

Elina Kataja (toim.)

LUM[★]UDU LaPSESTA!



Artikkeleita
arkipedagogiikasta

© Teksti: Kirjoittajat

© Kuvat: Luettelo oikeuksien omistajista s. 273

© Kannen kuva: Marko Ahonen

Graafinen suunnittelu, taitto ja ulkoasu Marjo Oksanen

Tekstin kieliasun tarkistus Marikki Arnkil

ISBN 978-952-5962-82-6

Teos julkaistu e-kirjana 20.11.2021

Hämeenlinna 2022

Sisällys

Kirjoittajat.....6

Saatteeksi.....7



Jarkko Lahtinen:

Ajankohtaista varhaiskasvatuksessa.....7

Elina Kataja, Elina Oja, Taru Terho & Piia Roos:

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin tuuletusta - yhdessä kohti onnistumisia.....20

Anna-Maija Vauhkonen:

Millaisia asioita arvostan?.....36

Katri Aronen, Tiina Siren & Roosa Tammela:

Yhteinen johtajuus – kohti tulevaisuuden varhaiskasvatusta.....51

Anne Purtaanen & Annasofia Ruohonen:

”Olenko minä minä, vai joku, keneksi minua luulet?”.....59

Liisa Ahonen:

Lapsen lämmin kohtaaminen haastavissa kasvatustilanteissa.....68

Kirsi Pauliina Kallio, Reetta Kalliomeri, Katja Mettinen, Elina Stenvall:

Myönteisesti tunnistava varhaiskasvatus.....81

Hanne Nyman & Milla Salonen:

Leikin voima.....100

Susanna Keskinen & Tiina Virtanen:

Leikki vieköön! – Kokemuksia leikistä ja dramakasvatuksesta varhaiskasvatuksessa.....118

Mari Parikka-Nihti:

Lähiympäristö pedagogisesti merkittävänä toiminta- ja oppimisympäristönä.....131

Teemu Heikkilä:

Kokonaisvaltainen kehitys lapsen oppimisen perustana.....142

Kristiina Alanen & Salla Liusjärvi:

”Tällä leppiksellä on kaksi pilkkua, se on kaksi vuotta vanha, ihan vauva vielä!” Matemaattisten taitojen tukeminen varhaislapsuudessa.....160

Elina Savilahti & Maija Heino:

Liikuntamyönteisen toimintakulttuurin edellytykset varhaiskasvatuksessa.....173

<i>Pekka Mertala:</i> Laaja-alaisen tieto- ja viestintäteknologiaosaamisen tukeminen.....	194
<i>Pekka Lehtimäki, Marjo Oksanen & Marjo Väre:</i> Projektityöskentelyn monet muodot varhaiskasvatuksessa.....	218
<i>Marikki Arnkil & Satu Antikainen:</i> Leikkiä, odottamattomia aloitteita ja hetkiin tarttumista – kunnioittavana kasvattajana moninaisessa lapsiryhmässä.....	235
<i>Kati Halli, Elina Kataja, Kirsi Tarkka & Anna-Leena Välimäki:</i> Vuorovaikutuksen voimaa ja leikin lumoa – Näkökulmia perhepäivähoidon pedagogiikkaan.....	249
<i>Leena Lahtinen & Elina Fonsén:</i> Johda pedagogiikka - löydä lapsi.....	261

*Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen tarvitaan näyttöön
perustuvaa tutkimustietoa,
työntekijöiden ajanhermolla elävää ammatillisuutta,
mutta ennen kaikkea lapsen ja hänen perheensä tarpeet tiedostavaa
uskomuksista ja piiloarvoista vapaata näkemystä,
jotta voimme tarjota lapsen hyvinvointia vahvistavaa arvojemme
mukaista kasvatusta,
opetusta ja hoitoa.*

(Anna-Maija Vauhkonen: Millaisia asioita arvostan?)



Kirjoittajat

Ahonen Liisa

KT, Kouluttaja
Kasvatuskonsultti

Alanen Kristiina

Varhaiskasvatuksen opettaja
Hyvinkään kaupunki

Antikainen Satu

Päiväkodin johtaja
Työnohjaaja
Hämeenlinnan kaupunki

Arnkil Marikki

LO, KT, Kouluttaja

Aronen Katri

Päiväkodin johtaja
Hämeenlinnan kaupunki

Fonsén Elina

KT, dos., Yliopistonlehtori
Helsingin yliopisto

Halli Kati

Perhepäivähoitaja
Hämeenlinnan kaupunki

Heikkilä Teemu

Ympäristökasvattaja
Varhaiskasvatuksen opettaja
Hämeenlinnan kaupunki

Heino Maija

Päiväkodin johtaja
Hämeenlinnan kaupunki

Kallio Kirsi Pauliina

HT
Ympäristökasvatuksen professori
Tampereen yliopisto

Kalliomeri Reetta

YTM, Sosiaalityöntekijä
Pelastakaa Lapset ry hankesuunnittelija

Katja Elina

Varhaiskasvatuksen suunnittelija
Hämeenlinnan kaupunki

Keskinen Susanna

Varhaiskasvatuksen opettaja
Draamakasvattaja
Hämeenlinnan kaupunki

Lahtinen Jarkko

Kehittämispäällikkö
Suomen kuntaliitto ry

Lahtinen Leena

KK, MMM
Varhaiskasvatuksen asiantuntija
Toimitusjohtaja
Reunamo Education Research

Lehtimäki Pekka

Rehtori
Kuvataideopettaja
Hämeenlinnan kaupunki

Liusjärvi Salla

Laaja-alainen erityisopettaja
Hämeenlinnan kaupunki

Mertala Pekka

LTO, KT, Tutkija
Oulun yliopisto

Mettinen Katja

YTM, Erikoissosiaalityöntekijä
Ylitarkastaja
Lapsiasiavaltuutetun toimisto

Nyman Hanne

Varhaiskasvatuksen opettaja
Kouluttaja
Hannelandia

Oja Elina

Varhaiskasvatusjohtaja
Hämeenlinnan kaupunki

Oksanen Marjo

Varhaiskasvatuksen opettaja
Hämeenlinnan kaupunki

Parikka-Nihti Mari

LTO, Ympäristökasvattaja
Lasten luontotoiminnan asiantuntija
Suomen latu ry

Purtanen Anne

Varhaiskasvatuksen opettaja
Hämeenlinnan kaupunki

Roos Piia

KT, Kouluttaja
Piia Roos Oy

Ruohonen Anna-Sofia

Varhaiskasvatuksen opettaja
Hämeenlinnan kaupunki

Salonen Milla

Varhaiskasvatuksen opettaja
Vantaan kaupunki

Savilahti Elina

KM, EO, Varhaiskasvatuksen asiantuntija
Hämeen liikunta ja Urheilu ry

Siren Tiina

Päiväkodin johtaja
Hämeenlinnan kaupunki

Stenvall Elina

HT, Kehittämissuunnittelija
SOS-lapsikylä

Tammela Roosa

Päiväkodin johtaja
Hämeenlinnan kaupunki

Tarkka Kirsi

KM, Varhaiskasvatuksen asiantuntija

Terho Taru

KM, Opetustoimen ylitarkastaja
Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintovirasto

Vauhkonen Anna-Maija

Päiväkodin johtaja
Hämeenlinnan kaupunki

Virtanen Tiina

Varhaiskasvatuksen opettaja
Draamakasvattaja
Hämeenlinnan kaupunki

Välimäki Anna-Leena

KT, YTM
Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL)
varhaiskasvatuksen kehittämispäällikkö
emerita

Väre Marjo

Varhaiskasvatuksen suunnittelija
Hämeenlinnan kaupunki



Saatteeksi

Miltä varhaiskasvatus näyttää tänä päivänä? Miten varhaiskasvatuksen laadukas pedagogiikka rakentuu kentän toimijoiden näkökulmasta? Miten lapsen ja aikuisen yhteinen osallisuus näyttäytyy arjen pedagogiikassa? Mikä merkitys on leikillä? Entä aikuisen herkkyydellä kohdata lapsi? Miten johtaminen vaikuttaa pedagogiikan laatuun? Entä kuinka pedagogiikka rakentuu perhepäivähoidossa?

Nämä olivat avainkysymyksiä tämän teoksen alkumetreillä: kunnianhimoinen ajatus yhdistää varhaiskasvatuksen pedagogiikan keskeiset ydinajatuksot samaan opukseen hyödyntäen sekä tutkijoita, kouluttajia ja muita varhaiskasvatuksen asiantuntijoita sekä työntekijöitä. Ja nyt käsissämme on tämä 18 artikkelia käsittävä uniikki teos, jossa pohditaan monipuolisesti vasun eri osa-alueita kiinnittäen varhaiskasvatuksen tarkastelun ohjaavien asiakirjojen lisäksi myös tuoreeseen tutkimuskirjallisuuteen käytännönläheisesti ja raikkaasti. Teoksessa tuodaan myös näkyväksi niitä avaintekijöitä ja sitä arvokasta työtä, mitä lasten kanssa tehdään erilaisissa varhaiskasvatuksen toimintamuodoissa joka päivä.

Arvojen merkitys, toimintakulttuuri ja sen kehittäminen sekä pedagoginen johtaminen käytännön esimerkkeineen ja tieteellisine pohdintoineen haastavat lukijan miettimään omaa lapsikäsitystään ja sitä, mikä on aidosti tärkeää. Lapsen osallisuus ja laadukkaan vuorovaikutuksen teema kannattelevat jokaista artikkelia.

Tämä teos on arkipedagogiikkaa tarkasteleva opus, joka tarjoaa monella tasolla tietoa ja työkaluja oman arjen ja työn tarkastelun sekä reflektion tueksi. Teos antaa myös välineitä sekä tiimin että yksikön pedagogiseen johtamiseen ja varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittämiseen.

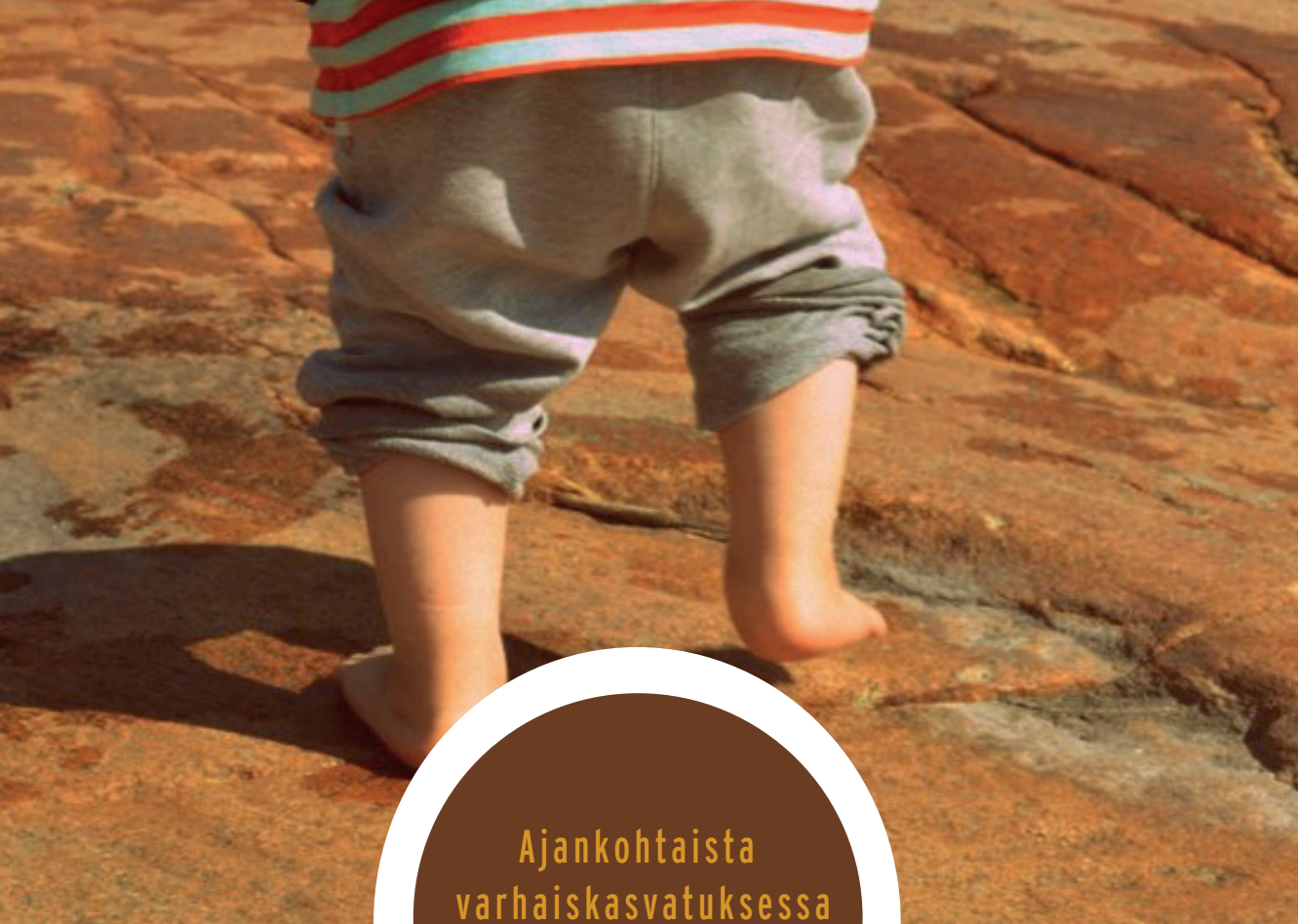
Artikkeliteoksemme on tarkoitettu varhaiskasvatuksen henkilöstölle, varhaiskasvatuksen järjestäjille, vanhemmille ja alan opiskelijoille – kenelle tahansa pedagogiikasta kiinnostuneille.

Kiitän sydämellisesti kirjoittajia, jotka lähtivät ennakkoluulottomasti mukaan ideaan. Ideaan, josta syntyi tämä huikea teos. Jokaisen teidän työpanoksenne on ollut merkittävä tätä teosta rakennettaessa.

Toivon kirjan toimivan työvälineenä ja pedagogisen keskustelun sytykkeenä kaikille niille, jotka päivittäin kohtaavat aidosti ja rakkaudella lapsen.

Hämeenlinnassa Lapsen oikeuksien päivänä 20. marraskuuta 2021

Elina Kataja



Ajankohtaista varhaiskasvatuksessa

Jarkko Lahtinen

Varhaiskasvatus muutoksen kourissa

Johdanto

Kirjoituksessa pohditaan varhaiskasvatuksen muutoksia ja muutosten toimeenpanoa varhaiskasvatuksen järjestäjän näkökulmasta. Päivähoidosta on sekä toiminnan että terminologian osalta tullut vähitellen varhaiskasvatusta. Palvelun pitkästä historiasta johtuen monet pitävät edelleen päivähoitoa ja varhaiskasvatusta synonyymeina. Kirjoituksen tarkoitus on lisätä ymmärrystä siitä, miten lyhyessä ajassa on tapahtunut paljon muutoksia, joista kaikki eivät vielä ole muotoutuneet käytännöiksi. Tarkoituksena on kuvata matkaa päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Samalla muodostetaan kuvaa siitä, millaisia muutoksia kunnissa on tapahtunut varhaiskasvatuksen järjestämisessä. Lopuksi nostetaan esille myös varhaiskasvatuksen johtamiseen liittyviä haasteita.

Päivähoidosta varhaiskasvatukseen

Varhaiskasvatuksesta puhuttaessa on hyvä käsitellä hieman historiaa. Ensimmäiset lastentarhat ja niiden kasvatusfilosofian loi saksalainen Friedrich Fröbel. Uno Cygnaeus tutustui toimintaan laajoilla opintomatkoillaan. Hän perusti Suomeen Pestalozzi- fröbeliläiseen ajatteluun ja toimintaan pohjautuvan ensimmäisen lastentarhan ja seimen Jyväskylän kansakouluseminaarin yhteyteen jo vuonna 1863. Cygnaeus näki lastentarhan hyvin tärkeänä osana kansansivistysjärjestelmäänsä. (Salminen & Salminen 1986, 92–96.) Suomalaisella varhaiskasvatuksella on siis pitkä historia.

Moni ei ehkä enää muista lakia lastentarhain valtioneuvoston päätöksestä (296/27), joka annettiin 11.3.1927, ja jossa luotiin ensiaskeleita tämän päivän varhaiskasvatukselle. Sen sijaan muistissa vielä lienee laki lasten päivähoidosta (36/1973), joka tuli voimaan 1.4.1973. Laki oli edeltäjänsä tavoin melko pitkäikäinen, tosin vuosien varrella lakia joiltakin osin uudistettiin ja päivitettiin. Varsinainen muutos käynnistyi valtakunnallisella tasolla 1.1.2013 alkaen, jolloin päivähoito ei enää tulkittu olevan sosiaalihuoltoa ja toteutettiin hallinnonalan siirto. Päivähoito siirtyi sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Tosin on todettava, että jo ennen tätä oli kunnissa ollut mahdollisuus siirtää toiminta sosiaalihuollon toimialalta sivistystoimen hallinnonalalle. Monissa kunnissa oli siirto tehty jo paljon ennen valtion tasolla tapahtuvaa muutosta.

Parhaiten lastenhoitokäsitykseen ja samalla varhaiskasvatuksen kehittymiseen liittyneitä vaiheita on kuvannut Anna-Leena Välimäki teoksessaan ”Kun työ tulee hymyillen kotiin - suomalaisen perhepäivähoidon 50 vuoden tarina 1960 -luvulta 2010 -luvulle”. Hän esittää yhdeksän eri vaihetta aina 1800 -luvun puolivälistä näihin päiviin saakka. Vaiheet lisäävät ymmärrystä siitä, miten tähän hetkeen on tultu.

I vaihe	1861-1912:	Uudet kansainväliset hoitomuotoideat Suomeen
II vaihe	1913-1927:	Valtion ensimmäiset hoitojärjestelysäädökset
III vaihe	1928-1936	Päivähoito lastensuojelun piiriin
IV vaihe	1937-1946:	Sotien välisen ajan hiljaiseloa
V vaihe	1947-1972:	Kamppailu päivähoidosta ja päivähoitolaista
VI vaihe	1973-1989:	Valtiojohtoinen vaihe, valtion haltuunottovaihe
VII vaihe	1990-1996:	Hyvinvointivaltion täyttymys, kriisi ja uuden alun murros
VIII vaihe	1997-2012:	Suunnitelmien vuosikymmen
IX vaihe	alk. 2013:	Agendan muutoksen käynnistyminen hallinnonalamuutoksen ja varhaiskasvatustilain myötä

(Välimäki 2018, 20-21).

Päivähoito terminä elää yhä vahvasti erityisesti vanhempien ja median piirissä. Varhaiskasvatus kuitenkin tunnustetaan ja siitä keskustellaan enemmän kuin koskaan aikaisemmin.

Varhaiskasvatuksen tulkinnoissa on edelleen havaittavissa vaihtelua siitä, millä tavoin ennen kouluikää toteutettu palvelu tulisi organisoida ja kenelle tai keille lasten varhaiskasvatus kuuluu. Asian taustalla ovat osin erilaiset kulttuuriset ja lapsen kehitykseen liittyvät ajattelutavat ja niiden eroavaisuudet. Merkittävää on kuitenkin se, että yhä useammin korostetaan lasten osallistumista varhaiskasvatustyyppiseen toimintaan. Tästä hyvänä esimerkkinä ovat esimerkiksi OECD:n ja EU:n kannanotot lasten varhaiskasvatukseen osallistumisen tärkeydestä. Suomessa varhaiskasvatukseen osallistumisen tilanne eri kunnissa on kuitenkin edelleen hyvinkin erilaista (Karila 2016, 9.)

Varhaiskasvatuslaki syntyy

Hallinnonalasiirron myötä alkoi myös valmistautuminen varhaiskasvatuslain toteuttamiseksi. Tavoitteena oli saada laki, jossa säädetään varhaiskasvatustoimintaan liittyvät keskeiset asiat ja järjestämisestä sitovat toimintatavat. Varhaiskasvatuslakia työstettiin monialaisessa työryhmässä. Tavoite oli kunnianhimoinen. Samalla huomattiin, että Suomessa ei ollut yhteneväistä näkemystä siitä, millaista varhaiskasvatuksen tulisi olla ja mitä sillä tulisi saavuttaa. Monilla eri järjestöillä ja tahoilla on jokaisella omat vahvat näkemyksensä siitä, mitä varhaiskasvatuksen tulisi olla. Vahvasti eri mieltä olevien tahojen oli välillä vaikea löytää yhtenevää näkemystä siitä, mitä varhaiskasvatuksesta tulisi säätää. Ensimmäinen varhaiskasvatuslaki tuli voimaan 1.8.2015.

Lain voimaan tullessa suurin muutos liittyi lasten oikeuteen saada varhaiskasvatusta. Aiemmin subjektiivisella oikeudella tarkoitettiin enemmän sitä, että lasten vanhemmilla oli oikeus saada lapselleen päivähoitopaikka. Varhaiskasvatuslain voimaan tulon jälkeen varhaiskasvatus muuttuikin lapsen oikeudeksi. Suomessa jokaisella lapsella oli oikeus saada varhaiskasvatusta. Vanhemmat toki edelleen päättivät siitä, osallistuiko lapsi varhaiskasvatukseen vai ei ja millaisia määriä varhaiskasvatusta he lapselleen halusivat.

Varhaiskasvatuslakiin kirjattiin myös kymmenen tavoitetta lapsen varhaiskasvatukselle. Tavoitteet velvoittivat varhaiskasvatuksen järjestäjää toteuttamaan varhaiskasvatusta siten, että kaikkien varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten tuli saavuttaa asetetut tavoitteet. Lapsen varhaiskasvatukseen osallistumiselle ei kuitenkaan asetettu mitään vaatimuksia.

Nykyisen varhaiskasvatuslain (13.7.2018/540) 3 §:n mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on:

1. edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia;
2. tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista;
3. toteuttaa lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset;
4. varmistaa kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen varhaiskasvatusympäristö;
5. turvata lasta kunnioittava toimintatapa ja mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä;
6. antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa;
7. tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmetyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä;
8. kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen;
9. varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin;
10. toimia yhdessä lapsen sekä lapsen vanhemman tai muun huoltajan kanssa lapsen tasapainoisen kehityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi sekä tukea lapsen vanhempaa tai muuta

Lisäksi merkittäviä muutoksia aiempaan olivat esimerkiksi se, että jokaiselle lapselle tuli laatia henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma ja Opetushallituksesta tuli varhaiskasvatuksen asiantuntijavirasto. Samalla Opetushallituksen tehtäväksi tuli laatia ja päättää varhaiskasvatussuunnitelman perusteista. Muutos oli merkittävä. Vaikka varhaiskasvatus oli aiemminkin ollut suunnitelmallista ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteetkin olivat olemassa, ne olivat kuitenkin suosituksia, eivät velvoittavia toimintaa ohjaavia asiakirjoja. Lakimuutoksen myötä varhaiskasvatus lähentyi merkittävästi muuta opetusta. Varhaiskasvatukselle tulitisiin laatimaan valtakunnalliset kaikkia varhaiskasvatuksen järjestäjiä sitovat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Opetushallituksen tuli laatia ja hyväksyä varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet niin, että laissa määrätyt paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat voitiin ottaa käyttöön viimeistään 1.8. 2017 (laki 580/2015).

Opetushallitus antoi määräyksen uusista valtakunnallisista varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteista lokakuun loppupuolella 2016. Varhaiskasvatuksen järjestäjille jäi näin ollen aikaa yhdeksän kuukautta laatia ja päättää paikallisista suunnitelmista. Monille tuli kiire.

Lakimuutos oli vain osittainen, sillä muutoksella muutettiin aiemman päivähoitolain 34 pykälästä vain 11 pykälää ja muilta osin laki säilyi ennallaan. Lisäksi varhaiskasvatuksessa sovellettiin edelleen merkittävässä määrin sosiaalihuollon säädöksiä. Asiakasmaksujenkin osalta toiminta jatkui sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksulain mukaisena.

Varhaiskasvatuksen järjestäjien tuli ottaa haltuun sekä varhaiskasvatuksen ajattelutavan muutos että muuttaa toimintakulttuuri uuden lain hengen mukaiseksi. Lisäksi tuli laatia paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat, joiden mukaan paikallinen varhaiskasvatus tulisi jatkossa toteuttaa.

Tilanne muuttui jo syksyllä 2015, kun silloinen hallitus päätti, että tiukan taloudellisen tilanteen vuoksi lapsen varhaiskasvatusoikeutta tulee rajoittaa ja samalla henkilöstömitoitusta väljentää. Hallitus antoi esityksen lakimuutoksesta (HE 80/2015 vp) vielä vuoden 2015 lopussa. Juuri voimaan tullutta varhaiskasvatuslakia muutettiin elokuun alusta 2016 siten, että lapsen varhaiskasvatusoikeutta rajattiin 20 tuntiin viikossa laissa määritellyin perustein. Samaan aikaan muutettiin myös asetusta lasten päivähoidosta. Elokuusta 2016 alkaen päiväkodissa aiemman seitsemän lapsen sijaan yhtä työntekijää kohden voi olla kahdeksan yli kolmevuotiasta lasta, joiden hoitoaika on yli viisi tuntia.

Muutos sai jo ennalta kovaa kritiikkiä eivätkä hallituksen esityksen (HE 80/2015 vp) kustannussäästöarviotkaan esimerkiksi Kuntaliiton mielestä pitäneet paikkaansa (Kuntaliitto, Dnro 1923/03/2015). Osa kunnista päättikin olla toteuttamatta varhaiskasvatusoikeuden rajausta tai henkilöstömitoituksen muutosta. Rahoitus kuitenkin muuttui: kuntien saamaa peruspalvelun valtionosuutta pienennettiin hallituksen esityksen mukaisesti ja valtion varhaiskasvatukseen panostama rahoitusosuus pieneni. Kunnat toki paikkasivat vajeen omalla rahoituksellaan.

Vaikka lapsen varhaiskasvatusoikeutta rajattiin, ei yleisissä keskusteluissa tai asiaan liittyvässä kritiikissä pohdittu sitä, kuinka paljon varhaiskasvatusta olisi lapselle riittävästi. Keskustelu kulminoitui erityisesti huoltajien asemaan ja mahdolliseen kotona olemiseen ja siihen liittyvään rajaukseen, kuinka paljon lapsi saa varhaiskasvatusta. Lakimuutoksessa jokaiselle lapselle taattiin oikeus saada varhaiskasvatusta vähintään 20 tuntia viikossa ja sitä laajemminkin monista eri syistä. On syytä todeta, että esiopetusta on annettava vähintään 700 tuntia vuodessa ja ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla keskimäärin perusopetusta vähintään 19 tuntia työviikon aikana (Perusopetusasetus).

Varhaiskasvatuksen asiakasmaksulaki

Kaiken muutoksen ohella varhaiskasvatusta siirrettiin yhä enemmän sosiaalihuollon toimialalta kasvatukseen ja koulutuksen toimialalle. Muutokseen liittyi myös se, että 1.3.2017 jälkeen ei enää sovellettu sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksulakia. Tilalle säädettiin laki varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista. Maksuasiat siirtyivät tältä osin myös opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Lakimuutoksen merkittävimpänä toimintatapaan vaikuttavana muutoksena voidaan pitää maksujen sitomista viikoittaiseen keskimääräiseen varhaiskasvatukseen varattuun aikaan.

Varhaiskasvatuksen asiakasmaksulain mukaan, jos lapsi on varhaiskasvatuksessa keskimäärin enintään 20 tuntia viikoittain, saa kuukausimaksu olla enintään 60 prosenttia kokoaikaisen varhaiskasvatuksen maksusta. Jos lapsi on varhaiskasvatuksessa keskimäärin vähintään 35 tuntia viikoittain, voidaan kuukausimaksuna periä kokoaikaisen varhaiskasvatuksen maksu. Jos lapsi on varhaiskasvatuksessa keskimäärin enemmän kuin 20 tuntia viikoittain, tulee kunnan periä maksu, joka on suhteutettu varhaiskasvatusaikaan. (Laki varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista 1503/2016.) Varhaiskasvatuksen järjestäjät olivat jo aiemmin jossakin määrin alkaneet määritellä maksuja kuukausittaisiin tunteihin perustuen, mutta asiakasmaksulain myötä käytäntö levisi suurimpaan osaan kuntia. Kuntaliiton vuonna 2020 tehdyn selvityksen mukaan erilaisia tunteihin perustuvia maksumalleja käytetään 95 prosentissa kyselyyn vastanneista kunnista. Vuoden 2018 kyselyn perusteella tunteihin perustuvia maksumalleja käytti 78 prosenttia. Kunnat ovat siis edelleen jatkaneet toimintatavan muutosta ja siirtyneet varhaiskasvatuksen asiakasmaksulain myötä vahvasti tunteihin perustuvaan toimintatapaan (Lahtinen & Svartsjö 2020, 8). Erilaiset maksuperiaatteet vaikuttavat myös perheiden tekemiin valintoihin siitä, miten lapsi osallistuu varhaiskasvatukseen.

”Toiminnan järjestämisen kannalta kunta pystyy vaikuttamaan omilla maksuperiaatteillaan perheiden varhaiskasvatukseen käyttöönsä. Kunnista saatujen viestien perusteella näyttää siltä, että erilaiset osaviikkoiset palvelun tarpeet ovat lisääntyneet samalla kun kunnat ovat siirtyneet erilaisiin tuntiperusteisiin maksukäytänteisiin. Varhaiskasvatuksen järjestäminen taloudelliset reunaehdot huomioiden muodostuu haasteelliseksi, mikäli lapsen käyttävät palvelua kovin eriaikaisesti. Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman ja varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen kaikkien lasten osalta voi muodostua vaikeaksi. Onkin syytä pohtia, miten toiminta järjestetään siten, että kaikki lapset voivat saavuttaa varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet palveluun osallistumisaktiivisuudesta huolimatta.” (Lahtinen & Svartsjö 2020, 21.)

Kuten varhaiskasvatustalainkin kohdalla, tapahtui vastaava muutos varhaiskasvatuksen asiakasmaksulaisissa. Varhaiskasvatuksen asiakasmaksulakia muutettiin uudelleen siten, että uusi varhaiskasvatuksen asiakasmaksulaki tuli voimaan 1.1.2018 alkaen. Ja muutostahti on jatkunut yhtä tiiviinä. Edelleen asiakasmaksulakia muutettiin 1.8.2021 alkaen.

Muutokset ovat tarkoittaneet sitä, että suurimmalla osalla asiakkaita maksut ovat pienentyneet tai poistuneet kokonaan. Lakimuutoksessa on muutettu maksun perusteena olevia tuloarvoja sekä sisarusalennusta. Muutokset ovat tarkoittaneet sitä, että suurimmalla osalla asiakkaita maksu pieneni tai poistui kokonaan. Näillä muutoksilla on ollut muutoksella oli merkittäviä vaikutuksia varhaiskasvatukseen järjestämiseen ja järjestämisen kustannuksiin. Asiakasmaksutuottojen vähentyessä palvelun järjestämisen kustannukset eivät muuttuneet. Kunnissa on jouduttu rahoittamaan menetetyt asiakasmaksutuotot jollakin muulla tavalla, koska maksujen aleneminen ei vaikuttanut varhaiskasvatuksessa olevien lasten määrään. Toki valtio on osaltaan osin kompensoinut kunnille aiheutuneita maksutuottomenetyksiä.

Varhaiskasvatuslaki, lopullinen tuleminen

Elokuun 2016 jälkeen jäätiin edelleen odottaman varsinaista, kokonaan varhaiskasvatustoimintaa säätelevää lainsäädäntöä. Vaikka varhaiskasvatukseen asiakasmaksulain jälkeen ei enää sovellettu sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksulakia, varhaiskasvatukseen sovellettiin edelleen joitakin osin sosiaalihuollon säädöksiä. Hallitus antoi huhtikuussa 2018 eduskunnalle jo odotetun esityksen (HE 40/2018 vp) uudesta varhaiskasvatuslaista. Lakia esitettiin voimaan jo elokuusta alkaen, mutta eri syistä johtuen varhaiskasvatuslaki tuli voimaan syyskuun alusta 2018. Varhaiskasvatukseen järjestäjille ei jäänyt merkittävästi aikaa lain toimeenpanolle ja uusien toimintakäytäntöjen haltuunotolle eduskunnan päätöksen jälkeen. Tilanne oli varhaiskasvatukseen järjestäjille jälleen hankala, eikä aikaa asioiden haltuunotolle juurikaan annettu.

Muutos oli merkittävä. Korvatun lain 34 pykälää vaihtuivat yli 70 pykälään, ja samassa yhteydessä kumottiin myös asetus lasten päivähoidosta ja annettiin uusi asetus varhaiskasvatuksesta. Muutoksen jälkeen ei enää sovellettu sosiaalihuollon säädöksiä, lukuun ottamatta lakia sosiaali- ja terveydenhuollon palvelusetelistä ja lakia lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta.

Hallituksen esityksen mukaan varhaiskasvatuksessa sovelletut, useisiin eri sosiaalihuollon järjestämistä koskeviin lakeihin ja asetuksiin sekä lasten päivähoidosta annettuun asetukseen kuuluneet, säännökset oli tarkoitus koota uuteen varhaiskasvatuslakiin. Henkilökunnan kelpoisuuksista, henkilöstön mitoituksesta sekä tietojen käsittelystä ja salassapidosta tultaisiin säätämään varhaiskasvatuslaissa. Lisäksi lakiin kirjattaisiin säännökset koulutukseen perustuvista tehtävänimikkeistä. Kaikessa sääntelyssä korostettaisiin lapsen etua. Tavoitteena oli myös perustaa uusi varhaiskasvatuksen tietovaranto, jonka tarkoituksena olisi parantaa varhaiskasvatustietojen yhdenmukaisuutta ja luotettavuutta. Tietovaranto mahdollistaisi varhaiskasvatustietojen tietoturvallisen ja keskitetyn sähköisen kokoamisen, käsittelyn ja luovuttamisen lapsen huoltajien ja tietoja tarvitsevien viranomaisten käytettäväksi. Myös henkilöstörakennetta ja päiväkodin johdon kelpoisuuksia koskevia säännöksiä olisi tarkoitus muuttaa. Henkilöstörakenteen osalta ehdotettiin pitkää

siirtymäaika. (HE 40/2018 vp).

Varhaiskasvatustalaki hyväksyttiin hallituksen esittämällä tavalla, ja varhaiskasvatusta tulikin syyskuun 2018 jälkeen järjestää varhaiskasvatustalain mukaisesti. Merkittävää oli, että ensimmäistä kertaa Suomessa määrättiin lailla, mistä varhaiskasvatuksessa oli kysymys. Varhaiskasvatustalain mukaisesti ”varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatustal, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (Varhaiskasvatustalaki 2018).

Muutoksissa oli haastavaa saada kaikki varhaiskasvatuksessa toimivat tahot toteuttamaan varhaiskasvatusta varhaiskasvatustalain ja varhaiskasvatustal suunnitelman perusteiden mukaisesti todella lyhyen toimeenpanovaiheen aikana. Käytännössä se oli mahdotonta. Asioiden haltuunotto, toimintakulttuurin ja toimintatapojen muuttaminen, tiedottaminen asiakkaille, järjestelmien päivittäminen, tarvittavat toimielimien päätökset ja kaikki muut asiaan liittyvät toimenpiteet ovat osittain edelleen käynnissä.

Lienee liikaa vaadittu, että varhaiskasvatuksessa olisi jo voitu keskittyä asioiden haltuunottoon ja muutoksen läpiviemiseen ilman uusia muutoksia. Varhaiskasvatustalaki muuttui jälleen 1.8.2020 alkaen. Hallitus antoi loppuvuodesta 2019 esityksen (HE 34/2019 vp), jonka tavoitteena oli muuttaa varhaiskasvatustalaki siten, että lapsen oikeutta varhaiskasvatukseen muutetaan. Tarkoitus oli palauttaa lapsen oikeus kokoikäiseen varhaiskasvatukseen tai oikeammin palauttaa vanhemmille oikeus päättää ja saada lapselleen varhaiskasvatusta vapaasti riippumatta siitä, onko vanhempi kotona vai ei. Näin ollen määrittely siitä, minkä verran varhaiskasvatusta olisi lapselle lapsen näkökulmasta riittävästi, jää edelleen unohduksiin. Toki hallituksen esitys oli jo odotettu, vaikkakin voidaan kärkevästi ajatella, että varhaiskasvatustal osallistumista pyritään kaikin keinoin lisäämään välittämättä siitä, millaista kunkin lapsen osallistumisen tulisi vähintään olla. Varhaiskasvatustal järjestämisen kannalta tilanne oli jälleen haasteellinen. Kunnissa oli juuri saatu toimintakäytännöt varhaiskasvatustal oikeuden osalta toimiviksi ja kuntalaisten tietoisuuteen. Päiväkotien ja perhepäivähoidon ryhmät ja rakenteet oli luotu kunnan päättämän toimintavan mukaisiksi. Niiden lasten osalta, jotka käyttävät palvelua vain 20 tuntia viikossa, oli saatu sovittua lapsikohtaiset varhaiskasvatustal osallistumisajat. Kaikki toimintatavat tältä osin oli muutettava nopealla aikataululla. Muutos toki koski vain kuntia, jotka olivat päättäneet toimia laissa mahdollistetulla tavalla. Kaikki kunnat eivät rajoittaneet lapsen varhaiskasvatustal oikeutta tai muuttaneet henkilöstömitoitusta. Nykyinen varhaiskasvatustalaki ei mahdollista kunnan osalta sitä, että kunta voisi määrittellä lapsikohtaisia varhaiskasvatustal aikoja. Subjektiivisen oikeuden muutoksen yhteydessä myös asetusta varhaiskasvatustalasta muutettiin siten, että henkilöstömitoitustal palautetaan aiemmalle tasolle. Kahden vuoden aikana moni kunta muutti käytäntöjään ja sai toimintatavat monelta osin toimiviksi. Tältäkin osin muutokset on jälleen tehtävä uudelleen, ja kaikki tuli olla kunnossa elokuusta 2020 alkaen.

Varhaiskasvatustalaki on kuitenkin jatkuvassa muutoksessa. Jälleen on aloitettu uusi toimintakausi siten, että varhaiskasvatustalaki on muutettu. Nyt tehdyssä muutoksessa selkiytettiin henkilöstön mitoittukseen liittyvää poikkeamissäädestä siten, että mitoittuksesta ei saa poiketa mistään henkilöstön poissaoloon liittyvästä syystä. Lisäksi lakiin lisättiin henkilöstölle uusi velvoite ilmoittaa kirjallisesti kaikesta varhaiskasvatustalain vastaisesta toiminnasta laissa määritellyin toimintatavoin. Lakimuutosten toimeenpanolle jätettiin tällä kertaa aikaa vain vajaa kaksi kuukautta, sillä lain voimaantulo vahvistettiin vasta 4.6.2021. Erityisesti ilmoitusvelvoitteen osalta tuli kunnissa toimeenpanna uusi toimintatapa sekä tiedottaa henkilöstöä.

Kunnan velvoite järjestää varhaiskasvatusta

Suomessa eduskunta säätää lait ja määrittelee eri palvelujen järjestämiseen liittyviä vaatimuksia. Päivähoitolaissa (36/1973) määriteltiin jo vuonna 1973 kunnan velvoitteeksi huolehtia siitä, että palvelu oli saatavissa kunnan itsensä järjestämänä tai valvomana kunnassa esiintyvän tarpeen mukaisessa laajuudessa. Lisäksi laissa määrättiin, että kunnassa laissa määritellyistä tehtävistä huolehtii sosiaalilautakunta. Lakia vuosien varrella muutettaessa kunnan järjestämisvelvoitteeseen ei ole tullut muutoksia.

Päivähoitolaikiin tehtiin historiallinen muutos, joka muutti päivähoiton asemaa valtakunnallisesti ja vaati merkittäviä panostuksia päivähoiton järjestämisen osalta. Heinäkuussa 1990 säädettiin päivähoitolaikiin muutos, jossa taattiin päivähoitopaikka äitiys-, isyys- ja vanhempainrahakauden jälkeen kaikille lapsille siihen saakka, kunnes he täyttävät kolme vuotta. Muutoksella taattiin subjektiivinen oikeus päivähoitopaikkaan kaikille alle kolmevuotiaille lapsille. Vastaava oikeus kaikille alle kouluikäisille lapsille tuli voimaan tammikuussa 1993.

Päivähoiton järjestämisen kannalta merkityksellisenä voidaan myös pitää muutosta, jossa kunnalle annettiin mahdollisuus itse päättää, minkä toimielimen alaisuudessa se päivähoitoa toteuttaa. Päivähoitolain muutos (HE 235/2006) tuli voimaan tammikuussa 2007, minkä jälkeen kunnissa alettiin siirtää päivähoitoa sosiaalihuollon alaisuudesta sivistystoimialalle – siis jo paljon ennen valtakunnallista muutosta.

Kunnan velvoite järjestää varhaiskasvatusta on edelleen säädetty varhaiskasvatustalain 5 pykälässä. Lain mukaisesti ”kunnan on järjestettävä tässä laissa säädettyä varhaiskasvatusta siinä laajuudessa ja sellaisin toimintamuodoin kuin kunnassa esiintyvä tarve edellyttää” (Varhaiskasvatustalaki, 540/2018).

Jatkuvat muutokset haastavat

Varhaiskasvatuksen järjestämisen näkökulmasta nopeat muutokset palvelun periaatteissa haastavat kuntia. Viime vuosien muutokset ovat olleet nopeita, eikä asioiden toimeenpanolle ole jäänyt kovinkaan paljon aikaa. Varhaiskasvatuksen järjestäjän on seurattava laissa tapahtuvia muutoksia ja toteutettava muutokset välittömästi lain voimaantullessa, ellei asialle ole säädetty siirtymäaikaa.

Varhaiskasvatuksen muutokset ovat olleet merkittäviä. Uuden lainsäädännön myötä kuntien on ollut pakko viedä muutosta eteenpäin. Se on tarkoittanut uuden toimintakulttuurin ja toimintatapojen omaksumista varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Uusien asioiden omaksuminen vie aikaa. Lisäksi varhaiskasvatukseen liittyen on tullut monia uusia velvoitteita, kuten aiemmin on jo todettu. Kunnan on työnantajana huolehdittava myös varhaiskasvatushenkilöstön riittävästä osaamisesta.

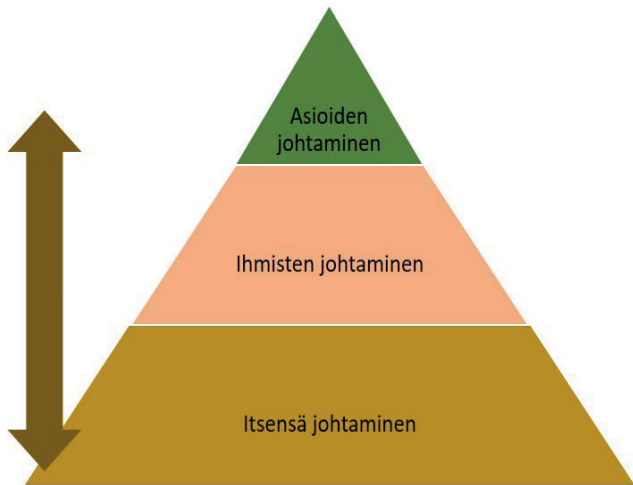
Useimmista muutoksista on myös tehtävä päätöksiä kunnan eri hallintoelimissä, ja niistä on informoitava kuntalaisia. Kunta ei voi tehdä päätöstä lakiluonnokseen perustuen, vaan päätökset ja toimintatapamuutokset tehdään vasta kun laki on vahvistettu presidentin toimesta. On siis hankalaa valmistella muutosta ennen kuin on selvää missä muodossa lopullinen säädös tulee voimaan. Kunnan on varmistuttava siitä, että varhaiskasvatuksen toiminta on laissa vaaditulla tasolla. Myös varhaiskasvatuksen rahoituksen turvaaminen ja riittävyys ovat jatkuvana huolenaiheena. Sillä miten kunnassa onnistutaan varhaiskasvatuksen johtamisessa, on huomattava merkitys.

Varhaiskasvatuksen johtaminen

Varhaiskasvatus kuuluu kaikissa kunnissa sivistystoimialan alaisuuteen, ja toimialaa johtaa koko toimialan palveluista vastaava johtaja. Nykyään on melko tavallista, että varhaiskasvatuspalvelu muodostaa kunnassa oman palvelualueensa ja sitä johtaa koko kunnan varhaiskasvatuksesta vastaava johtaja. Joissakin kunnissa voi lisäksi olla erilaiseen aluejakoon tai vastaavaan perustuvaa organisaatorakennetta. Lähiesimiehenä toimii varhaiskasvatuksen eri toimipisteiden toiminnasta vastaava johtaja, nimikkeenä tyypillisesti päiväkodinjohtaja. Lähiesimies voi toimia myös useamman toimipisteen esimiehenä. Lähiesimiesten osalta käytäntö on muuttunut siten, että nykyisin johtajilla ei välttämättä ole enää velvoitetta johtamistehtävän lisäksi toimia yksikössä varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä.

Varhaiskasvatuksen johtamisessa eri tasoilla on välttämätöntä tunnistaa varhaiskasvatuksen ominaispiirteet. Kuten monissa muissakin palveluissa, varhaiskasvatuksessa samat johtajat johtavat henkilöstöä, taloutta ja toimintaa. Varhaiskasvatuksessa, kuten koulussakin, pedagogiikan johtaminen nähdään erityisenä painopisteenä.

Varhaiskasvatuksessa tapahtuneet muutokset myös haastavat johtamista ja johtamiskäytäntöjä. Johtamisella ja johtajan toimintatavoilla on merkitystä erityisesti tasolla, joka on lähimpänä lapsia ja toimintaa. Monissa kunnissa onkin kiinnitetty huomioita johtajien osaamisen parantamiseen. Samalla tulee pohtia johtamisen kokonaisuuksia. Toimipisteiden ja alaisten määrä ei saa kasvaa niin suureksi, että koko toiminnan johtamisesta tulee lähes mahdotonta.



Hyvät asiatiedot yksin eivät vielä tee johtajasta hyvää.

Asioiden johtaminen voi olla hyvällä tasolla. Asiajohtaminen ei kuitenkaan riitä, jos viesti ei mene perille.

Osaaminen ei riitä, jos ei ole kapasiteettia käyttää sitä. Johtajan hyvinvointi on menestyksen perusta.

Kuvio 1: Onko johtajan jaksamisella merkitystä? (Kokljuschkin ja Lahtinen 2018)

Varhaiskasvatuksessa toimivien esimiesten tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota omaan johtamistapaansa ja siihen, miten kukin omalta osaltaan huolehtii omasta jaksamisestaan. Johtaminen koostuu tyypillisesti kolmesta eri kokonaisuudesta: asioiden johtamisesta, ihmisten johtamisesta ja itsensä johtamisesta. Mikäli johtaja omaa erinomaiset tiedot varhaiskasvatukseen liittyvistä asioista, se ei suoraan tarkoita sitä, että hän osaisi toimia hyvänä johtajana. Jos johtaja ei saa sanoமாansa perille eikä tule ymmärretyksi, eivät hyvätkään asiat ja tavoitteet toteudu. On myös syytä kiinnittää huomiota itsensä johtamiseen. Pelkkä osaaminen ei riitä, jos itsellä ei ole kapasiteettia käyttää sitä.

Mikäli osa-alueet eivät ole tasapainossa, voivat mahdollisten varhaiskasvatuksessa ilmentyvien ongelmien syynä ollakin johtamiskäytännöt.

Johtajuutta tarkistellaan lisää tämän teoksen artikkeleissa "Yhteinen johtajuus" ja "Johda pedagogiikka ja löydä lapsi".

Varhaiskasvatus on ollut vuoden 2013 hallinnonalasiirron jälkeen jatkuvasa muutoksessa. Kaikista muutoksista emme ole aina päässeet yksimielisyyteen. On kuitenkin selvää, että varhaiskasvatuksessa, niin päiväkodeissa, perhepäivähoidossa kuin avoimessa toiminnassakin, tapahtuu monia hienoja asioita joka päivä. Varhaiskasvatuksesta ja varhaiskasvatuksen vaikuttavuudesta lapsen kehitykseen ja oppimiseen keskustellaan enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Suomalaista varhaiskasvatusta ja sen järjestämistä pidetään kansainvälisesti korkeatasoisena. Isona tavoitteena on myös nostaa varhaiskasvatukseen osallistumista kansallisesti.

Varhaiskasvatus ei ole samanlaista kaikkialla, ja osallistuminenkin vaihtelee merkittävästi eri puolella Suomea. Se, miten lapset varhaiskasvatukseen osallistuvat, ei ole yhteneväistä. Toiset ovat varhaiskasvatuksessa säännöllisesti lähes päivittäin, toiset hyvinkin epäsäännöllisesti. Toiminnassa on myös todettu olevan laadullisia eroja kuntien välillä, eikä toiminta kaikissa toimipisteissä myöskään kunnan sisällä ole yhtä laadukasta (Repo ym. 2019).

Kaikissa kunnissa mahdollisuudet esimerkiksi varhaiskasvatuksen maksuttomuuden toteuttamiselle eivät ole yhtä hyviä. Kuntien taloudelliset mahdollisuudet maksuttoman varhaiskasvatuksen toteuttamiseen ovat erilaiset huolimatta siitä, että valtio tulisikin lisäämään peruspalvelujen valtionosuuksia. Jatkossa paikallisesti tulisikin pohtia, millä keinoilla lasten osallistumista varhaiskasvatukseen juuri omassa kunnassa tulisi lisätä. Samoin tulisi pohtia, millainen osallistuminen varhaiskasvatukseen palvelee lasta parhaalla mahdollisella tavalla. Paineita on myös siitä, riittävätkö rahamme jatkossakin vähintään nykyisen tasoisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen.

Tällä hetkellä käydään keskustelua varhaiskasvatukseen osallistumisesta (osallistumisprosentista) ja henkilöstömitoituksesta. Keskustelun painopiste tulisi kiireesti siirtää toiminnan laadun kehittämiseen ja siihen, millaista osallistumista varhaiskasvatuksen osalta lapsillemme haluamme. Työelämän muutokset heijastuvat vahvasti varhaiskasvatukseen. Siksi palvelu onkin turvattava myös tulevaisuudessa. Joustavalla, perheiden elämäntilanteeseen nopeasti reagoivalla palvelulla on käänköpuoli, jossa lapsi helposti unohtuu. Tulevaisuudessa olisi tärkeää kehittää varhaiskasvatusta ensisijaisesti juuri lapsen edun mukaisesti, onhan jo varhaiskasvatustilain mukaan jokaisella lapsella oikeus saada varhaiskasvatusta. Alan ammattilaisten olisi koulutustaan riippumatta pystyttävä kehittämään varhaiskasvatusta yhä paremmaksi ja yhteiskunnan eri osa-alueita tukevaksi palveluksi, jossa ensisijaisena keskiössä on lapsi.

Kevät 2020

Varhaiskasvatuksen osalta kaikki muuttui maaliskuun 2020 puolivälissä. Korona tuli ja pyyhkäisi läpi koko maailman. Varhaiskasvatusta kuitenkin järjestettiin koko

pahimmankin epidemia-ajan kaikille sitä tarvitseville. Suurin osa lapsista jäi kuitenkin palvelusta pois hallituksen antaman suosituksen mukaisesti. Äkkiä olikin tilanne, että ryhmät olivat pieniä, oli aikaa tehdä rästihommat ja suunnitella tulevaa. Läsä oli myös huoli ja pelko omasta terveydestä, koska varhaiskasvatusta ei voi järjestää etänä. Useassa kunnassa kuitenkin oltiin yhteydessä myös kotona oleviin perheisiin monin eri tavoin ja tätä vanhemmat myös arvostivat. Mitään velvoitetta toimintamalliin ei ollut, kunnat pitivät huolta kuntalaisista poikkeustilanteesta huolimatta.

Käytännössä kaikki tapahtui ”yhdessä yössä”. Vaikka aluksi ohjeet olivat epäselviä, tilanne hoidettiin ammattitaidolla ja turvallisesti. Tätä kirjoitettaessa eletään koulujen juuri alkanutta kesäloma-aikaa ja varhaiskasvatuksen osalta lapsimäärät alkavat olla lähellä normaalia kesäajan osallistumista. Suurempia johtopäätöksiä on vielä vaikea tehdä ja syksystä emme vielä tiedä. Voimme kuitenkin jo todeta, että varhaiskasvatus hoitaa omat vastuunsa ja pitää huolta lapsista sekä tarjoaa olosuhteista huolimatta laadukasta varhaiskasvatusta.

