulutus on kolmivuotinen pedagogisesti painottunut yliopistollinen koulutus. Teoreettisten opintojen lisäksi siihen sisältyy myös käytännön harjoittelu. (Lasten päivähoidon kuntatason 2000.) Sosionomit voivat työskennellä päiväkodeissa johtajana, lasten-

tarhanopettajana ja toki myös lastenhoitajana. Sosionomilla ei kuitenkaan ole tarvittavaa pätevyyttä ohjata esiopetusryhmän toimintaa. Lastentarhanopettaja taas voi toimia esiopetusryhmässä, mutta ei kouluissa, kuten ruotsissa. Lapsilähtöisyyden tulisi olla päiväkodeissa jokapäiväistä arkea. Sosionomin tulee työssään toteuttaa lapsilähtöistä työtettä. Sosionomin monipuolinen koulutus antaa paljon valmiuksia lapsilähtöiseen toimintaan ja kasvatuskumppanuuteen. Sosionomin pätevyyttä toimia lastentarhanopettajana on paljon kritisoitu, sillä sosionomin pedagogiset opinnot eivät ole lähelläkään samaa oppimäärää kuin yliopisto-opinnoissa. Sosionomi voi kuitenkin koulutuksellaan tuoda monipuolisemman ja täydentävän näkökulman pedagogisen perustehtävän tueksi. Sosionomikoulutuksen myötä korostuu myös valmius tunnistaa asiakkaiden tuen tarpeet sekä yhteisöllisen työn osaaaminen. Sosionomi myös osaa tarkastella perhettä yhteiskunnallisen kehityksen valossa ja yhteisöjen jäsenenä.

Kuperkeikan tapaista ryhmätöntä toimintaa on aloitettu myös muualla, kuten Pirkkalassa ja Kempeleessä. Näin ollen tutkimusta voisi laajentaa näiden vertailuun. Näiden toimintaa voisi vertailla keskenään Kuperkeikan kanssa. Miten yhteneviä ne ovat, mitä eroja vielä löytyy ja mitä kehitettävää on. Mielenkiintoista voisi olla selvittää, miksi nämä kyseiset päiväkodit ovat valinneet ryhmättömyyden, mitkä ovat olleet motiivit toiminnan avaamiselle. Opinnäytetyössämme näkyy nyt vain kahden Kuperkeikan työntekijän näkökulma sekä meidän kokemuksemme päiväkodeista. Aihetta olisi kuitenkin hyvä laajentaa myös lasten subjektiivisiin näkökulmiin. Mitä mieltä lapset ovat, miltä esimerkiksi vaihto niin sanotusta perinteisestä päiväkodista Kuperkeikkaan on tuntunut. Lasten näkökulman selvittämisen lisäksi myös vanhempien kokemukset olisi hyvä selvittää.

Kuperkeikassa on toimiva varhaiskasvatusmuoto, jota toteutetaan yhteisöllisyyden ja lapsilähtöisyyden avulla. Se ei sulje pois nykyisin valloillaan olevaa varhaiskasvatusmuotoa tai muitakaan vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa varhaiskasvatusta. Ei kuitenkaan ole esimerkiksi todistettu, että nykyinen valloillaan oleva toimintamuoto olisi lasten kannalta haitallinen. Molempien, yleensäkin kaikkien varhaiskasvatusmuotojen olisi hyvä ottaa oppia toisiltaan, niin voidaan saavuttaa lasten kannalta turvallis ja toimivin muoto tukea lasten kasvua ja kehitystä. Erityisen tärkeää olisi myös selvittää lasten mielipiteet toimivuudesta. Kysyimme toki lasten mielipiteitä ja kokemuksia, mutta emme menneet pintaa syvemmälle. Kun kysyimme lapsilta mielipiteitä Kuperkeikasta, niin eräs lapsi lausui hyvin mieleen painuvan kommentin. Lapsi vertasi oloaan Kuperkeikassa mummolaan. Tämän myötä teimme sen johtopäätöksen, että Kuperkeikka tarjoaa turvallista ja virikkeellistä varhaiskasvatusta. Kuperkeikan toteuttama varhaiskasvatus on ainakin lapsille mieleistä, vaikka aikuiset "taistelisivat" muun muassa ryhmäkoosta.