Lähteet

- Hallituksen esitys. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi varhaiskasvatuslain sekä lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta annetun lain muuttamisesta, HE 80/2015 vp.
- Hallituksen esitys. Hallituksen esitys eduskunnalle varhaiskasvatuslaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi, HE 40/2018 vp.
- Karila, K. Vaikuttava varhaiskasvatus, tilannekatsaus toukokuu 2016, Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2016:6.
- Lahtinen, J. ja Svartsjö, M. 2018. Varhaiskasvatuksen asiakasmaksut, kuntien käytännöt. Selvitys kuntien varhaiskasvatuksen asiakasmaksuperiaatteista ja toimintatavoista. Suomen Kuntaliitto.
- Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta, HE 580/2015.
- Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta, HE 235/2006.
- Laki lasten päivähoidosta, 36/1973.
- Laki varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista, 1503/2016.
- Perusopetusasetus, 20.11.1998/852.
- Repo, L. Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-L., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A., Hjelt, H. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus, 2019.
- Salminen, H. & Salminen, J. 1986. Lastentarhatoiminta - osa lapsuuden historiaa: Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomeen. Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Suomen Kuntaliitto, lausunto hallituksen esityksestä (HE 80/2015 vp) laeiksi varhaiskasvatuslain sekä lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta annetun lain muuttamisesta. Dnro 1923/03/2015.
- Varhaiskasvatuslaki, 540/2018.
- Välimäki, A-L. 2018. Kun työ tulee hymyillen kotiin – suomalaisen perhepäivähoidon 50 vuoden tarina 1960 -luvulta 2010 -luvulle. Oulun yliopisto julkaisu sarja E 181, 2018.

Kuviot:

Kuvio 1: Kokljuschkin, M. ja Lahtinen, J. Esitysmateriaalia. 2018.



Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin tuuletusta

- Yhdessä kohti onnistumisia

**Elina Kataja
Elina Oja
Taru Terho
Piia Roos**

Johdanto

Toimintakulttuuri on käsitteenä valtaisa. Se pitää sisällään kaiken sen, mitä tietyssä yhteisössä tapahtuu ja miten siellä toimitaan. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria tarkasteltaessa ensimmäisenä mieleen tulee helposti se, miten asiat näyttävät suhteessa lapsiin. Tämä on toki tärkeää, ellei jopa tärkeintä, mutta samaan yhtälöön kuuluu myös kaikki muu tekeminen, oleminen ja eläminen, jota päiväkodeissa ja muissa varhaiskasvatuksen ympäristöissä tapahtuu. Koko arki kaikkine mausteineen ja vivahteineen. Tästä johtuen toimintakulttuuria tuuletettaessa ei tule pitäytyä ainoastaan lasten kanssa toteutettavan toiminnan äärellä, vaan laajentaa tarkastelu kattamaan kaikki ne palaset, joista toimintakulttuuri rakentuu. Tälle listalle kuuluvat Varhaiskasvatussuunnitelman (2018) mukaan arvot ja periaatteet, työtä ohjaavat normit ja tavoitteiden tulkinta, vuorovaikutus ja ilmapiiri,

henkilöstön osaaminen, ammatillisuus ja kehittämisote, johtamisrakenteet ja -käytännöt sekä toiminnan organisointi, suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi.

On helppo ymmärtää, että kaikkien listalla olevien asioiden samanaikainen tarkastelu on mahdotonta. Tehtävä on yksinkertaisesti aivan liian laaja. Liikkeelle ei pidäkään lähteä liian kunnianhimoisesti, vaan pitää kirkkaana mielessä perusohje, jonka mukaan arvioinnin ja kehittämisen onnistumisen kannalta rajaamisen taito on ensiarvoisen tärkeä. Kuten Ahonen ja Roos (2019) kirjoittavat pedagogiikan arviointiin ja kehittämiseen liittyen, liian raskaat arviointiprosessit kääntyvät nopeasti itseään vastaan. Arvioinnin ja kehittämisen tulee olla suunnitelmallista ja tavoitteellista, ja näitä suunnitelmia tehtäessä tarkkaan harkitut ja rajatut arvioinnin toteutustavat ovat avain onnistumiseen (mt).

Kuten monesti, huolella tehdyt pohjatyt siivittävät toimintakulttuurin kehittämistekin kohti onnistumisia. Ensimmäiseksi on tarpeen varmistaa, että kaikki osalliset ovat kehittämistyössä mukana alkumetreiltä lähtien. Tarpeen on myös varmistaa se, että kaikilla osallisilla on riittävän selkeä käsitys siitä, mitä ovat pedagogista toimintaa taustoittavat tavoitteet (Ahonen & Roos 2019). Toisin sanoen, meidän täytyy tietää työmme päämäärä, jotta voimme arvioida, miltä osin toimintamme kuljettaa meitä kohti tuota päämäärää ja miltä osin taas meidän tulee muuttaa suuntaamme. Liikkeelle siis lähdetään lähtötason määrittämisestä. Missä olemme juuri nyt? Mikä toiminnassamme on hyvää ja mitä ovat meidän onnistumiset? Entä miltä osin meidän tulee muuttaa toimintaamme, jotta se vastaa entistä paremmin Varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattuja tavoitteita. Vasta sen jälkeen, kun tiedämme mitä meille kuuluu juuri nyt, on mahdollista tietää, mitkä ovat olennaisimmat muutostarpeet vasuperusteisuuden vahvistamiseksi. Lähtötason kartoittamisen pohjalta tehdyt johtopäätökset antavat kehittämistoiminnalle oikean suunnan (ks. myös Vlasov ym. 2018).

Tähän artikkeliin olemme poimineet Varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattujen toimintakulttuurin kehittämisen periaatteista leikin, jota käytämme esimerkinomaisesti kehittämistoiminnan eri ulottuvuuksien käsittelyssä. Emme siis tarkastele, mitä leikki on, vaan pohdimme, mitä toimintakulttuurin muutos pedagogiikan näkökulmasta tarkoittaa silloin, kun leikki asetetaan ansaitsemalleen paikalle pedagogisen toiminnan keskiöön. Toisena näkökulmana nostamme esille kasvattajan ja tiimin toiminnan reflektoinnin. Toimintakulttuurin kehittäminen on mahdollista vain, jos koko tiimi on sitoutunut itsearviointiin ja ymmärtää sen merkityksen laadukkaan varhaiskasvatuksen tekijänä. Ilman yhteistä tahtotilaa totuttujen toimintatapojen pysyvä muuttaminen ei ole mahdollista. Kehittämistoiminnan suunnan määrittely ja yhteisen vision löytyminen ei tapahdu itsestään, vaan edellyttää työyhteisön johtamista. Artikkelimme kolmas näkökulma onkin johtamisen rooli laadukkaan pedagogiikan rakentamisessa ja toimintakulttuurin systemaattisessa kehittämisessä. Tässä artikkelissa olevat arjen esimerkit ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten kommentit on poimittu varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa käydyistä keskusteluista eri puolilta Suomea.

Mitä leikille kuuluu?



Varhaiskasvatussuunnitelma antaa työllemme raamit ja toimii pedagogisena oppaanamme. Siihen kirjatut toimintakulttuurin kehittämisen periaatteet antavat suunnan toimintakulttuurin kehittämiseksi. Kehittämistoiminnan tulee olla systemaattista, jotta sillä on toivottua vaikutusta niin lasten hyvinvointiin ja oppimiseen kuin vanhempien ja kasvattajien tyytyväisyyden kokemuksiin. Nämä kaikki kolme näkökulmaa ovat huomion arvoisia, mutta lasten kokeman laadun merkityksen ensisijaisuus tulee pitää kirkkaimpana mielessä (ks. Vlasov ym. 2018).

Leikki on - tai ainakin sen tulisi olla – varhaiskasvatuksen keskeinen toimintatapa (ks. OPH 2018). Tästä johtuen leikin tulee olla myös toimintakulttuurin arvioinnin ja kehittämisen keskiössä. Ei yksinoikeudella, mutta yhtenä tärkeimmistä. Jokaisen tiimin ja työyhteisön on siis syytä pysähtyä säännöllisesti tarkastelemaan, mitä leikille meidän lapsiryhmässämme ja päiväkodissamme kuuluu.

Tehtävä saattaa kuulostaa alkuun helpolta, sillä tiedostamme leikin aseman ja merkityksen lapsen kehitykselle. Suhteemme leikkiin on kuitenkin ristiriitainen. Samalla kun puheissamme tuomme esiin leikin tärkeyden, rajaamme leikkiä käytännön tasolla lukuisin eri tavoin. Aikuisina teemme muun muassa päätöksiä leikkikavereista, leikkivälineistä, leikkililosta, leikkiajasta sekä monista muista leikkiä määrittävistä säännöistä. Tämä käy ilmi muun muassa Roosin (2015) tutkimuksesta, jonka mukaan lapset kertoivat aikuisen päättävän esimerkiksi siitä, kuinka monta leikkijää tiettyyn leikkiin mahtuu sekä neuvottelematta jo alkaneessa leikissä olevien lasten kanssa uuden leikkijän liittymisestä mukaan. Näin toimiessaan aikuiset rajaavat leikin mahdollisuuksia jo ennen kuin leikki on edes päässyt käyntiin. Samalla he tulevat rikkoneeksi yhtä perussääntöä: toisten leikkiä ei häiritä (Helenius & Lummelahki 2013). Käynnissä olevan leikin taika kun särkyy yllättävän herkästi, jos hyvässä vauhdissa olevaan leikkiin tulee uusia lapsia mukaan.

Myös päivärytmi on vahvasti aikuisten määrittämä ja päivärytmi puolestaan määrittelee vahvasti leikille varattua aikaa. Usein aikuiset tekevät huomaamattaan näitä päätöksiä ”lasten päiden yli”. Sen sijaan, että lapset kutsuttaisiin mukaan arkea määrittäviin keskusteluihin, ne käydään vain aikuisten kesken. Tätä konkretisoi osuvasti Jaska Jokunen -sarjakuva. Kuten monet meistä muistavat, siinä keskitytään vahvasti kuvaamaan lasten keskinäistä toimintaa. Jos aikuisia sarjakuvassa esiintyy, heistä näkyy vain jalat ja puhekupliin on sanojen sijaan tehty katkoviivoja. Tämän perusteella aikuisten puheen voisi tulkita pelkäksi epämääräiseksi taustaääneksi, joka ei lasten todellisuuteen ulotu. Aikuisten toiminta tapahtuu todellakin lasten päiden yläpuolella.

On myös melko tyypillistä, että eri leikkien ja leikkivälineiden rajat pidetään selkeinä ja yksiselitteisinä. Moni meistä on varmasti kuullut tarinoita siitä, miten pikkuautoja ei viedä dinosaurisleikkiin, askarteluvälineitä ei viedä kotileikkiin, eivätkä barbit kuulu soittimien seuraan. Eräässä lapsiryhmässä oli puolestaan pitkään käytössä ollut sääntöä siitä, että rakennuspalikoista rakennetut kokonaisuudet puretaan osiin aina leikin päätteeksi, jotta kenenkään ei tarvitse aloittaa toisen leikistä. Sääntö oli ehdoton, eikä hienoja ja suurella vaivalla tehtyjä rakennelmia saanut säilyttää leikin jatkamista varten. Leikkiin liittyviä sääntöjä pohtiessaan tiimi havahtui melko pian kyseisen säännön toimimattomuuden ohella siihen, miten ehdottomuus ylipäättään on harvoin perusteltua.

On syytä muistaa, että sääntöjä ja erilaisia toiminta ohjaavia sopimuksia ei pidä tehdä ennalta tavallaan varmuuden vuoksi, vaan vasta siinä vaiheessa, kun niille ilmenee tarvetta. Sääntöihin ripustautuminen on jossain määrin ymmärrettävää, sillä ne luovat tiettyä helppouden tunnetta arjessa eteen tuleviin moninaiisiin kohtaamisiin lasten kanssa. Erityisesti haastavien kasvatustilanteiden äärellä saattaa helposti käydä niin, että kasvattaja turvautuu sääntöihin ja vuorovaikutus lapsen kanssa on lämpimän sijaan teknistä (Ahonen 2015, 134). Teknisissä vuorovaikutustilanteissa kasvattaja toimii usein näennäisesti johdonmukaisella tavalla, mutta tukeutuu välillä hyvin yksioikoisesti oman ennakkoon tehdyn suunnitelmansa ohella olemassa oleviin sääntöihin, sopimukseen ja toimintamalleihin. Seurauksena on, että vuorovaikutus jää osittain sitoutumattomaksi eikä lasten tunteita ja tarpeita tunnistetta. (Mt.) Kuten tiedämme, tämä ei ole tavoittemme. Varhaiskasvatuksen tavoitteita tukeva toimintakulttuuri ei synny itsestään, vaan se edellyttää systemaattista arviointia ja kehittämistä. Mitä tietoisempia olemme toiminnastamme, sen paremmat mahdollisuudet meillä on työssämme onnistua.

Yhä useammassa tiimissä onkin viime vuosina lähdetty haastamaan totuttuja käytäntöjä ja kysymään, miksi näin tehdään. Asioiden lähempi tarkastelun myötä on monia totuttuja toimintatapoja kyseenalaistettu. Miten paljon leikin mahdollisuuksia ja mielikuvituksen lentoja rajaamme ulkopuolelle, kun määritämme yksioikoisesti tavaroiden merkityksen ja käytön vain niiden alkuperäisen tarkoituksen mukaisesti? Entä kun ajattelemme, että lähtökohtaisesti eri tarkoitusta varten suunniteltuja tavaroita ei pidä sekoittaa keskenään? Kenellä on oikeus päättää lapsen puolesta, että ponileikkiin ei voisi kuulua myös pehmoleluja tai vaikkapa noppeita? Kuten Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2018) todetaan, henkilöstön tulee tunnistaa leikkiä rajoittavia tekijöitä ja kehittää leikkiä edistäviä toimintatapoja ja oppimisympäristöjä. Jokaisen tiimin tulee siis pohtia aina säännöllisin väliajoin sitä, mitkä meidän lapsiryhmämme toimintatavoista ja sopimuksista estävät ja mitkä puolestaan edistävät leikkien syntyä ja kehittymistä. Erilaiset kysymyslistat auttavat kohdentamaan katsetta leikkiin kannustavan toimintakulttuurin (ks. OPH 2018) kannalta oleellisiin asioihin. Erilaisia kysymyslistoja voi mainiosti laatia tiimin tai työyhteisön kesken itsekkin ja niitä löytyy valmiinakin ammattikirjallisuutta lueskellessaan (esim. Ahonen & Roos 2019; 2021; Mikkola & Nivalainen 2010).

Kuten todettu, varhaiskasvatuksen tavoitteita tukeva toimintakulttuuri ei synny itsestään. Se edellyttää suunnitelmallista arviointia ja kehittämistä. Aika tulee löytyä tiimeissä ja koko työyhteisön voimin käytävillä pedagogisille keskusteluille. Seuraava katkelma on poiminta eräässä tiimissä käydystä keskustelusta, jossa pohdittiin leikkiä rajoittavia ja mahdollistavia tekijöitä.

”Lapset tuottaa paljon sitä, että missä välissä me keritään leikkimään, saadaanko me vielä leikkiä, ehditäänkö me vielä leikkiä. Ja sit se kauhee siivoaminen. Miksi ihmeessä meidän toimintakulttuurimme ei mahdollista riittävää leikkiä? Mikä muu on niin tärkeää? Täytyy oppia tiedostamaan, millaisia toimintatapoja olemme leikin ympärille rakentaneet. Se, että leikille varataan tilaa ja aikaa, ei ole vain kaunis lause, vaan lupaus, joka vaatii meiltä aikuisilta toimenpiteitä. Pitää olla tarkkana, ettei itse sabotoi leikkiä, että nyt aamupiirille, nyt syömään, nyt pihalle. Että osaa nähdä toiminnan intensiteetin, merkityksen ja lapsen sitoutumisen, antaa tilaa, joustaa ja luopuakin niistä omista suunnitelmistaan. Leikki itsessään on se olennainen. Kasvattajan tehtävänä on rikastuttaa leikkiä, tarttua siihen ja löytää siitä se ydin.”

Pedagogisten keskusteluiden ohella leikin aseman vahvistuminen osana varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria edellyttää leikin merkityksen syvällistä ymmärtämistä ja riittävää tietoutta leikin vaiheittaisesta kehitymisestä (Ahonen & Roos 2021). Tämä teoksen myöhemmissä artikkeleissa leikkiä tarkastellaan laajalti, joten tässä yhteydessä pitäydytään hyvin ytimekkäässä leikin määrittelyssä. Varhaiskasvatuksen piirissä tunnetuimpia leikin määrittelijöitä lienevät Lev Vygotsky (1896–1934), Jean Piaget (1896–1980) ja Friedrich Fröbel (1782–1852). Vygotskylta (esim. 1930) olemme oppineet esimerkiksi sen, miten leikki tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä ja leikkiessään lapsi on oman osaamisensa rajalla. Piaget (esim. 1999) puolestaan on opettanut meille leikin kolme kehitysvaihetta: harjoittelu/esineleikki, symbolileikki ja sääntöleikki. Fröbelin (Tampereen Fröbel-Seura ry 2016) ansiosta tiedämme muun muassa sen, että leikki on lapsen elämän pääsisältö ja tärkein oppimisväline, joka tuottaa lapselle iloa, vapautta, tyydytystä ja rauhaa.

Toki suomalaisiakin leikin tutkijoita ja asiantuntijoita on lukuisia. Esimerkiksi Kalliala (2004) toteaa leikin perustuvan vapaaehtoisuuteen. Ketään voi ”panna leikkimään”. Leikki on spontaania ja tiedostamatonta sitoutumista. Kallialan näkemyksen mukaan leikki on pikemminkin asenne, kuin tietynlaista toimintaa. Lapsi voi omaksua leikin tuoksinassa monia tietoja ja taitoja, kuitenkin niin, että lapsi ei leiki oppiakseen, vaan hän oppii leikkiessään. (Mt.) Kallialan (2008) mukaan leikki on peruluonteeltaan sosiaalista, mutta yksinkin voi leikkiä. Kronqvist (2011) puolestaan korostaa, kuinka leikin kautta tapahtuva oppiminen on lapsille luonteenomaista. Jos leikki todellista olemusta ei ymmärretä, saatetaan leikki nähdä vain oppituokioiden täyteenä ja lapsen lepoaikana, kuten Helenius ja Lummelahti (2013) kirjoittavat. Tästä johtuen kasvattajan tulee olla selvillä lapsen kehitysvaiheiden muutoksista ja niiden mukanaan tuomista uudistumistarpeista, jotka liittyvät kasvattajan omaan toimintaan suhteessa lapseen ja hänen leikkiinsä (Helenius & Korhonen 2011).

Ei siis riitä, että aikuisina tunnistamme leikin merkityksen. Jotta leikin itseisarvo näkyy aidosti myös toiminnassa, täytyy meidän pitää jatkuvasti leikin merkitys esillä ja pohtia, miten huolehdimme siitä, että tilan, ajan ja leikkiin houkuttelevan toimintaympäristön lisäksi aikuisen rooli ja asenne tukevat monipuolisia leikkimahdollisuuksia. Leikkiä ei pidä nähdä lasten villinä ja vapaana vyöhykkeenä, josta kasvattaja vetäytyy passiivisena sivummalle. Niin ikään vapaan leikin käsite on monella tapaa ongelmallinen. Ensinnäkin se tuottaa mielikuvan siitä, että leikki on vastapaino ohjatulle toiminnalle ja kategorisoi pedagogiikan tuokioajatteluun, jossa leikki ei kuulu pedagogiikan piiriin. Se on ”vain” jotain lasten omaa toimintaa, jolle kyllä annetaan mahdollisuuksien mukaan aikaa, mutta jota ei pedagogisesti hyödynnetä. Toiseksi vapaa leikki mielletään herkästi ilman aikuisia leikittäväksi leikiksi tai jopa aikuisten vapaaksi ajaksi, joita kumpakaan se ei toki ole (Ahonen & Roos 2021).

Kuten edellä on jo todettu, leikin nostaminen pedagogisen toiminnan ytimeksi vaatii varhaiskasvattajilta leikin arvon tunnustamista ja tunnustamista. Tämän lisäksi se vaatii heiltä aktiivista sitoutumista, pysähtymistä ja uppoutumista leikkiin. Käytännön tasolla jokaisen ammattilaisen tulee aktiivisesti työstää käsitystä siitä, mikä on aikuisen rooli leikissä ja leikin ohjaamisessa, rikastamisessa ja leikin eteenpäin viemisessä. Kun varhaiskasvattaja varustetaan kieltojen, rajoitusten ja leikkien estämisen ja rajaamisen sijaan mahdollistamisella, innostuksella ja aidolla kiinnostuksella lapsen maailmaa kohtaan, voidaan leikeistä löytää varhaiskasvatuksessa kaiken toiminnan ydin. Näin päästään sukeltamaan yhdessä lasten kanssa huimiin leikkiseikkailuihin, joissa kaikki on mahdollista ja vain mielikuviutus on rajana. Tästä yhtenä osoituksena on seuraava leikkitarina.

”Kaksivuotias varsin touhukas kaveri kävi neuvolassa saamassa rokotuksen. Päiväkotiin tullessaan hän veti omaa rokotusshowta eteisessä, ja rokotti kavereita minkä kerkesi lääkärileikkitarvikkeiden ”piikillä” riippumatta kavereiden huutoreaktioista. Menin siihen katsomaan, mikä on homman nimi, ja juttelimme rokottamisesta. Haimme lääkäritarvikkeet ja pystytimme oman sairaalan. Potilaksi päätyivät lapsen unikaverit. Leikkiin liittyi muita lapsia mukaan unikavereineen, ja tässä kohtaa leikkiympäristöä täytyi muokata ja kehittää potilaille sairaalasängyt. Hetken päästä mukaan innostuivat automaatolla leikkineet lapset, jotka toivat sairaalaan kolarin uhreja. Leikkiin kiinnittyi näin monia sellaisia lapsia, jotka eivät normaalisti leiki yhdessä. Leikin johtaja vaihtui sen mukaan, kun joku toi leikkiin uusia ideoita, kuten sairaalahelikopterin tai muun elementin. Touhukas rokottelija nuoresta iästään huolimatta leikki leikissä aamupalasta lounaaseen saakka, ja oma roolini oli pitää leikkiä yllä, välillä enemmän, välillä vähemmän - tilanteen mukaan.”

Leikkitarinasta huomaa helposti, kuinka leikki on lapselle suunnaton mielihyvän lähde, mutta samalla myös tärkein oppimisen väylä (Ahonen & Roos 2021). On yleisesti tiedossa, että leikki on lapselle tärkeä ja mielekäs oppimisen keino. Varhaiskas-

vatussuunnitelmaan kirjattujen oppimisen tavoitteiden yhdistäminen luontaisiksi kokonaisuuksiksi onnistuu leikeissä luontevasti (OPH 2018). Oppimisympäristöjen kehittäminen tukee lapsen leikkiä monipuolisesti. Lapsen kanssa yhdessä suunnittelu lisää myös lapsen osallisuutta sekä leikkiin sitoutumista. Kyhälän ja Reunamon (2012) mukaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa oppimisympäristöt ovat monipuolisia. Ne sisältävät mm. opetusta, vapaata ja tuettua leikkiä, ulkoilua, perushoitoa ja ruokailuhetkiä. Leikin teemat jatkuvat usein myös muissa lapselle ominaisissa tavoissa toimia ja leikkiin yhdistyy parhaimmillaan niin musiikkia, liikkumista, taidetta ja monipuolista itseilmaisua kuin monia muitakin oppimisen sisältöjä. Olennaista on, huomaako aikuiset nämä mahdollisuudet ja osaako tarttua niihin. Vai ohitetaanko ne – tai onko aikuiset ylipäätään siellä, missä leikitään?

Kun leikin pedagoginen arvo tunnustetaan ja tunnustetaan, aikuisen on helpompi sitoutua aktiivisesti rakentamaan ja luomaan yhteistä leikkiä. Hän havainnoi, tukee, rikastaa ja kannattelee ryhmän lasten kanssa leikkiä läpi päivän. Singer (2013) kirjoittaa, kuinka taitava kasvattaja jäsentää lempeästi lapsen maailmaa rutiinien, rituaalien, laulujen, tanssin, lorujen ja huumorin avulla. Tähän kun vielä liitetään aikuisen taito tuoda yhteisiin leikkihetkiin sopiva ripaus tavoitteellisuutta, ollaan laadukkaana pedagogiikan äärellä. On kuitenkin oltava tarkkana, ettei leikin opetuksellinen näkökulma tule liian hallitsevaksi, jolloin on vaarana kadottaa leikin oleellisen piirre eli lapsen nautinto (mt). Leikin pedagoginen ulottuvuus ei suinkaan tarkoita ainoastaan leikin hyödyntämistä lapsen oppimisen edistämiseksi, vaan aikuisen tulee myös sitoutua leikkimään lapsen kanssa käsi kädessä (Singer 2013).

Edellä leikkiä on tarkasteltu pitkälti toimintana. Tämän ohella leikkiin kannustavan toimintakulttuurin kehittämisessä on tarpeen kääntää katse vuorovaikutukseen. Voidaan ajatella, että leikki on jotakin, mitä teemme. Leikillisyyden sijaan on jotakin, joka määrittää tapaamme olla vuorovaikutuksessa. Ahonen ja Roos (2021) toteavat leikillisyyden olevan virittäytymistä samalle aaltopituudelle lasten kanssa kaikissa kohtaamisissa, joita varhaiskasvatuksen arki pitää sisällään. Tilan antaminen leikillisyydelle kaikissa yhdessä olemisen hetkissä on tärkeää, mutta ei aina välttämättä helposti saavutettavissa (mt). Kun toimintakulttuuria kehitetään entistä vahvemmin leikkiä arvostavaksi ei siis riitä, että huomioidaan kiinnitetään hetkiin, jotka on nimetty leikkiajaksi. Pienikin lapsi erottaa tällaisen leikille varatun ajan, mutta leikki on kuitenkin läsnä lapsen olemisen tavassa aina ja kaikkialla. On siis syytä tarkastella myös sitä, mitä leikille kuuluu muissakin tilanteissa ja hetkissä. Sallitaanko leikillisyyden vai koetaanko se häiritsevänä? Onko leikillisyyden läsnä myös kasvattajien olemisen tavassa? Kumpi vie voiton; vakavuusrypyt, aikataulut ja sääntökirja vai hulluttelu, huumori ja taito nauraa itselleen?

Mitä tiimille kuuluu?

Kuten edellä kuvattiin, leikkilisen varhaiskasvatuksen rakentaminen vaatii arjen käytäntöjen kriittistä tarkastelua ja peilaamista toimintakulttuurin keskeisiin periaatteisiin. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämisen keskiössä on oppivan yhteisön käsite. *”Jatkuvasti toimintaansa arvioiva ja kehittävä yhteisö haastaa itseään sekä tunnistaa ja hyödyntää vahvuuksiaan. - - Yhteisö rohkaisee kokeiluun, yrittämiseen ja sinnikkyYTEEN sekä sallii myös erehtymisen. - - Henkilöstöä kannustetaan itsearviointiin, tiedon ja osaamisen jakamiseen ja samalla ammatilliseen kehittymiseen. Yhdessä sovittujen tavoitteiden ja tehtävien pohdinta, oman työn säännöllinen arviointi sekä huoltajilta ja muilta yhteistyökumppaneilta saatu palaute edistävät yhteisön oppimista. Oppimista edistää myös kehittämistyöstä, arvioinneista ja tutkimuksesta saadun tiedon hyödyntäminen.”* (OPH 2018.) Toimintakulttuurin muutos leikkiä arvostavaksi ja sen keskiöön nostamiseksi ei tapahdu ilman tiimin ja sen jokaisen jäsenen itsereflektiota.



Oppiva työyhteisö pyrkii havainnoinnin, vuorovaikutuksen ja reflektion kautta kehittämään omaa työtään jatkuvasti. Tämä vaatii rohkeutta tutkia ja kyseenalaistaa omaa työn tekemisen tapaa ja työyhteisön käytäntöjä. Ajatus pedagogisen asiantuntijuuden jatkuvasta kehittymisestä pitää sisällään ajatuksen siitä, että omaa toimintaa tulee rohkeasti uudistaa.

Jos vanhoja käytänteitä ja toimintatapoja ei uskalleta purkaa ja opetella uutta, on mahdotonta mennä eteenpäin. Kun käytänteitä ja toimintatapoja lähdetään tiimin ja työyhteisön kesken avaamaan eli refleктоimaan ja perustelevaan, niitä voidaan myös yhteisesti purkaa ja tarpeen tullen romuttaa samalla luoden uusia yhteisiä suuntaviivoja entistä vahvemmin vasun mukaisen toimintakulttuurin rakentamiseen.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria muovaavat tiedostetut, tiedostamattomat ja myös tahattomat tekijät, joiden pohdinta, tunnistaminen ja ja ei-toivottujen piirteiden korjaaminen ovat tärkeä osa toimintakulttuurin kehittämistä (OPH 2018). Päiväkodeissa kuulee usein puhuttavan talon tavoista, jotka usein ovat kyseenalaisiamattomia totuuksia. Nämä käytännöt eivät välttämättä tämän ajan kasvatusajatteluun nähden löydä enää perusteita vasusta tai muista ohjaavista asiakirjoista ja ajantasaisesta tutkimustiedosta. (Parrila & Fonsén 2016.)

Jatkuva oppiminen vaatii omien arvojen äärelle etsiytymistä aina uudelleen ja uudelleen. Millaisia lapsia haluamme kasvattaa? Mikä on työssäni tärkeintä? Arvokeskustelu avaa kasvattajille ikkunan oman työn arviointiin: Miten arvot näkyvät toiminnassamme? Arvoista keskusteleminen ja niiden pohtiminen avaavat sitä, mitkä toimintatavat ovat sidoksissa vasun arvioihin ja mitkä taas eivät. Näin päästään

arvioimaan arjen käytäntöjä ja toimintatapoja, jotka tukevat tai estävät uuden oppimista.

Omiin asenteisiin tutustuminen on toimintakulttuurin kehittämisen oleellisin tekijä. Vaikka tietoa ja osaamista onkin, ovat usein suurimmat kehittämisen esteet omissa asenteissa ja ennakkoluuloissa. (Ahonen & Roos 2019.) Mikä sinun työtäsi ohjaa? Ohjaavatko arjen ratkaisujasi totutut fraasit, myytit ja uskomukset siitä, miten työ kuuluu tehdä vai oikeasti vasuun perustuvat perustelut? Miten sinä perustelet toimintasi? Eräs varhaiskasvatuksen lastenhoitaja sanoitti arkirefleksion osuvasti näin:

”Entistä tärkeämpää on meidän alalla kehittää kasvattajien oman toiminnan arviointia ja tarkastella toimintatapoja ja käytäntöjä kriittisestikin, jotta löydetään se hyvä, säilytettävä ja vahvistettava, ja toisaalta ne kohdat, joissa voidaan miettiä toimintaa uusilla laseilla tämän päivän kasvatustilanteiden pohjalta. Se voi joskus ottaa kovallekin, mutta itsensä kehittäminen ei ole sen märehmistä, miten mä tein ennen, vaan siitä oppimista – viisaus on oppia jotain uutta, kehittää ja muuttaa omaa toimintaansa ja toimia tässä ajassa sillä tavalla, kun tämän ajan varhaiskasvatusta edellyttää.”

Tiimipalaveri on keskeisin tiimin pedagogisen kehittämisen foorumi. Suunnittelu-kulttuuri on muuttunut, eikä keskiössä ole enää kalenteriperustainen suunnittelu, joka keskittyy sisältöjen ja tekemisen suunnitteluun. Suunnittelua voidaan aivan hyvin - ja pitääkin - tehdä yhdessä lasten kanssa. Tiimitasolla kasvattajien kesken dokumentoidaan, arvioidaan, kehitetään ja taas sen kautta suunnitellaan pedagogista perustaa: toimintakulttuuria, oppimisympäristöjä, leikin roolia ja lasten osallisuutta, huoltajien osallisuutta, dokumentoinnin ja arvioinnin tapoja, vasun toteutumista arjen pienimmissäkin tilanteissa.

Vaikka varhaiskasvatuksen opettajalla on kokonaisvastuu pedagogisesta toiminnasta ja tiimin johtamisesta kohti Varhaiskasvatussuunnitelman määrittämiä kasvatustavoitteita, on jokainen tiimin jäsen täysivaltainen ja vahva ammattilainen. Keskeisintä tiimityössä on rakentaa yhteistä kasvatuskäsitelmää ja ymmärrystä vasun arvoista, kasvatustavoitteista ja periaatteista sekä siitä, miten ne konkretisoituvat kasvattajatiimin toiminnassa. Jokaisella kasvattajalla tiimissä on oikeus, vastuu ja velvollisuus toteuttaa vasun mukaista, leikin ympärille rakentuvaa pedagogiikkaa: ohjata ja tukea lasten kasvua, hyvinvointia ja oppimista sekä tukea lapsen osallisuutta.

Oppiminen lähtee ilosta, ja työskenneltäessä pienten lasten kanssa ei koskaan sovi unohtaa vanhaa, mutta vahvaa sanontaa jonka mukaan sen, minkä ilotta oppii, sen surutta unohtaa. Oppimisen tukeminen on varhaiskasvatustajien keskeinen tehtävä, mutta itseään on hyvä haastaa siitä, millainen käsitys lapsen oppimisesta toiminnan taustalla on. Eräs varhaiskasvatustaja kiteytti oppimisen ytimen seuraavasti:

”Sen, minkä tuntee, jää mieleen. Se, mikä vain suoritetaan, unohtuu. Vaikka jokin asia on aikuisen mielestä miten onnistunutta tahansa, mutta lapsi ei pääse fiilikseen, ei hän siitä mitään muista tai opi. Mieti ja katso, miltä se lapsi näyttää. Mitä hän tuntee? Onko hän mukana? Mikä sen lapsen saa innostumaan, sitoutumaan ja uppoutumaan flowhun? Miten mä pystyn aikuisena tukemaan lapsen elämässä kokemuksia ja merkityksellisiä hetkiä, joista jää tunnejälkiä – ja joista syntyy sen myötä oppimiskokemuksia?”

Roosin (2015) mukaan kasvattajat tarkastelevat arkea vahvasti tavoitteiden ja oppimisen näkökulmasta, kun taas lapsille tärkeää ovat kaverit, leikki ja omaehtoinen toiminta. Nämä kaksi maailmaa jäävät päiväkotityön arjessa usein erillisiksi. Jostakin syystä käytännön työssä on ilmeisen haastavaa oivaltaa nämä kaksi näkemystä ja yhdistää tavoitteellinen, oppimista tukeva pedagogiikka vuorovaikutuksen, luontaisen arjen ja lapsille tärkeiden asioiden maailmaan, eikä irrottaa sitä arjesta irrallisiksi, aikuisen määrittämiksi hetkiksi. Se on kuitenkin tavoite ja vaatimus, sillä suomalaiset ammattilaiset ovat tottuneita puhumaan varhaiskasvatuksesta Educare -ajattelun kautta. Alila, ym. (2014) kirjoittavat, että suomalaisen Educare -mallin tuottamaa toiminnallista kokonaisuutta on kansainvälisissä arvioinneissa nostettu esiin varhaiskasvatuksen vahvuutena. Educare -mallissa toiminta perustuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuteen, ja jokainen toiminta pitää sisällään nämä kaikki elementit. Lapsen edun mukaista on, että hänen arkensa rakentuu kokonaisuutena, jota ei tarpeettomasti rikota.

On aika tehdä valintoja siitä, mikä on aidosti tärkeää ja mikä ei. Kehittämisen ytimessä on pohtia, mitä säästetään, mistä luovutaan, mitä luodaan tilalle. Millaista tekemisen ja oppimisen kulttuuria haluamme vahvistaa ja millaisia ajatuksia kitkeä pois? Varhaiskasvatuksessa kaiken toiminnan tulee tukea lapsen kehitystä ja oppimista. Tämä tarkoittaa, että kaikki toiminta ja toimintakulttuuri tulee pystyä pedagogisesti perustelemaan. Yhdeksikään perusteeksi ei riitä se, että näin on aina tehty. (Kataja 2014.) Vasussa korostuu tulevaisuusajattelu ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteet – ytimessä se, millaisia taitoja lapsi tarvitsee elämässään ja miten me voimme varhaiskasvatuksessa näitä taitoja tukea jokapäiväisessä arjessamme. Näkökulma tulee suunnata yksittäisistä oppimistuokioista laaja-alaisempaan oppimiseen ja elämän kannalta tarvittaviin taitoihin ja pohtia kaikissa arjen tilanteissa oppimisen ja toiminnan merkityksellisyyttä – sitä, mitä tällä toiminnalla tavoitellaan ja onko se olennaista lapsen elämän kannalta?

Osallisuus ja leikki läpäisevät kaiken toiminnan. Ne vaativat tarkastelemaan jokaisista tilannetta uudesta näkökulmasta, arvioimaan ja muokkaamaan toimintaa sekä ympäristön että kasvattajan toiminnan suhteen niin, että lasten osallisuus ja leikki mahdollistuisi paremmin. Arviointiin perustuvan suunnittelun ja lasten osallisuutta edistävän toimintakulttuurin kehittäminen vaatii tiimityön lisäksi koko yhteisön yhteisen arvokeskustelun herättämistä. Kyse ei ole vain strategian luomisesta, vaan vaaditaan kokonaisvaltaista kulttuurin muutosta, jossa kasvattajien pedagoginen ajattelu laajenee ja lasten toiveet, näkemykset ja aloitteet huomioidaan niin lyhyen

kuin pidemmänkin aikavälin suunnittelussa (Fónsen, Heikka & Elo 2014). Vaikeinta ei ole saada lapsia osallisiksi ja nähdä leikkiä merkitykselliseksi. Vaikeinta ei ole ymmärtää, että oppimista tapahtuu arjen tilanteissa. Vaikeinta on aikuisena oppia näkemään arjessa ne huikeat oppimisen, leikin ja vuorovaikutuksellisen yhdessäolon hetket, mihin olisi hetkessä kuin hetkessä mahdollisuus tarttua.

”Arvioinnin merkityksen ymmärtäminen on oman työn merkityksen ymmärtämistä: jos ymmärrät, miten merkittävää sinun työsi on pienen lapsen elämän kannalta, joko myönteisesti tai kielteisesti, ja näet kirkkaana oman työsi arvon, silloin ymmärrät, miksi tulee arvioida ja pyrkiä arvioinnin kautta kehittämään ja tarjoamaan parasta mahdollista varhaiskasvatusta.”

Näin totesi Sanna Parrila eräässä arviointiin keskittyneessä koulutuksessa (Hämeenlinna 2020). Olemme inhimillisinä ihmisinä herkkiä sokeutumaan omalle toiminnallemme ja näemme itsemme herkästi ideaalien kautta sen sijaan, että näkisimme toimintamme juuri sellaisena, kuin se on. Ammatillaisen keskeinen arvioinnin työkalu on rehellinen, itseä arvostava ja itseä haastava itsekritiikki ja jatkuva arviointi siitä, olenko sellainen kasvattaja, millainen minun tulisi olla. Miten puhun lapsille? Miten käyttäydyn? Minkälaisia käsityksiä heistä itsestään omalla arjen toiminnallani jatkuvasti rakennan?

Kun lapset, joiden kanssa tänään työskentelet, aikuisina kertovat perheelleen sinusta kasvattajana, mitä he kertovat? Millainen kasvattaja sinä olit? Muistavatko he sinut lämpimänä aikuisena, joka otti syliin ja lohdutti? Aikuisena, joka heittäytyi leikkeihin ja hassutteli? Vai aikuisena, joka piti kurin ja jonka komentava ääni kuului taatusti silloin, kun meinasi kiivetä aidalle roikkumaan? Aikuisena, joka suuttuessaan sai lapsen nolostumaan ja tuntemaan häpeää? Aikuisena, jota työ lasten parissa edes tuntunut kiinnostavan? Muistavatko he sinua lainkaan? (Kataja 2021.)

Oman työn arvostus lähtee siitä, että arvostaa sitä, mitä tekee: arvostaa aidosti lapsen kanssa tehtävää työtä, pieniä vuorovaikutuksellisia, spontaaneja hetkiä ja näkee leikin ja leikin voiman. Näkykö toiminnassasi ne arvot, jotka vasusta kumpuavat? Millainen on tiiminne toimintakulttuuri? Se, miten toimit vuorovaikutuksessa ja leikin maailmoissa lasten kanssa, on äärimmäisen tärkeää. Vielä tärkeämpää on kuitenkin se, miten toimitte tiiminä lasten kanssa, sillä vasta se muodostaa teistä oppivan yhteisön ja näin rakennatte toiminnassanne yhtenäistä, vasun mukaista toimintakulttuuria.

”Joka päivä töistä lähtiessä mietin, millaisia ratkaisuja tänään tein, olivatko ne lasten kannalta oikeita ja olisinko voinut tehdä jotain toisin”, kertoi eräs varhaiskasvattaja kuvatessaan omaa työhönsä liittyvää arkireflektiota. Varhaiskasvatuksessa tehdään yhtä maailman tärkeimmistä töistä. Sinun tehtäväsi on auttaa elämän alussa olevaa ihmistä rakentamaan mahdollisimman tervettä ja myönteistä kuvaa itsestään, toistaan ja ympäristöstään.

Mitä johtamiselle kuuluu?

Johtaminen vaikuttaa oleellisesti varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämiseen ja pedagogiikan laatuun. Hyvä johtaminen auttaa sekä yksittäisiä varhaiskasvattajia että koko työyhteisöä onnistumaan työssään, kun taas johtamisen puute aikaansaa monia haasteita. Pedagoginen ja pedagogiikan johtaminen sisältävät kaikki ne toimenpiteet, joilla luodaan edellytykset henkilöstön hyvälle työolosuhteille, ammatillisen osaamisen ja koulutuksen hyödyntämiselle ja kehittämiselle sekä pedagogiselle toiminnalle (OPH 2018).



tarkoitetaan yleisesti niitä johtamisen toimia ja johtamisen rakenteita, jotka tukevat varhaiskasvattajien mahdollisuuksia toteuttaa Varhaiskasvatussuunnitelman mukaista toimintakulttuuria ja edelleen yltää onnistumisiin työssään.

Jokainen työyhteisö on oma, uniikki kokonaisuutensa, joka koostuu lukuisista erilaisista ammatillisista poluista ja niiden tuottamasta kasvatusajattelusta. Varhaiskasvatuksen koulutuksessa on painotettu

erilaisia kasvatusnäköyksiä viime vuosikymmenien aikana. Jokaisen kasvattajan pohjakoulutus muoaa hänen kasvatusnäköyksiään ja arvomaailmaansa. Nivalan ja Hujalan (2002) näköyksen mukaan arvotaustaltaan erilaiset kasvattajat voivat työskennellä yhdessä, kunhan arvoista, kasvatusnäköyksestä ja yhteisestä visiosta päästään keskustelemalla yhteisymmärrykseen. Yhteisen keskustelun kautta moninainen työyhteisö löytää yhteisen suunnan pedagogisen toiminnan toteuttamisessa ja toimintakulttuurin kehittämisessä. Varhaiskasvatussuunnitelman (2018) mukaan johtaja edistää osallistavaa toimintakulttuuria luomalla rakenteita ammatilliseen keskusteluun. Lisäksi johtaja rohkaisee työyhteisöä säännöllisesti kehittämään ja innovoimaan yhteistä toimintakulttuuria. Johtaja tukee yhteisön kehittymistä oppivaksi yhteisöksi, jossa osaamista kehitetään ja jaetaan. Päämääränä on, että yhteinen toiminta-ajatus ja toiminnan tavoitteet näkyvät käytännössä. Johtaja vastaa siitä, että yhteisiä työkäytäntöjä tehdään näkyväksi ja että niitä havainnoidaan ja arvioidaan säännöllisesti. (OPH 2018.)

Johtaja tukee henkilöstön työhön paneutumista, sitoutumista ja hyviä työsuorituksia tiimityön, työyhteisön ja työhyvinvoinnin kehittämisellä (Virtanen & Stenvall 2010). Työyhteisöllä on oltava yhteiset pelisäännöt, jotka määrittelevät sisäisen toimintakulttuurin ja työskentelyn hengen. Vuorovaikutuksen tulee työpaikalla olla mahdollisimman avointa ja rehellistä. Jatkuvaa arviointia varten organisaatioissa tulisi rakentaa oma seuranta- ja palautejärjestelmä, jonka kautta jatkuva laadun parantaminen mahdollistuu. (Järvinen 2004.) Johtajan tulee innostaa ja motivoida varhaiskasvatuksen henkilöstö luomaan sellainen toimintakulttuuri, jossa sekä kasvattajilla että lapsilla on hyvä olla. Johtajan tärkeä tehtävä onkin huolehtia, että

kaikki kasvattajat tuntevat Varhaiskasvatussuunnitelman ja toimivat sen kasvatukseen ja arvopohjan mukaisesti. Merkityksellistä on ymmärtää, että kasvattajilla ei varsinaisesti ole pedagogista vapautta valita kasvatukseen näkemystä, arvoja tai tavoitteita. Heillä on kuitenkin mahdollisuus valita erilaisia toimintatapoja ja menetelmiä tavoitteiden saavuttamiseen. Tehtyjen valintojen tulee perustua lapsiryhmän tarpeisiin ja lasten mielenkiinnon kohteisiin. (Terho 2017.)

Työyhteisö, jossa toimintakulttuuria kehitetään määrätietoisesti yhteisen näkemyksen mukaisesti, saavutetaan pysyviä muutoksia. Haslam, Reicher ja Platow (2011) ajattelevat, että johtajan tehtävä on saada ihmiset haluamaan tekemään asioita. Näin ollen johtaminen on uskomusten, toiveiden ja tavoitteiden luomista. Heidän mukaansa ”keppi ja porkkana” eli rangaistukset ja palkinnot eivät lisää tavoitteiden saavuttamista. Sen sijaan, kun ihmiset saadaan innostumaan etenemään tavoitteita kohti, jatkavat he toimintaansa, vaikka johtaja ei ole paikalla. Soukaisen (2015) tutkimuksen mukaan, kun varhaiskasvatuksen tiimeillä on mahdollisuus toimia itsenäisesti, mutta silti johdetusti, he kokevat saavansa tukea silloin, kun sitä tarvitsevat.

Selkeät johtamisen rakenteet luovat turvallisuuden tunnetta. Haslamin ja kump-paneiden (2011) mukaan hyvä johtaminen tukee resurssien hyödyntämistä täysipainoisesti, jolloin olemassa olevilla resursseilla on mahdollista päästä parempaan lopputulokseen. Toimintakulttuurin kehittäminen ei edellytä välttämättä, josko koskaan, lisäresurssia itsessään, vaikka se usein ratkaisuna kuulostaa houkuttevalta. Tehokkaassa johtamisessa johtajat ja johdettavat näkevät toisensa yhteisen tiimin ja ryhmän jäsenenä, jolloin motivaatio tulosten ja tavoitteiden saavuttamiseksi on korkea. Johtajan tehtävä on edesauttaa tavoitteiden saavuttamista auttamalla yksilöitä ja työryhmiä työssään (Juuti 2006). Johtaminen nähdään palvelutehtävänä, jossa organisoidaan ihmisten onnistumista ja heidän parhaiden puolien esiin tuomista. Päämäärään edetään yhdessä johtajan ja henkilöstön kanssa.

Johtajan tehtävä on selkiyttää perustehtävää ja luoda organisaation visio yhdessä kasvattajien kanssa (Hujala, Heikka & Halttunen 2011). Tämän ohella johtaja ja henkilöstö luovat yhdessä rakenteet toiminnan havainnointiin, suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin, mikä edesauttaa Varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen toiminnan toteutumista ja juurruttamista. Olennaista on varmistaa, että jokainen kasvattaja tuntee perustehtävänsä ja toimii sen mukaisesti. Jos toimintakulttuuri poikkeaa yhdessä sovituista tavoitteista, on johtajan puuttettava asiaan ja ohjattava toiminta oikeille raiteille. Vastuu toimintakulttuurin epäkohtien esiin nostamisesta on jokaisella varhaiskasvatushenkilöstöön kuuluvalla työ- ja virkasuhteisella henkilöllä (ks. varhaiskasvatustilaki, 57 a ja b §).

Jos johtaja ei kykene suoriutumaan johtamistehtävässään vaaditulla tavalla, jarruttaa se varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittymistä ja muutosta. Johtajan on vaikeaa, ellei peräti mahdotonta toimia varhaiskasvatuksen asiantuntijana, jos hänellä ei ole kokemusta johdettavasta toimintakulttuurista. Johtajalla tulee olla käsitys siitä, miten Varhaiskasvatussuunnitelmaa voidaan toteuttaa, mitä toimia se vaatii kasvattajilta ja millaisia johtamisen tekoja vaaditaan. Kaikki kasvatta-

jat ovat erilaisia ja näin ollen myös jokainen tiimi on erilainen. Johtajan on tärkeää huomioida tiimit myös ”yksilöinä” (esim. Ahonen & Roos 2019). Tiimien tuen tarpeet ovat erilaisia ja johtajan tulisikin tukea tiimien toimintaa juuri kyseisen tiimin tarpeet huomioiden. Joku tiimi saattaa tarvita paljon ohjausta, koulutusta ja muuta tukea, kun taas toinen tiimi toimii hyvin itsenäisesti. Johtajan tehtäviin kuuluu luoda rakenteet tiimityön arviointiin ja kehittämiseen. Johtajan tulee havainnoida ja valvoa tiimien toimintaa ja tarvittaessa ohjata toimintaa sovitun toimintakulttuurin mukaisesti. Johtajan tulee tuntea johdettavanaan olevat henkilöt ja mahdollistettava heille paras mahdollinen toimintakulttuuri ja -ympäristö, jossa tuotetaan lapsille laadukasta varhaiskasvatusta.

Olellainen kysymys ei ole se, mitä päiväkodissa, perhepäivähoidossa, ryhmässä, pienryhmässä tai tiimissä tapahtuu, kun johtaja on paikalla vaan se, mitä tapahtuu, kun johtaja ei ole paikalla? Jatkuuko toiminta Varhaiskasvatussuunnitelman mukaisena vai muuttuuko toiminta jonkun toisen suunnitelman mukaiseksi? Onko johtaja saanut varhaiskasvatuksen henkilöstön toimimaan yhdessä kohti tavoitteita? Onko toimintakulttuuri sellainen, jossa vanhentuneet toimintatavat ovat tarttuneet toimintayksikön seiniin vai onko toimintaa lupa kehittää ja muuttaa arvioinnin pohjalta?

TAITAVA JOHTAJA



- mahdollistaa toiminnan, arvioinnin ja kehittämisen.
- pitää jatkuvasti yllä keskustelua varhaiskasvatuksen arvoista ja tavoitteista.
- huolehtii henkilöstön osaamisen lisäämisestä.
- valvoo laadun toteutumista.
- tarvittaessa palauttaa yksilön tai tiimin perustehtävän äärelle.
- huolehtii työntekijöiden ja työyhteisön hyvinvoinnista.
- kohtelee yksittäisiä henkilöitä ja tiimejä ”yksilöinä”.
- auttaa henkilöstöä saavuttamaan parhaan tuloksen.
- toimii varmasti haastavissakin tilanteissa.
- on luotettava.

Jotta varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri kehittyy ja päivittyy tämän hetken vaatimusten mukaiseksi, tarvitaan ammattilaisia, jotka ovat halukkaita ja kyvykkäitä tarkastelemaan omaa toimintaansa lempeän kriittisesti. Tämän tarkastelun kautta kukin ammattilainen löytää omat vahvuutensa ja kasvun paikat varhaiskasvatustyössä. Lisäksi jokaisen yksittäisen ammattilaisen on syytä tiedostaa, millainen työyhteisön jäsen ja johdettava hän on. Koska johtaminen ei ole yksisuuntaista toimintaa, jokaisen varhaiskasvatuksen ammattilaisen on tarpeen seisahtua miettimään, miten juuri minä voin tukea johtajaa hänen tehtävässään. Johtajan puolestaan on syytä pysähtyä kysymään varhaiskasvatuksen henkilöstöltä: ”Miten voin auttaa sinua onnistumaan työssäsi? Mitä voin tehdä, jotta voit kehittyä entistä vahvemmasi ammattilaiseksi? Mitä vois sinun mielestäsi tehdä, jotta yhteinen toimintakulttuurimme kehittyisi ja voimistuisi Varhaiskasvatussuunnitelman suunnassa?” Kun kaikki puhaltavat aidosti ja oikeasti siihen kuuluisaan samaan hiileen ja ovat tämän lisäksi lojaaleja toinen toisilleen, on varhaiskasvatuksella mahdollisuus toteutua laadukkaana ja valtakunnallisesti tasavertaisena.



*”Meillä on maailman mielenkiintoisin työ,
mahdollisuuksia olla luovuuden keskipisteessä ja innostua
yhdessä lasten kanssa kaikesta tässä
mielenkiintoisessa maailmassa.
Tartu hetkeen. Se on ainut, mitä meillä on tässä olemassa.”*

Lähteet

- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Ahonen, L. & Roos, P. 2021. Untuvikot -alle 3-vuotiaiden pedagogiikka. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ahonen, L. & Roos, P. 2019. Iloa ja oivalluksia! Pedagogiikan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Nokia: Piia Roos Oy.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistoita ja selvityksiä 2014:12.
- Elo, J., Fonsén, J. & Heikka, J., 2014, Osallisuutta edistävän suunnittelun tasot. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen, Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa, Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 80-95.
- Haslam, A., Reicher, S. & Platow, M. 2011. The New Psychology of Leadership. Identity, Influence, and Power. Hove and New York: Psychology Press.

- Helenius, A. & Korhonen, R. 2011. Leikin ensi askeleita. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell Oy.
- Helenius, A. & Lummelahhti, L. 2013. Leikin käsikirja. Juva: Bookwell.
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. 2011. Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell Oy.
- Juuti, P. 2006. Organisaatiokäyttäytyminen. Keuruu: Otava.
- Järvinen, P. 2004. Esimiestyö ongelmatilanteissa – konfliktien luomat haasteet työyhteisössä. Porvoo: WSOY.
- Kalliala, M. 2004. Mikä on leikkiä. Teoksessa Leikin aika. Lastentarhanopettajaliiton julkaisuja. <http://www.lastentarha.fi/cs/Itol/Esitteet> (Viitattu 22.8.2021).
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kataja, E. 2014. Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsen, J. Elo & J. Leinonen (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Kopio-Niini Oy, 56-79.
- Kataja, E. 2021. Hei lastenhoitaja, millaisia lapsuusmuistoja sinä rakennat? Teoksessa E. Seppälä-Vesari (toim.) 2021. Lastenhoitajan kalenteri 2021-2022. Suomen Lastenhoitoalan Liitto ry ja PS-kustannus. 196–199.
- Kronqvist, E-L. 2011. Varhaispedagogiikan Kehityopsykologinen perusta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell Oy.
- Kyhälä, A-L. & Reunamo, J. 2012. Learning environment for physical activities in Finnish day care. A paper presented at the Design Learning conference, University of Helsinki, 10th-11th May, 2012.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2010. Tiimille hyvä päivä tänään. Saarijärvi: Pedatieto Oy.
- Nivala, V. & Hujala, E. (Eds.) 2002 Leadership in early childhood education. Cross-cultural perspectives. Oulu: Oulu University Press. <http://herkules oulu.fi/isbn9514268539/isbn9514268539.pdf> (Viitattu 22.8.2021).
- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.
- Parrila, S. & Fonsén, E. 2016. Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) 2016. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Parrila, S. 2020. Varhaiskasvatuksen laadun arviointi –luento, Hämeenlinna.
- Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Singer, E. 2013. Play and playfulness, basic features of early childhood education, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21:2, 172-184. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2013.789198> (Viitattu 22.8.2021).
- Soukainen, U. 2015. Johtajan jäljillä. Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja 400. Turku: Painosalama Oy.
- Tampereen Fröbel-Seura ry. 2016 <https://frobelseura.yhdistysavain.fi/friedrichfrobef/frobelin-pedagogiikka/> (Viitattu 20.8.2021).
- Terho, T. 2017. Johtamisen yhteys oppimisympäristöihin ja lapsen leikkiin varhaiskasvatuksessa. Pro gradu. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Varhaiskasvatustutkimus 540/2018.
- Virtanen, P. & Stenvall, J. 2010. Julkinen johtaminen. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24: 2018.
- Vygotsky, L. 1930. *Mind and Society*. Harvard University Press Transcribed: by Andy Blunden and Nate Schmolze. http://www.cles.mlc.edu.tw/~cerntcu/099-curriculum/Edu_Psy/EP_03_New.pdf (Viitattu 22.8.2021).



Millaisia asioita arvostan?

Anna-Maija Vauhkonen

Johdanto

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin tasalaatuinen kehittyminen tarvitsee työvälineitä tuekseen. Kehitystyössä keskitytään usein konkreettisten muutosten suorittamiseen, mutta jäävätkö toimintatapojen pysyvään muutokseen vahvimmin vaikuttavat tekijät eli arvot huomiotta sillä oletuksella, että asiakirjassa julkilausuttuna niiden toteutumista pidetään itsestäänselvytenä? Arvot ovat muutoksen tekemisen työväline, niistä rakentuu tahtotila, jota kohti mennä. Omaksumamme arvot määrittelevät meitä ihmisinä, samoin ne määrittelevät entistä vahvemmin myös eri varhaiskasvatusyksiköitä. Jos yhteisiä arvoja ja niiden mukaan linjattua toimintaa ei ole sisäistetty, niin jokainen työntekijä, tiimi tai yksikkö toteuttaa toimintaansa heille sopivien arvojen mukaisesti.

Lastensa kasvattajina vanhemmat saattavat kokea tietotulvaa, hämmennystä, syyllisyyttä, huonoa omatuntoa, riittämättömyyttä ja muuta tunteiden aallokkoa erilaisten hyvän vanhemmuuden ja lasten kasvatusta- ja kehitysoppaiden, somepäivi-tysten, moninaisten kulttuurien, viimeisten tutkimustulosten äärellä. Samalla tapaa kasvatusta ammattilainenkin saattaa hämmentyä pohtiessaan perusteita omalle toiminnalleen tai arvioidessaan käyttämiään toimintatapoja suhteessa yhteiskun- nan muutoksiin. Ajan ja paikan rajoitteet on rikottu nyky-yhteiskunnassa tavalla, jos- ta aiemmat sukupolvet vain haaveilivat: on mahdollista olla yhteydessä ihmisiin ja seurata moninaisia julkaisuja koska ja missä tahansa. Suuri määrä valinnan mahdol- luisuuksia verrattuna kohtuulliseen määrään ei yllättäen lisääkään ihmisen vapauden tunnetta ja onnellisuutta, vaan hämmentää, lisää epävarmuutta, stressiä ja turhau- tumista. (Merikallio 2013, 18.)

Suurin osa ihmisistä tuntee olonsa epämiellyttäväksi epävarmuudessa ja monien vaihtoehtojen paineessa. Valinnan vaihtoehdot pyritään minimoimaan erilaisten mallien ja tekniikoiden avulla. Hakeudutaan tuttuun ja turvallisten helppojen ta- pojen luo. Vastaantulevaan ongelmaan tarjotaan samaa ratkaisua kuin aiemmin, jotta vapaudutaan mielen ruuhkasta ja arjen ahdistuksesta. Rutiinit ja tottumukset helpottavat elämäämme ja työtämme. Säästämme paljon energiaa ja keskittymis- kykyä, kun joka päivä ei tarvitse erikseen miettiä jokaista ratkaisua. On helpompi valita tuttu kuin tuntematon, vaikka valinnan arvo saatetaankin tiedostaa heikoksi (Merikallio 2013, 22). Ruuhkaantuneessa, metelöivässä mielessämme on stressin ja merkityksettömyyden ongelma. Mitä pitäisi, mitä täytyy, mitä haluaisin, mitä sa- noisin? Mitä-kysymyksiä riittää loputtomiin eivätkä ne vähene, vaikka vastaisimme niihin ahkerasti. (Merikallio 2013, 19.) Mutta mihin käytämme rutiinien vapauttavan ajatusenergian? Rutiineista voi herkästi muodostua yksioikoinen tapa suhtautua ar- keen ja unohdamme ajattelun kultaisen taidon.

Arvojen sisäistämisen merkitys

Arvo ovat henkilökohtaisesti tarkasteltuna itsestä kumpuava tahtotila, ei toisten asettama tai vaatima toivelista ihmisen tavasta toimia yhteisön toimintakulttuu- rissa. Kasvatusta arvo ilmentävät niitä asioita, mihin kasvatusta pyritään, mitä siinä pidetään hyvänä ja tavoittelemisen arvoisena ja mitkä periaatteet, päämäärät ja keinot ohjaavat varhaiskasvatusta toimintaa (Ojanen 2011, 8; Hämäläinen 2011, 57).

Varhaiskasvatusta perusarvo ovat pysyneet ennallaan vuosikymmeniä, joten yleisenä oletuksena on, että varhaiskasvatusta arvo ovat itsestään selviä, tuttuja ja kaikkien alan ihmisten yhteisesti hyväksymiä ja noudattamia. Tämän lisäksi alan koulutukseen ja ammattiin hakeutuneilla ja siellä työskentelevillä on olemassa var- haiskasvatusta arvojen kanssa samansuuntainen arvomaailma. Kuitenkin arvoperusta, joka ilmaistaan sanallisesti samankaltaisena, ei välttämättä toteudu käytännön toi- minnassa tai arjen valinnoissa samalla tavalla. Todellisuudessa yhteisön arvoperus-

ta on usein melko tiedostamaton ja tulee ilmi yleisesti vallalla olevissa käsityksissä, ristiriitatilanteissa, puskaradioissa ja työntekijöiden kokemuksissa yhteisönsä yhtenäisyydestä tai epäyhtenäisyydestä (Juuti & Salmi 2014, 135).

Fonsénin (2014, 37) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen arvopohjaa ei ole kyetty viemään riittävästi käytännön toimintaan. Arjen toiminta ei aina ilmennä niitä arvoja, joita sen kerrotaan edustavan. Arvojen ja käytännön toiminnan välillä ei välttämättä ole selkeää yhteyttä. Ihmisillä on käsitys siitä, mitä tulisi tehdä, mikä on oikein ja mikä väärin, mikä on arvokasta ja mikä arvotonta tai mikä hyvää ja mikä pahaa. Kuitenkin käsitys siitä, miten tulisi toimia, vaihtelee. Suurin osa arvojen välisistä törmäyksistä tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Puskaradiot vahvistavat tai laimentavat omaa arvoperustaa. Sanallista ilmaisua vahvempaa on yhteisön nonverbaali viestintä siitä, mikä on hyväksyttävää, suotavaa tai tavoiteltavaa juuri meidän mielestämme. Olemme myös herkkiä tulkitsemaan viestinnän erilaisia merkityksiä. Muutoksiin reagoiminen paljastaa paljon siitä, millainen suhde henkilökohtaisten ja yhteisön arvojen välillä vallitsee. Tästä syntyy helposti jännitetty ihmisten välille. Arvot ovat ihmisen ajattelussa ja tunne-elämässä tärkeitä. Näin ollen erilaiset arvot saattavat aiheuttaa myös paheksuntaa ja suvaitsemattomuutta. Joskus voi olla vaikeaa hyväksyä ja ymmärtää toisen ratkaisuja ja niiden perustana olevia arvoja. (Kansanen 1996, 13.) Ihmisen toimiessa omien arvojensa mukaisesti, tehdyt ratkaisut tuntuvat hänestä oikealta, vaikka toisenlaisen arvomaailman omaksuneen voi olla vaikeaa niitä ymmärtää (Puohiniemi 2002, 6).

Työyhteisöt ja tiimit ovat eri tasoilla arvotietoisuuden käsittelyssä johtuen yksikön, tiimin ja työntekijöiden taustoista, historiasta ja halusta kehittyä ja oppia. Vasusta on yksiselitteisesti luettavissa, mihin olemme sitoutuneet toimiessamme varhaiskasvatuksen vaativissa tehtävissä. Käytännössä varhaiskasvatuksen kentällä vallitsee edelleen suuri vapaus päättää, miten töitä tehdään. Karvin selvityksessä varhaiskasvatussuunnitelman toteutumisesta (2019) tuli esiin suuri tekemisen ja tekemättä jättämisen vapaus velvoittavien sisältöalueiden erilaisessa tulkinnessa.

Itävaltalainen neurologi ja psykiatri Frankl (1986) totesi jo omana aikanaan, että kasvatusta on tärkeämpää kuin koskaan aikaisemmin, koska elämme hyvinvointiyhteiskunnassa yltäkylläisyyden ja tietotulvan keskellä. Yltäkylläisyys ja tietotulva ovat laajenneet entisestään. Kasvatuksessa vastuulliseen elämään onkin painotettava ennen kaikkea valikoivaa asennetta, valintojen edessä tulee käyttää entistä tarkempaa harkintaa. Monenlaisten keskenään ristiriitaisten vaihtoehtojen keskellä tulisi kyetä tekemään arvoperustaisia ratkaisuja, tehdä eroa olennaisen ja epäolennaisen välillä, tarkoituksellisen ja tarkoituksettoman välillä. (Purjo 2014, 132.) Tarvitaan kykyä suuntautua itsensä ulkopuolelle, lähestyä tässä ajassa omaa toimintaa ja ratkaista siihen liittyviä ongelmia vaikuttavuuskeskeisesti. Mistä otan vastuun (lapseen kohdistuva käytös?), mistä en (pihaparlamenttien ylläpitäminen?), mihin olen osallinen (lapsen sanattoman viestin vastaanottaminen?) ja mihin taas en (keskustelu lapsen vanhemmista lapsen kuullen?), mihin lähden mukaan (lasten leikkeihin?), mihin en (epäkohtien korostamiseen?). Esimerkkejä arjesta kannattaa tarkastella

arvoihin peilaten. Osallisuus, toiminnan suunnittelu, tekemättä tai puuttumatta jättäminenkin ovat valintoja.

Vaikka eettinen tietämyksemme olisi kuinka korkeatasoista tahansa, sillä ei ole mitään vaikutusta eettiseen kyvykkyyteemme (Purjo 2014, 49). Jotta voi tehdä tietoisia valintoja omien eettisten periaatteidensa mukaisesti tai vastaisesti, tulee ensin olla tietoinen tilanteiden eettisistä ulottuvuuksista. Ihminen haluaa varmasti lähtökohtaisesti hyvää lähimmilleen ja varauksella yleisesti muillekin. Hankaluuksia seuraa, kun oma etu laitetaan vaakaan toisen edun kanssa tai vaihtoehtoisesti kahden ihmisen edut asetuvat vastakkain. Joudumme tekemään moraalisisissa valinnoissa jatkuvasti kompromisseja, jotka ovat laadultaan hyvinkin erilaisia: ne ovat hyviä ja perusteltavissa tai sitten eivät. Ne perustuvat sen hetkessä mielenilassa ja ajassa tehtyyn valintaan. Työssämme valintoja tehdään hetkessä, ja arvioitavana on useimmiten monta asiaan vaikuttavaa tekijää. Meidän ei tarvitse jäädä yksin vaikeiden valintojen edessä, vaan sitä varten on työyhteisömme, että heidän kanssaan voimme yhdessä puntaroida tilanteita. Vaatii uskallusta tuoda esiin omia päätöksiä, toimintatapoja ja ajattelua varsinkin jälkikäteen, kun jotain on jo tapahtunut. Kuitenkin eettisten ulottuvuuksien oivaltamisen arvo lisääntyy, mitä enemmän annamme itsellemme mahdollisuuksia oivaltaa tarkoituksellisuutta. Ihminen tuntee iloa uusista oivalluksista ja vastaavasti ahdistusta, kun hän ei pysty ratkaisemaan kantaansa johonkin tärkeään kysymykseen (Puolimatka 2011, 207). Pienen lapsen lailla voimme olla avoimia ja halukkaita uuden oivalluksen äärelle. 3-vuotiaan lapsen asenteella voimme kysellä itseltämme, miksi tein noin, miksi hän reagoi noin, miksi tunnen näin. Lapsi kohtaa arvot olemassa olevina omassa kulttuurisessa ympäristössään – puheessa, tavoissa, käyttäytymisessä, ajattelussa, toiminnassa – ja havaintojen pohjalta jotain vastaavaa herää hänen sisäisessä kokemuksessaan. Me aikuiset olemme ajoittain hukanneet nämä sisäisen heräämisen kokemukset itseltämme. Aluksi arvotietoisuus on epäitsenäistä ja mallien mukaisia tapoja. On kuitenkin kyse kyvystä, jota voi kehittää ja jossa voi kehittyä. Arvotietoisuuden kehittäessä pystymme itsenäisiin ja toisista riippumattomiin arvoihin perustuviin toimintatapoihin. (Turunen 2018, 49.)

Arvot ja kulttuuriympäristö

Arvovalinnat lähtevät aina omista lähtökohdistamme, joita ympäristö, jossa toimimme, muokkaa. Meillä kaikilla on oma arvomaailmamme, joka on rakentunut historiamme, kasvatuksemme, koulutuksemme ja kokemuksemme kautta. Tämä henkilökohtainen historiamme säätelee paljon sitä, miten hahmotamme maailmaa ja mitä asioita pidämme merkittävänä, ketkä ihmiset ovat vaikuttaneet arvoajatteluumme, miten perustelemme tekemiämme päätöksiä. Oma taustamme ja erilaiset kokemuksemme ovat elintärkeitä ja arvokasta pääomaa työssämme. Haasteena kuitenkin on, että oman historian pohjalta rakentuneen viitekehyksen ulkopuolella ajatteluun vaatii tietoista ponnistelua. Uusien ajattelutapojen löytämisen esteitä ovat omat rutiinit, tottumukset ja tavat, omat uskomukset ja oma arvomaailma,

joista muodostuu jokaisen oma henkilökohtainen laatikko, jonka ulkopuolelle ei ponnisteluitta pääse. (Heiskanen & Salo 2008, 67- 68.)

Borgman ja Packalen (2002, 104) toteavat, että ihmisten erilaiset ja vaikeimmin tavoiteltavissa olevat henkilökohtaiset perusolettamukset, uskomukset, ohjaavat enemmän toimintaa arjessa kuin julkilausutut arvot. Uskomukset, jotka ovat arviointeja meistä itsestämme, muista ihmisistä ja ympäröivästä maailmasta, ovat voineet syntyä huomaamattamme, ja ovat vaikeasti tunnistettavia. Uskomukset ohjaavat tekemisiämme refleksinomaisesti: emme välttämättä pysty määrittelemään, miksi teemme jotain, miksi jokin on meille tärkeää. Pidämme uskomuksiamme totena. Uskomukset perustuvat sekä aiempiin kokemuksiin että varsinkin kokemuksista tehtyihin tulkintoihin. (Heinonen, Klingberg & Pentti 2011, 207.) Rutiinien lailla uskomukset helpottavat elämäämme tarjoamalla tietyn perussuhtautumisen tapahtumiin, mutta on tarpeen tarkastella, minkälaisien uskomuslasien kautta katselemme lasta tai lapsen perhettä, mikä uskomus liittyy lapsen mahdollisuuksiin toimia tai perheen kykyihin kasvattajana.

Uskomuksien ja rutiinien lisäksi maailmankuvaamme, ajattelumme ja siten myös toimintaamme vaikuttaa voimakkaasti kulttuuri, jossa olemme kasvaneet: mitä asioita arvostamme käyttäytymisessä, ruokailussa, pukeutumisessa, olemmeko tehtäväorientoituneita vai ihmisorientoituneita, miten suhtaudumme viestintään, ajankäyttöön tai muuhun vastaavaan. Kulttuuri ja kieli kietoutuvat toisiinsa. Kun sinulta kysytään kuulumisia, kuinka usein vastaat, että kiirettä pitää? Mitä useammin korostat hektisyyttä, sitä varmemmin se on myös sitä. Tai on kulttuureita, jossa ei tunneta käsitettä huoli ja joissa sille ei ole sanaa. Jos tulkit käyttävät tällöin sanaa sairaus, niin merkitys onkin aivan toinen. (Heiskanen & Salo 2008, 68.) Kulttuuri, uskomukset ja rutiinit rajoittavat erilaisten vaihtoehtojen näkemistä, tuoretta ajattelua ja luovien ratkaisujen tekemistä. Mutta koska tiedostamaton alue on tiedostamaton, niin siihen on vaikea päästä käsiksi ilman tahtoa ymmärtää omaa käytöstään. Eettisen ajattelun kehittymisen kannalta ponnistelu kuitenkin palkitaan. (Heinonen, Klingberg & Pentti 2011, 53.)

Arvoperusta elää ja muuttuu yhteisöissä. Kaikki muutokset kuten henkilöstö-, lapsiryhmä- tai rakennemuutokset, liikauttavat arvoperustaa suhteessa käytänteisiin ja toimintatapoihin. Vaikkakin perusarvot ovat pysyvämpiä, niin toiminnan ulkoisten ehtojen tai toimintamuotojen muuttuessa perusarvotkin voivat kadota, jos niitä ei pidetä jatkuvasti esillä. Myös arvojen toteutumistapojen uudelleen määrittely yhteiskunnallisten ja kulttuuristen muutosten vanavedessä on jatkuvaa, jotta arvot saavat uusia muotoja ja muuntuvat arvostuksiksi toiminnassa. (Borgman & Packalen 2002, 105.) Eriävä arvoajattelu aiheuttaa hämmennystä ja pitkään jatkuessaan koetaan työtä kuormittavana.

Siellä, missä toiminta kuvastaa arvomaailmaamme, siellä vaanivat myös arvojen universaalit varjot, joilta emme kukaan ole suojassa. Tiedyt varjot, kuten kauna, kiire, laiskuus, kateus, välinpitämättömyys ja niin edespäin, ovat tuttuja kaikille.

Emme pääse niiden ulottumattomiin, vaikka haluaisimme. Se, kuinka suuren valan annamme niille omassa elämässämme sekä työssämme, on meistä itsestämme kiinni. Varjojen vaikutus määräytyy pitkälti ympäristömme, historiamme ja omien ominaisuuksiemme mukaan. Kuinka olemme tottuneet suhtautumaan, kuinka suhtaudumme ja kuinka haluamme suhtautua varjoihin, jotka heikentävät arvojen olemassaoloa? Minkälaiset voimavarat meillä on käsitellä esimerkiksi kiireen nostattamaa tunnetilaa? Korostammeko arvoja vai varjoja puheissamme, toiminnassamme ja keskinäisessä vuorovaikutuksessa? Mitä välineitä olemme kehittäneet tai mitä sopimuksia olemme tehneet varjojen käsittelyyn? Jos annamme varjoille vallan, ne pyyhkivät arvot toiminnastamme. Voimme kuitenkin ponnistella tietoisesti arvojen vahvistamiseksi korostamalla sitä, mikä on merkityksellistä. Tarvitsemme siihen yhteisömme tuen, ettemme esimerkiksi anna kateuden kuulua päällimmäisenä puheissamme, vaan näemme sen, missä olemme itse onnistuneet haasteista huolimatta. Valitsemmeko välittämisen välinpitämättömyyden sijaan?

”Halu edistää arvokaiden asioiden saavuttamista edellyttää rohkeuden hyvettä.”

Arvopuheista huolimatta yhteisö herkästi antaa oikeutuksen varjoilleen, koska ihmisen tärkeä arvo on kuulua yhteisöön muiden ihmisten kanssa. Voimme yksilönä pohtia jonkin jo olemassa olevan toimintatavan arvojemme vastaiseksi, mutta toimimme yhteisössä enemmän yhdessä väärin kuin oikein valta-

virtaa vastaan, koska emme halua joutua poikkeavan mielipiteen vuoksi huonoon asemaan. Voimme tuntea pelkoa joutua pois yhteisöstä, tai siinä tasavertaisena oleminen vaikeutuu. Turvallisuushakuisen ihmisen on vaikea sietää epävarmuutta, ja siksi hän on taipuvainen sitoutumaan nopeasti johonkin näkemykseen. Voimakas hyväksytyksi tuleminen halua johtaa älyllisesti mukautuvaan tapaan tehdä valintoja. (Puolimatka 2011, 199.) Onneksi arvomaailmaltaan vahva kasvattaja uskaltaa olla lapsen kasvua ja kehitystä tukeva aikuinen haasteellisissakin tilanteissa. Vahvan arvotietoisuuden omaava työntekijä pystyy tekemään vastuullisia arvoperustaisia pedagogisia ratkaisuja yksittäisissä tilanteissa ilman asetettuja sääntöjä ja määräyksiä. Halu edistää arvokaiden asioiden saavuttamista edellyttää rohkeuden hyvettä, joka motivoi ihmistä ottamaan riskejä ja kohtaamaan vaativia tilanteita (Puolimatka 2011, 208). Kehittynyt arvotietoisuus mahdollistaa, että pystyy vastustamaan uskomuksiin perustuvaa mielipidettä ja on riittävän voimaantunut toimiakseen oikeaksi kokemallaan tavalla. Vapauden ja vastuun alue laajenee sitä mukaan, mitä paremmin pääsemme kosketuksiin tiedostamattomien tunteidemme kanssa (Puolimatka 2011, 74). Negatiivisia tunnetiloja ei tule väkisin torjua, sillä tunteiden salliminen ja niiden näkyväksi tekeminen vahvistavat turvallisuutta ryhmässä, mutta niihin vellomaan jääminen ei palvele tiimin tavoitteiden toteutumista. Oikealla luottamuksella muihin tasapainotetaan jokaisen yhteisön jäsenen mahdollisuuksia itsenäisiin ratkaisuihin ja kriittisen ajattelun kehittymiseen (Puolimatka 2011, 68, 124, 204).

Arvojen toteuttaminen omassa työssä vaikuttaa oman työidentiteetin määrittymiseen ja kehittymiseen. Oma ammatillisuus kasvaa sallivassa ilmapiirissä, jossa uskalletaan ja halutaan keskustella asioista, esittää omia näkemyksiä eikä päätetä olla

puhumatta ja jatkaa vanhaan tapaan sitoutumatta ja välittämättä. Päiväkodin arvo-perusta näyttäytyy toimintakulttuurissa ja siinä, miten kukin on asiat ymmärtänyt. Historiamme, työkokemuksemme ja aikaisempi kulttuuriympäristömme määrittää pohjaa ammatilliselle identiteettillemme. Varhaiskasvatuksen matka tuokiokeskeisyydestä lapsilähtöisyyssajatteluun ja siitä projektioppimiseen ja kaikkea sen väliltä edellyttää, että muokkaamme ammatillista identiteettiämme yhä uudelleen ja uudelleen. Jos 50 vuotta sitten ihminen profiloitui omaksi itsekseen jo varsin nuorena, niin nykyään oman identiteetin rakentaminen vie nyky-yhteiskunnassa koko elämän. Identiteetin jatkuvan määrittämisen turvaksi haetaan yhteisiä sääntöjä. Säännöt tuovat mukanaan pinnallista näennäiskehittämistä, joka ajan oloon turhauttaa kaikkia, vaikka voisimme rakentaa identiteettiämme yhteisillä arvosopimuksilla. Juuti (2011, 210) korostaa, että oman identiteetin kehittäminen uudistuneessa tilanteessa tarvitsee mielekästä tukea, mielikuvaa itsestä yhtenevänä ja mielekkäitä asioita toteuttavana henkilönä.

Syventynyt arvotietoisuus lisää työhön mielekkyyden kokemuksia, motivoi, ylläpitää toimintakykyä, ja auttaa sietämään arkielämän turhautumista, yksitoikkoisuutta, väsymystä ja pettymyksiä. Yhteisen arvoymmärryksen löytäminen on siksi kaikissa tiimeissä tavoiteltava asia. (Puolimatka 2011, 306.) Mitä pitkäjänteisemmin teemme töitä arvojen toteutumiseksi, sitä vahvemmin se rakentuu ”talon seiniin”. Yhdessä tekemisestä ja yhdessä sopimisesta tulee arkipäiväinen ja luonteva osa työtä. Kannustavan sekä innostavan ilmapiiriin myötävaikutuksella pystyvät uudetkin työntekijät luontevasti mukautumaan arvoperustan mukaiseen toimintakulttuuriin, jossa kannatellaan työviihtyvyyttä, voimauttavaa työtettä ja varhaiskasvatuksen eettistä kyvykkyyttä. Kokemus yhtenäisestä pedagogisesta arvoperustasta antaa uskallusta käytännön kokeilevaan toimintaan, luvan innostua ja ideoida yhteisiä arvoja kunnioittaen sekä halua sitoutua tiimin oppimisprosessiin. Arvot vaikuttavat ajankuvan muodostumiseen ja ajankuva muovaa arvojamme. (Puohiniemi 2002, 5.)

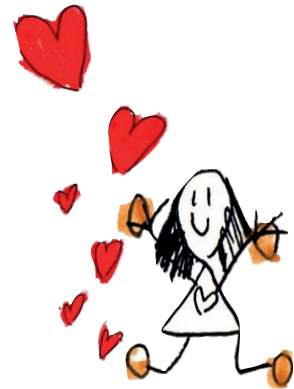
Arvoihin pohjautuvan keskustelukulttuurin kehittäminen

Arvot opitaan kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa. Mitä epävarmempi on itsensä ja arvojensa suhteen, sitä valmiimpia vastauksia työntekijä etsii toisten tekemistä ratkaisuista ja odottaa toisten hyväksyntää. Perinteisesti emme ole tottuneet kuulemaan jokaisen henkilön omaa, kokemusten ympärille kehittyneitä arvoajattelua, vaan kaikesta on pyritty tekemään yhdenmukaisia toimintamalleja. Parhaimmillaan työyhteisön keskustelukulttuuri hyötyy erilaisista näkemyksistä. Arvokeskusteluilla rakennetaan työyhteisön todenmukaista ja toimintaa vahvistavaa arvosanastoa, yhteistä ymmärrystä arvojen sisällöistä ja arvojen samansuuntaista tulkintaa. Arvokeskustelujen kautta sitoutetaan henkilöstö arvojen mukaiseen konkreettiseen toimintaan. Riittämätön ihmisten välinen kohtaaminen luo omia verkostoja ja yhteenkuuluvuutta ja ajaa ihmisen hakemaan turvaa alakulttuureista. Alakulttuurit voivat hankaloittaa kehitystä nojaamalla omaan varjopohjaansa.

Yksinkertainen totuus on, että sanat määrittävät maailmaamme. Kuulemamme sanalliset ilmaisut vaikuttavat ajatteluamme, tunteisiimme ja sitä kautta tapoihimme ja toimintaamme (Heiskanen & Salo 2008, 68). Organisaation kieli ja keskustelut kuvastavat arvoja ja ajattelua. On tärkeää ohjata puhuttua kieltä ja varmistaa, että puhe, sanojen valinta, virallinen ja epävirallinen viestintä, eleet ja terminologia ovat linjassa ajatusten, arvojen ja käytöksen kanssa. (Törmälä, Markkanen & Kadenius 2015, 100.)

Työyhteisöjen keskustelut liittyvät useimmiten konkreettisiin asioihin kuten päivänkuluun, henkilöstön sijoittumiseen tai aikataulujen järjestelyyn. Pulmana on, että syvällisemmille keskusteluille ei osata löytää riittävästi aikaa ja vähäinen aika käytetään käytännön töiden sopimiseen. Syvällisempi arvoihin pohjautuva keskustelu koetaan kuitenkin tärkeäksi. Uudenaista keskustelukulttuuria tulee tietoisesti harjoitella, opetella keskustelemaan konkreettisten taustalla vaikuttavista arvoista ja sitä kautta yhdessä arvottaa ja kehittää toimintaa. Varhaiskasvatustyön arjen erilaiset keskustelut määrittävät varhaiskasvatuksen ammatillisuutta ja siihen kohdistuvia osaamisodotuksia, ongelmana kuitenkin on, että kiire ja arjen päällekkäiset tilanteet sävyttävät suurinta osaa henkilöstön keskinäisistä keskusteluista (Nummenmaa & Karila 2011, 15).

Keskustelukulttuurin kehittäminen on työn laatua syvästi koskettava muutos parempaan ja siksi siihen tulisi käyttää aikaa ja siten lisätä työn mielekkyyttä (Nummenmaa & Karila 2011, 116). Tutkimusten mukaan ajattelemme noin 60 000 ajatusta joka päivä. Ajatukset eivät kuitenkaan uusiudu, vaan 90 prosenttia ajatuksistamme ovat samoja kuin eilen. (Heinonen, Klingberg & Pentti 2011, 199.) Tutkimuksen pohjalta voimme todeta, että kun me tuotamme ajattelussa jotain uutta, siihen kannattaa tarttua erityisenä aarteena. Omia arvoja ja asenteita yhteisön yhteisiin käsityksiin sekä jokaisen kasvattajan henkilökohtaisiin näkemyksiin voidaan peilata ainoastaan työyhteisön yhteisissä keskusteluissa ja siten mahdollistaa arvoista ja asenteista tietoiseksi tuleminen ja niiden kehittyminen sekä yksilö- että yhteisötasolla. (Vilpas & Tast 2011, 148.) Aikaa ammatillisille arvo-keskusteluille tulee löytää suunnitellusti, niin etteivät lapset jää vaille kaipaamaansa vuorovaikutusta, eivätkä keskustelut haittaa lasten havainnointia tai muutu työn lomassa rupatteluksi (Vilpas & Tast 2011, 154). Tarvitsemme aikaa keskustella siitä, minne olemme menossa ja mikä on vallitsevan kasvatustoiminnan henki ja yleinen ilmapiiri.



Niissä työyhteisöissä, joissa on löydetty yhtenäinen arvoperusta, korostuu keskusteluissa joustavuus, yhteistoiminnan periaatteet ja eri ammatillisen koulutuksen saaneiden samanarvoisuus mielipiteineen ja ajatuksineen. Arvoihin pohjaavia keskusteluja käydään tilanteeseen liittyvien valintojen, koetun tunteen tai työntekijöiden erilaisten toimintatapojen nostattamana. Arvokeskustelut ovat myös joustavaa

työn lomassa tapahtuvaa toiminnan puntarointia ja valinnantekoa yhdessä lasten ja aikuisten kesken. Yhteiseen keskusteluun halutaan nostaa ryhmän onnistumisia ja esimerkkejä arvojen mukaisesta toiminnasta tai pohtia yhdessä eettisiä vaikutuksia ja löytää tukea arjessa tehtäville toiminnallisille päätöksille.

Tarve arvokeskustelulle on erityinen, jos työyhteisön arvoperusta on hajanainen sekä monitulkintainen ja työntekijä tuntee ristiriitaisuutta arvoperustan toteutus-tavoissa. Lasten kohtaaminen, säännöt ja niiden soveltaminen sekä totuttujen toimintatapojen kyseenalaistaminen ovat selkeä osa arvokeskustelupohdintoja. Turhia sääntöjä on paljon, enemmän pitäisi tehdä valintoja tilanteiden mukaan yhteisiin arvoihin peilaten. Jos ristiriitaisuudet arvoperustassa jäävät selvittämättä, niin työilmapiiri kuormittuu, työmotivaatio vähenee ja ennen kaikkea arvojen toteutuminen kapea-alaistuu ja on sattumanvaraista.

Hyvä vuorovaikutus pitää sisällään arvojen vaihdantaa eli jos et ole samaa mieltä, niin kerro se ja perustele kantasi (Jabe 2017, 252). Työyhteisökeskusteluissa on tunnistettava vastuunsa vuorovaikutuksen luonteesta, jotta jokainen voi kokea olonsa turvalliseksi (Keskinen & Lounassalo 2011, 209). Dialogeissa, joissa paikannetaan arjen työhön liittyviä tilanteita, jaetaan omaa ja yhteisön osaamista. Olennaista tällaisissa prosesseissa on, että samalla kun kehittää omaa työtään, kehittää myös yhteisön jäsenten tapaa toimia yhdessä yhteisönä. (Koskimies, Pyhäjoki & Arnkil 2012, 7.) Yhdessä ajattelu ei suinkaan ole helppoa, eikä ryhmässä välttämättä löydy siihen heti kyvykkyyttä. Erityisesti ryhmätilanteissa ihmiset liian usein lakkaavat ajattelemasta ja toistelevat ajattelun sijaan totuttuja, automatisoituneita totuuksia ja ennakkokäsityksiä. Palaverissa noudatetaan usein jotain näkymätöntä, mutta kovin tuttua, ennalta määrätty koreografiaa. Jokaisella on totuttu ja odotettu roolinsa yhteisissä keskusteluissa, jonka mukaisesti hän käyttäytyy, toistaa samoja teemoja ja tarinoita ehkä huomaamattaan. (Heinonen, Klingberg & Pentti 2011, 27.) Hyvätkin tiimit välttelevät puuttumista käyttäytymis- tai asennetason asioihin, koska se koetaan väistämättä henkilökohtaisena, eikä haluta riskeerata sitä ilmapiiriä, joka heitä kannattelee tai ei yksinkertaisesti haluta puuttua hankalaksi koettuun asiaan (Heinonen, Klingberg & Pentti 2011, 103). Käyttäytymisen ja asennetason ongelmiin korjausta tuleekin etsiä arvotasolla, eli käynnistää dialogi siitä, mitä ajatuksia, tunteita ja arvoasetelmia on käyttäytymisen taustalla. Mitä ajattelit siinä tilanteessa, mitä lapsi mielestäsi tunsu samassa tilanteessa, mitä vaikutuksia mielestäsi toiminnallasi oli, miten se vaikuttaa lapsen tulevaan toimintaan?

Yksilötasolla refleктоiminen eli peruskysymysten äärelle pysähtyminen on palkitsevaa, mutta myös rankkaa (Heinonen, Klingberg & Pentti 2011, 49). On kenties helpompaa analysoida toisten toimintaa kuin tunnistaa omia sokeita pisteitään. Palautetta kannattaa pyytää, vaikka palautteen kuuleminen ei aina ole mukavaa. Palautteen antaminen ja vastaanottaminen on vastuunkantamista, ja palaute tulee antaa autenttisesti ilman omia tulkintoja tilanteesta ja esittää vain se, mitä näkee tai kuulee. (Heinonen, Klingberg & Pentti 2011, 52, 104, 195.) Omien päätösten ja valintojen perusteleva toisille vaatii taidon lisäksi rohkeutta ja arvioinnin kohteeksi

joutumisen sietokykyä, sillä puheen perusteella perustelut joko hyväksytään tai niitä päivitetään joko suoraan tai välillisesti. Rohkaisevan ja luottamuksellisen ilmapiirin merkitys korostuu erityisesti näiden epävarmuuksien keskellä. Yhteisiä näkemyksiä ja erilaisia mahdollisuuksia rakennetaan, kun epävarmat ideat ja muotoutumassa olevat mielipiteetkin uskalletaan tuoda esiin. Erilaisuus ja kyseenalaistaminen tuottavat laadukkaampaa ajattelua ja toimintaa. Myös rakentavan kriittinen asenne koetaan ajattelua edistävänä, ei hankaloittavana asiana. (Heinonen, Klingberg & Pentti 2011, 33.) Vaikka joku toimisikin kehittämisen jarruna, on tärkeää ottaa hänet mukaan ryhmän kehittämiseen, sillä ryhmän ulkopuolisena hän todennäköisesti haittaa työskentelyä vielä enemmän. Eteneminen vain tapahtuu kenties hänen tahdissaan. Ihmiset, jotka kokevat jäävänsä syrjään, menettävät helposti energiansa. Osallistamisen haaste ja samalla merkittävä tavoite on, että jokainen huolimatta asemastaan yhteisössä voi tuntea olevansa samanarvoinen omia näkemyksiään esittäessään. Keskinäisen vuorovaikutuksen laatu organisaatiossa vaikuttaa suoraan siihen, minkälaista oppimista organisaatiossa tapahtuu. (Juuti 2011, 201-202.)

Aubrey, Godfrey ja Harris (2013, 26) tekivät englantilaisen varhaiskasvatuksen johtajuudesta laajan tapaustutkimuksen. Tutkimuksen johtopäätöksissä he toteavat, että tärkeimpänä menetelmänä pedagogiikan uudistamisessa on arvojohtaminen. Tutkimuksessa on näyttöä ydinvisioista, kollegiaalisista työskentelytavoista sekä luottamuksen ja avoimuuden ilmastosta. Tärkeää on laajentaa ja edetä keskusteluissa arvoihin ja parhaiden käytäntöjen perusteisiin ja valintoihin. (Aubrey, Godfrey ja Harris 2013, 26.) Saman toteaa Fonsén (2014, 196) pedagogisen johtajuuden tutkimuksessaan, että pedagogisissa keskusteluissa tulee tarkastella toteutettua toimintaa arvoperustaa vasten.

Johdon roolina on keskustelukyvyn kehittäminen, mahdollistaminen ja koordinointi niin, että työntekijät otetaan mukaan ja mahdollistetaan heidän osallisuutensa (Juuti 2011, 202). Ennakkokäsitykset ovat tavallisia myös organisaatioiden ja kulttuurien tasolla ”tämä ei onnistu meillä, ei kannata yrittää, ei tähän kuitenkaan voi vaikuttaa”. Tällaiset uskomukset estävät aktiivisen toiminnan. Uskomuksia on tarpeen määritellä uudestaan niin yksilö- kuin organisaatiotasolla, jotta jäsenet eivät passivoidu (Heinonen, Klingberg & Pentti 2011, 20).

Purjon (2014, 119) mukaan arvovaikuttaminen on nimenomaan kasvokkain kohtauksista. Aito kohtaaminen on kyselemistä ja kuuntelemista. Kyselemisellä pyritään avaamaan kaikki omat ymmärrysyhteydet, tajunnan syvät ulottuvuudet, merkitykset, tunteet ja kuuntelemisessa pyritään kuuntelemaan toista koko olemuksella ilman ennakkokäsityksiä, oli sitten kyse lapsesta, vanhemmasta tai työkaverista. (Purjo 2014, 78.) Ennalta emme voi arvata minkään kohtaamisen vaikutusta. On aina mahdollista, että tapahtuu vastavuoroista yhdessä oppimista, uutta ymmärrystä erilaisesta arvokkaasta ja hyvästä. Yksinkertaista mallia on vaikea laatia juuristään tilanteesta, eivätkä riippuvuussuhteet välttämättä ole edes johdonmukaisia, sillä asiat ja ihmiset ovat erilaisin verkoin kytköksissä toisiinsa. Oma toiminta voi aaltoliikkeenä vaikuttaa alueille, joita ei osaa ennalta arvioida. (Heinonen, Klingberg & Pentti 2011, 57.)

Arvostamisen puutteesta vuorovaikutuksessa kertovat keskeyttäminen, kuuntelemattomuus, toisten lauseiden lopettaminen omilla arvauksilla sekä toisten puolesta tietäminen. Vuorovaikutusta heikentää eniten toisten tekeminen näkymättömäksi, täydellinen ohittaminen, toisten ohi puhuminen. Keskusteluissa kukaan ei halua tulla ohitetuksi, ellei sitten aliarvosta tai vähättele omaa osaamistaan. (Heinonen, Klingberg & Pentti 2011, 30.)

Erityisen herkkänä tulee olla sille, mitä ei sanota ääneen, mikä on ehkä juuri nousmassa pintaan ja ryhmän tietoisuuteen. On todistettu, että noin 80 prosenttia organisaation tiedosta on luonteeltaan piilevää ja uteliaisuuden voimalla saadaan juuri tätä hiljaista tietoa näkyväksi. (Heinonen, Klingberg & Pentti 2011, 215, 218.)

Kannustavaa sisäistä puhetta kannattaa vahvistaa, sillä ei ole samantekevää, kerrotko itsellesi, että ”ei tästä tule mitään” vai kerrotko niistä asioista, jotka sujuvat hienosti. Onnistumistarinoiden kertominen vahvistaa onnistumisen kierteitä (Heinonen, Klingberg & Pentti 2011, 29, 105.)

Arvot esiin konkreettisina tekoina enemmän kuin sanoina

Koska moraalit on läsnä olemisessa, vuorovaikutuksessa, tekemisessä ja tekemättä jättämisessä, niin yksi hyvä tapa arvojen konkretisoinnissa on etsiä tilanteita omista kokemuksista, joissa mietittävä arvo on toteutunut (Aaltonen, Heiskanen & Innanen 2003, 19). Todellisia toiminnan muutoksia ja pysyviä tuloksia saadaan aikaan juuri jokaisen omalla esimerkillä sekä itsenäisillä ratkaisuilla, sillä sanoja tärkeämpää ovat pienetkin, mutta arvoihin perustuvat teot.

Arkisissa tilanteissa vain teot ratkaisevat; aikomuksilla, uskomuksilla tai puheilla ei ole merkitystä. Jos keuhut arvostavasi lapsen osallisuutta, mutta teot puhuvat muuta, ovat arvosikin muuta kuin puheet. Oma linja määrätty, kun on itselleen määritellyt kriteerit ja niiden perustelut kirkaana mieleensä. (Heiskanen & Salo 2008, 58.)

Kokemuksellinen oppiminen ja käytännön harjoittelu ovat ainoa tie eettiseen kyvykkyyteen. Tiedon tasolla ymmärtäminen ei riitä, vaan valintoja tulee tehdä eri tilanteisiin liittyen, kaikkine tunteineen ja todellisine seurauksineen. Kysymyssanalla ”Miten?” on kokonaisvaltainen ote elämään. Se on asenne ja tapa toimia, jolla on sekä itselle, lapselle, työyhteisölle ja ympäristölle eniten arvoa (Merikallio 2013, 55). Miten-ote ohjaa taitavasti päätöksentekoa. Kun tiedostan, miten koen tärkeäksi lapsen kanssa toimittavan, voin peilata Miten-otteeni kautta kaikkea sitä, mitä on tarjolla tai mitä teen. Vahvistaako tarjolla oleva toimintatapa omaa Miten-otettani? (Merikallio 2013, 54.) Mitä tapahtui, miten itse toimin tilanteessa. Lapsi raivosi, miten itse toimin? Tärkeämpää on, miten teitte asiat kuin se, mitä teitte.



Toimintakulttuurin kehittäminen on helpointa aloittaa läheltä ja haastaa ensin omat ajattelu- ja toimintatapansa. Jos teet kaikki työhösi kuuluvat kuviot samalla tavalla kuin vuosi sitten, oletko pudonnut kelkasta? (Heinonen, Klingberg & Pentti 2011, 155.) Jokainen on oman työnsä paras asiantuntija ja siksi paras kehittämään sitä. Ensinnäkin tulee ymmärtää oman tietoisuuden vajavaisuus, oivaltaa ja hyväksyä se, että on paljon asioita, joita emme huomaa ja joista emme ole tietoisia. Toiseksi tulee suhtautua lapsen lailla luonnollisen uteliaasti ja ennakkoluulottomasti kaikkeen ympärillä. Lapset eivät arvota asioita eivätkä lukitse tulkintaansa yhteen selitysmalliin, vaan ovat avoimia ja halukkaita kuulemaan lisää ja kehittelemään uusia ratkaisuja. Yhdistämällä lapsen ennakkoluuloton asenne kasvattajan kokemus- ja osaamispääomaan syntyy varmasti uutta ajattelua (Heiskanen & Salo 2008, 65-66). Kun työntekijä ensin itse oivaltaa ja sisäistää tavoiteltavan asian, niin hän voi kehittää sitä edelleen mielessään, tuoda esiin omia visioitaan siitä ja olla aloitteellinen tavoiteltavan suhteen työyhteisössä (Borgman & Packalen 2002, 32). Akselin (2013, 25) viittaa Osgoodin tutkimuksen (2010), jonka mukaan tila kokeilla ja toteuttaa ammatillista osaamistaan tuo myös mahdollisuuksia tavoittaa syvemmillä tasolla arvostusta omaan työhön.

Oleennaista kehittymisen prosessissa on jakaa omaa ja yhteisön osaamista, rohkaista toinen toisiaan ottamaan kantaa myös itselle vieraampiin alueisiin ja vahvistaa tiimeissä eri ammattiryhmien näkemysten ja päätösten samanarvoisuutta. Hyvien käytänteiden tai uuden toimintakulttuurin mukaisen toiminnan mallintaminen tai positiivinen huomiointi kehittävät toimintaa. Erityisesti työntekijältä toiselle annettu kannustava palaute koetaan toimintaa kehittävänä asiana. Kehittyminen muuttaa niin ihmisen kuin organisaation identiteettiä. (Juuti 2011, 203.) Ratkaisusta tulee ottaa tietenkin myös yhteisöllisesti vastuu, ja uskaltaa myöntää myös erehdys: ”Tämä toimintamalli ei tuota mitään arvokasta, tästä ei seuraa mitään hyvää”. Lähtökohtana ei ole tarve tietää enemmän tai paremmin, vaan oleellista on halu neuvotella, heittäytyä prosessiin ja laittaa itsensä persoonana likoon. (Akselin 2013, 143.) Tavoitteena on saavuttaa ryhmäidentiteetti eli tunne siitä, että kuuluu ainutlaatuiseseen ja merkitykselliseen ryhmään, jolla on hallussa kirkas tavoite hyvään tekemiseen, joka on määritelty yhdessä (Heinonen, Klingberg & Pentti 2011, 59, 72).

Ettinen tietämyksemme herkistää omaatuntoa. Omatunto toimii kaikissa meissä, joskin eri voimakkuuksilla kaiken aikaa, kukaan ei voi katkaista tajunnan tiedostamatonta yhteyttä arvotodellisuuteen. Luomme pohjaa lasten myöhempään arvojen etsintään liittyvään kypsyminenprosessiin tarjoamalla yhdessä vanhempien kanssa lapsille jo ensimmäisinä ikävuosina mahdollisimman laaja-alaista ja monipuolista arvo- ja tunnekasvatusta. (Purjo 2014, 55.) Kasvatuksen tavoitteena ja vaikutuksena on omantunnon sanoman kuuntelukyvyn herkistyminen, ei omantunnon muovaminen valmiilla moraalisisillä vastauksilla, vaan oman ajattelun kehittämisellä (Purjo 2014, 134). Kasvatuksen tavoitteena on auttaa yksilö kykeneväksi arvioimaan yhteiskunnan arvoja sekä saattamaan ne kritiikin kohteeksi ja luomaan uusia arvoja. (Puohiniemi 2002, 83.) Ensimmäinen tulee kuitenkin jäsentää arvot itselleen ja laittaa ne järjestykseen, jotta voi siirtää lapselle arvoja, opettaa niiden merkitystä sekä perus-

tella toimintaansa. Mitä arvotietoisempi kasvattaja on ja mitä enemmän aidot arvot ilmenevät hänen toiminnassaan, asenteissaan ja tunteissaan, sitä suurempi mahdollisuus hänellä on aktivoida lapsen vastaavia arvopohdintoja (Puolimatka 2011, 70). Arvokas kohtaaminen on tehokkainta arvokasvatusta ja kasvua arvoihin, oli sitten kyse lapsen, nuoren tai aikuisen arvokokemuksesta. Arvot ovat ihmisten välisen kohtaamisen punainen lanka, joka kietoo ympärilleen kaiken yhdessä koetun. (Purjo 2014, 120.)

LOPUKSI

Arvot ovat elämän laadun mitta. Niiden toteutuessa elämä on erinomaista; kun ne eivät toteudu, elämästä tulee epätydyttävää ja vaikeaa. (Airaksinen 2009, 151.) Varhaiskasvatuksen arvojen toteutuminen jokapäiväisessä arjen toimintakulttuurissa on varhaiskasvatuksen laadun mitta. Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen tarvitaan näyttöön perustuvaa tutkimustietoa, työntekijöiden ajan hermolla elävää ammatillisuutta, mutta ennen kaikkea lapsen ja hänen perheensä tarpeet tiedostavaa uskomuksista ja piiloarvoista vapaata näkemystä, jotta voimme tarjota lapsen hyvinvointia vahvistavaa arvojemme mukaista kasvatusta, opetusta ja hoitoa.

Jokainen lapsen kasvatukseen osallistuva aikuinen tuo oman arvomaailmansa kasvatustapahtumaan, minkä vuoksi vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan on hyvä olla tietoisia toistensa arvomaailmoista. Arvojen suuret ristiriitaisuudet voivat varhaiskasvatuksessa saada lapsen hämilleen ja epätietoiseksi siitä, kuinka hänen oletetaan toimivan ja kuinka hänen tulisi toimia. Siksi onkin hyvä keskustella varhaiskasvatuksen arvoista ja sopia mahdollisten ristiriitaisuuksien pohjalta kompromissi, jonka pohjalta toimimme yhdessä.