Tutustuttuamme Kuperkeikkaan ja opinnäytetyötä tehdessämme olemme oppineet muun muassa sen tärkeän seikan, että varhaiskasvatusta voi toteuttaa hyvin monimuotoisesti. Opimme myös sen, että koulussa oppimamme tapa ei ehkä ole ainut ja oikea tai paras tapa toteuttaa varhaiskasvatusta. Opiskelumme aikana on käyty lyhyesti läpi joitain vaihtoehtoisia tapoja, kuten Montessori- ja Steinerpedagogiikka, mutta pienempiä tai harvinaisempia suuntauksia ei opeteta. Opinnäytetyömme tekeminen oli siis hyvin valaiseva oppimisemme kannalta. Opimme käytännössä uuden tavan toteuttaa varhaiskasvatusta.

Jos tekisimme opinnäytetyömme uudestaan, niin tutustuisimme ruotsalaiseen varhaiskasvatukseen paljon aiemmin ja laajemmin kuin mitä nyt teimme. Tutustuimme vasta ihan työmme loppuvaiheessa siihen ja tietoa löytyi mielestämme liian vähän niin lyhyessä ajassa. Olimme aluksi pohjanneet koko työmme ruotsalaisen varhaiskasvatuksen osalta vain haastatteluista saamiimme tietoihin. Tekisimme myös vielä yhden haastattelun lisää ja haastattelisimme uudempaa työntekijää, sillä nyt mielikuva uusien/uudempien työntekijöiden näkökulmasta jäi hieman vaillinaiseksi. Näkökulma olisi saattanut rikastuttaa työtämme, mutta toisaalta myös lisätä työmäärää sekä opinnäytetyön laajuutta.

Dialogipedagogiikkaan oli aluksi vaikea löytää kirjallisuutta. Periksi emme kuitenkaan antaneet, sillä sekä meille itsellemme että opinnäytetyömme kannalta oli tärkeää löytää teoretietoa dialogipedagogiikasta. Se on kuitenkin hyvin olennainen osa Kuperkeikan toimintaa ja yksi teemoista opinnäytetyössämme. Meidän oli siis opittava ja ymmärrettävä dialogipedagogiikka kokonaisuutenaan, jotta voisimme ymmärtää sen merkityksen Kuperkeikassa ja sen tavoitteissa sekä kertoa näistä omassa opinnäytetyössämme. Koska dialogipedagogiikkaan liittyvää kirjallisuutta oli jo vaikea löytää, niin oli ymmärrettävää, että siihen liittyviä tutkimuksiakaan emme löytäneet. Aiheeseemme liittyviä tutkimuksia oli todella vaikea löytää, koska ryhmättömät päiväkodit ovat vielä suhteellisen uusi asia Suomessa. Vieraskielisiä ja muista maista kertovia tutkimuksia emme edes etsineet, koska halusimme nimenomaan kertoa Suomen tilanteesta ryhmättömien päiväkotien suhteen.

Opinnäytetyömme tarkoitus oli tutustua syvemmin meille ja ehkä monille muillekin erilaiseen tapaan toteuttaa varhaiskasvatusta. Opinnäytetyön myötä meillä oli mahdollisuus tutustua Kuperkeikkaan ja tuoda saamaamme ja oppimaamme tietoa myös muiden tietoon. Tarkoituksenamme ei kuitenkaan ole ollut toimia mainostajina. Olemme vain halunneet tutustua meille uuteen asiaan. Olemme muistaneet kuitenkin kriittisyyden, vaikka uudessa asiassa onkin paljon hyviä puolia. Haastattelut sekä päiväkotiin tutustumisen saimme toteuttaa toiveidemme mukaisesti. Kuperkeikan väki, aikuiset ja lapset ottivat meidät iloisesti vastaan. Tämä oli mielestäm-

me hienoa ja haluammekin osoittaa opinnäytetyömme puitteissa suuret kiitokset yhteistyöstä Kuperkeikan välle.