Osallisuus, kohtaaminen, kuuleminen ja kunnioittaminen ovat aina arvovalintoja. Arvotietoisena kasvattajana kuulemme omat ajatuksemme, mietimme, mistä ne kumpuavat. Neuvottelemme niistä, eli rohkenemme sanoa niitä ääneen yhteisissä keskusteluissa. Pohdimme, miten ne vaikuttavat toimintaamme ja niissä tehtäviin valintoihin. Arvotietoisena kasvattajana tutustumme toistemme arvomaailmoihin ja yhdistämme ne hyväiksi kokonaisuuksiksi arvolupauksina. Arvolupauksista rakentuu arvokas seinäpeili, johon päivän eri hetkinä voimme katsoa ja tarkastella olenko itse, olemmeko me, olemmeko koko yhteisö sitä, joiksi halusimme hyvinä varhaiskasvattajina tulla.

Me aikuiset voimme kahdella tapaa vaikuttaa maailman hyvyyteen, kasvattamalla sekä kehittämällä itseämme (Purjo 2014, 131). Kuuntelemalla omia työarvojamme uskallamme tehdä rajaa, suodatamme, tiedostamme, mihin tartumme ja milloin, sekä tiedostamme myös, että puuttumatta jättäminen on valinta, joka ilmaisee, että hyväksyn asian. Arvoperusta kannattelee vaikeuksien ja vastoinkäymisisten hetkellä. Tärkeää on ymmärtää erottaa vapaa-ajan ja työn arvomaailmat toisistaan ja osata kohdentaa arvojamme sen ympäristön mukaisesti, jossa kulloinkin olemme. Tiedos-

tamme, että elein, ilmein, tavallamme toimia ja käyttää aikaamme markkinoimme omaa oikeaa, väärää ja hyvää tapaa toimia niin lapsille kuin aikuisille. Laaja-alainen arvojen toteuttaminen tarkoittaa luovia ratkaisuja ajoittain hyvinkin haasteellisessa arjessa, elämyksellisiä kohtaamisia sekä kokemuksia sekä erityisesti asennetta, miten suhtautua asioihin, joita emme voi muuttaa. Ilman laaja-alaista tapaa toteuttaa arvoja ajaudumme muutostilanteissa kriisiin, koska emme koe voivamme toimia arvojemme mukaisesti. Kriisin tunteessa emme näe jäljellä olevia mahdollisuuksia arvojemme toteutumiseen. Myös suoritusvaihteella ajettaessa ohitetaan helposti arvot ja kokemuksellisuus ja kohtaamisen hetket jäävät huomiotta. Pienet, mutta tärkeät asiat eivät vaadi aikaa, vaan luovaa, elämyksellistä asennoitumista. Mitä tahansa vasun edellyttämää toimintaa oletkin tarjoamassa lapselle, tarjoa se hymyllä, ilolla, läheisyydellä höystettynä niin, että lapsella on vahva tietoisuus siitä, että hänestä välitetään ja hänen hyvinvoinnistaan huolehditaan.



**Ihmisen arvon mitta ei ole se,
miten hän toimii hyvinä, helppoina hetkinä,
vaan se, miten hän toimii haasteiden ja
vastoinkäymisten kohdatessa.**

Martin Luther King

Lähteet

- Aaltonen, T., Heiskanen, E. & Innanen, P. 2003. Arvot yksilön ja työyhteisön kehittäjänä. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Airaksinen, Timo. 2009. Parasta kaikille, onnen ja hyvinvoinnin ehdot. Juva: WS Bookwell Oy.
- Akselin, M-L. 2013. Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. Akateeminen Väitöskirja. Tampereen Yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Saatavissa: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67985/978-951-44-9050-7.pdf?sequence=1>.
- Aubrey, C., Godfrey, R. & Harris, A. 2013. How Do They Manage? An Investigation of Early Childhood Leadership Educational Management Administration & Leadership 41(1) 5–29. Saatavissa: <file:///G:/How%20do%20they%20manage%20-%20EC%20Leadership.pdf>.
- Borgman, M & Packalen, E. 2002. Parhaat käytännöt työyhteisön kehittämiseen. Helsinki: Tammi.
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Frankl, V. 1986a. Ehjä ihmiskuva. Logos Kirjayhtymä.
- Heinonen, S., Klingberg, R. & Pentti, P. 2011. Kaikkien aivot käyttöön. Helsinki: Wsoypro Oy.
- Heiskanen, E. & Salo, J. 2008. Eettinen Johtaminen. Tie kestävään menestykseen. Helsinki: Talentum.

- Hämäläinen, J. 2011. Kotikasvatuksen arvot lapsen henkisenä pääomana. Teoksessa Arvot kasvatuksessa. Jantunen, T. & Ojanen, E. Helsinki: Tammi, 57–74.
- Jabe, M. 2017. Erilaisten ihmisten johtaminen. Helsinki: Kauppakamari.
- Juuti, P. & Salmi, P. 2014. Tunteet ja työ. Uupumuksesta iloon. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Juuti, P. 2011. Työyhteisön kehittyminen on oppimisprosessi ja identiteetin muutos. Teoksessa Työyhteisön kehittäminen ja johtaminen. P. Juuti (toim.). JTO.
- Kansanen, P. 1996. Kasvatuksen eettinen luonne. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 13–19.
- Karvi 6.9.2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa sekä viisivuotiaiden maksuton kokeilu. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi on arvioinut vuosina 2018-2019 varhaiskasvatuksen laatua tarkastelemalla varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toteutumista päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. <https://karvi.fi/varhaiskasvatus/arviointien-julkaisutilaisuus-verkottallenteet-ja-materiaalit/arviointien-julkaisutilaisuus-6-9-2019/>.
- Keskinen, R. & Lounassalo, J. 2011. Pedagoginen dokumentointi. Leppoistava osallisuuden mahdollistaja. Teoksessa Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II. Mäkitalo, A-R., Nevanen, S., Ojala, M., Tast, S., Venninen, T. & Vilpas, B. (toim.). Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 26. Helsinki, 199–216. Saatavissa; http://www.socca.fi/files/1373/Loytoretkella_osallisuuteen_kehittamista_ja_tutkimista_paivakodin_arjessa_II.pdf.
- Koskimies, M., Pyhäjoki, J. & Arnkil, T. E. 2012. Hyvien käytäntöjen dialogit. Opas dialogisen kehittämisen ja kulttuurisen muutoksen tueksi. Opas 24. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Merikallio, I. 2013. Suorituselämästä merkityselämään. Yhden sanan elämänmuutos. Helsinki: Basam Books Oy.
- Nummenmaa, A. R. & Karila, K. 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY pro Oy.
- Ojanen, E. 2011. Arvot, tosiasiat ja sivistys. Teoksessa Arvot kasvatuksessa. Jantunen, T. & Ojanen, E. Helsinki: Tammi, 7–16.
- Puohiniemi, M. 2002. Arvot, asenteet ja ajankuva. Opaskirja suomalaisen arkielämän tulkintaan. Ensimmäinen painos. Vantaa: Dark Oy.
- Puolimatka, T. 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Suuntakirjat.
- Purjo, T. 2014. Arvot ovat ihmisen toiminnan perusta. Tampere: Tampere University Press.
- Turunen, K. E. 2018. Arvojen kirja. Helsinki: Arator Oy.
- Törmälä, V., Markkanen, J. & Kadenius, T. 2015. Uusi ajattelu-uusi johtaminen. Helsinki: Suomen liikekirjat.
- Vilpas, B. & Tast, S. 2011. Osallisuutta ja näkkileipää. Kehittämisen ja käytännön tutkimuksen rajapinnalla. Teoksessa Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II. Mäkitalo, A-R., Nevanen, S., Ojala, M., Tast, S., Venninen, T. & Vilpas, B. (toim.). Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 26. Helsinki, 145–158. Saatavissa; http://www.socca.fi/files/1373/Loytoretkella_osallisuuteen_kehittamista_ja_tutkimista_paivakodin_arjessa_II.pdf.



Yhteinen johtajuus – Case Hämeenlinna

Katri Aronen
Roosa Tammela
Tiina Siren

Jaetusta johtajuudesta kohti ilmiöjohtamista

Johdanto

Hämeenlinnan varhaiskasvatuksessa siirryttiin vuonna 2014 työparijohtajuuteen. Tämä johtajuuden käytännöllinen kehittämistyö tuotti yhteisen johtajuuden käsitteen. Yhteisen johtajuuden käsitteen teoreettiset lähtökohdat pohjautuvat jaettua johtajuutta koskevaan tutkimukseen ja teoriaan. Yhteisessä johtajuudessa toteutuvat johtajien tehtävien ja vastuiden jakaminen sekä yhteisen tekemisen prosessi. Johtamismallin tavoitteena on ollut luoda syvälinen ja monipuolinen näkökulma varhaiskasvatuksen johtamiseen. (Aronen, Fonsén & Akselin 2014, 13.)

Yhteinen johtajuus on horisontaalisesti jakautuvaa johtajuutta samaa yksikköä johtavan työparin kanssa. Yhteisessä johtajuudessa päiväkodin johtajat työskentelevät yksikkökohtaisesti työpareina jakaen henkilöstö- ja talousjohtamisen sekä asiakkuuksiin ja pedagogiikkaan liittyvän johtamisen yksikössä. Yhteisessä johtajuudessa on keskeistä dialogisuus ja yhteinen ymmärrys organisaation todellisuudesta sekä johtajuuden moniäänisyydestä. (Aronen, Fonsèn & Akselin 2014.)

Johtamismallin muutoksella vuonna 2014 haluttiin sekä tukea että korostaa yhteistä ja yhtenäistä vastuuta laadukkaasta perustehtävästä eli suunnitelmallisesta ja tavoitteellisesta kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudesta. Hämeenlinnan varhaiskasvatuksen johtamisjärjestelmän muutoksen tavoitteena oli vahvistaa ja syventää molempien johtajien oman johtamisposition mukaista osaamista, ja etenkin vahvistaa pedagogista johtamista molempien johtamiskokonaisuuksien näkökulmasta. (Aronen, Fonsèn & Akselin 2014.)

Varhaiskasvatus ja sitä kautta myös varhaiskasvatuksen johtajuus ovat viime vuodet olleet myönteisissä muutoksen tuulissa. Varhaiskasvatus siirtyi vuonna 2013 Opetushallituksen alaisuuteen, varhaiskasvatustalaki astui voimaan vuonna 2015 ja varhaiskasvatusta ensimmäistä kertaa velvoittava Varhaiskasvatussuunnitelma tuli voimaan vuonna 2016. Viimeisimpänä varhaiskasvatusta ohjaavana asiakirjana julkaistiin vuonna 2018 Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) toimesta Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Nämä edellä mainitut muutokset vaativat vahvaa varhaiskasvatuksen johtajuuden kehittämistä. Varhaiskasvatuksen johtajuus etsiikin muotoaan sekä muuttuvassa yhteiskunnassa että varhaiskasvatuksen muuttuvissa rakenteissa (Parrila ja Fonsèn 2016, 21).

Viidessä vuodessa työparijohtajuuden rakenteet Hämeenlinnan varhaiskasvatuksessa ovat selkiytyneet ja vakiintuneet, johtamisen kokonaisuuden kannalta välttämättömät rajapinnat löytyneet ja molempien johtamiskokonaisuuksien työtehtävät ovat kirkastuneet. Edellä kuvatut muutokset haastavat kuitenkin edelleen kehittämään yhteisen johtajuuden mallia. Näemme yhä vahvemmin yhteisen johtajuuden olevan ennen kaikkea yhteistä vastuuta lapsen kohtaamasta laadusta. Päiväkodin johtajien perustehtävä rakentuu vahvasti varhaiskasvatustalain velvoittamaan lapsen edun ensisijaisuuteen. Yhteisen johtajuuden tulevaisuuden visiota voidaan kuvata siis yhteisenä vastuuna lapsen kohtaamasta laadusta. Tämä haastaa meitä päiväkodin johtajia huomioimaan tietovan rajapinnan lisäksi vahvemmin myös sosiaalinen rajapinta sekä syventämään työparijohtajuutta kohti ilmiöpohjaista johtajuutta.

Yhteisen johtajuuden kehittämisen alkutaival

“En ole matkalla päästäkseni perille, vaan kasvaakseni ja kehittyäkseni matkan varrella.

Tämä sitaateissa oleva ajatelma kuvaa hyvin Hämeenlinnan varhaiskasvatuksen työparijohtajuuden ja yhteisen johtajuuden mallin kehittymisen viisivuotista alkutaivalta. Matkan alussa tiedostimme johtajuuden kehittymisen olevan prosessi, jossa kenties ei olekaan päätepistettä, matkan loppua tai lopullista päämäärää. Näemme johtajuuden kehittymisen matkan olevan tärkeä vaihe niin yksittäisille johtajille, johtajatyöpareille kuin koko Hämeenlinnan varhaiskasvatukselle. Tähänastinen matka on pitänyt sisällään onnistumisia, karikoita, rakenteiden hiomista, johtajaparien uudelleen järjestelyjä, pieniä sivupoluille eksymisiä ja iloa yhteisestä johtamisesta. Matkan varrella johtajuuden muutosta on kuvattu useissa artikkeleissa, jotka omalta osaltaan ovat tukeneet reflektion kautta yhteisen johtajuuden kehittymistä (ks. Aronen, Fonsèn & Akselin 2014; Fonsén, Akselin & Aronen 2015; Riekkola, Akselin & Fonsèn 2015).

Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatuskeskusjärjestelmä hallinnollisena yksikönä purettiin vuonna 2014 osana kaupungin lasten ja nuorten palveluiden organisaatiomuutosta ja tilalle astui työparijohtamiseen perustuva johtamismalli. Kutakin kunnallista päiväkotia johtaa kaksi päiväkodin johtajaa työpareina, jolloin toisella johtajalla on vastuualueenaan henkilöstö- sekä talousjohtaminen ja toisella johtajalla pedagogiikka sekä asiakkuusprosessit. Henkilöstö- ja talousasioista vastaava päiväkodin johtaja on henkilöstölle virkavastuullinen esimies, kun taas pedagogiikasta vastaava päiväkodin johtaja käyttää työnjohdollista oikeutta. Kullakin päiväkodin johtajalla on useampi päiväkotit (ja yhdellä työparilla koko kaupungin perhepäivähoito) alaisuudessaan. Tätä kautta työparijohtajuutta muodostuu useamman johtajan kesken. (Aronen, Fonsèn & Akselin 2014.)

Pedagogiikasta ja asiakkuuksista vastaavan päiväkodin johtajan keskeisin tehtävä on varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen pedagogiikan johtaminen sekä hyvän palvelukulttuurin luominen. Viimeksi mainitussa keskeisellä sijalla on hyvän kasvatusyhteistyön sekä monialaisen verkostotyön ylläpitäminen ja kehittäminen yksiköissä. Osaamisen johtaminen koostuu niin yksikötason osaamisen johtamisesta kuin koulutussuunnittelusta koko varhaiskasvatuksen tasolla. Pedagogiikasta vastaavan päiväkodin johtajan työhön sisältyy yhteistyön tekeminen eri palvelusektoreiden ja oppilaitosten kanssa, hankeyhteistyö ja erilaisiin sisällöllisiin työryhmiin osallistuminen.

Taloudesta ja henkilöstöstä vastaavan päiväkodin johtajan työtehtävät koostuvat talouden johtamisesta, henkilöstön johtamisesta, hallintotyöstä ja tukipalveluihin liittyvistä tehtävistä. Talouden johtaminen koostuu mm. budjetin käyttösuunnitelman toteutumisen seurannasta ja talouden suunnittelusta ja varhaiskasvatuspaikkojen täyttö- ja käyttöasteiden seurannasta sekä tuottavuuden vastaamisesta. Henkilös-

tö- ja talousjohtaja tekee lasten sijoitteluun liittyen yhteistyötä palveluohjauksen kanssa. Henkilöstöjohtamiseen sisältyvät sijaisjärjestelyt, työntekijöiden rekrytointi ja henkilöstöhallinnon päätökset. Tärkeä johtamisen osa-alue on turvallisuuden johtaminen sekä henkilöstön työhyvinvoinnista vastaaminen. Tukipalveluihin liittyviä tehtäviä ovat mm. ruoka-, siivous- ja kiinteistöpalveluprosesseista vastaaminen, niihin liittyvät sopimusten teot sekä näiden palveluiden valvonta.

Johtamismallin muutoksen myötä myös johtajuuden rakenteet kuten talo- sekä pedagogiset palaverit yksikkötasolla muotoutuivat uudelleen. Muutoksen alkuvaiheessa pyrittiin kuitenkin huomioimaan päiväkotien alueelliset sekä yksikkökohtaiset ominaispiirteet, jonka vuoksi esimerkiksi palaverirakenteet muodostuivat yksikkötasoilla eri tavoin. Keskeistä on kuitenkin välttää rakenteiden muotoutumisessa päällekkäisiä prosesseja ja arvioida ajan kanssa kriittisesti sitä, mitkä rakenteet ja toimintamallit palvelevat parhaiten yhteistä johtajuutta sekä henkilöstöä. (Aronen, Fonsén & Akselin 2014.)

Ajan ja arvioinnin myötä olemmekin päätyneet yhtenäistämään myös yksiköissä olevia rakenteita. Tämän muutoksen tavoitteena on ollut tasalaatuinen varhaiskasvatus ja yhdenvertaisuus henkilöstön näkökulmasta. Etenkin asiakkuuksista ja pedagogiikasta vastaavien johtajien palaverirakenteet, muun muassa opettajajohtajuuskeskustelut sekä tiimivierailut toteutuvat hyvin yhdenmukaisen rungon sekä sisällöllisen painotuksen mukaisesti.

Riekkola, Akselin & Fonsén (2015, 11) kuvaavat johtamismallin alkutaipaleella yhteisen johtajuuden kehittymisen vaativan aikaa, yhteistä keskustelua, arviointia ja asioiden kriittistä tarkastelua. Yhteinen johtajuus on haastanut päiväkodin johtajia ja henkilöstöä asennoitumaan uudelleen johtajuuteen. Keskeisenä tekijänä muutoksessa Riekkola ym. (2015, 11) mainitsevat kaikkien asianosaisten sitoutumisen ja luottamuksen mallin toimivuuteen, ajan antamisen työparien ja yhteisöjen näkemyksille yhteisestä johtajuudesta. Mielestämme on erittäin tärkeää edelleen pysähtyä tarkastelemaan työyhteisöissä yhteisen johtamisen mallia ja siihen liittyviä odotuksia, asenteita ja mahdollisuuksia. Yhteisen johtajuuden mallissa ei voi myöskään unohtaa mallin asettamia haasteita niin johtajille kuin henkilöstölle. Oman työn johtamisen merkitys korostuu päiväkodin johtajien työssä suhteessa yksiköiden määrään. Yhteisen johtajuuden malli vaatii myös henkilöstöltä entistä suurempaa sitoutumista, asiantuntijuutta, itseohjautuvuutta sekä vastavuoroisuuden merkityksen ymmärtämistä.

Yhteinen johtajuus on muotoutunut kuluneiden viiden vuoden aikana niin käytännön kokemusten kuin arvioinninkin kautta. Selkeimmät johtamismallin muutokset ovat liittyneet johtajatyöparien määrään ja asiakkuuksista vastaavien päiväkodin johtajien työn sisältöihin ja rakenteisiin. Lasten sijoittelu on siirretty henkilöstö- ja talousjohtajalle, jolloin asiakkuus siirtyy pedagogiikasta vastaavan päiväkodin johtajan vastuulle vasta lapsen ja perheen aloittaessa varhaiskasvatuksessa asiakkaana. Vuonna 2017 johtajatyöpareja tiivistettiin siten, että kullakin pedagogiikasta

vastaavalla päiväkodin johtajalla on enimmillään kaksi henkilöstöstä ja taloudesta vastaavaa työparia. Samalla muutettiin johtajien alaisuudessa olevia päiväkoteja ja muokattiin varhaiskasvatuksen konsultoitujen varhaiserityisopettajien vastuulla olevat päiväkotiyksiköt vastaamaan pedagogiikasta vastaavan päiväkodin johtajan yksiköitä. Näin yhteisen johtajuuden malliin saatiin selkeämmät ja tiiviimmät työparit. Tämä on selkeästi vahvistanut yhteistä johtajuutta.

”Johtajat soittavat ja kysyvät, onko tarpeeksi hoitajia.”

”Johtajat soittavat toisille johtajille ja pitävät kokousta.”



Katuman päiväkodin lasten ajatuksia johtajasta (2017).

Yhteinen johtajuus rajapintojen ja ilmiöiden äärellä - matkalla kohti lapsen kokemaa laatua

”Yhteistyö on viisauden alku ja juuri.”

Aronen, Fonsèn & Akselin (2014, 9, 19) kuvaavat yhteisen johtajuuden mallissa olleen pyrkimyksenä välttää päiväkodin johtajien työtehtävissä päällekkäisiä työtehtäviä, tunnistaen kuitenkin oleelliset yhteisen johtamisen rajapinnat. Rajapintaprosesseja ovat olleet muun muassa henkilöstön rekrytointi, päiväkodin tiimien muodostaminen sekä henkilöstön osaamisen johtaminen. Yhteisen johtajuuden mallin alkuvaiheessa rajapintakeskustelu onkin liittynyt hyvin pitkälti yksittäisiin työtehtäviin ja niiden jakamiseen.

Varhaiskasvatuksessa tapahtuneiden muutosten myötä merkittävämpänä rajapintana voidaan tällä hetkellä nähdä henkilöstön osaamisen johtaminen varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti. Jotta pystyisimme vastaamaan tämän päivän haasteisiin, me artikkelin kirjoittajat näemme, että rajapintoja pitää vahvistaa entisestään. Tämä vaatii mielestämme tietoon perustuvasta rajapintojohtamisesta siirtymistä myös sosiaalisella rajapinnalla tapahtuvaan johtamiseen. Stenvall ym. (2014) kuvaavat rajapinta-käsitteen viittaavan vuorovaikutussuhteisiin eri toimijoiden kesken. Rajapinnoissa on kysymys siitä, millä tavoin eri toimijat – tässä tapauksessa

päiväkodin johtajat – muodostavat keskinäisiä vuorovaikutussuhteita. Tietoon perustuvassa rajapinnassa johtajat toimivat vuorovaikutuksessa vaihtaen, jakaen ja muodostaen tietoa. Sosiaalinen rajapinta puolestaan sisältää enemmänkin ihmisten tapoja toimia ja hahmottaa yhdessä asioita. Asioiden sisältöjä ja tulkintoja rakennetaan tällöin yhdessä. (Stenvall ym. 2014.) Mielestämme molemmat rajapintojohtamisen näkökulmat ovat tärkeitä johtamisen kokonaisuuden kannalta. Näemmekin tulevaisuudessa yhteisten rajapintojen johtamisen vaativan taakseen lujaa yhteistä käsitystä ja entistä vahvempaa dialogia varhaiskasvatuksen rakennetekijöistä, prosessitekijöistä ja lapsen kokemasta laadusta.

Vuonna 2018 Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) julkaisi Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Perusteissa kuvataan sekä rakenteellisia että prosesseihin liittyviä laadun tekijöitä. Varhaiskasvatuksen laadun rakennetekijät liittyvät vahvasti henkilöstö- ja talousjohtajan tehtäviin. Näitä ovat henkilöstörakenne ja varhaiskasvatukselle varatut resurssit, työaikarakenteet ja -suunnittelu, lapsiryhmän rakenne ja koko sekä toimivat ja turvalliset oppimisympäristöt (Vlasov ym., 2018, 69–73). Henkilöstöstä ja taloudesta vastaavien päiväkodin johtajien vastuulla on johtaa rakenteita siten, että ne ohjaavat henkilöstöä tarkastelemaan perustehtäväänsä lapsen kokeman laadun näkökulmasta. Uskaltaudumme sanomaan, että perinteisesti varhaiskasvatuksessa on totuttu keskittymään niin johtamisessa kuin itse kasvatustyössä pääasiallisesti rakenteellisiin tekijöihin, jotka usein liittyvät työn organisointiin ja työn joustavaan sujumiseen. Keskiössä ovat saattaneet olla esimerkiksi työvuorot ja niihin liittyvät järjestelyt siten, että ne palvelisivat ensisijaisesti henkilöstön toiveita ja tarpeita. Lapsi ja häntä palveleva pedagogiikka on voinut täten jäädä toissijaiseen asemaan.

Laadun prosessitekijät, jotka ovat varhaiskasvatuksen ydintoimintoja, kuuluvat sen sijaan selkeästi asiakkuuksista ja pedagogiikasta vastaavan johtajan johtamiskokonaisuuteen. Laadun prosessitekijöitä ovat henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus, pedagoginen suunnittelu, dokumentointi, arviointi ja kehittäminen, pedagoginen toiminta ja oppimisympäristöt, vertaisvuorovaikutus, henkilöstön keskinäinen vuorovaikutus ja monialainen yhteistyö sekä henkilöstön ja huoltajien välinen yhteistyö (Vlasov ym. 2018, 74–75).

Varhaiskasvatuksen laadun vahvistaminen sekä rakenne- että prosessitekijöiden näkökulmasta vaatii selkeää, dialogista ja strategisesti suunniteltua yhteistä johtamista sekä luottamusta siihen, että kumpikin johtaa oman johtamispositionsa mukaisesti. Oman position johtaminen vaatii vahvaa asiantuntijuutta, mutta vieläkin tärkeämpää on osata löytää merkitykselliset laadun rakenne- ja prosessitekijöiden rajapinnat, jotka vaativat yhteistä johtajuutta. Tämän vuoksi näemme, että Hämeenlinnan varhaiskasvatuksen yhteinen johtajuus syventyy tulevaisuudessa ilmiöjohtamiseen. Ilmiöjohtamisen käsite on saanut alkunsa Sitran elokuussa 2018 keskustelun aloitteella, jonka tavoitteena oli auttaa valtioneuvostoa uudistamaan toimintaansa entistä strategisempaan, pitkäjänteisempään ja yhtenäisempään suuntaan. Sitran (2018) mukaan ilmiö on syystä tai toisesta huomionarvoinen aihe, johon kohdiste-

taan toimenpiteitä. Ilmiölähtöisyyttä kuvataan tapana hahmottaa asioita osana laajempaa järjestelmää ja asiakokonaisuutta erillisten yksittäisten osien sijaan. Ilmiölähtöisyys haastaa meitä pohtimaan asioita yhdessä systemaattisesti ja moniäänisesti ilmiötä avaavista eri näkökulmista. (Sitra 2018.)

Käytännön esimerkkinä ilmiölähtöisestä yhteisestä johtamisesta on siirtyminen Hämeenlinnan varhaiskasvatuksessa ikäkausiryhmistä 1–5-vuotiaiden lasten ryhmiin. Ilmiöjohtamisen näkökulmasta eri-ikäisten lasten ryhmien muodostamista voidaan tarkastella sekä rakennetekijöiden että prosessitekijöiden kautta. Henkilöstöstä ja taloudesta vastaava päiväkodin johtaja tuo yhteiseen keskusteluun näkökulmia henkilöstörakenteesta, fyysisen ja turvallisen oppiympäristön rakentamisesta sekä lapsiryhmän rakenteellisesta sijoittelusta täyttöasteen näkökulmasta. Prosessitekijöiden näkökulmasta pedagogiikasta ja asiakkuuksista vastaava päiväkodin johtaja vastaa lasten vuorovaikutussuhteiden jatkuvuudesta. Jotta voimme turvata lapselle varhaiskasvatustilain edellyttämät, mahdollisimman pitkät ja pysyvät ihmissuhteet, meidän on muutettava päiväkotien ryhmärakenteet tarkkaan rajatuista ikäkausiryhmistä eri-ikäisten lasten ryhmiksi. Jatkuvuus lapsiryhmässä merkitsee lasten pitkäkestoisten ystävyysuhteiden vahvistumista. Samassa ryhmässä toimivat eri-ikäiset lapset saavat mahdollisuuksia oppia toisiltaan. Arjen kohtaamisissa empatia- ja auttamistaidot kehittyvät, kun ryhmässä on eri-ikäisiä lapsia.

LOPUKSI

”Jos haluat kulkea nopeasti, kävele yksin. Jos haluat päästä pitkälle, kulje yhdessä toisten kanssa.”

Johdannossa totesimme yhteisen johtajuuden tulevaisuuden vision rakentuvan vahvasti lapsen edun ensisijaisuuteen ja lapsen kokemaan laatuun. Käytännön johtamistyö on osoittanut yhteisen johtajuuden vahvistuvan nimenomaan ilmiöjohtamisen kautta. Tällöin molemmat päiväkodin johtajat tuovat oman johtamispositionsa asiantuntijuuden käsillä olevaan ilmiöön ja sen rajapintoihin. Mitä tahansa ilmiötä tarkasteltaessa meillä tulee aina olla keskiössä lapsen kokema laatu. Ilmiöt nousevat ajankohtaisista muutostarpeista, jotka tapahtuvat sekä varhaiskasvatuksessa että ympäröivässä yhteiskunnassa. Näihin muutoksiin tarttuminen vaatii päiväkodin johtajilta asiantuntijuutta muutoksen kohtaamisessa sekä vahvaa muutosjohtamisen osaamista myös tulevaisuudessa.

Yhteisessä johtajuudessa tulevaisuuden visio liittyy myös varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen perustehtävän kirkastamisen siten, että molemmat päiväkodin johtajat avaavat omissa ja yhteisissä johtamisrakenteissaan laadun rakenne- ja prosessitekijöiden vuoropuhelua henkilöstölle. Henkilöstöstä ja taloudesta vastaava päiväkodin johtajan tehtävä on avata rakennetekijöiden merkitystä suhteessa lapsen kokemaan laatuun. Pedagogiikasta ja asiakkuuksista vastaava päiväkodin johtajan tehtävä on suunnittelun, kehittämisen, arvioinnin ja pedagogisen toiminnan

johtamisen lisäksi nostaa sensitiivinen vuorovaikutus kasvatustyön keskeiseksi lähtökohdaksi. Positiivisen ja lämpimän ilmapiirin kehittämisen vaikutukset ulottuvat koko työyhteisöön ja siten vaikuttavat myönteisesti koko yhteisön toimintakulttuuriin. Tällöin yhteinen johtaminen ohjaa varhaiskasvatuksen ammattilaisia kuulemaan lasta ja varmistamaan, että lapsella on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin (Varhaiskasvatuslaki 2018).

Lähteet

- Aronen, K., Fonsèn, E. & Akselin, M-L. 2014. Jaetusta johtajuudesta yhteiseen johtajuuteen. Case: Hämeenlinnan päiväkodin johtajien johtajuuden kehittämisen alkutaival. Hämeenlinna.
- Fonsèn, E., Akselin, M-L. & Aronen, K. 2015. From distributed leadership towards joint leadership – a case study: the early stages of developing a new ECE leadership model for the city of Hämeenlinna. In: M.Waniganyake, J. Rodd and L. Gibbs, ed., Thinking and learning about leadership. Early childhood research from Australia, Finland and Norway, pp.116-130.
<https://www.sitra.fi/uutiset/kesyta-ilmio-nailla-tyokaluilla/> julkaistu 12.12.2018 luettu 3.1.2020.
<https://media.sitra.fi/2018/12/21105924/ilmio-lahtois-suunnittelun-tyokalupakki.pdf>.
Julkaistu 12/2018 luettu 3.1.2020.
- Parrila, S. & Fonsèn, E. 2016. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. PS-kustannus. Juva.
- Riekkola, A., Akselin, M-L. & Fonsèn, E. & Riekkola, A. 2015. Aikaa yhteiselle johtajuudelle. E-julkaisu. Saatavilla:http://www.e-julkaisu.fi/hameenlinnan-kaupunki/aikaa_yhteiselle_johtajuudelle/viitattu 28.4.2020.
- Stenvall, J. Rannisto P-H & Sallinen S. 2014. Osaava kunta – rajapinnoilta vahvuutta kuntien toimintaan. Suomen kuntaliitto. Helsinki.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S., & Sulonen, H. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus, Helsinki.



**“Olenko minä minä,
vai joku, keneksi
minua luulet?”**

**Anne Purtanen
Anna-Sofia Ruohonen**

Johdanto

Osallisuus on sana, jota on asetettu institutionaalisen varhaiskasvatuksen käsitevaraston tärkeimmälle paikalle jo parin vuoden ajan. Käsite, jonka merkitystä on avattu teoriassa ja käytännössä monien varhaiskasvatukseen vaikuttavien tahojen voimin. Korvamadon tavoin käsite joko ärsyttää tai kiehtoo varhaiskasvatuksen ammattilaisia. Oli niin tai näin, osallisuuden käsite ei ota kivuttomasti tarttuakseen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan.

Osallisuuden käsitteen tulkintatapoja ja käyttötapoja on monia. Sen määrittely ja tulkinta joko avaavat tai sulkevat lapsen mahdollisuuksia aitoon osallisuuteen. Artikkelikirjoituksemme tavoitteena on johdattaa lukija sellaisen osallisuuskäsitteen äärelle, joka avaa lapselle pedagogiikan kautta tunteen osallisuudesta osattomuuden vastakohtana.

Ymmärrys tästä edellyttää kasvattajalta ensiksi lapsikäsitöksen oikeanlaista tulkintaa ja toiseksi tietoisuutta toimivasta oppimiskäsityksestä kytkettynä varhaiskasvatusta ohjaavaan arvopohjaan. Kaiken tämän tulee olla perustehtäväsidoonaisen ammattitaitoisen kasvattajan ensimmäinen ja tärkein ammatillisuuden perusta. Kasvattajayhteisön yhtenäinen lapsikäsitö ja toimiva pedagoginen yhteisö ovat laadukkaan varhaiskasvatuksen ta.

Osallisuuden kulttuurin toteutumisen edellytyksenä on lapsen kohtaaminen vuorovaikutuksessa niin, että dialogi mahdollistuu. Aito dialogi syntyy koko persoonan, ei vain puheen kuulemisen, kautta. Dialogissa syntyy silloin jotakin uutta yhteistä ymmärrystä. Tällaisessa lasta valtaavassa vuorovaikutussuhteessa toteutuu lapsen osallisuus, toisin kuin jos vain kasvattaja on aktiivinen ja lapsi on siitä syntyvän tiedon vastaanottaja.

Osallisuuden toimintakulttuurissa kasvava lapsi on psyykkisesti hyvinvoiva. Hän tuntee kuuluvansa yhteisöön, olevansa siinä merkityksellinen ja toimintakykyinen. Hän vahvistuu omaksi itsekseen ollen oman elämänsä toimija yhdessä kasvattajan kanssa yhdenvertaisena yksilönä tasa-arvoisessa yhteisössä.



"Lapsuus on jotain niin suurta olemassaolon kauneutta, että sen edessä on meille aikuisille hyväksi nöyryä ja hiljentyä asettuen samalla oppijan rooliin."

Pyrimme avaamaan ajatteluamme kasvattajan roolin kautta käytännön esimerkkien avulla. Fiktioon emme sorru, vaan faktaan perustuvat arjen kuvaukset avaavat joko onnistumisia tai epäonnistumisia, koska molempia arjessa esiintyy. Oppimista tapahtuu parhaiten epäonnistumisten kautta. Siksi on tärkeää asettaa kasvattajana itsensä peilin eteen ja katsoa rehellisesti itseään silmiin arvioiden tehtyä ja tekemättä jäänyttä. Ai-noastaan omaa toimintaa katsovan kyseenalais-tamisen ja reflektoinnin kautta voi oppia jotakin uutta. Lapsuus on jotain niin suurta olemassaolon kauneutta, että sen edessä on meille aikuisille hyväksi nöyryä ja hiljentyä asettuen samalla oppijan rooliin.

Osallisuuden poolit ja vastapoolit

Lasten ymmärrys yhteisöstä, oikeuksista, vastuusta ja valintojen seurauksista kehittyy osallisuuden kautta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 30). Lapsella on oikeus ilmaista omat mielipiteensä kaikissa itseään koskevissa asioissa ja ne on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti (LOS, 12). Varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin (Varhaiskasvatustilanne 1/3§).

Edellä mainittujen lauseiden sisältö on varhaiskasvatustyötä velvoittavaa, ei ainoastaan ohjaavaa. Meidän kasvattajien tulee noudattaa institutionaalista varhaiskasvatusta määrittävien asiakirjojen sisältöjä. Osallisuus on siis jokaiselle lapselle lain määräämä oikeus! Miten se mahdollistetaan niin, että laki ja sen velvoite toteutuvat? Usein kuulee pohdittavan asiaa näkökulmasta, joka epäilee lapsen kykyä osata tai ymmärtää ja siksi ohitetaan osallisuuden mahdollistuminen. Onko kasvattaja suurin lapsen osallisuuden toteutumisen este?

Lapsikäsitys - löydä minut, älä piilota!

Kasvatus on tietoista henkistä vaikuttamista, jonka olemuksen määrittelee ihmisikäsiiksemme, joka taas heijastuu käsitteemme lapsesta, lapsikuvaamme. Se puolestaan kertoo, millaisia he mielestämme ovat, miten me heihin suhtaudumme ja miten heitä arvostamme. Saadaksemme sen selville tulee lapsen kohtaamisen toteutua tasolla, joka on refleктоiva ja tilannesidonnaisuuteen herkästynt.

Henkilöstö huolehtii siitä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 27). Usein pohdintaa herättää kysymys siitä, miten päiväkodin lapsiryhmässä muodostetaan toimivat pienryhmät. Helpointa on muodostaa ne kasvattajan määrittelemällä tavalla, siis aikuislähtöisesti kuulematta lasta. Haasteellista, mutta oikein on antaa lasten itsensä muodostaa pienryhmä, jossa hän toimii. Hänellä on siihen oikeus. Yleensä siinä käy niin, että valitut ovat kavereita keskenään tai heitä yhdistää joku muu yhteinen tekijä, vaikkapa samanlaiset sukat tai mielenkiinto koneisiin ja moottoreihin. Kun pienryhmä määrytyy lapsilähtöisesti, lapsi on motivoitunut sitoutumaan toimintaan, jota kasvattaja pedagogiikalla ohjaa, rikastaa ja havainnoi. Lapsi on tällöin vapaasta tahdosta toimiva omaan elämäänsä vaikuttava subjekti. Tulee miettiä sitä, millä perusteilla pienryhmät muodostetaan, ja miten pienryhmät ja jo niiden muodostuminenkin tukevat lapsen osallisuutta, ystävyysuhteita ja mielenkiinnon kohteita (Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelma 2017, 17.)

Olemmeko asiamme osaavina kasvattajina liian arkoja suhtautumaan lapseen ja lapsuuteen itseisarvona? Lapsi ei ole pieni aikuinen tai ainoastaan hoivan ja huolenpidon kohde. Lapsessa on suuri määrä potentiaalia, jos se vain huomataan ja lapsen mielipiteitä kysytään. Lapsi on pystyvä, osaava ja omat oikeudet omaava yksilö, johon kasvattajan tulee luottaa. Epäonnistumisen jälkeenkin luottaa yhä uudestaan.

Lapsella on siis oikeus olla oman elämänsä subjekti, eikä sen objekti. Sama oikeus on meillä aikuisillakin. Se ei kuitenkaan missään tapauksessa tarkoita sitä, että lapsella ei olisi vastuita ja velvollisuuksia. Mutta muodostuakseen nämä ominaisuudet tarvitsevat aina vallan ja vaikuttamisen kokemuksen. Kasvattajan tehtävä on, ei luovuttaa, vaan jakaa valtaa lapsen kanssa. On muistettava, että aikuinen käyttää aina valtaa mutta sitä tulee käyttää lasten hyväksi, eikä heitä vastaan.

Onko lapsi kykenevä ottamaan vastaan valtaa, jota aikuinen hänelle sopivassa määrin jakaa? Jos luotamme kompetenttiin lapseen, tulemme kysymystä pohtiessamme positiiviseen johtopäätökseen. Tästä todellisena esimerkkinä avaamme seuraavan tapahtuman.

Lapsiryhmässä oli viisivuotias lapsi, jolle pukemistilanteet olivat päivittäin haastavia hetkiä. Hänellä oli aistiyliherkkyyttä ja vaatteet tuntuivat joko löysiltä tai kireiltä, joka tapauksessa aina varsin epämukavilta. Lasta ohjattiin alussa auttaen ja positiivisesti tilanteita sanoittaen, onnistumisia keuhien ja tarrapalkinnoilla kannustaen. Lempää lujuskaan ei tuottanut toivottua tulosta. Näillä keinoilla päädyttiin lopulta tilanteeseen, jossa lapsi ei suostunut pukemaan lainkaan ulkoiluvaatteita päälleen. Oli löydettävä uusia keinoja tilanteen ratkaisemiseksi. Yhdessä vanhempien ja esimiehen kanssa tehtiin päätös, että lapsi voi jäädä eteiseen toisten lasten ulkoillessa. Eteisestä oli hyvä näkymä ulos, joten lapsen valvonta mahdollistui ja lapsi oli etäältä osallinen ryhmässään. Muutamien päivien kuluttua lapsi alkoi oma-toimisesti pukea ulkoiluvaatteet päälleen ja liittyä ryhmän mukana tähän perustoimintaan.

Lapsikäsitteksen näkökulmasta edellinen esimerkki avaa meille ajatuksen kompetentista lapsesta, johon kasvattaja luotti. Toisin kuin usein ajatellaan, lapsi on kykenevä arvioimaan itseään ja osallisuuden kokemustaan, sekä omaa toimintaansa ja yhteisönsä toimintaa. Kasvattajan vastuulla on harjoittaa lapsen arviointitaitoja, siis ohjata lasta refleksiivisyyteen. Esimerkin lapsi todennäköisesti reflektoi sisäisesti olosuhteita, joihin hän ohjautui ja teki päätöksen oman toimintansa suunnasta toimien itsestä käsin, eikä ulkopuolelta tulevan määrittelyn kautta.

Oppimiskäsitys -leikin, innostun, iloitsen ja opin!

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapset kasvavat, kehittyvät sekä oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 21).

Lapsi on itse ympäristönsä tutkija ja ymmärryksen rakentaja, siis aktiivinen toimija. Aikuisen tehtävä on herkistää kuulemaan ja kulkea rinnalla. Oppimista tapahtuu

koko ajan, se ei rajoitu joihinkin ohjattuihin toimintahetkiin tai opetuksen hetkiin. Oppimisen luonteen tulee olla tutkivaa ja kokeilevaa. Silloin oppiminen luo pohjan laaja-alaiselle osaamiselle, tietojen, taitojen, arvojen ja asenteiden kokonaisuudelle. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt ovat kaikki oppimisen paikkoja. Ne tulee luoda yhdessä lasten kanssa heidän mielenkiintonsa ja tarpeidensa määrittelemällä. Kaikki perustoimintojen hetket ovat myös oppimisen paikkoja. On absurdia ajatella, että lapsi rajoittaa oppimishalukkuuttaan tiettyihin sovittuihin hetkiin tai tapoihin. Pyrkiikö kasvattaja sitten rajoittamaan lapsen oppimista kyseisellä tavalla? Oikea kasvattajan tapa toimia on opettaa lasta oppimaan. Varhaiskasvatuksessahan ei aseteta oppimistavoitteita lapselle, vaan tavoitteet asetetaan pedagogiselle toiminnalle.

Kun lapset leikkiessään joutuvat ristiriitaan keskenään tai leikki muuttuu riehakkaaksi, onko oikea keino purkaa leikki ja ohjata leikkijöitä toisaalle? Vai onko oikea keino mahdollistaa lasten oppiminen ja käydä lasten kanssa pohtivaa keskustelua leikin kulusta ja sen seurauksista?

Leikki on yksi merkittävimmistä, ellei merkittävin, lapsen toiminnan areenoista, jossa oppiminen tapahtuu. Siksi lapsen tulee itse päästä vaikuttamaan leikin suunnitteluun ja sen lähtökohtiin. Lapsen leikki saa aiheensa hänen kiinnostuksensa kohteista ja elämänsä ajankohtaisista asioista. Leikki on siis todellisuuden sisäistämistä, jossa lapsi asettaa omalle toiminnalleen elämässä oppimiaan ja tarvitsemiaan vaatimuksia. Varhaiskasvatuksessa tulee ymmärtää leikin itseisarvo lapselle, sekä sen pedagoginen merkitys oppimisessa ja lasten kokonaisvaltaisessa kehityksessä ja hyvinvoinnissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 22). Kasvattajalla on siis vastuu ja velvollisuus suorittaa pedagogista dokumentointia, joka avaa leikin muodot ja sen kehittymisen pedagogista arviointia varten.

Tässä teoksessa leikkiä kuvataan monipuolisesti artikkelissa ”Leikin voima”. Pedagogista dokumentointia avataan esimerkein artikkelissa ”Projektityöskentelyn monet muodot”.

Perustehtäväsidonnaisuus -työni eetos!

Miksi organisaatio, jossa työskentelen, on olemassa? Mitä varten minut on palkattu tehtävääni? Vastaukset edellä esitettyihin kysymyksiin määrittävät työn perustehtävän. Jos työn tekemisen tai töihin tulon motiivit ovat enemmän jotakin muuta, käsityksemme perustehtävästä on hämärtynyt.

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (Varhaiskasvatustalaki 2018, 1/2§). Pedagogiikka puolestaan tarkoittaa tapaa, jolla opetus järjestetään, sekä sen näkemyksellisiä kasvatuksellisia periaatteita. Varhaiskasvatustalaki määrittää siis varhaiskasvatussuun-

nitelmassa. Noudattaessamme tätä pedagogiikan kokonaisuutta, sitoudumme varhaiskasvatuksen perustehtävään. Yhtäältä sitoutuminen on meitä velvoittavaa ja toisaalta velvollisuutemme on sitoutua.

Institutionaalinen varhaiskasvatus on kokopäiväpedagogiikkaa. Vain työskentelyn fokuksen pysyminen perustehtävässä mahdollistaa sellaisen toteutumisen. Pedagogisten hetkien hyödyntäminen ei salli kasvattajien muodostamaa keskinäiseen jutusteluun keskittyntä piharinkiä lasten ulkoilun aikana. Jo kasvattajan hakeutuminen toisen kasvattajan seuraan todennäköisesti aiheuttaa pedagogisen hetken ohi vilahtamisen. Vaikuttaa työltä, joka vaatii äärimmäistä sitoutumista. Eikä vain vaikuta vaan sitä se myös on, jos sitä tekee lasta kunnioittaen. Ja siihen meidät ammattilaisina veloitetaan, vaihtoehtoa ei ole.

Perustehtävän toteutuminen edellyttää pedagogisen suhteen syntymistä vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Vuorovaikutusta ei synny ilman sensitiivistä, kuulevaa, yhdenvertaista kohtaamista. Vuorovaikutus onkin kohtaamista. Lapsen kokonaisvaltainen kohtaaminen on kasvatustyön ydin, jolla on merkitys jokaisella arjen hetkellä.

Kuulenko, jos juttelen toisen kasvattajan kanssa? Huomaanko, jos kiinnostukseni on suuntautunut pois lapsesta? Tiedänpö, jos en ole kokoaikaisesti läsnä? Kohtaanko lapsen, jos edellä esitettyjen pedagogiikan elementtien toteutuminen horjuu? Nämä ovat vakavasti pohdittavia asioita!

Onko perustehtäväsidonnaisuus linkittynyt työntekijätaitoihin? Kun työntekijällä on hyvä asenne työntekoon ja hän ymmärtää työnsä tavoitteet ja oman roolinsa siinä, hän hoitaa tehtävänsä ja kantaa vastuunsa omasta työstään. Työntekijätaidot ovat osa ammattitaitoa. Sitä ovat myös oman työn arvioiminen ja itsensä johtaminen työyhteisössä ammatillisen vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Olen osallinen - voin hyvin!

Eräs varhaiskasvatukselle asetetuista tavoitteista on edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia (Varhaiskasvatuslaki 1/3§). Hyvinvoinnin edistämiseksi lapsen fyysisistä ja psyykkisistä perustarpeista tulee huolehtia. Lapsen fyysiset perustarpeet, ravinto, lepo ja liikunta, ovat asioita, jotka helpostikin osaamme tunnistaa ja turvata. Sen sijaan psyykkisten perustarpeiden tunnistaminen ja turvaaminen on haasteellisempaa, mutta meidän kasvattajien tulee pystyä myös siihen.

Psyykkisen hyvinvoinnin lähtökohta on mieli positiivisena voimavarana. Jotta näin olisi, kasvattajan tulee turvata lapsen psyykkiset perustarpeet – kokemus kuulumisesta, merkityksellisyydestä ja toimintakykyisyydestä. Osallisena lapsen psyykkiset perustarpeet tulevat toteutumaan. Lapsessa kasvaa kyky hallita asioita ja tarttua

haasteisiin, kun hänen tarpeensa tulla kohdatuksi ja kuulua johonkin toteutuvat. Osallisuuden kautta saatu kokemus omasta merkityksellisyydestä liittyy osaamiseen, pystyvyyteen ja kelpaamiseen. Osallisena lapsi tuntee itsensä päteväksi, mikä saa hänet yrittämään, tuntemaan iloa itsestään ja antamaan arvoa toisille. Osallisuuden kautta vahvistuneet psyykkiset perustarpeet voivat muuttaa koko lapsen olemuksen toiseksi, sellaiseksi persoonaksi joka hän oikeasti on. Siitä kertoo seuraava esimerkkimme, joka on tositarina.

Lapsiryhmässä oli ujo ja arka nelivuotias tyttö. Vuorovaikutusta puheen tasolla ei ollut, mutta kysymyksiin hän vastasi joko nyökäten tai pudistaen päätään. Yleensä hän seisoj toisten lasten leikin liepeillä kädet kehonsa suojana ja sormet suussa. Ryhmän toimintakulttuuri oli lapsen osallisuutta tukevaa. Lapset olivat tottuneet siihen, että heidän mielipiteitään kuultiin ja niillä oli merkitystä. Asioista keskusteltiin ja tehtiin yhteisiä sopimuksia, ristiriidat soviteltiin ja leikille oli aina aikaa ja tilaa. Samoin annettiin aikaa ja tilaa tytön sopeutua rauhassa, omaan tahtiinsa tilanteeseensa kasvattajien kannustaessa ja rohkaistessa. Asiassa edettiin lapsen omilla ehdoilla. Ujo tyttö kohdattiin kuulemisen ja kunnioittamisen kautta. Hän tunsikin olevansa osallinen, vaikka hän ei osallistunutkaan toimintaan. Vähitellen lapsen kokemus osallisuuden tunteesta vahvistui ja aktivoi hänen toimintakykysyytensä. Hän liittyi toisten tyttöjen leikkiin. Musiikkistudio-leikki kaikkine oheistarpeineen sai laajat mittasuhteet ja vahvan leikkijän. Entinen ujolainen rakensi tyttöjen yhteiseen tanssiesitykseen koreografian, ohjasi sen ja tanssi rohkeana ja innostuneena eturivissä päiväkodin juhlissa, missä yleisöä oli runsaasti paikalla. Parasta oli kuitenkin seurata hänen itsevarmuuttaan osallistua rohkeasti keskusteluihin ja sitä, miten hän auttoi ryhmän muita lapsia.

LOPUKSI

Olemme pohtineet artikkelikirjoituksemme aihetta päivähoidon kontekstissa toimivan kasvattajan roolin kautta. Kasvattajan tehtävä on tietoisesti vaikuttaa yksilön kehittymiseen vuorovaikutuksen avulla. Siksi ei ole yhdentekevää, minkälaista vuorovaikutuksen laatu on.

Kasvatus on henkistä vaikuttamista ja siis myös arvojen siirtämistä kasvatettaville. Varhaiskasvatuksen arvopohjan tulee ohjata työn normittamista. Työtä ohjaavat arvot ovat kaikille ammattikasvattajille samat. Vaikka omat henkilökohtaiset arvot poikkeaisivat niistä, tulee meidän työntekijöinä noudattaa yhteisölle asetettuja arvomäärityksiä. Institutionaalinen varhaiskasvatus noudattaa työtä ohjaaviin ja velvoittaviin asiakirjoihin kirjattua arvoperustaa. Se on lapsen osallisuuden mahdollistava arvomaailma. Se on myös sellainen arvomaailma, jonka pitäisi vaikuttaa kasvattajan lapsikäsitteiden muokkautumiseen sekä hänen vahvuuteensa sitoutua yhteisönsä perustehtävään.