Opinnäytetyöprosessi eteni kokonaisuutena aina eteenpäin tavoitteiden mukaisesti. Haimme ja saimme opinnäytetyötä koskevia ohjeita ja mielipiteitä opponoijiltamme ja opinnäytetyötämme ohjaavilta opettajilta. Toisinaan mielipiteet ja näkemykset erosivat opponoijien ja opettajien kanssa meidän omasta näkemyksestä. Jouduimme muutamaa otteeseen pohtimaan erilaisia ratkaisuja, joita opinnäytetyössämme teimme, esimerkiksi ulkoasuseikoista ja tekstiosoiden sijainnista. Saamamme ohjeistus ja eriävät näkemykset ovat osaltaan auttaneet meitä tuomaan opinnäytetyössämme käsittelemämme asiat esille tässä muodossa.

LÄHTEET

- Ahvenainen, Taisto. Julkaissut Nina Eriksson 14.4.2003. Kuntien sosiaali- ja terveyspalveluja säätelevät lait. Sosiaaliturva 2/2001. Luettu 9.8.2009 osoitteesta < http://www.kunnat.net/k_perussivu.asp?path=1;29;349;466;30168;30177 >.
- Asetus lasten päivähoidosta 1973. 16.3.1973/239. Luettu 28.9.2009 osoitteesta < <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239> >.
- Biaudet, Eva 2003. Ministeri Biaudet: Subjektiiivinen oikeus päivähoitoon säilytettävä. Sosiaali- ja terveysministeriön tiedote 191/2003. Luettu 9.8.2009 osoitteesta < <http://www.stm.fi/tiedotteet/tiedote/view/1281269> >.
- Eskola, Jari 2007. 6-8? (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa Saari, Erkki & Viinamäki, Leena. Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki. 32–46.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 6. Painos. Vastapaino, Tampere.
- Haapamäki, Jouko 2000. Näkökulmia päivähoiton yhteisöllisyyteen. Teoksessa Haapamäki, Jouko & Kaipio, Kalevi & Keskinen, Soili & Uusitalo, Ilkka & Kuoksa, Maria. Yhteisö kasvattaa, päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki. 14–25.
- Haarakangas, Kauko 2008. Parantava puhe. Magentum, Helsinki.
- Haavisto, Riikka 2007. Päiväkodin johtaja Seija Kastari-Johansson: Suomalainen päiväkotikulttuuri ei ole ajan tasalla. Talentia (6), 32–35.
- Heiniö, Liliane 2009. Lastenhoitaja, Kuperkeikka Esikoulut Oy, Porvoo, 27.5.2009.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino, Helsinki.
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2007. Tutki ja kirjoita. 13. Painos. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Hoitopaikka.Net Finland 2007 a. Perhepäivähoito. Luettu 30.8.2009 osoitteesta < <http://www.hoitopaikka.net/v2/Etusivu/Palvelut/Kaikille/Hoitomuodotjahoitotapo> >

[ja/Perhep%C3%A4iv%C3%A4hoito/tabid/84/Default.aspx](http://www.hoitopaikka.net/v2/Etusivu/Palvelut/Kaikille/Hoitomuodotjahoitotapaja/Perhep%C3%A4iv%C3%A4hoito/tabid/84/Default.aspx) >.

Hoitopaikka.Net Finland 2007 b. Ryhmäperhepäivähoito. Luettu 30.8.2009 osoitteesta <

<http://www.hoitopaikka.net/v2/Etusivu/Palvelut/Kaikille/Hoitomuodotjahoitotapaja/Ryhm%C3%A4perhep%C3%A4iv%C3%A4hoito/tabid/85/Default.aspx> >.

Hujala, Eeva & Nivala, Veijo & Parrila-Haapakoski, Sanna & Puroila, Anna-Maija 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus 90 Oy, Jyväskylä.

Hytönen, Juhani 2004. Lapsikeskeinen kasvatus. 4.-7. Painos. WSOY, Vantaa.

Hytönen, Juhani 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. WSOY Oppimateriaalit Oy, Helsinki.

Kaipio, Kalevi 2000. Mitä yhteisöllisyys on? Teoksessa Haapamäki, Jouko & Kaipio, Kalevi & Keskinen, Soili & Uusitalo, Ilkka & Kuoksa, Maria. Yhteisö kasvattaa, päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Tammer-Paino Oy, Tampere. 11-12.

Kastari-Johansson, Seija 2008. Kuperkeikka – 15 vuotta suomalaisessa päivähoitossa. Tulostettu 8.4.2009 osoitteesta <
http://www.kuperkeikkaesikoulut.fi/90184_kuperkeikka.pdf >.

Kastari-Johansson, Seija 2009 a. Yrittäjä, Kuperkeikka Esikoulut Oy, Porvoo, 26.5.2009.

Kastari-Johansson, Seija 2009 b. Seija Kastari,CV. Tulostettu 17.3.2009 osoitteesta Roininen Katja, edu.token.fi

Kiesiläinen, Liisa 1994. Kasvatusyhteisöjen kulttuurivallankumous. Kriittinen Korkeakoulu julkaisuja n:o 16. Kriittinen korkeakoulu, Helsinki.

Korkman, Seppo, Julkaistu 2.5.2009. Kuperkeikan kohtalo ällistyyttää vanhempia. Luettu 3.9.2009 osoitteesta ≤
<http://www.lansivayla.fi/Uutiset/Jutut/Paa uutiset/Kuperkeikan-kohtalo- allistyyttaa-vanhempia> >.

Kuperkeikka Esikoulut Oy. Tulostettu 15.1.2009 osoitteesta <
<http://www.kuperkeikkaesikoulut.fi/page.php?id=1> >.

Kyllönen, Merja 25.6.2009. Toimenpidealoite 49/2009 vp. Luettu 21.9.2009 osoitteesta < http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/tpa_49_2009_p.shtml >.

Laki lasten päivähoidosta 1973. 19.1.1973/36. Luettu 28.9.2009 osoitteesta < [http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036?search\[type\]=pika&search\[pika\]=laki%20lasten%20p%C3%A4iv%C3%A4hoidosta](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036?search[type]=pika&search[pika]=laki%20lasten%20p%C3%A4iv%C3%A4hoidosta) >.

Lasten päivähoidon kuntatason hallinnon järjestämisvaihtoehtojen lisäämistä selvittävän työryhmän muistio 2000:15. Päivitetty 5.11.2001. Luettu osoitteesta < http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/julkaisut/paivahoito/luku5_7.htm >.

Lehtonen, Heikki 1990. Yhteisö. Vastapaino, Jyväskylä.

Niikko, Anneli 1993. Dialogipedagogiikka. Teoksessa Oy Yleisradio Ab. Opetusjulkaisut, Saksala, Elina (toim.). Kasvun paikka. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä. 61–67.

Ojala, Mikko 1985. Varhaiskasvatuksen perusteita. Kirjayhtymä, Helsinki.

Ojala, Mikko 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. 4. Painos. Kirjayhtymä Oy, Helsinki.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Luettu 22.9.2009 osoitteesta < http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf >.

Paniikkihäiriöyhdistys Ry, n.d. Hyvää oloa – hyvän olon voimavarat. Luettu 5.9.2009 osoitteesta < <http://www.ela.fi/kirjasto/hyvaolo.php?page=8> >.

Peltonen, Taina 2002. Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan alakoulusta esikouluun. Oulun yliopisto, Oulu. Luettu 29.9.2009 osoitteesta < <http://herkules oulu.fi/isbn9514268962/html/x1005.html> >.

Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998/628. Luettu 19.5.2009 osoitteesta < <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetus> >

Pohjola, Anneli 2007. Eettisyyden haaste tutkimuksessa. Teoksessa Saari, Erkki & Viinamäki, Leena. Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki. 11–31.