Lapsen edun ensisijaisuus ja lapsen oikeus koko hänen kasvunsa kattavaan hyvinvointiin ovat varhaiskasvatuksen arvopohjan yleisperiaatteita (Varhaiskasvatustalaki 2018). Voidakseen toteuttaa lapsen etua ja oikeuksia, tulee kasvattajan kohdata lapsi demokraattisen kasvatusajattelun kautta, luottaen hänen kykyinsä osaavana ja kykenevänä toimijana. Lapsen osallisuus ei ole lapsen omaa päättämistä vaan perustuu yhteiseen neuvotteluun kasvattajan ja koko yhteisön kanssa. Näin yhteisössä syntyy osallisuuden toimintakulttuuri, joka ottaa huomioon lapsen näkökulman kaikissa arjen vuorovaikutustilanteissa.

Luottamuksen osoittaminen synnyttää luotettavuutta. Luottamukseen sisältyy vahva viesti lapselle siitä, että hänen kykyihinsä uskotaan. Viestissä välittyy lapselle myös tietoa siitä, että hänen tulee ottaa vastuuta omasta itsestään, koska kasvattaja jakaa valtaa hänen kanssaan. Lapsen ja kasvattajan pedagoginen suhde toimii dialogina vain, jos kasvattajan työskentelyn pohjana ovat demokraattisen kasvatuksen arvot. Vallan jakaminen, ei luovuttaminen, kasvattajan ja lapsen kesken sitouttaa lasta oikeuksien lisäksi myös vastuuseen. Pystyessään vaikuttamaan hän valtautuu ja oppii ajattelemaan itse toimintojensa ja valintojensa seurauksia. Myös auktoriteettisuhte kasvattajaan, jonka lapsi ehdottomasti tarvitsee, muodostuu tällöin osallisuuden ytimessä vaikuttavien arvojen, luottamuksen ja kunnioituksen varaan.

Yksin ei voi olla osallinen. Osallisuuden ytimessä onkin vuorovaikutuksessa syntyvä yhteys joihinkin toisiin. Osallisuus siis synnyttää yhteisöllisyyttä. Onko yhteisöllisyys lapsen osallisuuden vahvistajana enemmän kuin lapsen osallisuus toiminnassa kasvattajan tukemana? Rakentuuko osallisuuden pedagogiikan ihanne yksilön ja yhteisön tasapainoisessa suhteessa?

Esimerkkimme kertovat myös siitä, että lapsen osallisuus todentuu yksilönä yhteisössä. Päiväkodin lapsiryhmän vuorovaikutuksen dynamiikka syntyy vastavuoroisessa suhteessa kaikkiin sen sisäisiin toimijoihin. Näitä toimijoita ovat myös lasten huoltajat. Lasten huoltajilla tulee olla mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuksen toiminnan ja kasvatustyön tavoitteiden suunnitteluun ja kehittämiseen yhdessä henkilöstön ja lasten kanssa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 34).

Kun lapsi tuntee olevansa osallinen yhteisössään ja omaavansa toimintaympäristöönsä suunnattuja vaikuttamismahdollisuuksia, kokee hän itsensä toimijana, jolla on kykyisyyttä omaehtoiseen onnistumiseen erilaisissa tilanteissa ulkoisesta ohjauksesta riippumattomana. Osallisuus rakentaa siis yhteisöä ja laajemmin koko yhteiskuntaa. Emme ole mitättömän käsitteen äärellä!

**Minä olen minä,
enkä joku, keneksi
minua luulet!**



Ihmisenä kasvaminen kuuluu varhaiskasvatuksen arvoperustaan. Henkilöstö tukee lasten kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 20). Toivomme näiden aristotelelaisten arvojen todentuvan tekoina varhaiskasvatuksen areenoilla lapsen osallisuuden kokemuksen kautta. Jatkuva kokonaisvaltainen osallisuuden kokemus välittää lapselle tietoa, että hänet kohdataan ja häntä kunnioitetaan omana itsenään. Häntä ei sitouteta itsensä ulkopuolelta, vaan hän sitoutuu omasta tahdostaan sisäisen vapautensa ohjaamana toteuttaen omia mahdollisuuksiaan omilla ehdoillaan turvanaan aikuinen, joka on sensitiivinen ja hänen kykyihinsä luottava rinnalla kulkija.

Artikkelikirjoituksella pyrimme avaamaan kysyvien vastakkaisasetelmien ja teoria-tietoa todentavien oikeasti tapahtuneiden tilannekuvausten avulla käsitystämme lapsen osallisuuden toteutumisen mahdollistavista tekijöistä. Toivomme, että lukijan mielessä kirjoituksemme lopussa alun otsikko muuttuu muotoon: *Minä olen Minä, enkä joku, keneksi minua luulet!*

Lähteet

LOS 1991. Lapsen oikeuksien sopimus. Unicef.

Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelma 2017. Lapsuutta satakielen siivittämänä. Hämeenlinnan kaupunki.

Varhaiskasvatustilasto 2018.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus, Helsinki.



Lapsen lämmin kohtaaminen haastavissa kasvatustilanteissa

Liisa Ahonen

Johdanto

Suomalaisessa kulttuurissa istuu vahvana ajatus siitä, että kasvaakseen kunnan kansalaiseksi, lapsi tarvitsee kuria. Monet vanhat sanontamme, kuten ”Joka kuritta kasvaa, se kunniaa kuolee”, vahvistavat uskomusta kurin välttämättömyydestä. Lasten haastavana pidetyn käyttäytymisen uskotaan lisääntyneen roimasti ja aihetta väljästikin sivuavat tekstit läpäisevät uutiskynnyksen nopeasti. ”Huonosti käyttäytyvistä lapsista”, sekä ”vanhemmuutensa kadottaneista vanhemmista” on tullut vakituinen keskustelunaihe myös moneen varhaiskasvatustyksikköön. Liian usein syitä lapsen haastavana pidettyyn käyttäytymiseen etsitään automaattisesti lapsen kotioloista. Hyvin usein koulutetut ammattikasvattajatkin ovat valmiita vetämään hätiköidyn johtopäätöksen rajattomasta kotikasvatuksesta, jolloin vaarana on, että lapsi sekä vanhemmat leimautuvat ikään kuin toivottomiksi tapauksiksi, joiden kanssa nyt täytyy yrittää vain pärjällä.

Kasvatustoimintaamme ohjaavat mitä suuremmissa määrin käsityksemme ja uskomuksemme lapsista. Jos uskomme vakaasti siihen, että haastavasti käyttäytyvät lapset ovat kuritta kasvaneita, pyrimme ratkaisemaan tilanteen kuria ja rangaistuksia lisäämällä. On kuitenkin terveellistä pysähtyä pohtimaan sitä, ovatko tiukempi kuri tai rangaistukset sittenkään tehokas ratkaisukeino haastavaan käyttäytymiseen. Mikäli näin olisi, haastavia tilanteita luulisi olevan huomattavasti vähemmän, sillä kyllähän suurin osa ammatikseen kasvattavista kuria osaa pitää. Vai onko sittenkin niin, että kasvatustyö, jota varhaiskasvatuksessa toteutetaan, ei vain riitä, koska nykyvanhemmilla vanhemmuus on niin hukassa? Mielestäni tämäkin uskomus on vähintäänkin hutera. Elämme aikakautta, jolloin lapsiin, vanhemmuuteen ja kasvatukseen todella panostetaan enemmän kuin koskaan aikaisemmin historiamme aikana. Missään tapauksessa ei voida puhua yleisellä tasolla kadotetusta vanhemmuudesta – päinvastoin.

Mistä sitten on kyse? Realiteetti kuitenkin on, että haastavat kasvatustilanteet kuormittavat varhaiskasvatuksen ammattilaisia enemmän kuin mikään muu. Moni sydämellään työtä tekevästä ammattilaisista on täysin uupunut huomattavasti, etteivät keinot kerta kaikkiaan riitä ryhmässä toistuvasti esiin nousevien käyttäytymisen haasteiden ratkaisemiseen. Tilannetta ei millään muotoa helpota viime vuosien linjaukset erityispedagogisten pienryhmien purkamisesta ja integroiduista lapsiryhmistä. Monessa yksikössä haastavista kasvatustilanteista on tullut jokapäiväistä arkea. Syitä lasten haastavan käyttäytymisen lisääntymiseen voidaan spekuloida monella tasolla, mutta tieteellisen tutkimuksen keinoin ei olla vielä löydetty yksiselitteisiä vastauksia tähän kysymykseen. Olipa syy haastavien tilanteiden lisääntymisen taustalla mikä tahansa, voimme keskittyä ymmärtämään itse käyttäytymistä. Kun opimme ymmärtämään, mistä haastavana pidetyssä käyttäytymisessä oikeastaan on kyse, löydämme ratkaisut myös kuormittavien kasvatustilanteiden ratkaisemiseen.

Artikkeli perustuu väitöstutkimukseeni Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa (2015) ja teokseen Ahonen (2017): Haastavat kasvatustilanteet, Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja.

Sosiaalis-emotionaaliset taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa

Koska arvot ja uskomukset ohjaavat toimintaamme hyvin voimakkaasti, kaiken pedagogisen toiminnan tulee lähteä liikkeelle syvällisestä arvokeskustelusta. Varhaiskasvatustyötä tehdään voimakkaasti omalla persoonalla. Meistä jokainen kuljettaa työpaikalleen mukanaan oman historiansa. Arvomme ja uskomuksemme ovat rakentuneet ainutlaatuisiksi kokonaisuudeksi nimenomaan suhteessa omiin kokemuksiimme. Tähän kokonaisuuteen vaikuttavat suoraan esimerkiksi oma kulttuurimme, lapsuutemme, opintomme, työkokemuksemme, sekä ylipäätään näkemyksemme lapsista ja ihmisistä ylipäätään. Meillä saattaa olla mielessäme kristallinkirkkaana kuva siitä, millaista pedagogiikkaa haluamme toteuttaa, tai vähintäänkin millaista

pedagogiikkaa uskomme toteuttavamme. Aina käsityksemme omasta pedagogisesta toiminnastamme ei kuitenkaan todellisuudessa vastaa käytännön toteutusta. Tämä johtuu juuri siitä, että omat uskomusjärjestelmät ovat usein niin juurtuneita mieliimme, että niiden kriittinen tarkastelu on hankalaa. Omia arvojaan kuitenkin kannattaa tarkastella sekä yksin että yhdessä työtovereiden kanssa. Siitä käynnistyy myös lapsen lämmin kohtaaminen haastavissa kasvatustilanteissa.

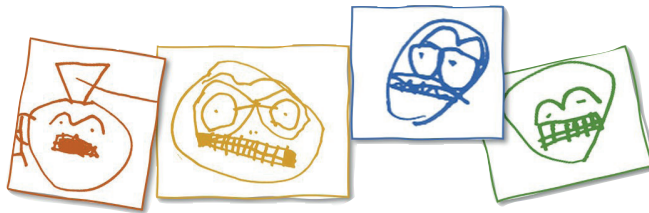
Ensimmäinen ja usein voimakkain virheellinen uskomus, joka toistuvasti haastavasti käyttäytyvään lapseen liitetään, on lapsen tietoisuus omasta toiminnastaan. Moni suoraan sanottuna usko, että lapsi käyttäytyy ikään kuin tahallaan hankalasti. Uskomus on paitsi väärä, myös hyvin haitallinen. Jos uskomme, että lapsen vallassa on päättää, käyttäytyykö hän ”hyvin” vai ”huonosti”, suhtaudumme ei-toivotulla tavalla käyttäytyvään lapseen jo lähtökohtaisesti hyvin kielteisesti. Todellisuudessa me ihmiset olemme ennen kaikkea laumaeläimiä. Toisin sanoen, meidän hyvinvoinnillemme on äärimmäisen tärkeää saada olla yhteydessä muihin ja kuulua ryhmään sen tärkeänä osana. Yksikään lapsi ei käyttäydy tahallaan hankalasti, sillä se johtaa nopeasti ryhmän ulkopuolelle sulkemiseen.

Lapsen haastavan käyttäytymisen taustalla on siis ihan aina looginen syy. Lähes aina syynä on se, ettei lapsi vielä osaa toimia tilanteessa ympäristön näkökulmasta tarkasteltuna rakentavammalla tavalla. Lapsen sosiaalis-emotionaaliset taidot eivät ole kehittyneet riittävästi, jotta lapsi osaisi säädellä tunteitaan ja niiden pohjalta kumpuavaa käyttäytymistään ilman aikuisen tukea. Sosiaalis-emotionaalisilla taidoilla viitataan joukkoon erilaisia taitoja, joita meistä jokainen tarvitsee jokapäiväisessä elämässään kaiken aikaa. Nämä taidot kehittyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

Taidot alkavat kehittyä välittömästi siinä vaiheessa, kun lapsi syntyy maailmaan. Aluksi ne kehittyvät vuorovaikutuksessa ennen kaikkea lasta ensisijaisesti hoitavien aikuisten kanssa. Tapa, jolla aikuinen katsoo ja koskettaa vauvaa, sekä tapa, jolla aikuinen juttelee vauvalle, määrittävät vauvalle, millainen hän on. Suhde aikuiseen vaikuttaa lapseen siis äärettömän voimallisesti. Tämän suhteen valossa lapsi hahmottaa monia tärkeitä asioita ihmisyydestä. Lapsi esimerkiksi oppii, miten häntä saa koskettaa ja puhutella, ja voiko aikuisen tukeen luottaa. Sanomattakin on selvää, että varttuessaan lapsi hyödyntää tätä kokemusperustaista tietoaan kohdatessaan muita lapsia ja aikuisia. Monille meistä varhaisen vuorovaikutuksen merkitys on tuttu esimerkiksi kiintymyssuhdeteorian kautta. Tämä on aihealue, jonka äärelle jokaisen ihmisten parissa työskentelevän tulisi malttaa pysähtyä uudelleen kerta toisensa jälkeen. Se on tärkeää siitä syystä, ettemme koskaan unohtaisi, miten valtavan tärkeästä aiheesta puhumme, kun pohdimme vuorovaikutusta.

Myöhemmin lapsen varttuessa hänen sosiaalinen todellisuutensa laajenee. Lapsen siirtyessä varhaiskasvatukseen, varhaiskasvatuksen ammattilaiset sekä vertaisryhmän jäsenet, eli muut lapset, näyttävät suurta roolia lapsen sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehityksessä. Jokainen kohtaaminen jättää lapsen jäljen. Jokainen

kohtaaminen määrittelee lapselle sitä, miten täällä maailmassa tulee toimia. Eri-tyisesti kasvattajan vastuu on suuri, sillä aikuinen on lapselle aina peili. Sosiaalis-emotionaalisia taitoja ei oikeastaan voi opettaa toiselle; ne opitaan osana arkista kanssakäymistä esimerkin kautta. Tapa, jolla aikuinen itse ilmaisee omia tunteitaan, heijastaa lapselle, miten tunteiden kanssa tulee toimia. Juuri aikuisen toiminta määrittää sitä, ovatko kaikki tunteet sallittuja, vai onko osa tunteista kiellettyjä. Ylipäänsä aikuisen toiminta on suoraan yhteydessä siihen, miten lapset toimivat. On todella tärkeää pysähtyä rauhassa pohtimaan sitä, millä tavalla esimerkiksi itse puhuu toisista ihmisistä silloin kun he eivät ole paikalla. Onko itsellä taipumusta juoruiluun tai piikikkääseen sarkasmiin? Lapset tarkkailevat ympäristöään koko ajan. Juuri siitä syystä meidän aikuisten tulee olla tietoisia siitä, millaista mallia omalla toiminnallamme annamme.



Aikuinen on lapsen tunteiden kanssasäätelijä

Tärkeä osa sosiaalis-emotionaalisia taitoja ovat itsesäätelytaidot, jotka kehittyvät pitkälle aikuisuuteen saakka. Itsesäätelytaidoilla viitataan yksilön kykyyn säädellä tunteitaan, käyttäytymistään ja kognitiivista toimintaansa. Yksi aikuisen tärkeimmistä tehtävistä on toimia lapsen tunteiden kanssasäätelijänä. Tunteiden kanssasäätelyminen tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, ettei aikuinen jätä lasta ikään kuin oman onnensa nojaan suurten tunteiden kanssa. Aikuisen tehtävänä on osoittaa lapselle, ettei aikuinen pelkää lapsen suuriakaan tunnereaktioita. Tunteita ei pidä karttaa, vaikka ne joskus tuntuisivatkin hallitsemattoman voimakkailta. Itse asiassa meistä kukaan ei voi hallita tunteitaan. Tunteet ovat kuin pilviä. Emme voi vaikuttaa siihen, millaisia pilviä tuuli päällemme kuljettaa. Yhtä vähän voimme vaikuttaa siihen, millaisia tunteita kohtaamme. Sen sijaan voimme vaikuttaa siihen, miten tunteisiin reagoimme. Hyviin tunnetaitoihin kuuluu se, että osaamme tunnistaa tunteita, jonka jälkeen voimme punnita, miten niihin suhtaudumme.

Aikuisen rooli kanssasäätelijänä tarkoittaa yksinkertaisimmillaan esimerkiksi sitä, että aikuinen auttaa lasta tunnistamaan ja nimeämään tunteitaan. Aikuinen voi vaikkapa todeta kiukusta kihisevälle lapselle huomaavansa, että lapsi on nyt tosi kiukkuinen. Aikuinen voi kertoa, että tunnistaa kiukun tavasta, jolla lapsi puristaa käsiään nyrkkiin, jännittää olkapäitään ja kurtistaa kulmiaan. Sanoittamista on hyvä ankkuroida konkreettisesti lapsen kehon viesteihin, sillä juuri niiden kautta lapsi oppii lukuisten toistojen myötä tunnistamaan, mistä tunteesta milloinkin on kyse. Yhtä tärkeää on pohtia yhdessä lasten kanssa jo etukäteen sitä, miten esimerkiksi kiukun yllättäessä kannattaa toimia. Jälleen kerran en voi korostaa kylliksi sitä, miten merkityksellistä aikuisen oma toiminta on. Aikuisellakin on lupa kiukustua, kun kiu-

kuttaa. Kaikki tunteet ovat tärkeitä, sillä jokaisella tunteella on oma ainutlaatuinen tehtävänsä. Kun aikuinen suuttuu itse, hänen on tärkeää pyrkiä selittämään lapsille tunteen peittelemisen sijaan, mikä häntä suututtaa. Samalla aikuinen voi omalla esimerkillään mallintaa sitä, että kiukkuisenakaan hän ei sorru ylilyönteihin, kuten huutamiseen tai tavaroiden paiskomiseen. Kiukkuisenakin voi kunnioittaa toisia.

Lapsen tunnekokemusta ei milloinkaan pidä vähätellä. Tunne on lapselle aina todellinen, vaikuttaapa se aikuisen silmissä kuinka ylimitoitetulta tahansa. Lasta ei koskaan tule eristää suuren tunnekuohun vallassa esimerkiksi viereiseen huoneeseen. Tällainen toiminta on äärimmäisen haitallista, sillä se osoittaa lapselle, ettei edes aikuinen kestä hänen vahvaa tunnettaan. Voimakkaan tunteen valtaan joutuminen voi olla lapselle jo itsessään hyvin pelottava kokemus. Tällöin hänen täytyy saada luottaa siihen, ettei aikuinen jätä häntä oman onnensa nojaan. Niin ikään on jopa tuhoisaa istuttaa voimakkaan tunnekuohun vallassa olevaa lasta jäähyenkillä. Pahimmillaan toimintaa jatketaan niin kauan, kunnes lapsi on ”rauhottunut”, ja on valmis pyytämään käyttäytymistään anteeksi. Näin menettelemällä lapselle opetetaan todellisuudessa tunteiden tukahduttamista tunteiden säätelyn sijaan.

Tunneälyn asiantuntija, Daniel Goleman, nimittää voimakasta tunnekuohua hermoston kaappaustilaksi. Nimitys on mielestäni nerokas, sillä se osoittaa selkeästi, mistä voimakkaassa tunnereaktiossa on kyse. Tunne on ikään kuin hetkellisesti otanut ylivallan ihmisestä. Leikkisämmin ilmaistuna, valot ovat päällä, mutta kukaan ei ole kotona. Ohjaamon puikoissa istuu järjen sijaan tunne, joka saa ihmisen sanomaan sanoja ja tekemään tekoja, joita myöhemmin todennäköisesti syvästi katuu.

Hermostonkaappaustila on tuttu varmasti meistä jokaiselle. Kun tunne ottaa meistä ylivallan, olemme hetkellisesti järkipuheen saavuttamattomissa. Koska lasten itse-säätelytaidot ovat vasta kehittymässä, tunteiden ylilyöntejä voi tapahtua useinkin. Tällaisissa tilanteissa on täysin turhaa, tai itse asiassa hyvin provosoivaa, muistuttaa lasta esimerkiksi päiväkodin säännöistä ja vaatia lasta käyttäytymään toisella tavalla. Aikuisen ei pidä puuttua suoraan lapsen näkyvään käyttäytymiseen, kuten usein käytännössä tapahtuu. Käyttäytymistä ei nimittäin voi säädellä ennen kuin tunne on säädely. Kun tunne kohdataan ja aikuinen tukee lasta sen säätelyssä, käyttäytymisen säätely on sen jälkeen oikeastaan lastenleikkiä.

Empatia kannattelee lasta tunnekuohussa

Miten sitten tulisi toimia, jos lapsi on niin suuren tunnekuohun vallassa, ettei hänen saa kontaktia puhumalla? Ainoa kieli, jota hermostonkaappaustila kuuntelee, on empatia. Jos lapsi on täysin poissa tolaltaan tunteen vuoksi, empatiaa voi välittää omalla olemuksellaan jopa täysin ilman sanoja. Riittää, että keskittyy ilmaisemaan ilmeillään sekä eleillään olevansa itse rauhallinen, ja olevansa tilanteessa lasta varuten. Syliin saa tulla aina, vaikka lapsi olisi tehnyt mitä tahansa. Eräs aikansa elänyt virheellinen uskomus on, että syli olisi ”huonosti” käyttäytyvälle lapselle eräänlai-

nen palkinto. Itse asiassa syli on yksi tehokkaimpia tunteiden kanssasäätelyn keinoja konkreettisuudessaan, sillä voimakkaat tunteet ovat hyvin kehollisia. Monia lapsia rauhoittaa, kun saa tuntea aikuisen lempeän rauhoittavat kädet ympärillään. Syliin ei kuitenkaan saa pakottaa. Osa lapsista ei kestä kosketusta kiihkeimmän tunnepiikin aikana. Vain äärimmäisissä tilanteissa lapsen tahdonvastainen kiinnipitäminen on perusteltua. Tällaisia ovat esimerkiksi tilanteet, joissa lapsi uhkaa omaa tai toisten turvallisuutta.

On tutkittu fakta, että tunteet tarttuvat. Mitä paremmat tunnetaidot yksilöllä on, sen paremmin hän osaa suojautua ympäristön haitallisilta tunteilta. Tästäkin syystä aikuisella on aina suurin vastuu haastavien kasvatustilanteiden etenemisen suhteen. Mikäli aikuinen ei itse hätäänny lapsen tunnekuohusta vaan säilyy rauhallisena, lapsen tunnekuuhu alkaa usein laantua varsin nopeasti. Kun aikuinen huomaa, että ”kuski on palaamassa takaisin puikkoihin”, ja voimakkain tunne on siirtymässä syrjään, on tärkeää jutella lapselle ääneen. Tilanteessa voi vaikkapa sanoittaa sitä, miten lapsesta nyt varmasti tuntuu tosi kurjalle, mutta aikuinen pysyy hänen vierellään, ja tilanteesta selvittää yhdessä. Lapselle on hyvin tärkeää saada kuulla ihan ääneen aikuiselta myös se, että aikuinen yhä pitää hänestä, huolimatta lapsen aikaisemmasta käyttäytymisestä. Hermostonkaappaustila on kokemuksena hyvin voimakas ja siksi lapsi on kaikista hauraimmillaan tämän tilan jälkeen. Aikuisen tulee osoittaa lapselle toiminnallaan, että hän hyväksyy lapsen ihan aina, vaikka ei kaikkia tämän tekoja hyväksyisikään. Lapsi ei ole yhtä kuin hänen käyttäytymisensä tunnekuohussa.

Kasvatuskeskustelu tukee sosiaalis-emotionaalisia taitoja



Vasta siinä vaiheessa, kun lapsi on täysin rauhallinen, aihetta voidaan lapsen ikä ja muu kehitystaso huomioiden käsitellä kasvatuskeskustelun keinoin. Yleinen harhaluulo on se, että kaikki asiat tulee käsitellä heti tilanteen jälkeen pois päiväjärjestyksestä. Todellisuudessa tärkein kokemus, jonka lapselle voi tarjota, on yhteyden tunteen palauttaminen. Toisin sanoen, voimakkaan tunnekuohun jälkeen aikuinen auttaa lasta löytämään yhteyden itseensä, mutta myös muihin ihmisiin. Tästä syystä kaikkien tilanteiden jälkipuiminen ei ole tarkoituksenmukaista. Toisinaan kasvatuskeskustelu on kuitenkin täysin paikallaan. Erityisesti, jos lapsen tunnekuohut liittyvät usein samankaltaisiin tilanteisiin arjessa, tai niihin sisältyy väkivaltaista käyttäytymistä muita lapsia kohtaan. Ennen tilanteen läpikäymistä voidaan mainiosti käydä pienellä happihyppelyllä tai välipalalla, tai vähintäänkin jutella hetki ihan kevyesti niitä näitä.

Kasvatuskeskustelun ydintehtävä on lapsen sosiaalis-emotionaalisten taitojen tukeminen. Tehtävä toteutuu vain siinä tapauksessa, että kasvattaja pysähtyy tietoisesti lasten kokemusten ja tunteiden äärelle, ja pyrkii jäsentämään niitä sanoittamalla ja

piirtämällä. Missään tapauksessa keskustelu ei saa ajautua saarnaamiseen, sääntöpuheeseen tai ylipäätään aikuisen monologiksi. Kasvattajan rooli on pikemminkin toimia lapsen ajatusten ja tunteiden jäsentäjänä. Keskustelua kannattaa kuvittaa esimerkiksi piirtämällä tilanne tikku-ukkojen avulla. Lapsi tarvitsee ajattelunsa tueksi visuaalista konkretiaa, sillä useimmille pelkät tunteita ja haastavia tilanteita kuvaavat kielelliset ilmaukset ovat liian abstrakteja.

Keskustelun aikana on tärkeää yhdessä pohtia paitsi sitä, mitä tilanteessa oikeastaan tapahtuikaan, myös sitä, miksi lapsi reagoi kuten reagoi. Hyvä tapa syy-seuraussuhteiden ymmärtämiseen on piirtää tapahtumien kulusta aikajana, jossa tilannetta selvitetään siirtymällä itse konfliktista askel kerrallaan taaksepäin aina niin kauan, kunnes sekä lapsi että kasvattaja tunnistavat, mistä kaikki lähti liikkeelle. Kasvatuskeskustelun avulla lapsi saa tilaa ymmärtää itsekkin omaa käyttäytymistään ja tunnereaktiotaan. Hän oivaltaa, että käyttäytymisen taustalta löytyy aina tunne, ja tunteen taustalta puolestaan aina ajatus. Kun haastava tilanne paloitellaan kaikessa rauhassa ajan kanssa ilman tuomitsevaa virettä, voidaan saavuttaa todella isojakin harppauksia lapsen sosiaalis-emotionaalisissa taidoissa. Lapselle on tärkeää oppia ymmärtämään omia toimintamallejaan kuormittavissa tilanteissa, jotta hän voi pyrkiä jatkossa valitsemaan toisenlaisen lähestymistavan.

Vähintään yhtä tärkeää lapselle on huomata, että kasvattaja on ihan oikeasti kiinnostunut hänen kokemuksestaan ja tulkinnoistaan siitäkin huolimatta, että hän olisi tilanteessa toiminut väärin. Itse asiassa keskustelut paljastavat usein uutta ja yllättävää tietoa myös kasvattajalle. Esimerkiksi ryhmän lapsista se, joka useimmin käyttäytyy aggressiivisesti muita kohtaan, saattaakin olla hienovaraisen ja siten kasvattajan katseelta kätketyn kiusaamisen kohde. Valitettavasti me kasvattajat nimitäin usein oletamme, että riitatilanteissa perimmäinen syy löytyy lähes aina siitä lapsesta, jolla meidän mielestämme on eniten haasteita sosiaalis-emotionaalisissa taidoissaan. Jälleen kerran uskomuksemme alkavat johdattaa toimintaamme sala-kavalan voimakkaasti, minkä vuoksi toistuvat konfliktitilanteet eivät kenties koskaan tule todella ratkaistuiksi.

Haastavissa tilanteissa toimittaessa yksi tärkeimmistä kultaisista ohjenuorista onkin se, että kasvatuskeskusteluissa tulee lähteä liikkeelle aina puhtaalta pöydältä. Amatikkeseen kasvattavan tulee osata irtautua omista ennakkokäsityksistään, jotta jokainen lapsi tulee aidosti kuulluksi. Lasten välisiä konflikteja selviteltäessä kaikkien tilanteeseen osallisten lasten tulisi saada osallistua keskusteluun yhtä aikaa. Tämä on arvokas oppimistilanne lapsille siitä, miten toinen voi kokea saman tilanteen aivan eri tavalla kuin itse. Toisinaan kasvatuskeskustelu on perusteltua käydä kahden kesken lapsikohtaisesti. Näin erityisesti siinä tapauksessa, jos joku lapsista kiihtyy tilannetta selvitettäessä helposti uudelleen täyteen raivoon saakka, tai jos kasvattaja epäilee, ettei joku uskalla kuvata tilanteen kulkua rehellisesti muiden lasten läsnä ollessa. Tällöinkin tilanne kannattaa kuitenkin lopuksi läpikäydä yhteisesti yhteenvedon omaisesti kaikkien siihen osallistuneiden lasten kanssa.

Kasvattajan läsnäolo ehkäisee haastavia tilanteita

Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä suuremmin korostuu kasvattajan konkreettisen tuen merkitys esimerkiksi leikki- ja pelitilanteissa. Vielä paljon tukea sosiaalis-emotionaalisiin taitoihinsa kaipaavalle lapselle edellä mainitut tilanteet voivat tuntua hyvin kuormittavilta. Kasvattajan tuleekin olla tilanteessa jo lähtökohtaisesti läsnä, jotta hän voi reaaliajassa ohjata lapsia löytämään rakentavia toimintatapoja. Tässä yhteydessä on syytä kumota taas yksi yleinen harhauskomus, jonka mukaan lapsi kykenee selviytymään itse tilanteesta kuin tilanteesta, jos se on läpikäyty keskustellen etukäteen. On totta, että hyvin suunniteltu on puoliksi totta. Haastavien tilanteiden kohdalla se tarkoittaa sitä, että huolellinen ennakointi on tärkeässä avainasemassa tilanteiden ennaltaehkäisyssä. Ennen erilaisia tilanteita, kuten vaikkapa metsäretkeä tai ruokailua, on hyvä pysähtyä hetkeksi pohtimaan sitä, millaista käyttäytymistä tilanteessa lapsilta odotetaan. Pelkkä puheen tasolle jäävä tuki ei kuitenkaan riitä kaikille.



Vaikka kaikki lapset tarvitsevat osakseen sosiaalis-emotionaalista tukea, osa lapsista tarvitsee sitä syystä tai toisesta enemmän. Voimakkaamman tuen tarpeen taustalla saattavat olla haasteet kotiloissa, mutta kuten jo aiemmin totesin, tästä ei missään nimessä ole aina kyse. Sosiaalis-emotionaaliset taidot kehittyvät yhtä yksilöllisesti kuin kaikki muutkin taidot, kuten esimerkiksi kielelliset tai motoriset taidot. Yhdellä lapsella saattaa esiintyä kehitysviivästymää motorisissa taidoissa, toisella sosiaalis-emotionaalisissa taidoissa.

Vaikka sosiaalis-emotionaaliset taidot kehittyvätkin ennen kaikkea vuorovaikutuksessa, vaikuttavat niiden taustalla myös geneettiset tekijät, kuten temperamentti- ja persoonallisuuspiirteet. Lisäksi ”epätyypillisellä tavalla toimivat aivot”, eli neuropsykiatriset tekijät, kuten autismikirjon piirteet tai ADHD, vaikuttavat aina jollain tasolla näihin taitoihin.

Koska kaikki lapset ovat joka tapauksessa keskenään erilaisia, tarvitsevat lapset keskenään eri tavalla mitoitettua tukea arjessa. Siinä missä yhdelle riittää, että ennen leikkihetkeä kerrataan millä tavalla itseään voi ilmaista leikki-tilanteessa ja miten toiset tulee huomioida, kaipaa toinen aikuisen vierelleen konkreettiseksi toiminnan mallintajaksi. Haastavien kasvatustilanteiden näkökulmasta onkin ensiarvoisen tärkeää pysähtyä ajan kanssa pohtimaan sitä, missä määrin pedagoginen toimintakulttuurimme tuottaa haastavaa käyttäytymistä. Kovin usein varhaiskasvatuksessa haastavien tilanteiden taustalla on yksinkertaisesti syynä lapsiin kohdistuvat epärealistiset odotukset.

Esimerkiksi jos lapsiryhmässä on lapsia, joiden on hyvin vaikeaa istua hiljaa paikoillaan vaikkapa aamupiirissä, tulisi toiminta jo alun alkaen suunnitella siten, etteivät he joutuisi sinnittelemään oman kapasiteettinsa ääri rajoilla liian kauan. Toiminta voidaan rakentaa siten, että paikoillaan istumista harjoitellaan vain pienissä erissä. Valtaosa ajasta rakentuu tällöin lapsia konkreettisesti aktivoivasta toiminnasta. Yhtä hyvin yksittäisen, enemmän keskittymiseensä tukea kaipaavan, lapsen kohdalla toimintaa voidaan pilkkoa siten, että lapselle tarjotaan riittävän usein mahdollisuuksia pieniin taukoihin. Lapsi voi esimerkiksi nousta jaloittelemaan välillä tai penkin sijaan istua vaikkapa patjalla, jossa kehoa saa vapaammin liikutella. Seuraava esimerkki kuvaa hyvin edellä kuvattua pedagogisesti perusteltua ennakkointia yksittäisen lapsen kohdalla.

Päiväkodissa on teatteriesitys, jota ovat saapuneet katsomaan kaikki päiväkodin lapsiryhmät. Usein hyvin levottomasti käyttäytyvälle Markukselle on asetettu saliin oma patja, jolle hän saa siirtyä niin halutessaan. Esitys on lapsia monin tavoin aktivoiva, ja suurin osa lapsista seuraa sitä haltioituneena. Markuskin jaksaa sitoutua esitykseen noin kymmenen minuuttia, mutta sitten keskittymisen ylläpitäminen näyttää muuttuvan hyvin vaikeaksi. Markus kiipeää omatoimisesti lähellä istuvan varhaiskasvattajan syliin ja ryhtyy hypistelemään aikuisen helmikaulakorua. Varhaiskasvattaja hymyilee Markukselle lämpimästi ja silittelee rauhoittavasti tämän selkää.

Taas hetken aikaa Markus seuraa esitystä, kunnes hän ryhtyy kiemurtelemaan varhaiskasvattajan sylissä voimakkaasti. Varhaiskasvattaja kuiskaa Markukselle, että tämä voi hyvin jaloitella välillä ja halutessaan siirtyä patjalle. Markus tarttuu ehdotukseen mielellään. Jaloiteltuaan hetken hän vuoroin istuu vuoroin makaa patjalla. Markus seuraa kuitenkin intensiivisesti esitystä koko ajan patjalle siirryttyään. Myöhemmin Markus siirtyy uudelleen varhaiskasvattajan viereen. Tämä ojentaa Markukselle magneettisauvoja. Markus jatkaa esityksen seuraamista magneettisauvoja hypistellen.

Osallisuuden pedagogiikka sallii erilaisuuden

Vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa osallisuus nostetaan pedagogisen toiminnan keskiöön, törmää käytännön arjessa vieläkin harmillisen usein laumapedagogiikkaan. Laumapedagogiikkaan kuuluu ajatus siitä, että toiminta suunnitellaan ja toteutetaan kaikkien lasten kohdalla ikään kuin saman sapluunan kautta. Tällöin keskenään erilaisiin, ja siksi erilaista tukea tarvitseviin, lapsiin kohdistetaan samat odotukset niin toiminnan konkreettisen toteuttamisen kuin sen pedagogisten tavoitteidenkin kannalta. Esimerkiksi askartelutuokioita saatetaan yhä vieläkin viedä eteenpäin jäykästi vaihe vaiheelta huomioimatta sitä, että ryhmän lapsilla on keskenään hyvin erilaisia valmiuksia suhteessa hienomotorisiin taitoihin ja keskittymiseen.

Taustalla on usein jälleen yksi virheellinen uskomus siitä, miten toiminta määrittyy vain näin menettelemällä tasa-arvoiseksi ja oikeudenmukaiseksi lapsille. Todellisuudessa saman sapluunan läpi puristettu pedagogiikka on varmin tapa kohdella lapsia epäreilulla tavalla. Laura Revon sanoin, aitoa oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa ei ole se, että kaikki lapset saavat kaikkea yhtä paljon, vaan että jokainen saa sen minkä tarvitsee. Tämän kultaisen ohjenuoran avulla on turvallista luopua siitä ajatuksesta, että jos yhdelle sallitaan jaloittelutauko, sitä vaativat pian kaikki. Osallisuuden pedagogiikkaan kuuluu vahvasti ajatus siitä, että lapsi saa osallistua ryhmän yhteiseen toimintaan omista edellytyksistään käsin. Meidän kasvattajien tehtäväksi jää rakentaa toiminta sellaiseksi, että siinä on tilaa jokaiselle.

Siitä, että ryhmän toimintaan voi osallistua monella tapaa, on erittäin tärkeää puhua avoimesti lasten kanssa. Lapset ovat aina jollain tavalla kasvatuksensa tuotteita. On sanomattakin selvää, että lapset saattavat kyseenalaistaa uudenlaisia toimintakäytänteitä, jos he ovat tottuneet hyvin perinteiseen ja melko aikuislähtöiseen toimintaan. Hyvä tapa lähteä liikkeelle on jutella lasten kanssa siitä, miten erilaisia taitoja elämässä tarvitaan. Samalla voidaan pohtia sitä, miten erilaisia taitoja keskenään erilaisilla ihmisillä on. Siinä missä yksi on hurjan hyvä istumaan hiljaa paikoilleen ja kunnioittamaan toisten puheenvuoroja, toinen on kovin taitava ilmaisemaan ajatuksiaan rohkeasti ja ennakkoluulottomasti ääneen. Aivan yhtä tärkeää on jutella siitä, että meistä jokaisen tarvitsee myös harjoitella taitoja, jotka voivat tuntua meistä vielä vaikeilta. Ehkäpä lapsen tai aikuisen, jonka on helppo kuunnella hiljaa toisia, voisi olla hyvä harjoitella itsensä ilmaisemista ryhmässä. Toisaalta puhelias ja rohkea keskustelija voisi hyötyä kuuntelemisen taidon harjoittelusta.

Kun yhdessä keskustellen on kartoitettu sitä, miten erilaisia taitoja meidän ryhmäsämme sekä kasvattajilla että lapsilla on, voidaan pohtia, miten suuri rikkaus erilaisuus on. Ryhmä on aina osiensa summa ja juuri siitä syystä erilaiset taidot voivat palvella yhteistä hyvää monin tavoin. Samalla kannattaa jutella siitä, että kukin saa keskittyä harjoittelemaan omia uusia taitojaan rauhassa, ja että meistä kaikki tarvitsevat tukea vähän erilaisiin asioihin. Ei ole yhtään kummallisempaa tarvita näkönsä tueksi silmälasia, kuin kaivata keskittymisensä avuksi pieniä jaloittelutaukoja. Erilaisuuden aito hyväksyminen kumpuaa aina erilaisuuden ymmärtämisestä. Erilaisuutta on kuitenkin mahdotonta ymmärtää, ellei uskalla olla riittävän avarakatseinen, ja hyväksyä, että yhteiseen toimintaan voi todella osallistua monella tavalla. Tässäkin asiassa aikuisen malli on se tärkein. Mikäli me kasvattajat osaamme suhtautua lasten erilaisuuteen luontevasti, tulee erityisyydestä ihan vain tavanomaista.

Lämmin suhde auttaa lasta kukoistamaan

Lähdimme liikkeelle pohtimalla sitä, miten suomalaisessa kulttuurissa elää vahvana usko kurinalaisuuteen. On totta, että kaikki lapset tarvitsevat kasvunsa ja kehityksensä tueksi rajoja ja rakkautta. Toivottavasti tämä artikkeli on osannut kiteyttää sen, että rajoja voidaan kuitenkin asettaa lämmöllä ankaruuden sijaan. Sekä tutkimusnäyttö että lukuisat käytännön kokemukset niin varhaiskasvatuksessa, perusopetuksessa kuin lastensuojelussakin osoittavat, ettei kovilla keinoilla saavuteta hyvää lopputulosta. Kun me ymmärrämme sekä järjen että sydämen tasolla, ettei haastavasti käyttäytyvä lapsi tahallaan toimi haastavasti, suhtautumisemme kasvatukseen muuttuu olennaisesti. Uskallamme päästää irti rangaistuksista oivaltaessamme, etteivät ne opeta lapsille sosiaalis-emotionaalisia taitoja. Kun ymmärrämme, että haastavan käyttäytymisen taustalla on pahantahtoisuuden sijaan kyse siitä, ettei lapsi vielä osaa toimia toisin, suhtautumisemme lapseen muuttuu täysin. Pysähdymme näkemään lapsen haastavan käyttäytymisen taustalla. Huomaamme ne kaikki ihanat piirteet, joita emme ehkä ole koskaan ennen kyenneet näkemään lapsen ei-toivotun käyttäytymisen viedessä kaiken huomiomme.

Se, mihin kiinnitämme huomiota, lisääntyy. Meistä jokaisella on valta valita, millaisia lapsia me haluamme kasvattaa ja millaisia asioita me heissä haluamme vahvistaa. Mikäli keskitymme huomaamaan lapsen puutteet ja virheet, voimme olla varmoja, että haastava käyttäytyminen lisääntyy päivä päivältä. Voimme kuitenkin valita myös toisin. Voimme tehdä tietoisin päätöksen keskittyä huomaamaan ne hetket, jolloin lapsi onnistuu, jolloin lapsi käyttäytyy ystävällisesti ja kannustavasti toisia kohtaan, tai jolloin hän malttaa istua paikoillaan, vaikka sen pienen hetkenkin. Oikeaan aikaan ja oikeasta asiasta annettu, ehdottoman aito, palaute ruokkii lapsen myönteistä käyttäytymistä tehokkaammin kuin mikään muu. Voimme valita sitoutuvamme toteuttamaan lämmintä vuorovaikutustapaa, joka on tutkitusti paras tapa toimia haastavissa kasvatustilanteissa.

Laaja tutkimusnäyttö osoittaa, että ne lapset, jotka tarvitsevat syystä tai toisesta enemmän sosiaalis-emotionaalista tukea osakseen, ovat suuressa riskiryhmässä. Nuoruudessa ja aikuisuudessa he ovat vaarassa syrjäytyä yhteiskunnasta, ajautua päihteiden väärinkäyttäjiksi ja rikollisuuteen. Karua kauhuskenaarioiden listaa voisi jatkaa pidemmällekin, mutta hedelmällisempää on keskittyä pohtimaan, miten me voisimme näitä lapsia auttaa. Onneksi meillä on jo olemassa tähän vastaus: laaja tutkimusnäyttö kertoo eräästä merkittävästä suojaavasta tekijästä, joka voi työntää tieltään tuon etukäteen kovin karuksi kaavaillun tulevaisuuden. Aivan erityisen merkitykselliseksi tämä suojaava tekijä nousee niiden lasten kohdalla, joiden tunne-elämän haasteet kumpuavat turvattomista kotioloista. Tämä suojaava tekijä, todellinen pelastusrenkas, voit olla juuri sinä. Tutkimusten mukaan lämmin suhde ammattikasvattajaan voi olla juuri se tekijä, joka kääntää lapsen tulevaisuuden suunnan.

”Rakasta minua vahvimmin silloin, kun sitä vähiten ansaitsen, sillä silloin sitä eniten tarvitsen.” En tiedä kuka viisas ihminen on pukenut tämän artikkelin tärkeimmän sanoman noin taitavasti yhteen lauseeseen. Tuohon lauseeseen tiivistyy kaikki olen-nainen. Ne lapset, jotka kaikista kipeimmin kaipaavat lämmintä katsettasi, rohkai-sevaa hymyäsi ja hyväksyvää kosketustasi, sen kaikista keuhnoimmalla tavalla osoit-tavat. Lämmin suhde ei suinkaan ole itsestäänselvyys näiden lasten kohdalla. Se edellyttää meiltä kasvattajilta tietoista sitoutumista siihen. Tärkein elementti lämpi-män suhteen rakentamisessa on se, että lapsi todella huomaa, että välität hänestä. Että hän on sinulle tärkeä. Lisäksi sinulta vaaditaan rohkeutta olla sanojesi mittainen aikuinen, joka uskaltaa pitää asettamistaan rajoista kiinni. Aikuinen, joka uskaltaa pyytää anteeksi, jos mokaa.

Lämpimään suhteeseen sisältyykin aina myös auktoriteettiasema. Jotta voimme ymmärtää mitä tämä käsite tarkoittaa, meidän tulee erottaa auktoriteetti vallan kä-sitteestä. Vallan me aikuiset saamme ilmaiseksi. Kasvattajilla on monessa asiassa lakiin kirjattu valta-asema tehdä tiettyjä päätöksiä lasten puolesta. Siinä vaiheessa, kun olet allekirjoittanut työsopimuksesi, valta-asemasi suhteessa lapsiryhmäsi lap-siin kasvaa. Sinulla on keskimääräistä enemmän valtaa heihin. Auktoriteettia sen sijaan emme saa työsopimuksen kylkiäisenä. Se meidän tulee ansaita. Auktoriteetti ansaitaan lapsilta. Siinä vaiheessa, kun lapsi todella tuntee, että haluat hänelle hy-vää ja välität hänestä aidosti, ja että olet luotettava ja johdonmukainen, saavutat lapsen kunnioituksen, ja sitä kautta lämpimän auktoriteettiaseman hänen silmis-sään. Tällöin lapsi ihan oikeasti tekee kaikkensa olemassa olevien taitojensa puit-teissa toimiakseen sinun odotustesi ja rajojesi puitteissa, vaikka se hänelle joskus vaikeaa olisikin. Minulta kysytään toistuvasti, mikä on se keino, se vaaleanpunainen ihme pilleri, jonka avulla haastavien tilanteiden määrä vähenee olennaisesti. Kuva-sin sen sinulle juuri. Se on lämmin, hyväksyvä suhde lapseen.

Meillä kasvattajilla on suuri vastuu, suorastaan etuoikeus, vaikuttaa lasten elämiin. Juuri siitä syystä meidän tulee olla valmiita pysähtyä pohtimaan omia kasvatusarvo-jamme ja uskomuksiamme sekä yksin että yhdessä työtovereidemme kanssa. Meillä tulee olla rohkeutta ravistella joitakin aikansa eläneitä käytänteitä riittävän voimak-kaasti. Meillä pitää olla uskallusta päästää irti toimintamalleista, joiden mukaan vain tietynlaiset lapset voivat kokea ryhmässämme osallisuutta. Sinä varhaiskasvatuksen ammattilainen teet maailman tärkeintä työtä. Juuri sinä voit olla se henkilö, joka tunnistaa lapsen, joka on kipeästi sinun lämpimän huomiosi tarpeessa. Arvostan sinua ja työtäsi lasten hyväksi enemmän kuin sanat riittävät kertomaan.

LOPUKSI

Lapsen haastavana pidettyä käyttäytymistä ei tulisi tarkastella yksittäisen lapsen pulmana, johon etsitään ratkaisuja yksinomaan lasta kuntouttavilla menetelmillä. Vaikka lapsen haastavan käyttäytymisen taustalla onkin sosiaalis-emotionaalinen tuen tarve, tulee toimenpiteet kohdistaa ennen kaikkea pedagogisen toimintakulttuurin kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. Kasvattajan vuorovaikutuksen laatu määrittää hyvin voimakkaasti lapsen käyttäytymistä. Näin ollen tunteidensa ja käyttäytymisensä säätelyyn apua kaipaava lapsi hyötyy irrallisia tunnekasvatustuokioita paremmin läsnäolevasta aikuisesta, joka osaa tukea lasta arjen vaihtuvissa tilanteissa. Parasta ja tehokkainta tunnekasvatusta onkin pysähtyä tarkastelemaan omia vuorovaikutustaitojaan.

Haastavien kasvatustilanteiden määrä vähentyy olennaisesti, kun varhaiskasvatuksen ammattilaiset sitoutuvat näkemään lapsen haastavan käyttäytymisen taakse ja kohtaamaan lapsen kuormittavissakin tilanteissa lämpimästi. Tehtävä ei kuitenkaan ole helppo, ja siksi varhaiskasvatukseen kaivataankin uusia rakenteita, jotka tukevat kasvatuskäytänteiden kehittämistä. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien tulisi jalkautua aikaisempaa useammin osaksi lapsiryhmän arkea, eikä työskennellä yksinomaan erillisissä tiloissa omien pienryhmiensä kanssa. Erityisopettajien ammattitaitoa tarvitaan, jotta lapsiryhmän pedagoginen toimintakulttuuri muotoutuu kaikkia lapsia tukevaksi kokonaisuudeksi. Lisäksi koko varhaiskasvatuksen henkilökunta hyötyy aiheeseen kohdennetusta koulutuksesta sekä mahdollisuudesta pedagogiseen konsultaatioon ja työnohjaukseen. Integraatiota ei tule käyttää säästökeinona. Mikäli erityispedagogisista pienryhmistä on luovuttu, tulee erityispedagoginen tuki saattaa pysyvästi osaksi sen tarpeessa olevia lapsiryhmiä. Vain hyvinvoivat varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat toteuttaa Vasun edellyttämää laadukasta varhaiskasvatusta.

Lisälukemista

- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Ahonen, L. Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Aro, T. & Laakso, M.-L. (Toim.) 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly – lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Otava.
- Greene, R. W. 2010. Tulistuva lapsi. Uusi lähestymistapa helposti turhautuvien ja joustamattomien lasten ymmärtämiseen ja kasvattamiseen. Helsinki: FinnLectura.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua. Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys.
- Oulasmaa, M ja Riihonen, R. (Toim.) 2013. Ammattikasvattajan kielletyt tunteet.
- Repo, L. 2013. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy.
- Salmivalli, C. 2008. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Juva: WS Bookwell oy.



Myönteisesti tunnistava varhaiskasvatus

Kirsi Pauliina Kallio
Reetta Kalliomeri
Katja Mettinen
Elina Stenvall

Johdanto

Varhaiskasvatus perustuu monitieteiseen tutkimukseen ja monialaiseen osaamiseen. Alan kehittämisessä ja käytännön toimintojen parantamisessa voidaan näin ollen etsiä uusia näkökulmia monista suunnista. Varhaiskasvatusta ja sen laatua ohjaa Suomessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jossa korostetaan ”toisten ihmisten sekä kielellisen, kulttuurisen ja katsomuksellisen moninaisuuden myönteistä kohtaamista” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 14). Varhaiskasvatuksen arvoperustan yleisperiaatteina ovat – YK:n (1989) lapsen oikeuksien sopimuksen hengessä – lapsen edun ensisijaisuus, oikeus hyvinvointiin, huolenpitoon ja suojeluun, lapsen mielipiteen huomioon ottaminen sekä yhdenvertaisen ja tasa-arvoisen kohtelun vaatimus ja lapsen syrjintäkielto. Nämä ideaalit asettavat omat tavoitteensa varhaiskasvatukselle, mutta viime vuosina on tapahtunut muutosta

myös työn painopisteessä; siinä missä aiemmin korostettiin *lapsiryhmän* toimintaa, nykyisin huomion kohteena ovat entistä enemmän *yksittäiset* lapset. Tämän lisäksi *perhekeskeisyyden* merkitys on kasvanut, erityisesti vuodesta 2015 alkaen toteutetun Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelman (LAPE) [<https://stm.fi/hankkeet/lapsi-ja-perhepalvelut>]myötä. Varhaiskasvatuksen tavoitteisiin pääseminen vaatii siis uudenlaista ajattelua niin toiminnan suunnittelussa, arjessa lasten kanssa kuin perheiden kohtaamisen ja yhteisön vuorovaikutuksen osalta.