- Puusniekka, Anna & Saaranen-Kauppinen, Anita 2006 a. Teemoittelu. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Luettu 28.8.2009 osoitteesta < http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html >.
- Puusniekka, Anna & Saaranen-Kauppinen, Anita 2006 b. Triangulaatio. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Luettu 21.9.2009 osoitteesta < http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html >.
- Päiväkoti Kuperkeikka 2008. Päiväkoti Kuperkeikan varhaiskasvatuksen suunnitelma, 2008.
- Ruuskanen, Allii 1980. Päivähoidon perinne ja nyky-yhteiskunta. Teoksessa Lastensuojelun Keskusliitto. Päivähoito – sosiaalipalvelu perheille. Lastensuojelun Keskusliitto, Helsinki. 65–76.
- Sarajärvi, Anneli & Tuomi, Jouni 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. Painos. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Schyl-Bjurman, Gertrud & Strömberg-Lind, Karin 1976. Dialogpedagogik. LiberLäromedel, Lund.
- Verkkotoimitus, päivitetty 22.4.2009. Varhaiskasvatus ja päivähoito. Luettu 19.5.2009 osoitteesta < <http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelunkasikirja/toimijat/kunnanomattoimijat/paivashoito/> >.
- Suomalainen lääkäriseura Duodecim 2008. Lasten ja nuorten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön (ADHD) hoito. Luettu 20.9.2009 osoitteesta < <http://www.kaypahoito.fi/kh/kaypahoito?suositus=hoi50061> >.
- Tampereen Yliopisto n.d. Työhyvinvointioppas. Yhteisöllisyys lisää työhyvinvointia. Luettu 9.8.2009 osoitteesta < <http://www.uta.fi/laitokset/kkk/synergos/projektit/tyhy/yhteisollisyys1.php> >.
- Terveiden ja hyvinvoinninlaitos. Päivähoito. Päivitetty 12.3.2007. Luettu 29.9.2009 osoitteesta < <http://varttua.stakes.fi/FI/Varhaiskasvatuspalvelut/paivahoito/paivahoito.htm> >.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Stakes – oppaita 56, Saarijärvi.
Verkkajulkaisu. Luettu 19.5.2009 osoitteesta <
[http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-
E2690175BE26/0/vasu.pdf](http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-E2690175BE26/0/vasu.pdf) >.

Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999:4. 28.3.2002. Luettu 29.9.2009 osoittees-
ta < <http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais1/osa5.htm> >.

LIITTEET

Liite 1. Kuvat

KUVAT

Kuva 1. Kuperkeikan piha-alue. Kerrostalon alaosa on Kuperkeikan tiloja.

Kuva 2. Kuperkeikan minibussi, joka kuljettaa Havulinnaan.

Kuvat 3 & 4. Kuperkeikassa on omat työpajansa.

Kuva 5. Kuperkeikan logo.

Kuva 6. Kuperkeikassa lapsia tuetaan omatoimisuuteen.



TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Olemme kaksi sosionomiopiskelijaa Kemi - Tornion ammattikorkeakoulusta. Pyydämme Teiltä tutkimuslupaa opinnäytetyötämme varten, jossa perehdymme Kuperkeikka- päiväkodin ajattelu- ja toimintamalliin sekä dialogipedagogiikkaan varhaiskasvatuksen käytännössä. Haastattelemme Kuperkeikka- päiväkodin johtajaa sekä yhtä työntekijää. Opinnäytetyössämme noudatamme tutkimuseettisiä periaatteita sekä tietosuojalakeja. Haastatteluaineistot eivät päädy ulkopuolisten käsiin. Tuhoamme haastatteluista saamamme aineistot opinnäytetyön valmistuttua. Opinnäytetyömme on saatavilla Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun sosiaalialan oppimiskeskuksessa (Valtakatu 22, 94100 Kemi) loppuvuodesta 2009.

Kemissä 25.3 2009

Jonna Heinikoski

Katja Roininen

Opinnäytetyötämme ohjaavat opettajat:

Sari Leppälä

Kaisu Vinkki



HANKKEISTAMISSOPIMUS

Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusyksikkö ja alla mainittu toimeksiantaja sopivat tällä sopimuksella opiskelijatyönä tehtävän opinnäytetyön tekemisestä alla mainituin ehdoin.

TOIMEKSIANTAJATIEDOT

Toimeksiantajan nimi ja osoite: Kuperkeikka Esikoulut Oy. Seija Kastari-Johansson, Joukahaisentie 5, 06150 Porvoo.

OPPILAITOSTIEDOT

Oppilaitoksen nimi ja osoite: Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Valtakatu 22, 94100 Kemi

Opinnäytetyön tekijät ja yhteystiedot: Jonna Heinikoski ja Katja Roininen

Opinnäytetyön ohjaavat opettajat ja yhteystiedot: Sari Leppälä (sari.leppala@tokem.fi) ja Kaisu Vinkki (kaisu.vinkki@tokem.fi)

OPISKELIJATYÖNÄ TEHTÄVÄN OPINNÄYTETYÖN TIEDOT

Opinnäytetyön nimi/aihe: Kuperkeikka -päiväkodin ajattelu- ja toimintamalli

Työn aikataulu: Kevät 2009 – syksy 2009, loka-marraskuussa opinnäytetyöseminaari

Työn tulosten tekijänoikeuksista ja hyödyntämisestä sovitaan seuraavaa: Toimeksiantaja saa hyödyntää opinnäytetyötämme luvallamme.