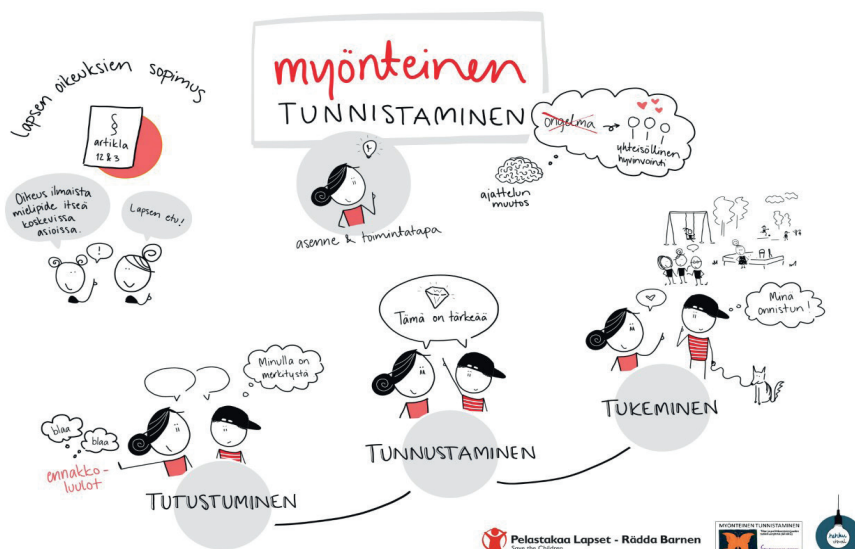
Yhden näkökulman varhaiskasvatuksen kehittämiseen tarjoaa Myönteinen Tunnistaminen [<https://research.tuni.fi/mytu/>], jonka mahdollisuuksia tarkastelemme tässä artikkelissa. Näkökulman taustalla on pitkäjänteinen perustutkimus, jossa yhdistyvät lapsi- ja nuorisopolitiikan, lasten oikeuksien sekä lasten ja nuorten toimijuuden tutkimus (esim. Kallio 2005, 2009). Myönteinen Tunnistaminen perustuu *Tampereen yliopiston Tilan ja poliittisen toimijuuden tutkimusryhmän (SPARG)* tutkimukseen, jota toteutettiin Suomen Akatemian Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys (SKIDI-KIDS) -tutkimusohjelmassa (esim. Kallio ym. 2013; Häkli ym. 2015, 2018; Korkiamäki ym. 2016). Tutkimustulokset on koottu helposti lähestyttävään muotoon avoimesti saatavilla olevaan teokseen *Myönteinen Tunnistaminen* [Häkli ym. 2015, http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/myonteinen_tunnistaminen.pdf]. Tämän jälkeen näkökulmaa on kehitetty edelleen kehittämis- ja koulutus-hankkeissa sekä osana lasten ja nuorten kanssa työskentelevien järjestöjen toimintaa.

Tämä artikkeli perustuu Pelastakaa Lapset ry:n *Arjesta voimaa* -hankkeessa tehtyyn tutkimus- ja kehittämistyöhön, erityisesti varhaiskasvatuksen piirissä toteutettujen pilottien tuloksiin¹. Pelastakaa Lapsilta piloteissa mukana olivat kehittämispäällikkö, YTL Hanna Tulensalo sekä hankesuunnittelijat, YTM Katja Mettinen ja VTM Reetta Kalliomeri, yhteistyökumppaneinaan Tampereen yliopiston professori Kirsi Pauliina Kallio ja SOS-Lapsikylän kehittämispäällikkö, HT Elina Stenvall.

Koska pienten lasten kanssa työskentelemisessä on omat erityispiirteensä, päädyttiin hankkeessa pohtimaan Myönteistä Tunnistamista hieman uusista vinkkeleistä. Nuorten elämään verrattuna läsnä ovat tiiviimmin perheet, jolloin vanhempien ja henkilökunnan sekä vanhempien ja lasten välisten suhteiden pohtiminen on olennaista lasten ja ammattilaisten vuorovaikutteisen yhteiselämän rinnalla. Monet perusasiat ovat kuitenkin samankaltaisia, puhuttiinpa sitten nuorisotyöstä tai varhaiskasvatuksesta: lasten ja nuorten kohtaaminen erityisinä ihmisinä, haastavissa elämäntilanteissa, uusissa toimintaympäristöissä, arjen kiireiden paineissa ja niin edelleen. Varhaiskasvatuksen piloteissa tuottamamme uusi ymmärrys Myönteisestä Tunnistamisesta on siksi hyödynnettävissä myös tätä käytännön kontekstia laajemmin.

1 Pilotit toteutettiin päiväkodeissa, joten puhumme artikkelissa varhaiskasvatuksesta erityisesti päiväkotikontekstissa. Suurelta osin tulokset ovat sovellettavissa myös muihin varhaiskasvatuksen ympäristöihin.

Artikkelissa kerromme, mistä näkökulmista, yhteisistä oivalluksista ja käytännön teoista Myönteisen Tunnistamisen piloteissa mukana olleiden päiväkotien arki koostui – lasten, vanhempien ja päiväkodin kasvattajien kertomana. Yhtäältä näkökulma vaikutti luontevalta, suorastaan ”vanhalta tutulta”; toisaalta Myönteisen Tunnistamisen hengessä toimiminen tuntui haasteelliselta, mutta tarpeelliselta. Kaiken kaikkiaan näkökulma osoittautui konkreettiseksi tavaksi vahvistaa lapsen osallisuutta sekä toteuttaa Lapsen oikeuksien sopimusta päiväkodin arjessa.



Kuva 1: Myönteinen Tunnistaminen Arjesta voimaa -hankkeessa

Kuva 1 esittää *Arjesta voimaa* -hankkeessa laaditun kiteytyksen Myönteisestä Tunnistamisesta, joka tarjoaa tutkimusperustaisen, ammatillisten käytäntöjen yhteydessä jatkuvasti kehittyvän, näkökulman muiden muassa varhaiskasvatukseen. Tämän artikkelin tavoitteena on tarjota varhaiskasvattajille ja varhaiskasvatukseen liittyvää hallinnollista työtä tekeville ammattilaisille ajattelutapoja, työorientaatioita ja toimintaperiaatteita, jotka voivat auttaa huomaamaan Myönteisesti Tunnistavia käytäntöjä olemassa olevasta toiminnasta, kehittämään nykyisiä käytäntöjä tähän suuntaan sekä ideoimaan niiden jatkoksi uudenlaisia toimintamuotoja.

Myönteinen Tunnistaminen: tutkimusperustainen käytännöllinen näkökulma

Myönteisen Tunnistamisen perusajatus on, että ihmisten välisissä kohtaamisissa on aina läsnä kaksi ulottuvuutta: *mikä* minä olen (esim. poika, suomenruotsalainen, kolmevuotias, ADHD-diagnosoitu) ja *kuka* minä olen (ainutkertainen ihminen). Keskeistä esimerkiksi lapsen kannalta on, tuleeeko hän nähdä ihmisenä joka koee olevansa vai yksinomaan ulkopuolisten määritelmien kautta (Honneth 1995). ”Vää-

rin” tunnistetuksi tulemisella voi olla kauaskantoisia seurauksia ihmisen itsetuntoon ja itsearvostukseen, joten tunnistamisen ”oikeaan osumista” tulisi pyrkiä parantamaan kohtaamisissa (Taylor 1992; Bingham 2001). ”Oikeaa” tunnistamista tavoiteltaessa on etsittävä sanoja, eleitä ja tekoja, joiden kautta ihmiset voivat kokea itsensä arvokkaiksi, sekä itselleen että osana sosiaalisia yhteisöjään (Sennett 2004).

Yhdessä olemisen ja elämisen kannalta Myönteistä Tunnistamista voidaan kutsua *yhdessä elämisen politiikaksi* kaikkein arkisimmassa muodossa. Tässä Hannah Arendtin (2005, 93, 96) politiikanfilosofisessa kehyksessä ihmiset nähdään sekä samankaltaisuuden että erilaisuuden kautta: kaikki ovat *tasavertaisia* keskenään, mutta myös *suhteellisesti erilaisia* yhteiskunnallisten rakenteiden ja roolien määrittämällä (esim. ikä, asuinpaikka, sosioekonominen asema). Yhteiskunnallisiin rooleihin sisältyviä valtasuhteita voidaan haastaa ja muuttaa, muttei poistaa: esimerkiksi varhaiskasvattaja on väistämättä ammattilainen suhteessa päiväkodin asiakkaaseen, aikuinen suhteessa lapseen ja mies/nainen suhteessa poikaan/tyttöön. Roolien välisiä suhteita voidaan ”neuvotella” esimerkiksi osana varhaiskasvatus-työtä, jotta ihmiset asemoituisivat suhteessa toisiinsa mahdollisimman yhdenvertaisesti. Valtasuhteiden läpäisemissä rooleissa lapsi asettuu usein lähtökohtaisesti alisteiseen asemaan suhteessa aikuiseen, mitä voidaan pyrkiä tasapainottamaan kasvatuskäytännöillä, jotka asettuvat vahvistamaan lasten toimijuutta heidän yhteisöllisistä asemistaan käsin (tarkemmin yhdessä elämisen politiikasta varhaiskasvatuksen kontekstissa, ks. Millei ja Kallio 2018).

Näille teoreettisille lähtökohdille rakentuva Myönteisen Tunnistamisen käytännöllinen näkökulma jakautuu analyttisesti kolmeen ulottuvuuteen: tutustumiseen, tunnustamiseen ja tukemiseen (Kuva 2). Niitä ei tule mieltää erillisiksi vaiheiksi, vaan kullakin ulottuvuudella on pikemminkin erityinen rooli tässä ajattelutavassa ja työotteessa.

TUTUSTUMINEN

Myönteinen tunnistaminen edellyttää henkilökohtaista tutustumista; muuten toimimme ennakko-oletusten ja muiden tahojen tekemien tulkintojen pohjalta

TUNNUSTAMINEN

Tutustuminen auttaa lisäämään ymmärrystä siitä, mikä kullekin ihmiselle on erityisen tärkeää; tämän perusteella voi antaa tunnustusta ja saada arvostusta

TUKEMINEN

Tavoitteellista tutustumista ja tunnustuksen antamista, jolla pyritään toimijuuden tukemiseen ja toimijoiden voimaannuttamiseen; itsetunnon, itsekunnioituksen ja itsearvostuksen kautta vahvemiksi toimijaksi oman elämän kannalta keskeisissä yhteisöissä ja asioissa

Kuva 2: Myönteisen Tunnistamisen ulottuvuudet

Tutustuminen kohdistaa huomiota vastavuoroisen sosiaalisen suhteen rakentamiseen lasten ja ammattilaisten, sekä perheiden ja päiväkodin, välille. Tunnistava tu-

tutustuminen tarkoittaa kaikille osapuolille ihmisenä läsnä olemista ja vilpitöntä halua tutustua ennakkoluulottomasti. Tämä ei merkitse ammattilaisen, päiväkotilapsen ja vanhemman rooleista luopumista, vaan tasapainon etsiskelyä henkilökohtaisten ja institutionaalisten roolien välillä. Tunnistavan suhteen luominen edellyttää luottamusta siihen, että henkilökohtaisen läsnäolon riski toisen ihmisen kanssa kannattaa ottaa. Siksi tutustuminen voi olla eri ihmisten välillä hitaampaa tai nopeampaa, eikä sitä näin ollen tule määritellä esimerkiksi aikajaksoksi tai rajatuksi prosessiksi. Arendtlaisittain ymmärrettynä *Kuka sinä olet?* on tutustumisen kannalta olennainen kysymys.

Toisaalta tutustumisen ulottuvuuteen sisältyy etäisyyden säilyttäminen sellaisiin arvoihin ja normeihin, jotka voivat olla lasten, perheiden ja ammattilaisten maailmoissa hyvinkin erilaisia. Vaikkapa erilainen suhtautuminen eettisiin kysymyksiin voi vaikuttaa siihen, millaisia asioita kotona ja päiväkodissa pyritään korostamaan. Näiden erojen ei tulisi asettua tutustumisen esteiksi – edellä esitetystä demokraattisesta näkökulmastahan erilaisuus on yhteisöllisen elämän kulmakivi. Avoimuus on tärkeää paitsi varhaiskasvatuksen piiriin tulevan lapsen ja perheen kohtaamisessa, myös muuttuvissa elämäntilanteissa, jotka tuovat eteen uudenlaisia haasteita ja ratkaisun paikkoja perheessä ja päiväkodissa. *Ollaan kiinnostuneita toisistamme toisiamme arvottamatta* on siis Myönteisesti Tunnistavan tutustumisen idea.

Tunnustaminen on Myönteisen Tunnistamisen ”pihvi”. Se on sosiaalisten suhteiden vakiinnuttamista erilaisten mutta samanarvoisten ihmisten välille, kurkottamista erilaisuuksien yli, tutustumisen myötä syntyneen ymmärryksen ilmaisemista. Siinä missä onnistunut tutustuminen johtaa henkilökohtaisesti tärkeiden asioiden ilmenemiseen, tunnustaminen antaa näille itseisarvon ammattilaisten ja lasten sekä päiväkodin ja vanhempien välisissä suhteissa. Tunnustamisen aiheet voivat olla monenlaisia: abstrakteja (esim. moraalinen periaate), materiaalisia (lelu), luonteeseen liittyviä (vilkkas), kulttuurisia (ruokailutottumukset), toiminnallisia (tietokonepelin pelaaminen), medioituneita (lempitelkkarisarja), elämiin liittyviä (lemmikki) tai yhteisöllisiä (monimuotoinen perhe).

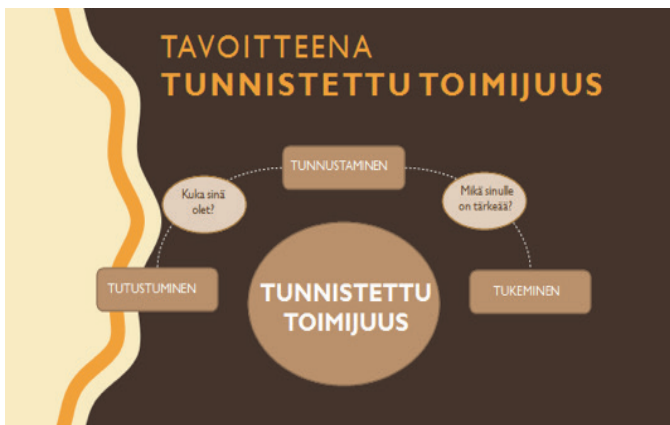
Tunnustaminen tapahtuu aina ihmisten välisissä suhteissa. Siksi yksisuuntaisen lapseen *kohdistuvan* toimenpiteen sijaan tunnustamisessa on kysymys laajemman dynamiikan synnyttämisestä, jonka tuloksena ”pääsemme samalle kartalle”. Tavoitteena on lasten toimijuuden tukeminen yhtä lailla Myönteisen Tunnistamisen kohteina kuin *toteuttajina*. Lapset toimivat tunnustavasti toistensa kanssa, perheissään ja muissa arkiympäristöissään. Tunnistavan varhaiskasvatuksen vaikutukset näkyvät siis parhaimmillaan paitsi ammattilaisen ja lapsen välisen suhteen kehittymisenä, myös kaikessa sosiaalisessa elämässä. *Arvostan sitä, mikä sinulle on tärkeää* kiteyttää hyvin Myönteisen Tunnistamisen hengessä toteutuvan tunnustamisen.

Tukeminen lähtee liikkeelle ajatuksesta, että kuten aikuiset, myös lapset ovat omista lähtökohdistaan toimivia erilaisia ihmisiä. Varhaiskasvatuksen on helpompi asettaa tukemaan lasten omaleimaista toimijuutta, jos ammattilaisten ja lasten – sa-

moin kuin päiväkodin ja perheiden – väliset suhteet on neuvoteltu tutustumisen ja tunnustamisen kautta luottamuksellisiksi. Tukeminen ei edellytä pitkäaikaista tai syvällistä tuntemista, mutta toki siitä on usein hyötyä. Varhaiskasvattajan on hyvä olla herkkänä sille, millä asioilla on erityistä merkitystä lapselle (tai vanhemmalle) *juuri nyt* ja ketkä ovat keskeisiä ihmisiä *hänen* perhe-elämässään (mikä voi olla toisin muille perheenjäsenille). Tällaisista lähtökohdista ammattilainen voi pyrkiä tukemaan lapsia arkiympäristöjensä aktiivisina, tietoisina ja omanarvontuntoisina toimijoina.

Myönteisesti Tunnistavassa varhaiskasvatuksessa toimijuus nähdään yhtä lailla yksilön mahdollisuutena vaikuttaa omaan elämäänsä kuin yhteisöllisenä yhdessä elämisessä. Lasten toimijuuden vahvistuminen on tärkeää heidän itsensä, mutta myös heidän perheidensä ja läheistensä, muiden arkiyhteisöjensä sekä yhteiskunnan kannalta. Olennaista Myönteisessä Tunnistamisessa on siksi yksilöiden, yhteisöjen ja yhteiskunnan näkökulmien *yhtäaikainen* huomioiminen, mikä paljastaa osaltaan työotteen haastavuuden. Ei riitä, että ollaan lapsille läsnä vain tässä ja nyt, koska heidänkään elämänsä eivät rajoitu päiväkodin seinien sisäpuolelle tai kulminoidu nykyhetkeen. Lasten ja perheiden kanssa työskentelyn mieltäminen yhdessä elämisen politiikkana tarkoittaa siis, että tarjottavia tuen muotoja ei suunnitella erillään lasten eletystä elämästä tai heidän olemassa olevaa toimijuuttaan ylenkatsoen – vaikka ne eivät aina istuisikaan saumattomasti yhteen päiväkodin toimintaperiaatteiden ja tavoitteiden kanssa.

Kuva 3 esittää tutustumisen, tunnustamisen ja tukemisen dynamiikan visuaalisessa muodossa, sekä Myönteisen Tunnistamisen keskeisen tavoitteen: tunnistetun toimijuuden. Tutustumisen ja tunnustamisen välinen dynamiikka voidaan kiteyttää kysymykseen *Kuka sinä olet?*, mikä viittaa Myönteisen Tunnistamisen lähtökohtaiseen edellytykseen: Jotta toisen ihmisen voi kohdata hänelle merkityksellisellä tavalla, on jossain määrin tiedettävä, kuka hän on. Tunnustamisen ja tukemisen osalta olennaista on puolestaan tunnistaa *Mikä sinulle on tärkeää?*, mikä mahdollistaa toimijuuden tukemisen lapsen, ja hänen perheensä, eletystä elämästä käsin.



Kuva 3:
Myönteisen
Tunnistamisen
dynamiikka

Piloteissa opittua: Myönteinen Tunnistaminen päiväkodin arkisina kohtaamisina ja käytäntöinä

Vuoden 2019 aikana järjestimme Lempäälässä ja Hämeenlinnassa neljässä päiväkodissa Myönteisen Tunnistamisen työpajoja 3–6 -vuotiaille lapsille, heidän vanhemmilleen sekä päiväkodin henkilöstölle. Halusimme kaikki osapuolet aktiivisesti mukaan, koska Myönteisessä Tunnistamisessa on kyse yhteisössä tapahtuvasta hyvinvoinnin vahvistamisesta, jonka onnistuminen edellyttää yhteisen sävelen löytämistä eri toimijoiden välillä. Tavoitteena oli saada sekä lapset että kasvattajat mukaan kehittämään toimintaympäristöä, joka vahvistaa yhteisöllisyyttä ja mahdollisuuksia ymmärtää toisten näkökulmia, ja missä kukin voi tulla huomioiduksi itselleen mielekkäästi. Työpajoissa oli mukana 150 lasta, 20 vanhempaa ja 80 työntekijää. Jokaisessa päiväkodissa pidettiin kolme toiminnallista työpajaa lapsille, kolme työpajaa työntekijöille ja yksi vanhemmille, sekä lapset, vanhemmat ja työntekijät yhteen kokoava kevätjuhla Myönteisen Tunnistamisen teemalla.

Lasten kanssa työskentely toteutettiin osana päiväkotipäivää toiminnallisina, ohjattuina tuokioina, kolmen pääteeman alla; mikä lapsille on *tärkeää* päiväkodissa, mitä *ratkaisuja* lapset keksivät arjen ristiriitatilanteisiin ja millaisia erilaisia *taitoja* heistä ja päiväkotiyhteisöstä löytyy. Osallistujille kerroimme, että haluamme oppia heiltä asioita päiväkodista ja kuunnella heidän ajatuksiaan. Toteutustapoja miettiessämme kiinnitimme huomiota pienille lapsille luontevaan ja mielekkääseen moniaistiseen kertomiseen. Jätimme tietoisesti tilaa osallistujien omille aloitteille ja erilaisille tekemisen tavoille väljien teemojen puitteissa. Lapset näyttäytyivät piloteissamme tiedon tuottamisen yhteistyökumppaneina, aktiivisina ratkaisuehdotusten tekijöinä, päiväkotiyhteisön jäsenenä sekä ainutkertaisina yksilöinä erilaisine kiinnostuksen kohteineen ja osallistumisen tapoineen.

Työntekijöiden pajoissa esittelimme Myönteistä Tunnistamista tutkimuksellisista ja käytännöllisistä näkökulmista. Tämän lisäksi teimme heidän kanssaan erilaisia pienryhmätehtäviä ja harjoituksia. Vanhempien pajoissa alustettiin niin ikään Myönteisen Tunnistamisen ajattelutapaa ja syvennettiin keskusteluilla ymmärrystä vanhempien näkökulmista. Kevätjuhlassa kaikki osallistujaryhmät olivat mukana omista rooleistaan käsin ottamassa konkreettista tuntumaa Myönteisesti Tunnistavaan varhaiskasvatukseen. Ohjelmassa oli muiden muassa valokuvauspiste itselle tärkeiden ihmisten kanssa, lupaus kivasta tekemisestä aikuiselta lapselle, mikä meille on tärkeää päiväkodissa -askartelupiste, yhteistaideteos luonnonmateriaaleista, halaushippa sekä toiminnallinen tempurata.

Myönteisen Tunnistamisen ulottuvuudet tulivat esiin piloteissa monin tavoin. Hetkiä tutustumiselle, tunnustamiselle ja tukemiselle löydettiin sekä yksittäisen päiväkotipäivän sisältä että pidemmällä tähtäimellä lapsen ”päiväkotituran” eri vaiheista sekä perheiden ja henkilökunnan kohtaamisista. Samankaltaisia havaintoja syntyy työyhteisön omaan vuorovaikutukseen liittyen; ammattilaisosallistujat toivat esi-

merkiksi esiin, että työyhteisössä, jossa kokee saavansa arvostusta työntekijänä, on helpompi arvostaa ja tunnistaa myös kohtaamiaan lapsia ja perheitä (tämän Myönteisen Tunnistamisen näkökohdan laajempi pohtiminen rajautuu tämän artikkelin ulkopuolelle). Seuraavissa luvuissa esittelemme pilottien keskeisiä tuloksia ensin Myönteisen Tunnistamisen kolmen ulottuvuuden kautta, sitten erityisesti vanhempien näkökulmasta, ja lopuksi esitämme lähtökohtia Myönteisesti Tunnistavan varhaiskasvatuksen kehittämiseen.



Kuva 4: Myönteisesti tunnistavassa varhaiskasvatuksessa toteutuvat lasten, vanhempien ja päiväkodin kasvattajien näkökulmat.

Aktiivisen tutustumisen taito: asenteemme ja käsityksemme vaikuttavat toimintaamme

Tutustumisen ulottuvuus korostui pilotissa, kaikkien osallistujaryhmien näkökulmista. Tutustumisessa tärkeänä pidettiin yhtäältä ennakkoluulojen ja oletusten tiedostamista – erityisesti päiväkodin työntekijöiden osalta – jotta ne eivät alkaisi määritellä suhtautumista lapsiin ja perheisiin. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset pitivät tärkeänä muistuttaa itselleen ja toisilleen ”oletusvapaasta” tutustumisesta. Näin erityisesti silloin, kun lapsesta olemassa olevassa institutionaalisessa tiedossa oli paljon riski- ja huolipuhetta tai perheen kanssa oli aiempien sisarusten kanssa ilmennyt haasteita.

”Lapsista saadaan usein esitietopapereita, joiden pohjalta tekee helposti huonoja oletuksia.”

”Luulee tuntevansa lapsen papereiden pohjalta.”

“Tajusin pilotin aikana, että minulla on ennakkoluuloja ja niiden tiedostaminen on merkityksellistä.”

Lisäksi vakiintuneet puhetavat ja päiväkodin omien tiedotteiden sanavalinnat nostettiin työpajoissa esimerkeiksi mahdollisesti haitallisista oletuksista. Nämä tulivat esiin työntekijöiden miettiessä, miten perheet toivoisivat tulevansa nähdyn viestinnän kautta: tarkoitammeko perheellä vain huoltajia vai voiko kevätjuhlaan tulla myös joku muu lapselle tärkeä aikuinen, kuten äitipuoli tai naapuri. Tai ohjeistammeko vanhempia joskus liikaakin ja unohtamme heidän arkiasiantuntijuutensa (“laitathan lapsellesi talvella talvivaatteet”). Omista ennakkoluuloista tietoiseksi tuleminen ja niiden yhteinen sanoittaminen nähtiin tavoiksi, joilla voidaan pyrkiä oletusvapaaseen kohtaamiseen ja kiinnittää enemmän huomiota vahuuksiin ja voimavaroihin. Työntekijät kokivat, että hyvän työyhteisön kesken voi rohkeasti tuoda esiin esimerkiksi tunnereaktioita, joita lapsen tiedot herättävät, jotta niistä voi päästä eteenpäin. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokivat myös tietoisesta eteenpäin katsomisen olevan tärkeää.

“Jokainen aamu on uusi alku. Ei muistella eilisiä haasteita vaan otan henkilökohtaiseksi tavoitteeksi saada lapsi hymyilemään joka aamu.”

Oleellista tutustumisessa on myös lapsen rooli tiedon tuottajana. Työntekijät pitivät lapsen tuottamaa itseään koskevaa tietoa yhtä arvokkaana kuin papereihin kirjattuja tai aikuisilta kuultuja häntä koskevia näkemyksiä, mutta kokivat puutteita mahdollisuuksissaan kerätä lasten tietoa systemaattisesti. Tämä nähtiin kehittämisen paikkana Myönteisesti Tunnistavalle lapsilähtöiselle varhaiskasvatukselle.

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset näkivät tutustumisen koko päiväkotielämän mitteinä matkana, jossa lapsiin tulee tutustua aina uudelleen; paitsi alkuvaiheessa myös tarpeen mukaan päivähoitovuosien aikana. Vanhemmat toivat samoin esiin uudelleen tutustumisen merkityksen, erityisesti lapsen kasvaessa sekä perheen elämänmuutosten tai päiväkodissa tapahtuvien muutosten myötä. Henkilöstön vaihtuessa aktiivinen tutustuminen koettiin erityisen tärkeäksi. Lapset puolestaan nostivat esiin kavereihin tutustumisen hankaluuden ja toiveen aikuisen tuesta kavereiden saamisessa; aikuista tarvitaan vahvistamaan lasten yhdenvertaisia mahdollisuuksia kokea olevansa tärkeä osa porukkaa ja löytää oma paikkansa yhteisössä ja kavereiden keskuudessa (ks. kokemusasiantuntijan esimerkki, <https://research.tuni.fi/mytu/kokemusammattilaisuutta/2374-2/>).

Varhaiskasvatuksen henkilöstö lähestyi tutustumista vastavuoroisena prosessina, jonka edellytyksenä on lapsen tuntema luottamus ja turvallisuus, mikä vaatii joidenkin kohdalla pidemmän tien. Joskus lapsen voi olla vaikea sopeutua vaikkapa päiväkodin aloitukseen. Työntekijöiden mukaan tällöin on tärkeää kuunnella ja havainnoida eri osapuolten näkemyksiä. Huomion kiinnittäminen lapseen yksilönä ei riitä; tarvitaan myös laajempaa pohdintaa päiväkotiyhteisön mahdollisuuksista parantaa joukkoon kuulumisen kokemuksia. Henkilöstö koki tärkeäksi kiinnittää tietoi

sesti huomiota tilanteisiin, joissa lapsilla on hyvä olla ja lisätä näitä hetkiä, yhtenä vastauksena kuuluvuuden kokemusten vahvistumiseen.

Ihmiselle on luontevaa, että joidenkin kanssa tullaan paremmin toimeen kuin toisten. Varhaiskasvatuksessakin lapsen voi olla helpompaa kiintyä ensin yhteen aikuiseseen kuin koko henkilöstöön ja vanhemmalle voi olla mukavaa kääntyä asioissaan tietyn ammattilaisen puoleen. Tällaisten käytäntöjen näkyväksi tekeminen ja mahdollistaminen auttavat luottamuksellisten suhteiden syntymistä. Sekä ammattilaisille että lapsille on merkityksellistä, kun suhde on vastavuoroinen, tuttu ja lämmin. Ammattilaiset korostivat lisäksi, että heidän on tärkeää huomata lasten ilo, kun nämä hoksaavat kasvattajan puhuvan juuri hänestä ja hänelle (ks. seuraava luku, tunnustaminen). Ammattilaisten vastuulle jää toki huomioida kaikki lapset ja perheet yhdenvertaisesti, vaikka toisten kanssa tultaisiinkin paremmin toimeen kuin toisten.

Lapsiin ja vanhempiin tutustumisen lisäksi työpajoissa tuli esiin myös muita lapsille tärkeitä aikuisia. Lapset eivät erottele itselleen tärkeitä ihmisiä sukulaisuuden tai perhetaustan perusteella, ja onkin tärkeää kuunnella heidän näkemyksiään tärkeistä ihmisistä näiden ihmissuhteiden huomioimiseksi ja ottamiseksi osaksi päiväkodin arkea.

”Nähdään lapsi osana omaa elämäänsä. Jos mummo tulee hakemaan, tietoisesti jutellaan mummon kanssa myös. Osoitetaan lapselle, että mummokin on tärkeä.”

Tutustumisen kannalta ammattilaiset näkivät haasteena suuret lapsiryhmät ja sen, etteivät he pysy kärryillä kaikkien lasten ajankohtaisista asioista tai mielenkiinnon kohteista. Ammattilaiset kuvasivat myös tilanteita, joissa he ajautuvat ”niputtamaan” lapsia porukoiksi, vaikkapa niin, että ”nuo lapset tykkäävät rakentaa duploilla” ja ”nuo tykkäävät ulkoilla”. Tämän he kokivat johtuvan osittain siitä, että lapsia on paljon ja arki hektistä. Erityisesti näissä hetkissä tutustumista tukevat sovitut käytännöt, tai jopa rutinit, olisivat arvokkaita.

Yksilöllisen asenteen ja toimintatavan lisäksi on olennaista, että päiväkodin toimintakulttuuri ja varhaiskasvatuksen hallinnolliset rakenteet tukevat Myönteisen Tunnistamisen mukaista kasvatus- ja hoivatyötä. Yhdeksi toimivaksi tutustumista tukevaksi käytännöksi oli osoittautunut intensiivielokuu. Päiväkodissa oli sovittu, että aloituskuukauden aikana ei pidetä palavereja tai aseteta isoja opillisia tavoitteita, vaan keskitytään yhdessäoloon. Myös päiväkodin aloituskeskustelun pitäminen kotona tuotiin esiin mahdollisuutena lisätä vastavuoroisen tiedonsaannin tunnetta. Tutustumisen kannalta tärkeänä nähtiin myös muut arkiset maisemavaihdokset, joiden avulla päästään pois totutuista ympyröistä.

”Joskus tutustuminen pääsee ihan toiselle tasolle, kun vaihtaa maisemaa; Lähtee metsäretkelle tai toisen päiväkodin pihaan leikkimään. Tällöin lapsesta ja itsestä aikuisena tulee esiin erilaisia piirteitä.”

Vastauksena lasten esittämiin haasteisiin aletaan pilottipäiväkodeissa tukea kesken vuotta päiväkotituransa aloittaneita lapsia kavereiden löytymisessä. Lisäksi päätettiin myös tietoisesti muistutella vanhempia siitä, että he ovat milloin tahansa tervetulleita tutustumaan päiväkodin arkeen ja käynnistää kerran kuukaudessa tapahtuvat iltapäiväleikit. Vanhemmat ja muut lapsille tärkeät ihmiset kutsutaan mukaan päiväkodin normaaliin arkeen, leikkimään ja viettämään aikaa lapsen kanssa ilman sen suurempia ohjelma numeroita. Näin rikotaan rajaa lasten yksityisen ja institutionaalisen elämän väliltä, tuoden kodin ja päiväkodin toimintakulttuureja ja arvomaailmoja dialogiseen suhteeseen käytännöllisellä tavalla. Kaiken kaikkiaan, tutustumisen ulottuvuus johti osallistujamme pohtimaan rikkaasti mahdollisia toisen toimimisen tapoja päiväkotien arjessa, mikä vahvistaa aikaisempia tutkimustuloksia tutustumisen äärimmäisen tärkeästä roolista Myönteisessä Tunnistamisessa (Häkli ym. 2015, 2018).

Tunnustetaan väriä: Mikä päiväkodin arjessa on tärkeää?

Erityisesti lasten työpajoissa korostui arjen pienten hetkien merkitys tunnistetuksi tulemisen kokemukselle. Tällaisia olivat esimerkiksi sylissä istuminen ja siinä juteltu asia tai hyvänä koettu kosketus. Lasten esille nostamat tärkeät asiat päiväkodissa liittyivät kavereihin, yhdessäoloon, oman kiinnostuksen mukaiseen leikkiin ja tekemiseen, huolta pitäviin aikuisiin sekä perustarpeisiin kuten uneen, lepoon, syliin ja ruokaan. Lisäksi he mainitsivat joitakin abstraktimpia teemoja, kuten luonto ja rakkaus. Työpajojen aikana lapset kertoivat oma-aloitteisesti asioista, jotka olivat heille juuri sillä hetkellä tärkeitä: *“Kato mun hammas heiluu”, “Arvaa mitä, me lähdetään matkalle”, “Mä ajoin tänään bussilla”, “Pelataanko?”, “Mun isi osaa muuten sahata”*. Tällaiset näennäisen irralliset tiedonjyvät voivat toimia siltana lasten kokemustiedon äärelle, jos ammattilaiset osaavat kohdistaa niiden kautta huomiota lasta ajankohtaisesti koskettaviin kysymyksiin. Sosiaalisten suhteiden ja yhteisöön kuulumisen merkitys tuli esiin paitsi lasten suorana kertomuksena kavereiden tärkeydestä tai hyvänä kaverina olemisen taidosta, myös yhteenkuuluvuutta korostavien ilmaisujen muodossa – jokaisessa työpajassa. Tällaisia olivat esimerkiksi: *“Me ollaan eskareita”, “Kato meillä heiluu hampaat”, “Me kannatetaan HPK:ta”, “Me tehdään tämä yhdessä koska me ollaan parhaat kaverit forever”*.

Lapset tekivät näkyväksi eron leikin ja toden välillä, avaten näin tietokäsitystään. Työpajoissa alustimme heille käsinukeilla tilanteita, joita he itse kuljettivat eteenpäin ja äänestivät hymynaamoilla, milloin esityksessä mukana olevilla osapuolilla on hyvä olla. Ongelmatilanteisiin lapset saattoivat tarjota ratkaisuehdotukseksi tikkaria, uutta lelua tai vankilaan viemistä. Kun esitimme tarkentavia kysymyksiä heidän ratkaisuehdotuksiaan koskien: *“Onko täällä päiväkodissa mahdollista saada tikkari, jos harmittaa?”* tai *“Voiko lapsen viedä päiväkodista vankilaan?”*, osoittivat lapset nopeasti asioiden tilannekohtaisuuden. Kontekstuaalisuus onkin yksi keskeinen elementti lasten tiedossa, jota kasvattajien olisi hyvä oppia tunnustamaan. Kuten muutkin ihmiset, lapset tuntevat ja tulkitsevat asioita yhteyksissään. Heidän mie-

lipiteensä, tunteensa, tekemisensä ja kaverinsa vaihtuvat kuitenkin usein nopeammin kuin aikuisten – radikaalistikin – joten pysyvämpien asioiden ohella hetkellisesti tärkeiden asioiden arvostaminen on merkittävää.

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmasta Myönteisen Tunnistamisen toteuttamisessa on olennaista lasten yksilöllinen huomioiminen eli kiinnostuksen osoittaminen heidän tekemisiään ja kertomisiaan kohtaan, niin arjen ohikiitävissä hetkissä kuin esimerkiksi aamun kohtaamistilanteissa. Joissakin päiväkodeissa oli siirrytty erikseen sovituista lelopäivistä siihen, että lasten oli mahdollista ottaa mukaan omia tavaroita tai esimerkiksi kuvia heille tärkeistä aikuisista päivittäin. Uusi käytäntö tarjosi lapsille mahdollisuuden tuoda palasen omaan elämäänsä päiväkotiin ja työntekijöille mahdollisuuden osoittaa kiinnostusta päiväkodin ulkopuoliseen maailmaan lasten henkilökohtaisista näkökulmista. Tähän tapaan ”väriä tunnustamalla” kasvattajat ilmaisevat, että lapset voivat olla päiväkodin toiminnassa aloitteen tekijöitä siinä missä kasvattajatkin; heidän toimeliaisuutensa on kasvattajien kiinnostuksen kohteena samaan tapaan kuin lasten odotetaan kiinnostuvan kasvattajien mielen mukaisesta varhaiskasvatustoiminnasta. Aamun ja illan kohtaamisissa ammattilaiset pitivät ensiarvoisena kohdata jokainen päiväkotilainen henkilökohtaisesti, huomioiden sekä lapsen että vanhemman rutiinit ja aloitteet.

Yleiseksi haasteeksi kohtaamisiin määriteltiin kiire ja keskeytykset, jotka pahimmillaan estivät yhdessä jaetun hetken ja toiselle merkityksellisten asioiden noteeraamisen. Keskeytysten myötä huomio kiinnittyi enemmän tilanteen hallintaan kuin itse ihmisiin. Ammattilaiset korostivatkin tärkeäksi luoda työyhteisöön tapoja rauhoittaa aikaa ja tilaa kohtaamisille. Yhdessä pilottipäiväkodissä sovittiin tämän osalta, että aamut rauhoitetaan lasten kohtaamisiin, jolloin työntekijät eivät saa tulla viestimään toisilleen kasvattajien asioista, vaan tälle on varattu tilaa ja aikaa toisaalla.

Myönteinen tuki: erilaisten onnistumisten tietoinen huomaaminen

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset korostivat Myönteisen Tunnistamisen olevan lapsen kannustamista, rohkaisua ja onnistumisen sanoittamista. Työntekijät kiinnittivät huomiota myös ”normaaliin erilaisuuteen”, joka on yksi Myönteisen Tunnistamisen arendtlaisista lähtökohdista: meistä jokainen on siinä mielessä samanlainen, että olemme ihmisinä ainutkertaisia, kokemuksellisesti erilaisia kuin kukaan toinen ihminen. Onnistumisten huomaaminen edellyttää, että tietää kyseiselle lapselle tärkeät asiat sekä sen, mikä lapselle on mahdollisesti haastavaa: *”Pitää nähdä ja tunnistaa, että eri lapsille erilaiset asiat ovat onnistumisia.”* Tämä pätee yhtä lailla erityisen tuen piirissä oleviin lapsiin kuin muihinkin päiväkotilaisiin – erottelua tukea tarvitseviin ja muihin ei tarvita. Oleellista on tuntee kukin lapsi sekä voimavarojen että tuen tarpeiden osalta.

Lasten erilaiset taidot, osaamisalueet sekä mielenkiinnon kohteet tulivat esiin työpajoissa. Viimeisellä työpajakerralla pysähdyimme niiden ääreen tietoisesti tekemällä päiväkotiin yhteistaideteoksen. Sen kautta lapset ilmaisivat itselleen tärkeitä asioita ja taitoja eli mitä tahansa, joka tuntui heille sillä hetkellä erityisen merkitykselliseltä. Osa heidän esille nostamistaan taidoista oli sellaisia, joita pidetään yleisesti ottaen tärkeinä, niin varhaiskasvatuksessa kuin muissakin yhteyksissä: *”Osaan itse piirtää käden”* tai *”Mä osaan jo kirjoittaa”*. Toisia näkökohtia kasvattajat eivät usein arvosta taitoina lainkaan, ainakaan niin, että ne tulisivat päiväkodin arjessa tuetuiksi: *”Olen hyvä jahtaamaan veljeä”, ”Olen hyvä rakastamaan”, ”Osaan kaikki HPK:n kannatuslaulut (lapsi alkaa laulaa lauluja)”, ”Mä pystyn liitämään!”, ”Muura-haistieto”, ”Flossaaminen”, ”Osaan nukkua valot päällä”*. Tällaisten taitojen kautta voidaan vahvistaa erityisesti niiden lasten toimijuutta, jotka eivät pääse loistamaan varhaiskasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamisessa. Työpajoissa ilmeni myös käytännöllisiä tapoja, joilla lapset huomioivat toisiaan ja toimivat ryhmänä. Osallistujat esimerkiksi auttoivat toisiaan käsien ääri viivojen piirtämisessä sekä vuorottelivat mieluisten kynien kanssa. Lapset myös spontaanisti esittelivät taitojaan: näyttivät, miten silta tehdään ja hauskuuttivat toisiaan. Tällaisten yhteisöllisten toimijuuden muotojen tukeminen on toinen tapa toteuttaa varhaiskasvatusta kriittisesti suhteessa yksilökeskeiseen kulttuuriin, joka herkästi jakaa ihmisiä onnistujiin ja ”muihin”.

Myönteisen Tunnistamisen näkökulmasta jokaisen lapsen tulisi saada päiväkodissa tietoista huomiota itselleen merkityksellisissä asioissa. Lisäksi on tärkeää tukea lasten erilaisten, usein käytännöllisten tai hiljaisesti esitettyjen aloitteiden näkyväksi tulemistä. Pientenkin onnistumisten huomaaminen on osa myönteistä tukea, koska se vahvistaa toimijuutta lasten omista merkityksellisistä lähtökohdista. Eräs päiväkodin työntekijä kertoi tsemppaavansa katsekontaktilla lasta, jolla oli haasteita keskittyä ohjatussa tilanteessa, ja ennen keskittymistä vaativaa tehtävää hän pyrki järjestämään ”energianpurkutilaisuuden”. Näillä toiminnoilla työntekijä tuki lapsen mahdollisuutta olla mukana yhteisessä toiminnassa, ja jos tämä ei myönteisten tukitoimienkaan kautta onnistunut, tarjottiin lapselle toisenlaista tekemistä (vs. kielteinen puuttuminen käyttäytymiseen). Huomiota kiinnitettiin näin lapsiyskilön ohella yhteisöön ja tekemisen tapaan; tarvetta muuttaa lasta yksilönä ei ilmennyt, vaan muutospaine kohdistui toiminnan järjestämiseen *lasten erilaisuutta kunnioittaen*.

Vanhemmat osana Myönteisesti Tunnistavaa varhaiskasvatusta

Vanhemmat ovat merkittävä osa varhaiskasvatuksen arkea, vaikka he ovat fyysisesti läsnä päiväkodeissa vähän. Työntekijät ja vanhemmat kohtaavat yleensä lapsen haku- ja vientitilanteissa sekä varhaiskasvatussuunnitelmien äärellä. Pilottien aikana päiväkodeissa vahvistui ajatus haku- ja vientitilanteiden keskeisyydestä, yhtäältä vanhempain ja perheeseen tutustumisen, toisaalta perheille tärkeiden asioiden tunnistamisen näkökulmista. Erityisesti vanhemmat toivat esiin näiden kohtaamisten merkityksen ja toivoivat mahdollisuutta kuulumisten vaihtoon yhtä lailla aamu- kuin iltapäivän kohtaamisissa. Tämä on tärkeää etenkin sellaisten perheiden kohdalla,

joissa toinen vanhempi yleensä tuo ja toinen hakee lapsen. Vallitsevissa käytännöissä lapsen päiväkotiin tuovan vanhemman osaksi saattaa jäädä vain sen kertominen, onko lapsi syönyt aamupalaa vai ei; lasta hakevalle vanhemmalle puolestaan rakentuu toisenlainen suhde päiväkotiin, jos kuulumisten vaihto tehdään rutiininomaisesti vain tuolloin. Tähän kaipasivat muutosta sekä vanhemmat että ammattilaiset.

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset pohtivat, *millaisia* asioita päivästä ja lapsesta tulisi kertoa vanhemmille, ja *millä tavoilla*. Kertovatko ammattilaiset, mitä lapsi on tehnyt ja syönyt, vai millainen tunteiden kirjo lapsen päivässä on ollut läsnä? Vanhemmat toivoivat ensisijaisesti kuulevansa, mitä lapselle kuuluu. Heidän näkökulmastaan pyrkimys vuorovaikutukseen näyttäytyi yksinomaan tavoiteltavana lapsesta välittämisenä, vaikka näkemyksissä henkilökunnan kanssa olisi ristiriitajakin. Tämä kannustaa dialogiseen kohtaamiseen vaikeidenkin asioiden äärellä. Kuulumisten säännöllisen vaihtamisen rooli on ilmeinen Myönteisen Tunnistamisen näkökulmasta, koska juuri toistuvissa kohtaamisen tilanteissa ihmiset tulevat tietoisiksi toisistaan *erilaisina mutta yhdenvertaisina ihmisinä*. Samalla helpottuu mahdollisten huolenaiheiden yhteinen ihmettely sekä toiselle ihmiselle tärkeiden asioiden tunnustaminen. Vaikka olisi itse hyvinkin eri kannalla asian merkityksestä, voi jo se parantaa kommunikaatiota, että ilmaisee ymmärtävänsä mistä toisen näkökulmassa on kysymys. Tutuus ja luottamuksellisuus vahvistavat kokemusta yhteisestä tavoitteesta: lapsen hyvinvoinnin tukemisesta.

Erityisesti silloin, kun päiväkodissa on herännyt huolta lapseen tai perheeseen liittyen, tai lapselle on päivän aikana tapahtunut selvittelyä vaativa tilanne, näkivät ammattilaiset tärkeäksi aiheen lähestymisen yhteisen ihmettelyn keinoin: miten *lapsi* kokee tilanteen, miten *vanhempi* kokee tilanteen, miten *työntekijä* kokee tilanteen. Kun lähdetään liikkeelle ajatuksesta, että yhtä oikeaa totuutta ei ole, mahdollistuu kokemuslähtöinen yhteisöllinen tuki; erilaista kokemustietoa yhteen tuomalla pyritään parhaan mahdollisen jaetun ymmärryksen äärelle. Samalla vahvistuu vanhempien ja lasten kokemusasiantuntemuksen kunnioittaminen ammatillisen asiantuntemuksen rinnalla.

Tällainen yhteisen ymmärryksen luominen edellyttää tietysti yhteisten ratkaisujen löytämistä, mikä ei ole aina itsestään selvää. Mutta voiko ammattilaisen tai vanhemman huoli väistyä, jos toinen osapuoli ei jaa huolta? Tätä pohtivat työntekijät, jotka kokivat haastavimpina ja tunteita herättävinä tilanteet, joissa vanhempi ei tuntunut olevan kiinnostunut lapsen asioista. He olivat huomanneet olevan tärkeää antaa tilaa vastavuoroiselle tutustumiselle – luottamuksen rakentamiselle ja kuuntelemiselle – myös näissä tilanteissa. Tällöin voi ilmetä vanhemman olevan kiinnostunut lapsen asioista, mutta suhtautuvan niihin eri tavoin kuin päiväkodin henkilöstö. Myös epäluottamus päiväkotia tai ammattilaisia kohtaan voi vaikeuttaa kasvatusyhteistyötä, jolloin luottamuksen ja yhteisen ymmärryksen rakentumiselle täytyy varata enemmän aikaa. Kaiken kaikkiaan piloteissamme korostui avoimuuden ja ennakkoluulottomuuden merkitys luottamuksen rakentamisessa ja toisten osapuolien näkökulmien ymmärtämisessä.

Kohti Myönteisesti Tunnistavaa varhaiskasvatusta

Myönteisesti Tunnistavan varhaiskasvatuksen voidaan ajatella onnistuvan, kun ammattilainen kykenee eläytymään lapsen kokemusmaailmaan ja lähtemään siitä liikkeelle omassa toiminnassaan; mitä lapsi sanoo tai tekee, mikä on lapselle tärkeää tässä hetkessä (vrt. Sennet 2004). Indikaattorina onnistumisesta voi pitää lapsen innostusta, kun hänelle henkilökohtaisesti merkityksellinen asia tulee huomatuksi ja joku pysähtyy sen äärelle. Lapsilta voi pyrkiä myös kysymään lisää ja ihmettelemään uteliaassa sävyssä ääneen asioita, jotka herättävät ammattilaisessa ensin kummeksuntaa tai ennakkoluuloja. Lapselle asiat voivat merkitä jotain aivan muuta kuin kasvattaja olettaa. Lapsen näkökulman tavoittaminen onkin välttämätöntä osuvan tunnistamisen osalta. Koska käsitys itselle tärkeiden asioiden merkityksestä yhteisön muille jäsenille vaikuttaa voimakkaasti lapsen itsetunnon, itsekunnioituksen ja itsearvostuksen kehittymiseen (Honneth 1995), on tutustuminen kriittinen ulottuvuus myönteisesti tunnistavassa varhaiskasvatuksessa: jokainen lapsi haluaa tietää *kuka*, ei *mikä*, minä olen.

Päiväkotilapsilla on kykyä tarjota ratkaisuehdotuksia erilaisiin arjen (ristiriita)tilanteisiin yhteisöllisesti rakentuvan kokemustiedon pohjalta. Myönteisesti Tunnistavassa varhaiskasvatuksessa tulee olla tilaa pysähtyä heidän ratkaisujensa äärelle riittävän usein, jotta ne saavat tunnustusta osakseen. Tilanteiden läpikäyminen yhdessä ei tarkoita kasvattajien vastuusta luopumista, vaan yhdessä elämisen taitojen harjoittelua ja ymmärrystä siitä, mitä erilaisten tilanteiden taustalla on: miksi lapsi käyttäytyy tietyssä tilanteessa tietyllä tavalla ja mikä hänen näkökulmastaan voisi olla ratkaisu tilanteeseen. Esimerkiksi käsinukkeja hyödyntänyt työpajamme teki näkyväksi eron leikin ja toden välillä; leikkimaailmassa käsinukke voi joutua vankilaan, mutta oikeaan elämään liittyvissä tilanteissa lasten esittämät ratkaisut olivat toisia. Uloslähtötilanteissa tai muissa siirtymissä kasvattaja voi kutittaa lasta, mikä voi poistaa tilanteen jännitteisyyttä. Kutittaminen ei kuitenkaan toimi, jos lapsesta on hankalaa esimerkiksi erota vanhemmasta; tällöin ratkaisu voikin olla vaikka kaverin pyytäminen lasta vastaan tai syliin ottaminen. Nämä lasten kokemustietoon perustuvat ratkaisut eivät tokikaan ole päiväkotiammattilaisille vieraita, mutta moni ei osaa sanoittaa niitä päiväkodin toimintakulttuuria toteuttaviksi kasvatustoimenpiteiksi, jotka edellyttävät riittävää resursointia ja huomiointia toiminnan suunnittelussa.

Lasten innokkuuteen olla mukana päiväkodissa aktiivisina toimijoina ja esittää ratkaisuja käytännön haasteisiin vaikuttaa se, miten he kokevat kasvattajien suhtautuvan ehdotuksiinsa. Lasten ratkaisuehdotuksia ei tule lähtökohtaisesti arvottaa, vaan olla kiinnostunut niihin latautuneista merkityksistä; lopullinen ratkaisu voi olla yhdessä neuvoteltu, useiden osapuolten näkemyksiä kunnioittava ajatus. Demokraattinen ja tasavertainen asemoituminen osana yhteisöä rakentuu jaetun ymmärryksen varaan myös pienten lasten kanssa (Millei ja Kallio 2018). Samankaltainen suhtautuminen soveltuu hankalien tilanteiden kohtaamiseen ja osallisuuden kokemusten vahvistamiseen. Kun lapset otetaan osaksi ratkaisemis-

ta, on kaikkia tyydyttävään lopputulokseen pääseminen helpompaa kuin kielteisin keinoin, vaikkapa pakottamalla ja vaatimalla. Osallisuuden vahvistamista varten ei näin ollen tarvitse luoda erillisiä rakenteita, vaan pysähtyminen lapsille tärkeiden asioiden äärelle ja niiden merkityksellisyyden ymmärtäminen luovat itsessään yhteisöllisyyttä ja osallisuuden kokemusta (Stenvall 2018). Lasten kuulumisen tunteen tukeminen ei siis tarkoita heidän toiveidensa sokeaa toteuttamista tai suunnitellusta toiminnasta luopumista, vaan pikemmin *päiväkodin toiminnan suunnittelemista moninaista tietopohjaa hyödyntävillä tavoilla*.

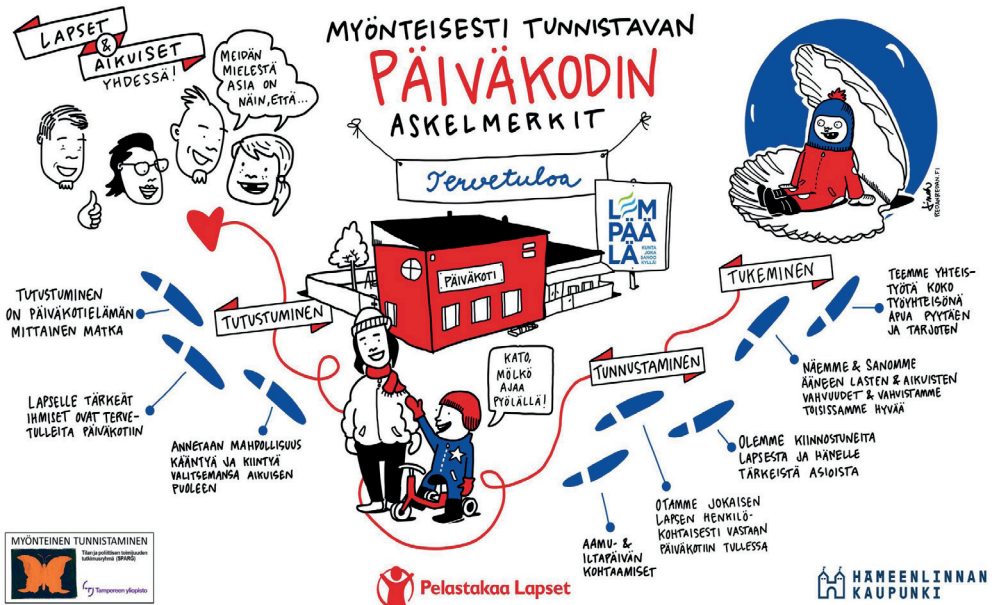
Tämä liittyy laajemminkin lasten ja perheiden myönteiseen tukemiseen. Pilotissamme ilmeni, että sekä vanhemmat että ammattilaiset ovat arkoja antautumaan keskusteluihin kohtaamistilanteissa. Ammattilaiset ikään kuin ”piiloutuivat” yleisten ohjeiden taakse sen sijaan, että ottaisivat asioita perheiden kanssa esiin. Samaan aikaan vanhemmat miettivät, miten uskaltaisivat kysyä varhaiskasvatuksen ammattilaisilta neuvoa ilman syyllisyyttä omasta vanhemmuudestaan. Keskinäisen arvostuksen vuoksi kumpikin varoo astumasta toistensa reviirille, mutta arvostusta voisi ilmaista ja luottamusta rakentaa keskustelevan yhteistyönkin kautta. Sellaisen kehittyminen edellyttää varhaiskasvatustoiminnan strategista kehittämistä myönteisenä toimintana.

Myönteisesti tunnistavassa varhaiskasvatuksessa tulee tehdä näkyväksi työyhteisön käsitystä lapsista ja lapsuudesta ja samalla vähentää ennakoasenteita erilaisiin lapsiin liittyen. Ennakkoluuloilla ja lapsikäisyydellä on merkitystä siihen, millaisia toimijarooleja lapsille ja heidän perheenjäsenilleen päiväkodin arjessa tarjotaan, tai miten valtasuhteita ylläpidetään jokapäiväisessä toiminnassa. Työyhteisön sisällä vallitsevat erilaiset lapsikäisyydet vaikuttavat lisäksi siihen, miten eteen tulevia tilanteita ratkaistaan. Kysymys on myös arvottamisesta. Varhaiskasvatuksen yleisen arvoperustan pohjalta jokainen lapsi ja perhe tulee kohdata avoimesti ja ennakkoluulottomasti (esim. Opetushallitus 2018; LAPE-muutosohjelma). Ammattiroolissa tulee olla arvottamatta perheitä hyväksi tai huonoiksi, edes implisiittisesti. Arendtilta (1958) ammentavan suhteellisen yhdenvertaisuuden ja erilaisuuden käsitteistö voi olla hyödyllinen perheiden ja lasten välisten erojen käsittelemisessä. Arvottavien asenteiden liudentamisessa saattaa auttaa myös toimijan ja toiminnan erottaminen toisistaan; ihminen ja teot erottamalla voidaan keskustella rakentavasti myös asioista, joista ollaan eri mieltä (Kallio ym. 2013; Stenvall 2018). Toisin sanoen, voimme hyväksyä toisen ihmisen ja arvostaa häntä, vaikka emme hyväksy hänen tekojaan. Huomion voi kiinnittää yksilön ominaisuuksien tai persoonallisuuden arvioinnin sijaan itse käytökseen tai tekoihin, jolloin haastavienkin asioiden puheeksi ottaminen voi helpottua.

Haluamme korostaa, että Myönteisen Tunnistamisen näkökulman hyödyntäminen edellyttää aina kontekstisidonnaista soveltamista. Kyseessä ei siis ole yleinen menetelmä tai toimintamalli, jonka voi vain ottaa käyttöön, vaan sovellettava työorientaatio ja ajattelutapa. Mitä myönteisesti tunnistava varhaiskasvatus kulloinkin käytännössä tarkoittaa riippuu muiden muassa siitä ketkä sitä toteuttavat, missä työtä tehdään, ja millaisten lasten ja perheiden kanssa varhaiskasvattajat työskentelevät.

Kehotamme siis perehtymään artikkelissa esiteltyyn tutkimusperustaiseen näkökulmaan, sitä soveltaneisiin hankkeisiin sekä esittelemissämme piloteissa syntyneisiin käytännön tulkintoihin oman työn ja työympäristön kautta:

Miten Myönteinen Tunnistaminen mieltyy ja voi olla hyödyksi sellaisessa varhaiskasvatuksessa, jossa sinä olet mukana?



Kuva 5: Pilotissa koottiin askelmerkit myönteisesti tunnistavaan päiväkotiin.

Myönteisen Tunnistamisen käytännön sovelluksia

- Tutkimushankkeiden jälkeen Myönteistä Tunnistamista on kehitetty edelleen kehittämis- ja koulutushankkeissa sekä osana lasten ja nuorten kanssa työskentelevien järjestöjen omaa toimintaa. Nuorisotyön kentällä myönteistä tunnistamista on hyödyntänyt oman toimintansa kehittämiseen pitkäjänteisesti muiden muassa Aseman Lapset ry:n Walkers-toiminta, jossa ajattelutapa on asetunut tukemaan ja sanoittamaan käytännön työssä hioutuneita nuorten kanssa työskentelemisen tapoja ja perusteita (Miettinen 2017; Rytönen 2017).
- Samoin Mun juttu – Meidän tulevaisuus -hankkeessa (2015-2017) etsittiin Myönteisestä Tunnistamisesta tutkimusperustaisia näkemyksiä, yhtäältä tukemaan nuorten voimavaroja ja yhteiskunnan jäsenyyttä, toisaalta vahvistamaan nuorten parissa toimivan palveluverkoston yhteistyön mahdollisuuksia (Heinonen ym. 2017).
- Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun nuorisotalon tutkimus- ja kehittämiskeskus Juvenian koordinoimassa Digillä Duuniin! -hankkeessa Myönteisen Tunnistamisen ajattelua on jalkautettu ja kehitetty yhdessä tutkijoiden kanssa (syrjäseutujen) nuorisotyön tarpeisiin, erityisesti nuorten itsenäistä elämää ja työllistymistä tukevaa itse tehtyä tulevaisuus (ITU) -ryhmätoimintamallia kehittämällä (ITU-opas 2020).
- Myönteisen Tunnistamisen mahdollisuuksia on tunnusteltu myös pedagogiikan kentillä. Erityislasten sosiaalista osallisuutta koulussa pohtineet Vertti Barkholm ja Riikka Putila (2017) yhdistävät ajattelutapaa kuuntelemisen pedagogiikkaan.



- Porissa toteutettua Koulutuksellinen tasa-arvo -hanketta arvioinut Laura Juvonen (2017) on käyttänyt näkökulmaa mukana olleiden koululaisten näkökulman tavoittamiseen.
- Oulun Poikien Talon toimintaa vanhempien näkökulmista lähestyneet Roni Ounaslehto ja Janne Rahikainen (2017) löysivät lähestymistavasta perustellun lähtökohdan varhaisen puuttumisen käytännölliselle kritiikille. Tutkimushankkeissa yhtenä keskeisenä yhteistyökumppanina toiminut Helsingin kaupungin nuorisosaiankeskus on puolestaan kehittänyt koulun ja nuorisotyön yhteistyölle perustuvaa Kaikki Käy Koulua -malliaan eteenpäin Myönteisen Tunnistamisen avulla (Gretschel & Hästbacka 2006, <http://kaikkikaykoulua.fi/>).
- Pelastakaa Lasten Arjesta voimaa -hankkeessa on sovellettu Myönteisen Tunnistamisen ajattelumallia varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön sijoittuvan kehittämiskokeilun lisäksi useissa pienten lasten yhteyksissä ja palveluissa, joista saatuja oppeja on koottu Lapsilta opittua -verkkosivustolle <https://www.pelastakaalapset.fi/lapsilta-opittua/>
- Myönteinen tunnistaminen lapsen kohtaamisessa –video löytyy kyseisillä hakusanoilla Youtubesta. Videossa Pelastakaa Lasten ja SOS-Lapsikylän asiantuntijat miettivät myönteisen tunnistamisen käytäntöjä lapsen kohtaamisessa.



Lähteet

- Arendt, Hannah 1958. *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, Hannah 2005. *The Promise of Politics*. J. Krohn (ed.), New York: Schocken Books.
- Barkholm, V. & Putila, R. 2017. Erytislasten sosiaalinen osallisuus koulussa. Oulu: Oulun ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2017120319418>.
- Bingham, Charles 2001. *Schools of Recognition. Identity Politics and Classroom Practices*.
- Gretschel, A. & Hästbacka, N. 2016. Onnistunut monialainen nuorten kohtaamisen malli – Arvioitiin Kaikki käy koulua -toiminnan vaikutuksista. Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus, julkaisuja 1/2016 & Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 109. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/kaikkikaykoulua_tutkimus.pdf.
- Honneth, Axel 1995. *The Struggle for Recognition. The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Heinonen, Koivu, Kuhalampi, Leisti, Martikainen, Matikainen, Nikula, Oikarinen, Ottavaisnen-Nurkkala, Suni, Virtanen, Väisänen 2017. Tässä mä olen: Tuloksia Mun juttu -meidän tulevaisuus-hankkeen toiminnasta. LUT Scientific and Expertise publications. Tutkimusraportit, Nro 72, Lappeenrannan teknillinen yliopisto LUT Scientific and Expertise Publications, Lappeenranta. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/237935/LUTMunjuttuweb.pdf?sequence=1#page=16>.
- Häkli, J., Kallio, K.P. & Korkiamäki, R. (toim.) 2015. *Myönteinen tunnistaminen. Nuorisotutkimusverkoston Kenttä-sarjan julkaisuja*. Helsinki: NTV.
- Häkli, J., Korkiamäki, R. & Kallio, K.P. 2018. 'Positive recognition' as a preventive approach in child and youth welfare services. *International Journal of Social Pedagogy*, 7:1.
- Juvonen, L. 2017. Koulutuksellisen tasa-arvon hanke-mukana olleiden oppilaiden kokemuksia hankkeesta. Pori: Satakunnan Ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201704054217>.
- Kallio, K.P. 2020. Myönteinen tunnistaminen: tutkimusperustainen käytännöllinen näkökulma nuorisotyöhön. Teoksessa Kantonen, H. (toim.). *Myönteisiä matkaeväitä. Sosiaalisen vahvistamisen ryhmätoimintojen ohjaajan opas*. Xamk Kehittää 107, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu.
- Kallio, K.P. 2005. Ikä, tila ja valta: koulu politiikan näyttämönä. *Terra*, 117:2, 79–90.
- Kallio, K.P. 2009. Totuus lapsuudesta vai lapsuustotuuksia? Metodologisia lähtökohtia lapsuuden nykyisyyden historian tutkimukseen. *Kasvatus & Aika* 3:3, 115–131.
- Kallio, K.P., Stenvall, E., Bäcklund, P. and Häkli, J. 2013. Arjen osallisuuden tukeminen syrjäytymisen ehkäisemisen välineenä. Teoksessa Reivinen, J. & Vähäkylä, L. (toim.) *Ketä kiinnostaa? – Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*, 69–87. Helsinki: Gaudeamus.
- Korkiamäki, R., Kallio, K.P. & Häkli, J. 2016. *Tunnustaminen näkökulmana ja käytäntönä lapsi- ja nuorisotyössä. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2016* 17, 9–34.
- Lapsen oikeuksien sopimus 1989. Yhdistyneet kansakunnat.
- Miettinen, J. 2017. "Walkers on paikka jossa tutustun aina uuteen porukkaan ja saan rauhassa olla deepshit." Nuorten kävijäkokemuksia Walkers-talosta. Laurea ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2017052910945>.
- Millei, Z. and Kallio, K.P. 2018. Recognizing politics in the nursery: early childhood education institutions as sites of mundane politics. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19:1, 31–47.
- Ounaslehto, R., & Rahikainen, J. 2017. "Se on niin kuin jättiharppaus meidän perheelle": Vanhempien näkökulmia ja kehitysideoita Oulun Poikien Talon toiminnasta. Oulu: Oulun ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201705097081>.
- Rytkönen, A. 2017. "Nauruhien hajua ja lämmintä kahvia": Myönteinen tunnistaminen Walkesin toiminnassa. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2017060412271>.
- Sennett, Richard 2004. *Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa*. Suomentanut Kaisa Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Stenvall, Elina 2018. *Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus. Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Taylor, Charles (1992) *Multiculturalism and the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus, Helsinki.



Leikin voima

Hanne Nyman
Milla Salonen

Johdanto

Leikki istui rakkauden talossa ja katseli ympärilleen. Nuotit juoksentelivat talon käytävillä ja järjestäytyivät ajoittain melodian muotoon. Minkähänlainen sävellys kohta kuulutaisiin?

Toisaalla Lorulla oli haasteita itsensä kanssa, sanat eivät millään meinanneet asettua oikeaan järjestykseen. Sanoja siellä, sanoja täällä. Järjestyksellä tuntui olevan kovasti väliä. Muutoin Loru ei ollut tyytyväinen itseensä. "Mitta", sanoi Loru, "tässä täytyy olla mitta ja riimi. Ei tämä muuten kuulosta hauskalta. Lorun kuuluu viihdyttää ja hauskuuttaa. Se on Lorun tehtävä", kuuli Leikki Lorun puhuvan itseksensä.

Äkkiä ovelta kuului rytmikäs komppi. Leikki huomasi jammailevansa sen tahdissa, kuin huomaamattaan. Eikä ihme, ovesta astui sisään Rytm. "Hyvää huomenta", se

huikkasi omaan rytmikkääseen ja iloiseen tyyliinsä. ”Paino sanalla hyvää!” Rytmin tahdissa Leikki lähti liikkeelle ja päätyi saliin - siellä virtasi. Kun huomaamattaan Leikki tempautui mukaan liikkeen pyörteeseen. Aika ja paikka katosivat. Oli vain tämä pyöräyttävä hetki. Virtaus tilassa.

Lopulta Leikki palasi käytävälle ja tapasi ystävänsä yhdessä. Lorun. Liikkeen. Melodian. Sävelen. Rytmin. Nekin olivat tulleet yhteen ja tanssivat. Improvisaatio taputti käsiään ja Mielikuvitus oli näkemästään hurmioitunut.

Ja silloin Leikki tuns sen. Voiman. Hän kuuli syntyneen sävellyksen, jossa loru, liike, melodia, sävel ja rytmi olivat kaikki yhdessä. Ja ne kertoivat hänestä. Kaverit olivat tehneet hänestä lorun, loru oli liittynyt säveleen, josta oli syntynyt melodia, melodia puolestaan veti mukaansa liikkeen ja rytmin. Rytmi oli koko porukan perustana, sillä ilman rytmiä, ei työstäkään olisi tullut mitään. Improvisaatio oli syystäkin tyytyväinen ja Mielikuvitus päästi itsensä valloilleen.

”Leikki on ilo, leikki on valo, leikki on elämys ja rakkauden talo!” Näin he yhdessä lauloivat ja Leikki voimistui. Se tuns halkeavansa siitä kokonaisesta syvästä tunteesta, joka sen sisällä kasvoi. Voima. Leikin Voima.

Leikin olemus

Kertomus leikistä on samalla kertomus sen olemuksesta, Voimasta. Tutkiessaan leikkiä voi löytää itsensä labyrintista, jossa jokainen käänнос vie kohti uutta suuntaa. Kymmenien käänनों jälkeen joutuu lopulta myöntämään itselleen, että oikeaa tietä ei ehkä olekaan. Kaikki tiet johtavat erilaisiin ratkaisuihin. Leikille ei ole olemassa yhtä selittävää tekijää ja juuri siksi on niin valtavan sietämätöntä, jos se kaikki potentiaali mikä siinä on, jätetään arjessa käyttämättä. Vain siksi, ettei uskalta, viitsit, löydetä rohkeutta tai jopa kyetä katsomaan seuraavaa käännöstä, seuraamaan polkua. Juuri seuraaminen on työn parasta antia, koska ikinä ei tiedä, mitä seuraavaksi tapahtuu. Heittäytyminen vaatii uskallusta astua polulle, jonka määräänpää on tuntematon. Jännittävyys luo mielenkiintoa elämään.

Luottamalla itseensä ja prosessiin voi ehkä lopulta löytää sen, mitä on aktiivisesti etsinyt. Ehkä. Keskeistä prosessissa on oma kokemus ja oivallus siitä, että oikea polku voi olla eri ihmisillä erilainen. Joskus liika selittäminen tai selvittäminen voi viedä pois polulta. Tieltä, jota intuitiivisesti seuraamalla ja luottamalla tietäisi pääsevänsä lopulta maaliin.

Puhuessamme leikistä on syytä tiedostaa, että edessämme on osittain suuri mysteeri. Polulle astuminen vaatii rohkeutta, mutta sen seuraaminen tuottaa vääjäämättä kokemuksia, jossa matkan varrella kokemus jalostuu ja tiivistyy, syntyy ymmärrystä sekä uudenlaista, kokemuksellista tietoa, jossa kaikkea ei ehkä tarvitsekaan selittää tai purkaa auki. Tätä vasten tuntuu luonnolliselta ymmärtää, miksi hollantilainen

kulttuurihistorioitsija Johan Huizinga (1872–1945) päätyi esittämään, että leikki it-
sessään on vanha. Niin vanha, että se on ollut olemassa jo ennen kuin kulttuuri
on alkanut edes muotoutumaan. Näin ollen leikki kuuluu kulttuuriin ja sitä myö-
ten osaksi ihmisten välistä vuorovaikutusta. Tarinassa improvisaatio ja mielikuvitus
olivat lopulta hyvin tyytyväisiä. Ne tunsivat saavuttaneensa tavoitteensa. Improvi-
sointi edellyttää heittäytymistä ja läsnäoloa. Leikille improvisaatio ja mielikuvitus
asettavat haasteen, miten reagoida, mihin tarttua, mikä suunta valita, mitä sitten
tapahtuu? Ja juuri tässä, symbolisesti kuvattuna tiivistyy varhaiskasvatuksen yksi
suurimmista pedagogisista haasteista. Leikki.

Leikki koetaan haasteelliseksi, koska samalla kun tiedämme siitä paljon, emme oi-
keastaan ymmärrä sitä. Ihmisolento on kuitenkin taipuvainen haluun tietää. Tie-
to pitää selittää ja selitys löytyä teoriasta. Teoria luo turvaa. Muutoin tietoa ei voi
hyväksyä eikä siitä ole hyötyä. Hyödyttömyydestä voi seurata hylkääminen. Ehkä
leikille on käynyt näin. Se on hylätty, koska sitä ei ole ymmärretty tai sitten se on
ymmärretty todella monella erilaisella tavalla.

Leikki itsessään eli leikin olemus ei taivu sanoilla selitettäväksi. Toiminnassakaan
leikkiä ei voi pelkästään suorittaa eikä näin ollen kaiken kattavasti selittää. Ei myös-
kään ole mitään tiettyä lopputulosta, jota arvioida. Leikki yksinkertaisesti on. Se on
syntymänsä jälkeen sisällä kaikissa inhimillisissä olennoissa, vaikka ihmisillä on tai-
pumusta vanhetessaan hylätä leikki, hölynpölynä ja turhuutena. Leikki ei kuiten-
kaan ole turhaa eikä se taivu suoritettavaksi toiminnaksi. Ja kun ei voida suorittaa,
mitä silloin tehdään?

Kulttuurin näkökulmasta leikillä on läheinen suhde taiteisiin, ja taiteisiin kuuluvat
toiminnan muodot ovat taas lapselle ominaisia tapoja ilmaista itseään. Varhaiskas-
vatuksen pedagogikassa me ajattelemme leikin eräänlaisena yläkäsitteenä, ikään
kuin sateenvarjona, joka levittäytyy toimintakulttuurin ylle, ja läpäisee olemusel-
laan kaiken sen toiminnan.

Ajatellen työtämme ohjaavaa asia-
kirjaa, Varhaiskasvatussuunnitelman
perusteita (2018), on leikistä tärkeää
ymmärtää sen olemus. Me siis kut-
summe olemusta Voimaksi. Voima
on kaikkialla, asenteissa ja ajatuksis-
sa, opettävien asioiden sisällä ja
niiden ytimessä.



Leikin Voima



Nämä sanat ja ajatukset kirjoitimme ylös vuonna 2015, kun aloimme hahmotella muotoa Leikin Voimalle. Oli selvää, että olimme ottaneet vastaan haasteen. Mistä leikki syntyy ja miltä se meistä kuulostaa? Tuntui vaikealta lähestyä leikkiä sitä selettävistä teorioista käsin, niinpä käänsimme huomion sen olemukseen, voimaan. Voimaa oli helpompaa säädellä, sitä kykeni kokeilemalla kasvattamaan ja aktivoimaan. Kehittämällä itseään tuli samalla kehittäneeksi myös omaa suhdettaan leikkiin.

Kokemusten myötä ajatus leikistä on syventynyt ja leikki itsessään on näyttänyt meille monipuolisuutensa. Kuten johdannossa kuvasimme, leikistä voisi helpommin kertoa tarinana tai melodiana, jonka kokeminen sisältäpäin vavisuttaa koko ihmistä. 1800–1900 -luvun vaihteessa vaikuttanut säveltäjä ja musiikkipedagogi Jacques-Dalcroze (1865–1950) on sanonut, että leikissä kasvattajan tulisi kuulla leikin melodiaa ja tuntea mitä kehossa tapahtuu, kun ihminen kuuntelee musiikkia. ”Musiikkia kuunnellamme emme vain kuuntele ja ajattele, vaan osallistumme kuunteluun koko keholla: tunnemme melodiat yhtä vahvasti kehossa kuin prosessoimme niitä aivoissa.” (Juntunen 2011, 61.) Huizingan (1938) mukaan kaikki inhimillinen toiminta elämässä on leikistä lähtöisin, ilman leikkiä ei meillä olisi kulttuuriakaan. Hän sanookin osuvasti, että Homo Ludens eli leikkivä ihminen saattaisi kuvata meitä paremmin kuin Homo Sapiens, viisas ihminen. (Huizinga 1938, 5.)

Tässä artikkelissa kuvaamme miten Leikin Voima kertoo omaa tarinaansa ideologisesta ajattelusta, millaisena me näemme ja koemme leikin. Toiminnassa leikki kulkee koko ajan mukana. Sen voima on kasvattajan olemuksessa, huumorissa ja kohtaamisissa ja Voima kuvastaa myös suhtautumista työhön. Se näkyy arjessa pilkkeenä silmäkulmassa, hymyssä, sensitiivisyydessä, myönteisyydessä ja aitoudessa. Se on kykyä rakentaa verbaalisesti siltää lapsesta toimintaan ja päinvastoin. Se on sarja leikillisiä kohtaamisia:

”Kas, näyttää siltä, että prinsessa Aurora on saapunut paikalle tänään. Hyvää huomenta teidän korkeutenne. Maistuisiko aamupala hopea- vai kultalautaselta vai otatteko kenties lautasta lainkaan?”

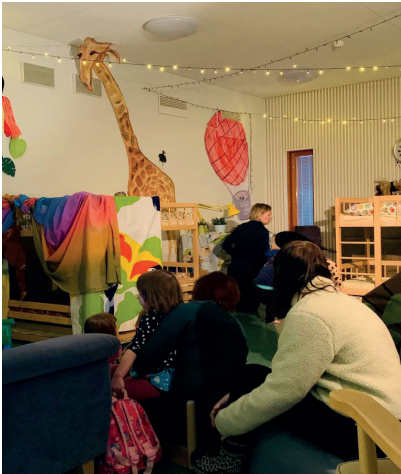
Oppimista voi sisällyttää kaikkeen toimintaan, vaikka perinteisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa leikki ja oppiminen onkin usein erotettu toisistaan ajallisesti ja tilan suhteen. (Pramling Samuelsson & Carlsson 2008, 631.) Lasten leikkiessä kasvattajat usein hoitavat muita tehtäviä, mikä on näyttänyt lapsille niin, ettei leikki ole ollut yhtä arvokasta kuin muu toiminta (Ceglowski 1997, 110–111). Toisaalta,

pedagogisten virtausten soljuessa, on vaarana, että kadotetaan samalla kulttuurista jotain arvokasta ja hyvää. Yksi esimerkki tästä on työkasvatus. Tähän on ollut ehkä vaikuttamassa korostunut hygienia- ja turvallisuusajattelu. Ja kun kasvattajia on myös kritisoitu muiden tehtävien hoitamisesta leikkiajalla, on kehitys johtanut siihen, että päiväkodeista on lähes tyystin kadonnut työkasvatus ja ”oikeita töitä” tekevät aikuiset. Tällä tarkoitamme aikuisia, jotka ovat eri tiloissa aktiivisia, mutta toimivat lasten kanssa. Nämä aikuiset tekevät yleishyödyllisiä töitä eli saattavat haravoida pihalla lehtiä tai luoda lunta, siivota tai korjata rikki menneitä tavaroita, joskus jopa ommella tai leipoa. Painotamme kuitenkin, että tässä toiminnassa lapset ovat osallisia ja aktiivisia.

Työkasvatus oli osa Fröbelin (1782–1852) kasvatustilfilosofiaa ja peilaten tähän aikaan on helppo ymmärtää, miksi näin oli. Lapset nimittäin tarvitsevat leikkikulttuurin luomiseen aikuisia, joita jäljitellä. Aikuisten maailmasta, jota lapset seuraavat kotoa käsin, ei välttämättä löydy enää tarpeeksi inspiroivia malleja roolileikkiin. Fröbelillä työkasvatus perustui ajatukseen, jonka mukaan lapsella on toiminnan tarve ja lapsi kehittyy parhaiten toiminnan kautta. (Härkönen 1988, 25.) Aiemmin työ ja leikki erotettiin toisistaan, koska nähtiin, että niillä oli erilaiset tavoitteet lapsen kehityksessä. Elämisen taitojen ja leikin kehittymisen näkökulmasta kysymme, voisiko vanhoja ajatuksia laajentaa ja miten tämä tapahtuisi? Lapset eivät voi päästä osallisiksi erilaisista prosesseista, elleivät he saa olla mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa niitä. Työkasvatuksen ja leikin sekoittuminen voisi rakentaa siltaa arjen toiminnasta leikkiin, esimerkiksi juuri leikkipuheen tai aikuisen leikkilisen ja aktiivisen työotteen kautta. Työkasvatuksella voisi uudelleen muotoiltuna olla yhä paikkansa, myös 2020-luvun varhaiskasvatuksen pedagogiikassa.

Toiminta, jonka lapsi kokee leikiksi ja jossa voi tehdä ”oikeita töitä”, voi poiketa kasvattajan näkemyksistä paljonkin. Olisi toivottavaa, ettei arkea sorruttaisi enää rakentamaan ”silppupedagogiikasta käsin”. Tällä tarkoitamme toimintaa, jonka sisältöä määrittelevät joko vuodenajat tai perinnehistoria, ”näin on aina tehty”- ajattelu. Voimaa voi kasvattaa eheyttävillä kokonaisuuksilla, jossa draaman avulla luodaan jännitettä ja rakennetaan haastavia tilanteita lasten ratkaistaviksi. Alaa on joskus syytetty siitä, että emme tarjoile lapsille riittävästi älyllisiä haasteita, vaan kulutamme kaiken energiamme sosiaalisen yhteisön rakentamiseen. Omia voimia voi mitellä vaikkapa seikkailemalla leikkimaailmassa tai omia taitoja tekemällä tiedekokeita laboratoriossa. Miten voisi rakentaa arkea tavalla, joka vastaa tarinan luomista? Tarinassa voi tapahtua mitä vaan, ja erilaisissa rooleissa toimimalla voi kehittää niitäkin ominaisuuksia, jotka normaalissa olotilassa olisivat ylitsepääsemättömiä. Tarinan maailman voi luoda sanallisesti tai siihen voidaan sukeltaa fyysisesti oppimisympäristöä muokkaamalla. Leikin Voima näyttäytyy voimakkaana silloin, kun tavoitteellinen ja eheytetty toiminta pitää sisällään integroidusti muun muassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) esiin nostettuja oppimisen alueita, ja toimintaa toteutetaan kokonaisvaltaisesti ja elämyksellisesti. Leikin ja oppimisen kietoutuminen yhteen synnyttää parhaimmillaan laaja-alaista osaamista, jossa lapsen oma ajattelu ja kulttuurinen osaaminen yhdistyvät arjen taitoihin ja tuottavat vahvan kokemuksen osallisuudesta ja yhteisöllisyydestä.

Voima on myös toimintaan, leikkiin virittämistä ja siihen johdattelemista. Toiminta voi tarvita lasten mielikuvituksen ruokkimista tai erilaisia tarjoumia leikin aloittamiseen. Jäsentymätön ja valju leikkiympäristö ei kuitenkaan kokemuksen mukaan houkuttele lapsia leikkiin, ja toisaalta lapsille vieras ympäristö ei muodostu heille merkitykselliseksi ilman yhteistä virittäytymistä leikkiin ja sitä kautta tilaan. Lasten on haastavaa esittää toiveita tai ideoita, ellei heillä ole mitään mihin tarttua, tai jos heillä ole tarpeeksi tietoa ympäristöstä tai siitä, minkälainen toiminta voisi olla mahdollista.



“Kesällä 2019 aloimme Loftet-ryhmän henkilökunnan kanssa pohtimaan, miten aloitamme syyskauden toiminnan. Päädyimme viidakko-temaan ja aloitimme materiaalihankinnoilla, jotka sisälsivät rekvisiittaa leikkiin. Halusimme tiloista inspiroivat ja mielenkiintoiset. Loimme yhdelle seinälle viidakon, jossa oli suurikokoinen kirahvi, puu ja erilaisia eläimiä. Lapset olivat mukana maalaamisessa ja hiljalleen viidakko alkoi kasvaa.”

Voima on ympäristön muotoilemisen lisäksi siltojen rakentamista lapsesta tai toiminnasta toiseen. *“Kas, täältä linja-autosta on juuri kuljettaja sairastunut ja tarvit-simme ehdottomasti teidänlaistanne henkilöä töihin. Haluaisitteko auttaa meitä, että pääsisimme matkaan?”* Voima tulee esiin leikkipuheessa ja se on aina läsnä kasvattajan aktiivisessa toiminnassa. Lämmin ja arvostava leikkipuhe luo lapselle olon, että hän on hyväksytty sellaisena kuin on ja aina tervetullut mukaan joukkoon. Leikkipuhe luo välittämisen kulttuuria, synnyttää iloa ja vaikuttaa ilmapiirissä vahvasti.

Näin ollen, ajatellessamme Leikin Voimaa, tärkeimmäksi työvälineeksi nouseekin kasvattaja itse. Leikin Voima haastaa alan ammattilaisia refleктоivaan kehittämisen ja ajatustyöhön, koska suoraa vaikuttamista ihmiseen itseensä on ulkopuolelta vaikeaa tehdä. Lapsen leikki on kasvattajan työtä. Omien asenteiden tutkiminen ja peilin kääntäminen itseen on ainoa tie kehittää voimaa työvälineenä.

Etsiessämme omaa tietämme leikin kehittämisessä, saimme hyvin yksinkertaiselta tuntuvan neuvon. Leikkimään oppii vain leikkimällä.

Artikkelissa “Leikki vieköön!” sivutaan myös oivasti leikin merkitystä ja aikuisen heittäytymistä leikin lumoihin draamapedagogisin keinoin.

Kokemuksellinen leikki

Varhaiskasvatusta kehitetään tutkimustietoon nojaten, ja uuden tiedon valossa arjen rakentuminen vaatii käytänteiden purkamista sekä avaamista eli teorian ja käytännön yhdistämistä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) tulkitseminen vaatii aikaa ja taitoa sekä kykyä lukea rivien välistä sekin, mikä itse asiakirjassa jätetään sanomatta tai mainitaan vain ohuesti. Leikki kuuluu näihin ohuesti tulkittuihin asioihin, vaikka se ilmaistaan vahvasti kasvattajan keskeisenä työtapana ja läpäisee koko asiakirjan.

Pohtiessamme Leikin Voimaa olemme joutuneet määrittelemään omaa suhdettamme leikkiin ja rakentamaan tietoperustaa, joka pohjautuu tutkimustietoon. Koska leikistä on olemassa monta tulkintaa, olemme perehtyneet monen eri teoreettikon ajatuksiin leikistä, minkä jälkeen olemme luoneet omamme suhteessa leikkiin, varhaispedagogiikkaan, oppimiseen ja oppimisympäristöihin.

Perehtyminen varhaiskasvatuksen juuriin on osoittanut selvästi, minkälaiselle perustalle arki on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa muotoutunut. Leikin ymmärtäminen vain kehityspsykologisesti ja kognitiivisesti jättää leikin potentiaalın kulttuurillisesti hyödyntämättä. Katsomme, että kokemuksellisessa leikissä luovuus, taiteet ja kasvattajan rooli ovat vahvassa ja keskeisessä asemassa. Ferholtin ja Nilssonin (2017, 59) mukaan Vygotsky määrittelee luovuuden toimintana, jossa tulee esille jotakin uutta, mitä ei ole toistettu kenenkään muun toimesta eikä se ole toiminnan toistamista. Lindqvistin (1998) mukaan Vygotskyn määritelmä eroaa monista muista luovuutta käsittelevistä määritelmistä siinä, että hän pitää kaikkia ihmisiä luovina. Ajattelun edellytys muistin osana on jäljittely, mutta luovuus on se, joka mahdollistaa uusien asioiden tuottamisen. Tämä kyky on Vygotskyn mukaan mielikuvitus, jonka avulla voidaan tulkita kokemuksia ja tunteita. Tunne saa merkityksen ja sisällön tietoisuuden kautta, tällöin ajatus ja tunne kuuluvat yhteen. Lindqvist (1998, 67) toteaa, että leikki on se mielikuvitusprosessi, jossa todelliset tilanteet saavat tuoreita ja uusia sisältöjä, kun lapsen sisin ja ulkoinen todellisuus kohtaavat. Leikissä luodaan siis merkityksiä.

Leikin Voima korostaa henkilöstön ymmärrystä tietoisuuden merkityksestä. Miten ymmärrän ja käsitän leikin ja luovuuden lapsen toiminnassa? Millaisena voima tällöin näyttäytyy? Tietoisuus on kulttuurihistoriallisessa teoriassa keskeinen käsite ja yksilön kehityksen perusta. Lindqvist (1998, 67) esittää, että Vygotskylle leikki on tärkein edellytys ajatuksen, tahdon ja tunteen kehittymiselle eikä näitä voi leikissä erottaa toisistaan. Hän väittääkin, että leikki olisi jopa tärkein keino, jolla lapsi voi kehittää tietoisuuttaan. Ferholt ja Nilsson (2017, 60) toteavat Vygotskyn tarkoittavan luovasta toiminnasta puhuessaan mielikuvitusta, sillä hänen mukaansa kaikki ihmisen aikaansaannokset ovat edellyttäneet mielikuvituksen käyttöä. Kokemuksemme mukaan juuri mielikuvitus tai ajatus sen puutteesta vaivaa monen kasvattajan mieltä, kun he pohtivat leikin kehittämistä ja omaa rooliaan leikissä.

“Elokuussa annoimme lasten tutustua vapaasti tilaan, mutta viidakko ei houkutellut lapsia. Tilana se ei ollut lapsille merkityksellinen, sillä ei ollut yhteyttä lasten kokemusmaailmaan. Niinpä esittelimme lapsille viidakosta asioita yksi kerrallaan ja tutustuimme mm. Elefantti Elvikseen. Yksi lapsista rakastui häneen niin, että lopulta hänellä oli Elvis aina mukanaan. Syyskuun alussa teimme ensimmäisen, elämyksellisen matkan viidakkoon. Lapset olivat melko varovaisia sekä hieman peuloissaan. Tämän ensimmäisen matkan jälkeen lapset leikkivät pari kertaa viidakossa, mutta se ei silti tuottanut toivottua tulosta.



Oli ilmeistä, että jouduimme sisällyttämään viidakossa leikkimisen jokapäiväiseen elämään saadaksemme haluamamme merkityksen. Joten toimimme eläimiä usein leikkiin, lähdimme matkaan, matkustimme viidakkoon linja-autolla ja palasimme kotiin. Leikki muistutti tarinan muotoa.

Kun olimme matkustaneet viidakkoon kahdesti, huomasimme muutoksen lasten leikissä. He alkoivat leikkiä viidakkoa keskenään ja hakivat tarvitsemansa tarvikkeet. Myös kotileikkitala heräsi uudelleen eloon, kun sisustimme sen uudelleen.”



Vanha sanonta ”se on vain leikkiä” – tulisi muotoilla jotenkin uudelleen, sillä leikkiminen itsessään on vaativa taito. Esimerkiksi yhteisleikki vaatii lapselta kykyä vuorotteluun ja mielikuvitteluun, kuunteluun ja keskusteluun, ottaa muita huomioon ja noudattaa leikin sääntöjä. Taitoja, joita myös työelämässä tarvitaan. Bodrovan ja Leongin (2007, 142) mukaan mielikuvitusleikille on tyypillistä symbolinen esittäminen ja toiminta, kuvittelun käsikirjoituksen luominen, jossa kielen rooli korostuu, siinä monimutkaiset teemat kietoutuvat yhteen, leikkiroolit ovat monitahoisia ja leikki kestää useamman päivän. Hakkarainen ja Bredikyte (2013, 42) esittävät käsitteen ”kehittynyt juonellinen leikki”, jolle on tunnusomaista luovuus, sosiaalinen luonne, luovan mielikuvituksen käyttö sekä se, että leikki on pitkäkestoista ja edellyttää kehittyneitä leikkitaitoja. Tästä näkökulmasta ”vain leikkiä” tuntuu absurdilta.

Leikki lapsen toimintana ja kasvattajan keskeisenä työtapana vaatii siis leikin ja toiminnan uudelleen tarkastelua. Yhteisesti koetusta ja jaetusta leikkikulttuurista me kirjoittajat käytämme nimitystä **kokemuksellinen leikki**. Näemme varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kokonaisvaltaisena ja kokemuksellisena, jonka toiminnan pohja on leikissä, taidekasvatuksessa ja luovassa oppimisympäristössä. Mielikuvituksella

ja kuvittelulla on tässä kaikessa tärkeä rooli. Oleellista on ymmärtää, ettei kuvittelun taito vaadi kasvattajalta erityistä menetelmäosaamista, enemmänkin henkistä viihsimistä nähdä vaivaa lapsen hyväksi.

“Joulukuussa päätimme lentää viidakkoon helikopterilla. Lapset olivat saaneet kirjeen hätääntyneeltä Peggy Pandalta, jonka kettu oli siepannut. Peggy pyysi lapsia pelastamaan hänet.”

Kokemuksellisen leikin suunnittelu leikkikulttuurin perustana

Kehittämistyössä olemme oivaltaneet, että leikkiä ei tällä hetkellä suunnitella toiminnassa kokonaisuutena eli koko toiminnan perustana. Kun näkökulmana toiminnassa on leikki, täytyy esimerkiksi pedagogisen leikin suunnittelu sisältää leikkiajan mahdollistamisen ja sovittamisen päiväjärjestykseen, eikä tätä aikaa tule pilkkoa liian lyhyisiin osiin. Suunnittelun tulee koskea myös oppimisympäristöjen muotoilua sekä leikkivälineiden järjestämistä lasten saataville. (Helenius & Lummelahti 2013, 221–227.)

Usein kentältä kuultu ”hektinen arki” luo mielikuvaa siitä, millaisena ylipäänsä näemme tai koemme varhaiskasvatuksen arjen. Alalla ei ole olemassa ”Kultaista käsikirjaa” kertomassa, millaiseksi arki päivärytmeineen tulisi muodostaa. Tässä suhteessa katse kääntyy jälleen kasvattajan peiliin eli itseemme. Miksi noudattaisimme rutiineja, jotka eivät palvele leikkikulttuuria parhaalla mahdollisella tavalla? Ja ei, tässä emme tarkoita sitä, etteivätkö rutiinit olisi turvallisuutta ja johdonmukaisuutta lisääviä tekijöitä, vaan sitä, että rutiinien tulee olla johdonmukaisia, joustavia sekä tarkoituksenmukaisia. Kasvattajilla on valta vaikuttaa arkeen ja luoda uusia tapoja muotoilla päivärytmiä. Keskeistä on, että rutiinista ei saa tulla työväline. Rutiinit muuttuvat, kun niitä muutetaan, ja niitä muutetaan lapsiryhmän tarpeiden ja osallisuuden pohjalta. Suunnittelu pitää sisällään rakenteiden suunnittelun, eli tällöin lapsilla on käsitys päivän kulusta, riittävästi pitkäkestoista leikkiaikaa päiväjärjestyksessä (vähintään 45 minuuttia) ja leikin voima liittyy kaikkeen toimintaan päivän aikana (siirtymät, ruokailu, pukeminen, ulkoilu). Tämän lisäksi leikkiin varattu aika näkyy sekä lapsille että vanhemmille. Esimerkiksi jos ryhmässä käytetään viikko- tai päiväjärjestystä seinällä, siihen on selkeästi merkitty leikille varattu aika. Tätä voidaan havainnollistaa lapsille konkreettisesti kuvallisen päiväjärjestyksen muodossa. Rakenteiden suunnittelussa huomioidaan oppimisympäristöjen rakentaminen ja muokkaaminen sekä lasten osallisuus ympäristöjen suunnittelussa.

Kokemuksellinen leikki sisältää myös suunnittelussa ajatuksen leikin olemuksesta, sen voimasta. Se vie mukanaan ja laadukkaasti toteutuessaan sen myötä voi toteuttaa Varhaiskasvatuksen perusteista (2018) nousevia pedagogisia sisältöjä monipuolisesti erilaisilla työtavoilla. Työtapojen suunnittelusta vastaa ryhmässä varhaiskasvatuksen opettaja. Hän suunnittelee kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta lasten mielenkiinnon kohteiden, toiveiden sekä tarpeiden pohjalta. Toiminnan suunnitte-

lua ohjaavat lasten omat varhaiskasvatus- (2018) tai esiopetussuunnitelmat (2014), laaja-alaisen osaamisen sekä oppimisen alueiden tavoitteet. Kasvattajien tekemät havainnot ovat toiminnan suunnittelun lähtökohtana, kun pohditaan, minne lapset hakeutuvat leikkimään, mitä he leikkivät ja miten leikkiä rikastetaan. Toiminta lähtee liikkeelle ympäristöstä ja tarjoumista tai kasvattajan luomasta ”rikkaasta” toiminnasta. Kasvattajien ja lasten yhteinen ideointi, innostuminen, toiminnan suunnittelu ja ympäristön rakentaminen sekä tiedon hankkiminen ja jäsentäminen yhdessä ovat leikkitoiminnan suunnittelussa ytimessä. On tärkeää ymmärtää, että leikin suunnitteluprosessiin osallistuvat kaikki lapsiryhmän kanssa työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat sekä avustava henkilökunta, jolloin jokainen havainto lasten ajatuksista ja ideoista tulee käyttöön osaksi toimintaa. Yhteinen suunnittelu auttaa rakentamaan yhteistä ymmärrystä ja ohjaa käyttämään samoja käsitteitä leikkitoiminnasta. Tämän lisäksi suunnittelussa hyödynnetään vanhemmilta sekä muulta henkilöstöltä tulevia ideoita sekä tietotaitoa.

Henkilöstö siis suunnittelee leikkiä eli pedagogista toimintaa ja omaa työtään sekä arvioi sitä toimintaa, mikä syntyy heidän toimintansa tuloksena. Jokainen työntekijä osallistuu suunnitteluprosessiin omalta osaltaan ja päävastuu suunnittelusta on varhaiskasvatuksen opettajalla. (Karila 2001, 276, 279.) Kasvattajat suunnittelevat myös omaa leikkijän rooliaan eli mm. miten he osallistuvat leikkiin (esimerkiksi omana itsenään, vai kenties jossain roolissa) ja millaisia tavoitteita he itselleen asettavat leikkimisen suhteen. Kasvattajan emotionaalinen sitoutuminen lapsiin ja toimintaan on keskeistä. Tämä koskee kaikkea sitä aikaa, jonka lapset ja kasvattajat viettävät yhdessä, ei vain osaa päivästä. Leikki voi kulkeutua myös sisältä ulos ja ulkoa sisälle. Kokemuksellinen leikki kannustaa irrottautumaan aikuisten tarpeesta hakeutua aikuisseuraan ja näkemään pedagogiikka resurssina.

”Kun aloimme kehittää teemaamme, tajusin, että voimme saada kaikki Oppimisen alueet viidakkoteemaan. Saimme myös tietoa lapsista leikin kautta. Arjen taidot ovat hyviä elementtejä harjoittaa leikkitaitoja. Työskentelimme yhdessä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi ja kaikki auttoivat viemään leikkiä eteenpäin.”

Kasvattajan rooli kokemuksellisessa leikissä

Kokemuksellisessa leikissä haluamme tietoisesti kiinnittää huomiota kasvattajan rooliin. Mitä kasvattajat tekevät konkreettisesti leikin hyväksi? Kallialan (2008) mukaan osa henkilöstöstä on valinnut viitsimättömän sekä kasvattajan osallistumattoman roolin tietoisesti. Varhaiskasvatuksessa ei myöskään ole yhtenäistä käsitystä siitä, millaista kasvattajan roolia tulisi tavoitella (Kalliala 2008, 259, 263.)

”Tiedän, että leikki on tärkeää, miksi siis en leiki?” kirjoitti eräs osallistuja koulutuspalautteessa. Tieto yksinään ei riitä. Tieto haastaa meitä toimimaan, mutta osallistumattomuus voi johtua monista syistä. Vain pureutumalla osallistumattomuuden

juurisyihin, voimme vaikuttaa itse ongelmaan. Kalliala nostaa esiin suunnittelun ohella muut resurssit, kuten työssä viihtymisen sekä ryhmäkoon ja suhdeluvut, jotka vaikuttavat kasvattajan leikkiin osallistumiseen (Kalliala 2008, 263, 277). Hakkaraisen ja Bredikytten (2013, 32, 147) mukaan kasvattajan tulee löytää tasapaino leikin ohjaamisen ja lasten vapaan leikin välillä, jolloin leikin ohjaamisella voidaan vaikuttaa leikin laatuun ja lasten omaehtoiseen leikkiin, mikä kertoo meille lapsen ymmärryksestä ja ajattelusta.

Ahonen (2017) tulkitsee Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oheen tehdyssä käyttöoppaassa, että kasvattajan rooli tulee esille kautta asiakirjan edellyttäen roolin muuttumista ja aikaisempaa sensitivisempää toimintaa. Hän käyttää kärjistetyksi jopa termejä kaikkitietävän aikuisen roolin muuttamisesta sekä perinteisen aikuisroolin hylkäämisestä (Ahonen 2017, 62–66). Aikuisen roolin muuttumisen pohdinta on olennaista siksi, että kasvattajat muuttavat varhaiskasvatusta tiedostamalla oman toimintansa ja refleктоimalla sitä. Nyt, kun kyseessä on velvoittava asiakirja, on kasvattajilla velvoite ja samalla haaste kehittää omaa osaamistaan, johon liittyvät myös leikkitaidot. Hakkarainen, Bredikyte, Jakkula ja Munter (2013) toteavat, että aikuisten osallistuminen lasten leikkiin on olennainen osa kasvattajien työtä. Kasvattajan tuki leikille auttaa lapsia yhdistämään ideoitaan luovasti yhteen. On tärkeää ymmärtää leikki lapsen kertomuksena maailmasta, ja miten lapset käyttävät kertomuksiaan mielikuvituksen ohella liittyessään leikkiin. Kasvattajan motivoituminen yhteiseen leikkiin herättää hänen oman mielikuvituksen mielikuvituksen, tukee emotionaalista osallistumista, muuttaa kasvattajien ja lasten välistä suhdetta sekä kasvattajien ajattelua tarinalliseen suuntaan. (Hakkarainen, Bredikyte, Jakkula & Munter 2013, 223–224.)

Kokemustemme mukaan kasvattajat usein arastelevat tai epäröivät liittymistä lasten leikkeihin tai toimimista roolissa juonellisissa leikeissä. Voisikin kysyä, että millä tavalla leikin voimaa voisi hyödyntää luontevasti, eri tilanteissa eri tavoin? Leikki-puheella voi ajatella olevan useita murteita ja niiden soveltaminen eri tilanteissa ratkaisee esimerkiksi lasten välisiin ristiriitoihin puuttumisen leikin keinoin. Lapsen maailmasta käsin, kuten seuraava esimerkki Millan esiopetusryhmästä vuosien takaa osoittaa:

“Joel, Jenna ja Jannika leikkivät yhdessä avaruusasemaa. Joel ja Jenna leikkivät yhdessä leikkitalan toisessa päässä Jannikan istuessa tynnyvuoren takana yksinään toisessa päässä. Kasvattajan silmään leikki alkoi havainnoinnin kautta koko ajan yhä enemmän näyttäytyä yhden leikkijän ulkopuolelle jättämiseltä. Niinpä pian avaruusasemaan ottikin yhteyttä radiopuhelimella (vanha kaukosäädin) avaruusasiantuntija (kasvattaja). Hän tiedusteli, miksi avaruusmatkaja ja Jannika oli niin kaukana toisista, ja sai vastaukseksi, että hän oli ajautunut ulkoavaruuteen ja hänen avaruusaluksensa oli mennyt rikki. Jannika ei siis pystynyt palaamaan asemalle. Avaruusasiantuntija ehdotti aluksen korjaamista, mutta korjausaluskin oli kuulemma rikki.

Joelilla ja Jennalla tuntui olevan selitys jokaiseen asiantuntijan ehdottamaan leikkiyhteyden palauttamisyhteyteen. Niinpä hän päätyi ehdottamaan, että jompikumpi, Joel tai Jenna, vaihtaisi paikkaa Jannikan kanssa ja matkustaisi ulkoavaruuteen hänen extra-super-hyperaluksellaan. Kaksikko pohti hetken asiaa ja totesi sitten, että eihän se sovi, koska silloin heistä toinen joutuisi leikkimään yksin. Näin ollen leikin keinoin ja kasvattajan liittymisellä leikkiin lapset ymmärsivät, mitä leikissä itse asiassa oli tapahtunut ja kuinka tilannetta tulisi muuttaa, jotta leikki olisi kaikille mielekästä.”