Tulosten salassapidosta sovitaan seuraavaa: Opinnäytetyössämme noudattamme tutkimuseettisiä periaatteita sekä tietosuojalakia. Haastatteluaineistot eivät päädy ulkopuolisten käsiin. Tuhoamme haastatteluista saamamme aineistot opinnäytetyön valmistuttua.

Jos tähän sopimukseen tulee muutoksia, on se jokaisen uudelleen hyväksyttävä ja allekirjoitettava. Tämä sopimus on tehty 3 kappaleena, yksi jokaiselle sopijaosapuolelle.

Paikka: Kemissä **Aika:** 25.3.2009

AMK:n edustaja

Toimeksiantajan edustaja

Jonna Heinikoski

Katja Roininen

TUTKIMUSSUUNNITELMA (ALUSTAVA)

Olemme kaksi sosionomiopiskelijaa Kemi - Tornion ammattikorkeakoulusta. Opinnäytetyömme tutkimuskysymykset keskittyvät Kuperkeikka- päiväkodin ajattelu- ja toimintamalliin. Tarkastelemme myös yleisesti lapsilähtöisyyden sekä dialogipedagogiikan teoriaa. Selvitämme myös, mikä Kuperkeikan näkemys lapsilähtöisyydestä on, ja miksi he käyttävät tuota määritelmää ja miten se heillä näkyy.

Tutkimme aihetta, koska vaihtoehtoinen näkökulma varhaiskasvatuksesta kiinnostaa meitä, koska Kuperkeikalla on valtavirrasta poikkeava kasvatuskäsitys. Tutkimustamme voivat hyödyntää ja soveltaa ne, jotka haluavat tutustua vaihtoehtoiseen kasvatuskäsitelmään varhaiskasvatuksessa. Lisäksi Kuperkeikka saa toiminnastaan tutkimuksen, kun niitä ennestään ei ole. He voivat hyödyntää tätä tutkimusta esimerkiksi perehdyttämiskansiossa tai varhaiskasvatussuunnitelman liitteenä.

Alustavan sopimuksen mukaan haastattelemme Kuperkeikka- päiväkodin johtajaa sekä yhtä työntekijää viikolla 22. Lisäksi tutustumme samalla käynnillä Kuperkeikan toimintaan mm. havainnoiden sekä valokuvaamalla. Haastatteluaineistot litteroimme ja teemoitteleme. Analysoimme tutkimusaineiston teorian ja aineiston vuoropuhelun kautta.

Opinnäytetyössämme noudatamme tutkimuseettisiä periaatteita sekä tietosuojalakeja. Haastatteluaineistot eivät päädy ulkopuolisten käsiin. Tuhoamme haastatteluita saamamme aineistot opinnäytetyön valmistuttua. Opinnäytetyömme on saatavilla Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun sosiaalialan oppimiskeskuksessa (Valtakatu 22, 94100 Kemi) loppuvuodesta 2009.

Dialogipedagogiikka

Dialogipedagogiikan oletuksen mukaan lapsi on aktiivinen ja tiedonhaluinen, vastuu teoistaan. Lapsi on myös kykenevä kriittisyyteen ja arviointiin sekä subjekti, tasa-arvoinen kasvattajaan nähden. (Ojala, M. 1985, 143.)

* Miten dialogipedagogiikka näkyy arjessa konkreettisesti?

→ yhteistyö vanhempien kanssa – kasvatuskumppanuudessa? Kasvatusvastuun jako?

* Kuinka dialogipedagogiikka toimii esim. ryhmä- ja yksilötoiminnassa?

→ Mitä "ovet auki" tarkoittaa? Miten dialogipedagogiikka näkyy siinä? Mitä muuta kuin "ovet auki"?

→ Miten dialogipedagogiikka vaikuttanut siihen, että on lähdetty luomaan ovet auki – toimintaa, miksi koettu paremmaksi?

* Miten dialogipedagogiikan sopimuskäytäntö toimii lapsen kanssa? Esim. miten toimitaan, jos lapsi rikkoo sopimuksen?

* Ketkä ovat mahdollisesti kritisoineet dialogipedagogiikan käyttöä? (Esim. lapsi kokee liian aikaisin ns. aikuisten asioita, huom. esim.)

→ Miten ja miksi?

* Onko levinnyt Kuperkeikan kautta muuallekin käyttöön? Esim. muut päiväkodit? Jos on, niin minne?

→ Suomalaiset koulut vs. päivähoito. Kouluissa on dialogipedagogiikan toiminnan tapaista toimintaa, miksei päivähoidossa? Teidän näkemyksenne?

Lapsilähtöisyys

* Mitä lapsilähtöisyys mielestänne on?

* Mihin tai kenen ajatteluun pohjautuu?

* Miten lapsilähtöisyys näkyy arjessa? Miten lapset huomioidaan eri toiminnoissa?

* Miten toimintaa/retkeä tms. suunnitellaan, niin miten lapsilähtöisyys huomioidaan suunnittelussa? → Eroaako muista päiväkodeista? Millä tavalla?

* Onko lapsilähtöinen toimintatapa helppoa toteuttaa? Mitä mahdollisia ongelmia?

* Tietoinen kasvatustavoite – mitä ominaisuuksia lapsessa pyritään vahvistamaan lapsilähtöisyyden kautta? Miten yhteisöllisyys ja dialogipedagogiikka linkittyvät Kuperkeikan tietoiseen kasvatustavoitteeseen?

* Lapsilähtöisyyden ja dialogipedagogiikan yhdistämisen ristiriitaisuudet?

→ Miten ratkaistaan? Onko toimintatapa todella lapsen parhaaksi (tilanteesta riippuen)?

* Lapsilähtöisyyden, dialogipedagogiikan sekä yhteisöllisyyden yhdistäminen?

Yhteisöllisyys

- * Miten yhteisöllisyys näkyy arjen toiminnoissa?
- * Millä tavalla yhteisöllisyyttä opetetaan lapsille? Mitä lasten tulee oppia yhteisöllisyydestä? Miten sen tulee näkyä lapsen tulevaisuudessa?
 - Lasten kanssa/välillä? Henkilökunnan välillä? Henkilökunnan ja lasten välillä?
- * Miten yhteisöllisyys on huomioitu esim. päiväkodin arvoissa?
- * Yksilöllisyys vs. yhteisöllisyys → miten yhdistäminen onnistuu? Miten yhteisössä huomioidaan yksilölliset tarpeet? Pystytäänkö riittävästi huomioimaan lapsi, jolla on jotain erityistarpeita?
- * Hyödyt/ haitat?
- * Kasvatusyhteisö = päiväkodin kasvatuksellinen yhteisö (kasvattajat + kasvatettavat)
- * Kasvattajien yhteisö (aikuiset)
- * Lastenyhteisö (lapset ja heidän omat toimintatapansa)
 - Löytyykö nämä kaikki vai onko koko päiväkotiyhteisöä?

Kuperkeikka

- * Miten arki pyörii? → Päivän tapahtumat?
- * Vanhempien mielipiteet ja kokemukset → Mistä ovat/eivät ole pitäneet Kuperkeikassa?
- * Lasten mielipiteet ja kokemukset → Ns. normipäiväkodissa olleet lapset, haluavatko takaisin? Mistä ovat/eivät ole pitäneet Kuperkeikassa?
- * Jakautuuko lapset ja aikuiset tiloihin lain (Asetus lasten päivähoidosta 6§) mukaisesti? Esim. 2 lasta haluaa ulos, vastaako 1 aikuinen heistä ja jääkö sisälle liian vähän aikuisia suhteessa lapsimäärään?
- * Onko Kuperkeikan toiminta ideana levinnyt muualle Suomessa? Mihin ja missä muodossa?
- * Millaista yhteistyötä teillä on muiden Porvoon päiväkotien kanssa vai onko sitä? Miksi?
 - Rajaako Kuperkeikan oma ajattelu- ja toimintatapa (joka ei ole sama kuin valtavirran päiväkodeissa) yhteistyötä?
- * Mihin mahdollisiin ongelmiin on törmätty?
- * Uudet työntekijät (kuinka perehdytetään ja kuinka sopeutuvat vaihtoehtoiseen toimintaan?) → Onko ilmennyt ongelmia?
- * Jos ryhmäkokonormi toteutuu, miten Kuperkeikan käy?
 - Miten toimitte jatkossa, mikäli ryhmäkokonormi toteutuu?