Leikki läpäisee Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) 103:lla maininnalla koko asiakirjan, ja se on integroituna kaikkiin sen osiin tavalla tai toisella. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että uuden ajan pedagogiikassa vaaditaan pedagogiselta ajattelulta uutta tvistiä. Kasvattajan roolin kuvaaminen leikissä jää myös perusteissa ohueksi. Vai miten kentällä on tulkittu lause: ”Ohjaa leikkiä sopivalla tavalla”?

Frost (2010, 270) kirjoittaa, että lapset tarvitsevat kasvattajia löytääkseen uudelleen luovan ja omaehtoisin leikin sekä estämään lasten leikkikulttuurin kaventumisen. Tähän ajatukseen on helppo yhtyä.

”Loftet-ryhmän lapset käyttävät omaehtoisessa leikissä selvästi yhteisen viidakkoleikin ideoita ja samalla yhdistävät omia ajatuksiaan teemaan. He esimerkiksi matkustavat viidakon linja-autolla äidille. Leikkiessään viidakossa he eivät yleensä vaadi meiltä aktiivista roolia, mutta kertovat kyllä, mitä haluavat meidän tekemän. He hallitsevat leikkiä itse ja saavat tarvitsemansa tarvikkeet. Kasvattaja puuttuu leikkiin tarvittaessa. Olemme huomanneet, että kasvattajan ollessa läsnä, se voi auttaa leikin virtaamisessa, mutta kolmivuotiaamme ovat jo yllättävän taitavia kommunikoimaan keskenään ja pystyvät leikkimään hyvin pitkäkestoista leikkiä.”

Loftet-ryhmä esimerkkinä kertoo samaa, mitä tutkimustiedostakin on noussut esille. Esimerkiksi Hakkarainen (2008, 299) toteaa, että lapset ovat leikkimaailmatoiminnassa intensiivisesti mukana pitkiäkin ajanjaksoja, ja käytetyt välineet ja teemat näkyvät lasten omaehtoisessa leikissä.

Yhteisesti leikityt teemat siirtyvät lasten omiin leikkeihin ja lapset alkavat käyttää yhteisen leikin maailmaa omiin tarpeisiinsa. Tässä kohtaa korostuu kasvattajan sensitiivisyys ja hereillä olo. Milloin puuttua leikkiin ja miten tukea lasten keskinäistä toimintaa? Ilman tietoisuutta kasvattaja ei välttämättä ole selvillä, mitä lapset leikkivät tai mihin he pyrkivät. Kokonaisuudessa on siis tärkeää oivaltaa, että yhteiseen leikkikulttuuriin sisältyy sekä lapsen omaehtoinen että aikuisjohtoinen leikki. Kokemuksellinen ajattelu leikistä rakentaa ymmärrystä, jossa asioita ei ole tarpeen keinotekoisesti erotella luokkiin, vaan eri toiminnan ja leikin muodot vuorottelevat varhaiskasvatuksen arjessa luoden yhdessä elämyksellisen kokonaisuuden.

Loftet-ryhmän kasvattajat ovat ymmärtäneet leikin merkityksen – leikistä on lapsille iloa ja hyötyä. He kykenevät Ceglowskin (1997, 110–111) kuvailemalla tavalla ottamaan leikin tosissaan sen vaatimalla vakavuudella, rikastamaan leikkiä, edistämään lasten omaehtoista leikkiä sekä osallistumaan aktiivisesti leikkiin. Kun kasvattajat luovat lapsiin luotettavan pedagogisen suhteen, he löytävät syyn myös kuvittelulle ja leikkimiselle lasten kanssa. Tämä edellyttää, että kasvattajat todella leikkivät lasten kanssa (Edmiston 2017, 139). Loftet-ryhmän opettajan Sabina Holmbergin sanoin: *“On tärkeää, että aikuiset leikkivät oikeasti, ovat tosissaan, eivät näyttele tai johdattele liikaa”*.

Leikki pedagogisena toimintana

“Ope, missä palaa?” huudahti kolmevuotias herätessään päiväunilta. Hän oli osallistunut palomieskouluun ja leikki oli vaikuttanut häneen syvästi. Pieni palomies kuului päiväkotiryhmään, jossa Hanne oli töissä lastentarhanopettajana keväällä 2017. Tuolloin aktiivisen havainnoinnin pohjalta nousi esille yksi leikki ylitse muiden, palomieskoulu. Lapset leikkivät palomieskoulua ulkona ja usein leikissä oli mukana paljon ryhmän lapsia. Hanne lähti osallisuuden periaatteita noudattaen rakentamaan yhteistä leikkikulttuuria palomiesteeman ympärille. Leikkiä suunniteltiin lasten kanssa yhdessä, ja ryhmän tiloihin luotiin paloasema tarvittavin materiaalein. Jokaiselle lapselle hankittiin oma palomieskypärä, jonka sai mukaan leikkeihin, kun palomieskoulu oli suoritettu. Ryhmän koko elämä muotoutui palomiesten elämän mukaiseksi eli palomiehet kohottivat kuntoa ja ketteryyttä jumpassa, voimistuivat yhteisillä aterioilla, lepäsivät taukokuoneessa ja kahvittelevat paloaseman keittiössä. Ulkona harjoiteltiin sammutusta ja kiipeämistä, sisällä pelastettiin kissaa puusta ja taidehetkillä rentouduttiin työn rasituksista. Palomiesteema kasvoi ryhmän sisältä ja lopulta sen ympärille. Hannea kiinnosti ajatus, että millaiseksi voimme luoda leikkikulttuurin ryhmässä niin, että lapselle koko päivä ja sen eri toiminnot näyttäytyvät leikin näkökulmasta?

Tästä kehittämistyöstä on syntynyt Hannen ajatus **“Leikkiä koko päivä”**. Palomieskoulu kokemuksena vahvisti tietoisuutta, että leikki voi olla läsnä kokopäiväpedagogiikan ajatuksen mukaisesti päivän kaikissa tilanteissa. Omalla leikkipuheellaan kasvattaja rakentaa siltaa toiminnasta toiseen.

Vaikka leikkiä arvostetaan Suomessa paljon, sitä ei ole perinteisesti totuttu ajattelemaan kokonaisvaltaisesti pedagogiikasta käsin. Leikki on nähty osana lapsen omaa toimintaa ja sen paikka on ollut lasten omaehtoisessa leikissä. Leikin Voima pyrkii osoittamaan, että leikkiä voi monipuolisesti hyödyntää, kunhan kasvattajat tietävät, mitä tekevät. Leikkiä voi lähestyä *“koko päivä leikkiä”*-ajatuksen mukaisesti, tai hyödyntämällä leikkimaailmaa tai tarinallista leikkiä. Toiminnassa voidaan luontevasti yhdistellä erilaisia taidekasvatukseen ja pedagogiseen leikkiin liitettäviä muotoja.

“Keväällä otimme viidakko-teemaan lisää matemaattista ajattelua. Olimme jo pelanneet pöytäpelejä, arvoituksia ja käyttäneet iPadia, mutta nyt toimme leikkiin lisää lajittelua, vertailua ja erojen löytämistä. Lisäsimme rytmiä ja liikettä musisointiin, kun huomasimme, että lapset nauttivat siitä ja oppivat nopeasti.”

Pedagogisen leikin kehittäminen on meillä perustunut omiin kokemuksiimme ja tutkimustietoon. Kentältä on kuulunut usein viestiä, jonka myös tutkimukset (Mikhailenko & Korotkova 2001; Bodrova & Leong 2003, 2007) ovat vahvistaneet. Tämä näyttäytyy niin, että lapset eivät enää vietä aikaa itsekseen suurissa joukoissa pihalla, jossa pienemmät saivat toimintaansa mallia isommilta. Leikkikulttuuri elää muutoksessa, joka heijastelee ympärillä olevaa elämää. Päiväkodeissa lapset sijoitetaan usein ikänsä mukaan eri paikkoihin, ja jopa piha-alueet voidaan eristää toisistaan. Myös vanhempien tekemä työ on muuttunut, ja itse työ kadonnut lasten silmien ulottumattomiin. Kuten jo aiemmin mainitsimme, leikkiminen perustuu kuitenkin pitkälti jäljittelyyn ja tosielämästä omaksuttujen mallien uudelleen jäsentämiseen. Tämä kaikki on osaltaan ollut vaikuttamassa siihen, että tutkimusten mukaan yhä useammat lapset eivät saavuta leikin edistyneempiä muotoja ennen kouluikä (Hakkarainen ym. 2013, 214). Tämä on huolestuttavaa, sillä leikin kehittyneillä muodoilla voidaan todeta olevan merkittävä vaikutus ei vain kognitiivisille kyvyille, vaan myös mielikuvituksen ja luovuuden kehittymiselle. Leikin opettaminen ja leikkipedagogiikka ovat tässä välttämättömiä (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 4).

Leikkimaailmaprojekteilla voidaan vastata haasteeseen, jossa monen sukupolven leikit ovat katoamassa nyky-yhteiskunnasta (Bruce, Hakkarainen & Bredikyte 2017, 1). Miten vastata kuvitteluleikin katoamiseen? Vaikutusta on kasvattajan liittymisellä leikkiin, leikin havainnoinnilla, osallistumisella leikkiin roolissa, reflektoinnilla ja kasvattajan roolin joustavalla muutoksella eri roolien välillä (esimerkiksi organisoija, malli tai tukija). (Hakkarainen & Bredikyte 2015.)

Yhteisesti jaettu leikki voi muistuttaa myös Lobmanin (2003) mallia, jossa työskentely on draamamaista, mutta improvisoitua. Leikkijät luovat yhdessä kohtauksia tai tarinan ja opettaja hyväksyy lasten aloitteet sekä tarjoukset eli leikki on yhteistä toimintaa. (Hännikäinen & Munter 2019, 726.) Loftet-ryhmän viidakkoleikki on tästä oivallinen esimerkki. Pedagogisena toimintana leikki näyttää vaativan sitä, että aikuiset osallistuvat leikkiin, ohjaavat, suunnittelevat ja järjestelevät sitä. Kasvattajat ja lapset siirtyvät yhdessä kahden eri maailman välillä. Puhutaan siis jaetusta ja koetusta, yhteisestä leikkikulttuurista eli Kokemuksellisesta leikistä, kuten me asian näemme.

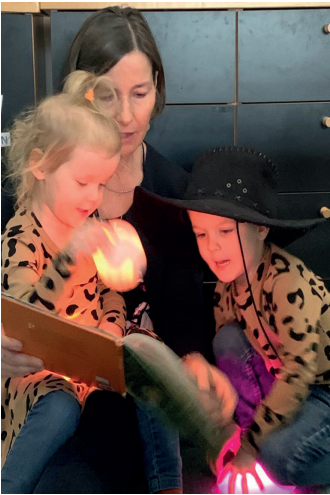
Kokemuksellinen leikki tarjoaa vaihtoehtoisen tavan rakentaa toimintaa ja kyseenalaistaa käytäntöjä itsestäänselvyyksinä, muun muassa pienryhmäpedagogiikan. Alalla yhä voimistuva pienryhmätoiminta ei sellaisenaan vahvista lasten yhteisen leikkikulttuurin syntymistä. Jos koko päivä toimitaan pienryhmissä, jää jotain oleellisesti tärkeää kehittymättä. Onkin tärkeää oivaltaa, että arjessa on tarvetta monen-

laisille ja erikokoisille ryhmille toiminnan mukaan. Esimerkiksi koko ryhmän yhteinen leikki kasvattaa yhteisöllisyyttä ja vahvistaa me-henkeä. Pienryhmässä voidaan syventää kokemusta sekä vahvistaa lapsen ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta. Huizinga (1938) muun muassa tuo esille ajatuksen leikistä ryhmän koossa pitävänä voimana. Hän kirjoittaa, että ”leikkivällä ryhmällä on taipumus säilyä myös leikin päätyttyä”. (Huizinga 1938, 22.)

Kokemuksellinen leikki asettaa kasvattajalle vaatimuksia ja antaa mallia rikkaasta pedagogista, joka hyödyntää arjessa kaikki mahdollisuudet lasten parhaaksi. Heittäytyminen leikkiin ja kyky improvisoida luovassa prosessissa voivat olla haaste henkilöstölle. Ennakoimattomuuteen ja siihen, ettei kaikkea voi kontrolloida, täytyy leikissä suostua. Lapsille voi osoittaa arvostavansa leikkiä sanoittamalla sen arvoa, rakentamalla toimivia leikkiympäristöjä sekä osoittamalla, että lasten kokemukset ovat merkityksellisiä (Kangas & Brotherus 2017, 20). Kasvattajan osallistuminen yhteisen kokemuksen jakamiseen on lapselle tärkeää. Osallistuessaan lasten leikkeihin, aikuiset voivat oppia mm. antamaan tilaa lasten osallisuudelle (Bae 2009, 402). Kasvattajan tehtävä on saada lapset kiinnostumaan, säätelämään käyttäytymistään ja tukea heidän ongelmanratkaisuaan, jotta niistä tulee henkilökohtaisia kokemuksia (Hakkarainen 2008, 296). Kasvattajan aloitteet ja tuki kuvitteluleikissä ovat välttämättömiä, jotta juonellinen leikki voi kehittyä (Hakkarainen ym., 2013, 216–217).

Vaikka leikkipedagogiikan hyödyntäminen vaatii myös pedagogista taitoa, ei leikkiminen itsessään vaadi menetelmäosaamista tai erityistä taitoa draamaleikkiin. Painotamme, että kysymys on lopulta oman ajattelun ja asenteen kehittämisestä, siitä, miten leikki ja pedagogiikka voidaan arjessa yhdistää. Miten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2018) nousevat tavoitteelliset sisällöt voidaan kytkeä kokopäiväpedagogiikkaan?

LOPUKSI 2020-luvulla rakennamme varhaiskasvatuksessa uuden ajan pedagogiikkaa, jonka ytimessä on leikki. Yhteenvetona voisimme todeta, että Leikin Voima haastaa etsimään toiminnan muotoa, jossa lapsi voi kokea vahvaa yhteisöllisyyttä ja saada erilaisia, rikkaita ja merkityksellisiä kokemuksia leikistä. Tämä mahdollistuu, kun toiminnassa hyödynnetään kaikkia pedagogisia sisältöjä taiteesta tutkimiseen, kielestä kulttuuriin, yhteisössä elämiseen sekä siinä toimimiseen, unohtamatta työkasvatusta. Leikin Voimassa merkityksellisintä onkin ymmärtää kokonaisuus. Miten leikki itsessään kietoutuu kaikkeen ja kaikkialle. Leikkipuheen, Leikkiä koko päivä- ajatuksen, leikkimaailmojen tai draamaleikin lisäksi voima syntyy kohtaamisissa ja yhteisissä laululeikeissä, siirtymätilanteiden kannattelussa tai lorutellussa perushoitotilanteissa. Se on kielellä leikkittelyä ja hauskaa höpsöttelyä, jaettua iloa ja yhteistä naurua.



Yhteinen teema toiminnassa voi helpottaa leikin kehittämistä, kuten Loftet-ryhmän opettaja Sabina Holmberg esimerkeissään kertoo. Viidakkoleikki opetti paljon lasten toimintaan sitoutumisesta. Myös fyysisen leikkitalan täytyy olla lapsille merkityksellinen, jotta he voivat ottaa sen omakseen, huolehtivat siitä ja kiinnittyvät siihen.

Viidakkoleikki opetti paljon myös tavasta suunnitella leikkiä ja huomioida lasten osallisuus. Viidakkoleikissä kasvattajat joutuivat tekemään työtä merkitysten rakentamisessa ja leikin sitomisessa lasten omaan elämään koska aihe oli heille vieras. Kokemusmaailman rikastamisen jälkeen leikki lähti ryhmässä lentoon ja lapset ottivat viidakon kaikkinsa omakseen. Viidakko on saanut uusia elementtejä läpi koko toimintavuoden.



Palomieskoulussa leikki taas lähti liikkeelle lapsille valmiiksi tutusta teemasta, joten yhteisen kokemusmaailman rakentuminen oli sikäli helpompaa. Kehittämistyössä onkin hyvä oivaltaa, että yhtä polkua onneen ei ole ja kehittäminen vaatii usein kokeilua: mikä toimii, mikä ei? Se mikä toimi tänä vuonna, ei välttämättä toimi ensi vuonna.

Leikin Voimalla leikin virtaan

Kasvattajana kannattaa haastaa itseään, sillä vain kehittämällä omaa suhdettaan leikkiin voivat omatkin leikki- ja heittäytymistaidot kasvaa. Sanomme usein, että kehitystä saadaan luottamalla itseemme, luottamalla lapsiin ja ennen kaikkea luottamalla prosessiin. Totuuden etsimisen sijaan voi hypätä mukaan virtaan ja sukeltaa leikin labyrinttiin. Matkalla oppii ja kokemus opettaa. Leikin voima perustuu siihen, että jokainen kasvattaja luo oman voimansa sisältäpäin, ja että varhaiskasvatuksen pedagogisessa toiminnassa voimat yhdistyvät. Voima on kasvattajien keskinäistä hyväntuulisuutta, hyviä tekoja, kannustusta ja rohkaisua. Innostusta myötäelävä kollega on turvallinen ja suhtautuu kehittämistyöhön avoimesti. On selvää, että lapset seuraavat herkeämättä kasvattajien reagointia ja keskinäistä vuorovaikutusta.

Kasvattajien jakama ilo ja innostus luovat luottamusta lapsiin — ”täällä on turvallista leikkiä”. Leikin voima ja sen mukana nauru ovat myös työyhteisön yhteistä liimaa, joka pitää ryhmän koossa ja auttaa jaksamaan haastavissakin tilanteissa.



Tärkeintä on lopulta uskaltaa astua polulle. Matkalla voi tiedostaa, että leikki itsessään on jo meissä ja voima valjastaa sen meistä ulos. Tarvitaan luottamusta, improvisointia, etsimistä ja löytämistä, tiedettä ja taidetta. Tarvitaan lasten ja kasvattajien yhteisesti jaettua ja koettua leikkikulttuuria, kokemuksellista leikkiä.

Sillä sen sisällä on voima.

Leikin Voima.

Lähteet

- Ahonen, L. 2017. Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bae, B. 2009. Children's right to participate – Challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 17(3), 391–406.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. 2003. Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective. Teoksessa: Kozulin, A., Gindis, B., Ageev, V.S. & Miller, S.M. (toim.) *Vygotski's educational theory in cultural context* (s. 156-176). New York: Cambridge University Press.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. 2007. *Tools of Mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Pearson education, Inc.
- Bruce, T., Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. 2017. *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ceglowski, D. 1997. Understanding and building upon children's perceptions of play activities in early childhood programs. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 25, No. 2, 107–112.
- Edmiston, B. 2017. Changing Our World Dialogic Dramatic Playing With Young Children. Bruce, T., Hakkarainen, P. & Brèdikytè, M. (toim.). *The Routledge international handbook of early childhood play*, 137–150. E-kirja. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ferholt, B. & Nilsson, M. 2017. Aesthetics of Play and Joint Playworlds. Teoksessa Bruce, T, Hakkarainen, P & Bredikyte, M. (Toim.) *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play*, 58–69. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Frost, J. 2010. *A history of Children's Play and Play Environments: Toward a Contemporary Child-saving Movement*. New York; London: Routledge.
- Hakkarainen, P. 2008. The Challenges and Possibilities of a Narrative Learning Approach in the Finnish Early Childhood Education System. *Julkaisussa International Journal of Educational Research 47 Journal*, 292–300.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. 2013. *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet*. Vilnius: UAB Balto print.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. 2015. Lapsen kehitys ja leikki. VKK-Metron luentosarja. *Leikin taikaa etsimässä -tarinallisen ja juonellisen leikin merkityksestä* 16.1.2015.
- Hakkarainen, P., Brèdikytè, M., Jakkula, K. & Munter, H. 2013. Adult Play Guidance and Children's Play Development in a Narrative Play-world. *Julkaisussa European Early Childhood Education Research Journal* 01 June 2013, Vol.21(2), 213–225.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2013. *Leikin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huizinga, J. 1938. *Leikkivä ihminen*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Hännikäinen, M. & Munter, H. 2019. Toddlers' Play in Early Childhood Education Settings. Teoksessa: Smith, P. & Roopnarine, J. (Toim.) *E-kirja. The Cambridge Handbook of Play Developmental and perspective* (s. 709–737). Cambridge: Cambridge University Press 2019. Härkönen, U. 1988. *Pienten lasten työkasvatus*. Jyväskylä: Gummerrus Oy kirjapaino.
- Juntunen, M. 2011. Jaques – Dalcrozen pedagogista perintöä jäljittämässä. Teoksessa: *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Eeva Anttila. (Toim.) *Teatterikorkeakoulun julkaisusarja* 40, 57–73. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kangas, J & Brotherus, A. 2017. Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa: "Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!". Toom, A., Rautiainen, M. & Tähtinen, J. (toim). *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Kasvatusalan tutkimuksia, nro 75., 197–223. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kalliala, M. 2008. *Kato mua*. Tampere: Juvenes Print.
- Karila, K. 2001. Moniammatillisuus ja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. Teoksessa: Helenius, A. *Pienet päivähoitossa: alle kolmivuotiaiden lastenvarhaiskasvatuksen perusteita*, 271–289. Helsinki: WSOY.
- Lindqvist, G. 1998. *Leikin mahdollisuudet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Mikhailenko, N. & Korotkova, N. 2001. *Kak igrat s det' mi* [How to play with children]. Moskva: Akademye micheskiy Project.
- Pramling Samuelsson, I. & Carlsson, M.A. 2008. The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 52(6), 623–641.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018). Opetushallitus, Helsinki.



Leikki viekoon!

**Susanna Keskinen
Tiina Virtanen**

Kokemuksia leikistä ja draamakasvatuksesta varhaiskasvatuksessa

Johdanto

Muutama vuosi sitten suorittamiemme draamakasvatusopintojen myötä meille on muodostunut käsitys draamakasvatuksen erinomaisesta soveltuvuudesta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksessa kannattaa ehdottomasti käyttää draamakasvatusta ensisijaisesti oppimisen välineenä ja vasta toiseksi makoisana välipalana, toiminnan elävöittäjänä ja taidekasvatuksen muotona. Oppiminen tapahtuu taiteellisin menetelmin, taiteellisen kokemisen kautta. Draamakasvatuksen tarjoama leikkilisyys ja osallisuuden mahdollisuus ovat lapselle tärkeitä ja merkityksellisiä osallistumisen tapoja. Lapsi oppii ja luo merkityksiä ympäristöstään ja itsestään leikissä.

Varhaiskasvatuksen keskiössä nähdään aktiivinen, leikkivä lapsi (Tarkka 2017). Draamakasvatus mahdollistaa juuri tämän. Näemme draamakasvatuksessa ja varhaiskasvatuksessa paljon yhtäläisyyksiä. Olemme saaneet draamakasvatuksen myötä itsellemme uuden työkalun esimerkiksi sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen opettamiseen. Kasvattajan rooli lapsen leikin tukijana on merkityksellinen. Draamakasvatuksessa kasvattaja on aina luontevasti mukana leikkissä osallistujana ja ohjaajana. Lapsi näkee kasvattajan ehkä uusin silmin, leikkivänä, hassuttelevana ja leikistä aidosti kiinnostuneena.

Koska kuvailemme tässä artikkelissa ammatillista toimintaa leikin ja draamakasvatuksen parissa, käytämme omassa tekstissämme varhaiskasvatuksen opettajasta ja lastenhoitajasta eli ammattikasvattajista lyhyemmin nimitystä ”kasvattaja”.

Leikkivä aikuinen - lapsellista touhua vai pedagoginen mahdollisuus?



”Leikkiin voi ottaa kaverin mukaan ja silloin siitä tulee hausempaa.” (Tovi, 6 vuotta)

”Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet nostavat leikin keskiöön. Leikki on koko asiakirjan läpäisevä, pedagogista toimintaa ohjaava punainen lanka. Leikkiin kannustavassa toimintakulttuurissa ymmärretään leikin itseisarvo lapselle sekä sen merkitys lasten oppimisen ja hyvinvoinnin näkökulmista. Leikki saa näkyä ja kuulua.” (Tarkka 2017.)

Vuonna 2018 voimaan astuneessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa leikille annetaan iso merkitys lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin edesauttajana. Leikki on lapselle ominainen tapa tarkastella ympäröivää maailmaa ja oppia uusia asioita. Lapsi jäsentää leikkiessään käsitystä itsestään ja ajatuksiaan kokemuksiensa kautta. Leikki nähdään varhaiskasvatuksen keskeisenä toimintatapana. Lapsi on aktiivinen toimija, joka tutkii ympäröivää maailmaa luoden sille omia merkityksiään.

Leikkiessä voi päästä maailmaan, jossa kaikki on mahdollista; ryhmän ujoin voi olla supersankari tai asiat voi tarvittaessa muuttaa paremmiksi. Leikkiessä lapsi voi vaikuttaa asioiden kulkuun ja luoda uusia, mielikuvituksellisia ratkaisumalleja. Leikki tarjoaa turvallisen tavan kokeilla, yrittää ja erehtyä ja sitä kautta käsitellä itselleen vaikeita kokemuksia. Mielikuvitustaan käyttäen lapsi voi kokeilla erilaisia rooleja ja asioita, jotka muuten eivät leikin ulkopuolella olisi mahdollisia. (Tarkka 2017.)

Lapsi oppii leikkiessään, vaikka ei leikikään oppiakseen. Hän ei tiedosta leikkiä oppimisen välineenä vaan ilon ja mielihyvän tuojana. Leikki syntyy lapsen kokemuksiin liittyvien tunteiden ja häntä kiinnostavien asioiden ympärille. Leikkiin liittyy vahvasti jäljittely ja toisaalta uuden luominen ja vanhan tiedon muokkaaminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 38.)

Leikin avulla lapsi oppii itsestään, ympäröivästä maailmasta sekä tunteistaan. Hän oppii solmimaan sosiaalisia suhteita ja huomioimaan toisia. Leikkiin liitetään keskeiset oppimista edistävät elementit: innostus, yhdessä tekeminen sekä omien taitojen haastaminen, mukavuusalueen ulkopuolelle astuminen. Leikki kehittyy uusien kokemusten myötä. Vuorovaikutustaitojen kehittyessä ajattelu sekä kielelliset taidot ja sen myötä myös leikkitaidot kehittyvät. Leikkiessä opitaan yhteisön sääntöjä havaintoja tekemällä ja niitä kokeilemalla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 38-39.)

Jänispaistileikki

Makkaranpaiston jälkeen grillissä hehkui vielä hiiliä ja se kiinnosti lapsia. He olivat leikkineet jo aikaisemmin metsästysleikkiä ja kuivunut puunpala oli leikissä jänispaisti. Lapset asettivat jänispaistin hiilloksen päälle ritilälle ja leikkiin tuli uusi käänne. Kasvattaja alkoi kuvata leikkiä pädillä ja jutella lasten kanssa leikistä.

Lapsi: Tää on kokonainen jäniksen liha. Ja tää laitetaan palamaan näillä kepeillä ja me käännetään tätä.

Kasvattaja: Onko siinä lihassa jotain mausteita?

L: Ei, sitä ei mausteta, kun se maustetaan vasta kun se on paistettu.

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan kasvattajalla on tärkeä tehtävä leikin rikastuttajana. Edellä kuvattua leikkitilannetta havainnoidessamme kävimme nopean keskustelun siitä, voimmeko antaa lasten jatkaa leikkiä grillipaikalla kuuman hiilloksen äärellä. Totesimme olevamme lasten lähellä valvomassa tilannetta, joten miksipä ei. Leikin ilo huokui lapsista ja kasvattaja meni havainnoimaan ja dokumentoimaan leikkiä. Samalla kasvattaja esitti kysymyksiä, joiden avulla leikki eteni improvisoiden.

Pedagogista leikkiä voidaan yhdistää draamaan, improvisaatioon ja satuihin, jolloin kasvattaja on mukana kehittelemässä leikkiä ja sen maailmoja. Leikillinen asenne ja hassuttelu luovat positiivisen ja sallivan kasvuilmapiirin, joka puolestaan edistää oppimista ja lasten hyvinvointia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 39.)

Lihaan laitettiin "happanta pippuria ja suolaa" ja sen kanssa tarjottiin salaattia, mutta "ei sitä vihkua spagettia ainakaan". Lapsi maistaa ihan oikeasti "lihaa".

L: Joo... Tää on rapeeta kyllä. Haluaisitko sä maistaa tätä?

K: No haluan maistiaisen kyllä.

Lapset huutelevat muitakin kasvattajia maistamaan.

K2: Mulle sellainen kypsä pala, missä on hyvät suolat ja pippurit. Tää tuoksu on ainakin mahtava.

K3: On mieletön savun tuoksu. Saanko mäkin maistaa? Mä haluan sellaisen ohuen palan, joka on hyvin kypsynyt.

K2: Ai että mä tykkään tällasesta kuivasta lihasta. Ai, tää on vähän kuumaa!

Maistaessaan ”jäniksenlihaa” lapsi hetkeksi putosi roolistaan. Hän ikään kuin pettyi siihen, että liha maistuihin puulta. Leikki oli lapsesta kuitenkin ilmeisen palkitsevaa, koska lapsi palasi rooliin saman tien ja alkoi tarjoilla lihaa myös kasvattajille.

Yhteisleikki vaatii onnistuakseen yhteisen ajatuksen siitä, mitä ollaan tekemässä. Jos joku leikkijöistä astuu ulos leikkiroolistaan ja unohtaa leikillisyyden ja kuvittelun eikä suostu muiden leikkijöiden ehdotuksiin, leikki hajoaa. Kuvitteluleikissä on kysymys vapaasta improvisoinnista ja keksimisestä. Kallialan (2004, 5) mukaan on kuitenkin tarpeen luoda leikkiin yhteinen illuusio, ikään kuin järjellinen kuvittelun maailma, jotta siinä säilyisi leikille vaadittava säännönmukaisuus.

Jänispaistileikki oli sekä ryhmän lapsille että meille kasvattajille merkityksellinen ja opettavainen kokemus. Aluksi leikissä oli mukana vain kaksi lasta ja kasvattajat. Kasvattajien liityttyä leikkiin muutkin ryhmän lapset tulivat mukaan leikkiin maistelemaan jänispaistia. Lapset arvostavat kasvattajan aitoa läsnäoloa leikissä ja sitä, että hän uskoo leikkiin. Jos kasvattajat osoittavat vilpittöntyä kiinnostusta leikkiä kohtaan, se auttaa lapsia sitoutumaan ja jalostamaan leikkiä. Lapsilta saadun palautteen mukaan on tärkeää, että kasvattajat ovat saatavilla, keskeytettävissä, lähellä leikkiä.

Me kasvattajat opimme, että tiimissämme on yhteinen ajatus siitä, millaisia leikkejä saa leikkiä ja millaisissa raameissa. Jos leikkiminen nuotiolla olisi kielletty, koko leikki olisi loppunut. Kun kasvattajat menivät leikkiin mukaan, leikki sai jatkaa. Leikissä näkyi vahvasti myös lasten ajattelu ja kokemus todellisuudesta. Lapset kertoivat katselleensa televisiosta kokkiohjelmia ja se näkyi siinä, miten paistia käsiteltiin ja maustettiin. Lasten leikissä fakta ja fiktio sulautuvat yhdeksi.

Draamakasvatus - makoisa välipala vai oppimisen mahdollisuus?

”Draama on leikkiä. Siinä voi oppia kaikenlaista ja se on yleensä kivaa.” (Antti, 6 vuotta)

Heikkisen (2002, 42-44) mukaan draaman teoriaa ja käytäntöä tutkineen pedagogi Gunilla Lindqvistin (1998) näkemys on, että leikki muuttuu draamaksi silloin, kun joku kasvattaja on siinä mukana. Tällöin on kysymys pedagogisesta toiminnasta; lapsen leikkiroolia ja kasvattajan osuutta tarkastellaan eri näkökulmasta kuin ns. lasten omaehtoisissa vapaissa leikkitalanteissa. Lindqvist esittää myös, että kasvattajat ovat tärkeitä lasten draamaleikissä. Hän rohkaisee kasvattajia asettumaan leikkiin ja

eläytymään roolihahmoihin. Näissä leikki-tilanteissa lapset myös näkevät kasvattajansa uudella tavalla ja kasvattajista tulee leikkiviä ihmisiä.

Anna-Leena Østern (2001, 43) painottaa draamakasvatuksen määritelmässään sitä, että draamakasvatus on tavoitteellista ja pedagogista toimintaa, jossa käytetään laajaa kirjoa teatterillisia ajattelu- ja työtapoja. Draamakasvatus on toiminnallista työskentelyä, jossa sanat ja ajatukset tehdään näkyviksi.

Avain-draama alkaa...

Eräs lapsista löysi eskariin tullessaan päiväkodin pihalta vanhan avaimen, joka herätti lapsissa kiinnostusta. Avain laitettiin ilmoitustaululle näkyvälle paikalle ja lapset jäivät pohdiskelemaan, mistä avain on peräisin.

*Olimme jutelleet lasten kanssa keskiviikkona välipalalla, mitä tekisimme seuraavana päivänä ja joku lapsista ehdotti, että leikitään kaikki yhdessä. Torsdai-
nana pyysimme lapset istumaan punaisen, pyöreän maton ympärille ja totesimme leikkivämme yhdessä, kuten eilen olimme sopineet.*

Alkulämmittelyksi menimme rouva Pikkaraisen kahvikutsuille, jossa kaikki oli kovin hienoa. Joimme leikisti kahvia pikkuruisista kukkakupeista, sekoitimme sokerin ja kerman hillitysti ja otimme herkullista kakkua kehuen sen hienostunutta makua. Kasvattajan asettaessa kukkahatun päähänsä ja alkaessa puhua rauhallisella, hienostuneella äänellä, lapset tiesivät välittömästi yhteisen leikin alkaneen ja he yhtyivät siihen. Pian rouva Pikkaraisen ääni muuttui kovaksi ja karkeaksi ja hän kaatoi lapsille lisää kahvia ronskisti ja heitteli heille sokeripaloja ja kakkua. Lapset seurasivat leikin muutosta välittömästi. He puhuivat kovalla äänellä, nauroivat ja riehaantuivat. Leikin jatkuttua jonkin aikaa kasvattaja riisui kukkahatun, istui tuolille ja lapset rauhoittuivat paikoilleen.

Kasvattaja kysyi lapsilta:

Mitä äsken tapahtui?

L: Me leikimme.

K: Mistä tiedät, että me leikimme?

L: No, kun sä laitoit sen hatun päähän ja muutit ääntä.

K: Oletteko olleet joskus juhlissa?

L: Joo.

K: Käyttäydtyttiinkö siellä samalla tavalla kuin rouva Pikkaraisen juhlissa?

L: Ei! Ei oikeesti juhlissa voi heittää kakkua tai riehua.

K: Leikissäkö voi?

L: Joo. Leikissä voi olla sitä mitä ei voi olla oikeesti. Esimerkiks, jos vaikka juoksis seinän läpi.

”Draamakasvatus muotona on leikkisä, mutta tarkoitus on vakava: draamakasvatus on leikillisen vakavaa toimintaa. Draamakasvatuksessa näkyvät monipuolisesti kokemuksellisuus (toisen asemaan asettuminen, tunnekokemukset), osallisuus (lapsi vaikuttaa itse tilanteen etenemiseen ja omaan osallistumiseensa), ongelmanratkaisutaidot (ratkaistaan yhdessä draamassa eteen tulevia pulmia), luovuus (mielikuvituksen käyttäminen), sosiaalisuus (yhdessä toimiminen, ryhmän yhteinen päämäärä) sekä eettiset ja esteettiset kysymykset.” (Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelma 2017, 66.)

Heikkinen (2017, 15-16) tuo esiin yhteiskunnallisen muutoksen, jonka seurauksena elämme dramatisoidussa yhteiskunnassa. Lapset imevät sosiaalisen ja eettisen käyttäytymisen malleja paitsi televisiosta myös sosiaalisesta mediasta ja erilaisista peleistä ja oppivat näin nopeasti dramatisointien kielen ja muodon. Draamakasvatuksen avulla voidaan kehittää eettistä tietoisuutta ja kulttuuria, kun lapsi siirtää fiktion kulttuurikokemuksiaan. Toisinaan kokemukset saavat uusia merkityksiä. Kun draamakasvatusta tarkastellaan tästä näkökulmasta, nähdään myös leikki itseisarvona. Vakava ja leikillisuus yhdistyvät rajatilassa, jossa draamakasvatus toimii. Tässä korostuvat leikillisuus, draama, teatteri ja kasvatus. Draama on mahdollisuuksien tila taiteen ja kasvatuksen välillä.

Leikkiin, ja sitä kautta draamaan, liittyy myös kyky sietää epävarmuutta ja epäonnistumista (Heikkinen 2017, 70). Keskeneneräisyyden estetiikka on käsite, jota käytetään draamakasvatuksessa ja joka ajattelun lähtökohtana saattaa olla monelle vaikea hyväksyä. Toiminnan ennakoimattomuus saattaa tuoda mukanaan uhkakuvan hallinnan menettämisestä.

Draama tarjoaa mahdollisuuden käsitellä ilmiöitä fiktiivisessä todellisuudessa, silti tässä ja nyt. Kyseessä on draamassa käytetyn esteettisen kahdentumisen käsite, joka tarkoittaa sitä, että vaikka tiedämme olevamme päiväkodissa, voimme draamassa olla rouva Pikkaraisen kahvikutsuilla ja uskoa siihen sillä hetkellä. Kasvattaja, joka menee roolissa mukaan draamaan ja samalla ohjaa sitä, on tärkeässä osassa draaman eteenpäinviemisessä, ajankäytön ja ryhmän hallinnassa sekä sopivien tehtävien ja haasteiden asettamisessa. (Heikkinen 2017, 42.)



Draama on osallisuutta!

Avain-draama jatkuu...

Seuraavaksi kasvattaja asetti avaimen keskelle lattiaa ja sanoi:

- Meillä on tämä avain, joka löytyi pihalta silloin yhtenä päivänä. Emme tiedä, mistä se on peräisin. Vai tiedämmekö? Mä luulen, että sellainen, joka pukee ylleen tämän mustan draamaviitan, saattaa tietää tästä avaimesta jotain. Nyt kun leikimme yhdessä, on tärkeää, että kuunnellaan toista. Jos et halua olla mukana, sinun ei ole pakko, mutta muistetaan, ettei toisen leikkiä saa pilata. Annetaan toisen leikkiä rauhassa.

- Kenelle tämä avain voisi kuulua? Haluaako joku tulla kertomaan? kysyi kasvattaja.

Hannu Heikkinen painottaa sitä, että draamakasvatus haastaa kasvattajan miettimään lapsen näkökulmaa niissä prosesseissa, joissa häntä ohjataan. Kyse on oman oppimisen omistamisesta, oikeastaan osallisuudesta puhtaimmillaan. Draamaprosesseissa on annettava tilaa oppilaan omille ideoille, omille draamoille, ja samalla luoda erilaisia oppimisen kehyksiä. (Heikkinen 2005, 20.)

Useampi lapsi nosti kätensä. Kasvattaja valitsi yhden heistä draamaviitan kokeilijaksi.

Peetu istui tuoliin ja kasvattaja kehotti lapsia esittämään hänelle kysymyksiä.

- Kuka sä olet?

- Mä olen Harry Potter.

- Missä sä asut?

- Tylypahkassa. Karkasin entisestä kodista. Se Tylypahka on sellanen velho-koulu.

- Onko sulla ikävä kotiin?

- Eipä siellä niin kivaa ollut.

- Missä sun äiti ja isä on?

- Ne on kuollut. Lordi Voldemort tappoi ne.

- Mitkä niiden nimet oli?

- No, en mä nyt niitä muista, kun siitä on niin iso aika.

- Oliko sulla muita, kun ne äiti ja isä?

- Ron ja Hermione ja ärsyttävä täti, jonka mä lihotin.

- Montaks vuotta sä oot?

- 13.

- Millä sä tulit tänne?

- Putosin luudalta, kun sieppi lensi mun naamaan.

- Tiedätkö mitään tästä avaimesta?

- Joo. Se on salaisen aarrekammion avain.

Kasvattaja kysyi Harrylta, voisiko tämä johdattaa meidät kaikki salaiselle aarrekammioille. Yhdessä sovittiin, että pitää kuunnella tarkasti ohjeita, sillä matkasta saattaa tulla hyvin vaarallinen. Lapset kerääntyivät Harryn perään ja matka alkoi. Kasvattaja huudahteli huomioitaan matkan varrelta.

- Varokaa! Tässähän on kamalan liukasta!
- Hui, miten raskasta tätä mäkeä on nousta ylös!
- Onko tämä juoksuhiekkaa? Se on kamalan upottavaa.

Draama on luonteeltaan sosiaalinen tapahtuma, kirjoittaa Heikkinen (2005, 135). Draama on aina jaettu tilaisuus, jossa tapahtuu koko ajan vuorovaikutusta, jossa osallistujat keskustelevat fiktiossa sekä sanallisesti että tuottamalla toimintaa.

Toivanen (2009, 31) painottaa draamakasvatuksen dialogisuutta. Dialogisuus puolestaan edellyttää toisten huomioimista ja edistää yhteistyö- ja ryhmätaitojen sekä empatiataitojen kehittymistä. Nämä ovat juuri niitä taitoja, joita tulevaisuudessa oman käsityksemme mukaan tullaan tarvitsemaan kaikista eniten.

Yhdessä eläydyimme kulkemaan erilaisilla tavoilla. Lopulta olimme perillä salaisen kammion edessä. Seisoimme matolla, joka oli jäälautta. Siitä ei saanut astua ohi ja kaikkien oli mahdollista seisomaan siinä. Edessämme oli kolme kaapin ovea, joista Harry kertoi seuraavasti:

- Yksi näistä ovista vie salaiseen aarrekammioon, mutta noita kahta ovea ei kannattaisi avata, sanoi Harry.
- Miksi?
- Jonkun oven takana asuu hirviö ja yhden oven takana kaksipäinen ihmssusi, kertoi Harry.
- Jos sieltä tulee se hirviö, mennäänkö kaikki piiloon tässä huoneessa? ehdotti kasvattaja.
- Joo! huusivat lapset.

Draama on tunnetta!

Draamakasvatuksessa korostuu itse tekeminen, kokeminen ja tunnekokemusten saaminen. Omien ja toisten draamojen tarkastelu, reflektointi ja tulkinta vahvistavat kokemusta ja näin ollen ovat tehokas oppimisen muoto. Pelkkä tekeminen ei kuitenkaan riitä, vaan tekemisellä täytyy olla yhteys johonkin kokonaisuuteen eli idea tai tavoite. (Heikkinen 2005, 70.)

Harry laittoi avaimen ensimmäisen oven päälle. Takana seisova kasvattaja murisi. Lapset huusivat, että se on hirviö ja säntäsivät piiloon pienessä huoneessa. Harry sanoi sulkeneensa ensimmäisen oven ja laittoi avaimen toisen oven päälle.

- Hei! Ennen kuin avataan, mietitään mitä tehdään, jos se on se ihmssusi, kasvattaja ehdotti.

- Leikitään kuollutta. Maataan maassa ihan hiljaa ja ollaan paikallaan, joku lapsista keksi.

Harry avasi oven ja ihmissuden karjahdus kuului takaa. Lapset säntäsivät lattialle ja sohvalle maata retkottamaan.

Usein kuulee sanottavan, että draaman avulla voidaan käsitellä kärjistetysti määritellen mitä asioita tahansa. Hauska ja leikillinen toiminta voi olla myös vakavaa ainesta sisältävää. Leikin voi ottaa tosissaan, kun siihen heittäytyy. Jokaisen kokemus on subjektiivinen ja omanlaisensa. Tähän liittyvät myös erilaiset tavat osallistua draamaan. (Heikkinen 2017, 19.)

Heikkinen (2017, 67) pohtii tunneperäistä oppimista draamassa. Draama on voimallinen väline, koska se sisältää tunteen, joka tekee oppimisesta vaikuttavampaa ja merkityksellisempää. Henkilökohtainen tuntemus saa tämän aikaan. Ristiriitaista on se, että juuri draamaan liittyvien tunteiden takia sen arvoa opetuksen osana ei nähdä, vaan sitä edelleen pidetään vakavan oppimisen vastakohtana, hauskana, rentouttavana ja mukavana välipalana. Draamakasvatuksen prosesseissa liikutaan kuitenkin kognition, konstruktivismiin sekä tunneoppimisen alueilla. Draama on kasvatuksellista juuri siitä syystä, että siihen liittyy henkilökohtaisia tunnekokemuksia. (Heikkinen 2017, 67.)

- Vaara ohi, sanoi Harry. Vielä on tämä yksi ovi.

- Jos se ihmissusi on täällä vielä?

- Pitäiskö tehdä joku loitsu? ehdotti kasvattaja.

- Joo! Joku tällanen, että MONSTERI HÄIVY! MÄ OON VIHANEN! Sanotaan se monta kertaa! yksi lapsista ehdotti.

Toistelimme loitsua, kunnes Harry totesi vaaran olevan ohi. Hän asetti avaimen oven päälle ja avasi oven.

- Tämä onkin karkkiaarre, Harry huudahti ja nappasi askartelutarvikelaatikon kaapin hyllyltä.

Kaikki lapset ryntäsivät kaapille ja olivat kahmivinaan karkkeja suuhunsa.

- Pitäisiköhän meidän lähteä jo kotimatalle? Se on kuitenkin aika pitkä matka, kasvattaja ehdotti.

Palasimme samaa reittiä takaisin ja Harry johdatti meidät istumaan omille paikoillemme. Kasvattaja totesi reissun olleen tosi jännittävä ja sanoi Harryn varmaan jo haluavan palata takaisin Tylypahkaan. Harry oli samaa mieltä ja kasvattaja riisui draamaviitan Peetun yltä kiitosten saattelemana.

- Mitä me tehtiin äsken?

- Me samalla leikittiin ja esitettiin, totesi yksi lapsista.

- Niinpä! Tätä leikkiä kutsutaankin draamaksi, sanoi kasvattaja.

- Onko draama teidän mielestä vaikeaa?
- Ei. Se on helppoa, kun se on leikkimistä, totesi toinen lapsista.
- Me tiedettiin, että se oli oikeesti Peetu eikä Harry Potter, sanoi yksi ja jatkoj, että jos joku olis sanonut ei, se juttu olis mennä pilalle.
- Me mielikuviteltiin, että ne hirviöt oli oikeesti täällä.
- Mitä se mielikuvitus teidän mielestä tarkoittaa?
- Se on sellasta, että mielikuvittelee, että on joku muu kun on oikeesti, tiesi Peetu.
- Voi mielikuvitella, mutta silloin ne asiat tapahtuu mielessä, sanoi yksi kavereista.
- Oliko kivaa leikkiä yhdessä?
- Joo!
- Miltä tuntui, kun aikuisetkin leikki mukana?
- Se oli hauskaa. Aikuiset ei yleensä suostu, kun niillä on hommia ja kiire.

Draama on leikkiä ja draama on totta!

Draamakasvatuksessa lapsi voi olla osallinen, vaikka ei näkyvästi osallistuisikaan toimintaan. Kasvattajan on siis syytä muistaa, että osallistuminen draamaprosessiin voi ilmentyä osallistujissa hyvin eri tavoilla. Osallistumisen tapoja voidaan nähdä neljä erilaista. Aktiivisin ja nopeimmin reagoiva osallistujatyyppi on *puhuj*, joka on heti valmiina kaikin tavoin osallistumaan toimintaan.

Käsittelijät puolestaan kuuntelevat tarkasti ja esittävät kysymyksiä ja kommentteja, mutta eivät ole ensimmäisinä viittaamassa. Merkittävää on se, että osallistuvat *tarkkailijat* kokevat draaman sisäisesti voimakkaasti, vaikka eivät tuo itseään juurikaan esille. Osa ryhmästä, *kuuntelijat*, jäävät mielellään seuraamaan toimintaa sivusta ja ottavat siitä itselleen oleelliset ja tärkeät asiat. On helppoa päätellä, mikä osallistumistyyli on kasvattajalle helpoin. Innokkaat puhujat ovat niitä lapsia, jotka ottavat näkyvän roolin koko työskentelyssä muiden jäädessä osin tahtomattaankin varjoon. Kasvattajan on pidettävä huolta, että yksilöllisen kohtaamisen takia kaikki lapset kokevat olevansa hyväksytyjä riippumatta osallistumistavastaan. Kasvattajan tulee myös mahdollistaa kaikkien osallistuminen ja kannustettava kaikkia osallistumaan yksilöllisen tyyliinsä mukaisesti. Merkityksellistä on se, että hiljaiset pohtijat saattavat kokea draamatyöskentelyn jopa voimakkaammin kuin aktiiviset osallistujat. (Naisialiike Unioni 2012-2014.)

Mielestämme Avain-draamassa tulevat näkyviin draamakasvatuksen ja leikin keskeiset asiat. Draamakasvatuksessa liikutaan kahdessa eri maailmassa, todellisessa ja draaman maailmassa. Lisäksi sille on ominaista luoda fiktiivisiä maailmoja. Draamakasvatuksessa käytetty termi vakava leikkisyys näkyi ryhmämme lasten toiminnassa selvästi. Lapsi leikkii fiktiivisessä maailmassa yhdessä luotujen sääntöjen ja tavoitteiden mukaan, mutta tekee sen vakavasti, uskoen leikkiinsä sillä hetkellä vahvasti. Toinen draamakasvatuksen keskeinen termi on esteettinen kahdentuminen,

jolla tarkoitetaan sitä, että maailmaa tarkastellaan kahdella eri tasolla. Ensimmäinen taso on roolissa ja fiktiivisessä maailmassa toimiminen. Toinen taso on toimia omana itsenä ja sosiaalisen todellisuuden kautta. (Sinivuori 2015.)

Avain-draamassa lapset tiesivät leikkivänsä, mutta samaan aikaan he tutkivat tietoisesti omaa toimintaansa, toistensa toimintaa, oppivat itsestään, toisista ja draaman keinojen käyttämisestä.

Kolmantena draamakasvatuksen keskeisenä terminä voidaan mainita keskeneräisyyden estetiikka. Sinivuoren (2015) mukaan se on leikkijöiden, niin lasten kuin aikuisten, yhteinen voimavara. Kaikki ovat yhdessä leikin tekijöitä, kokijoita ja omistajia, jotka toimivat ja luovat mahdollisuuksien maailmassa hetkellisiä täydellisyyden hetkiä, jotka täydellistyessään katoavat ja uusi keskeneräisyys alkaa.

LOPUKSI

Draamakasvatuksessa ilmentyvät ja toteutuvat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden keskeiset arvot.

Toiminnallisuus – draama on sanojen ja ajatusten näkyväksi tekemistä. Avain-draamassa syntyi yhdessä tekemällä ryhmän yhteinen maailma ja tarina. Avoin, salliva ja luottamuksellinen ilmapiiri antoi mahdollisuuden kokeilla pelkäämättä epäonnistumista. Lasten ajatuksia saatiin selville toiminnallisilla draaman työtavoilla.

Osallisuus – draamakasvatusta perustuu vapaaehtoiselle aktiivisuudelle. Kuten draamakasvatuksessa yleensä, myös Avain-draamassa oli lupa ja mahdollisuus valita oman osallistumisen aste ja tapa. Kasvattajan täytyi luottaa lapsen valintaan. Lapsella oli myös oikeus olla roolissa ja vaikuttaa draaman kulkuun. Draamatyöskentely lähti liikkeelle lasten ideasta ja toiveesta. Kuulluksi tuleminen sitoutti lapset yhteiseen leikkiin.

Tavoitteellisuus – pedagogisella toiminnalla on aina tavoite. Kasvattaja asettaa aina draamatoiminnalle pedagogisia tavoitteita. Tavoite voi olla suunnattu lapsen tai koko ryhmän oppimiselle. Draamassa tapahtuu oppimista vähintään neljän eri oppimisalueen kautta vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Opitaan sisällöstä eli käsiteltävästä asiasta, ilmiöstä tai ongelmasta, itsestä eli asioista, jotka liittyvät henkilökohtaiseen kehittymiseen, sosiaalisista taidoista eli ryhmästä ja siinä yhteisen päämäärän eteen toimimisesta ja draamasta eli teatterin kielestä, siitä, miten teatterin keinoin ilmaista asioita. (Heikkinen 2001, 91.) Avain-draamalle asetettuja pedagogisia tavoitteita olivat yhteisen leikin kokeminen, rohkaistuminen, vakavan leikkillisyyden eli draamaan uskomisen vahvistuminen ja draamallisten työtapojen harjoittelu.

Kokemuksellisuus – omien kokemusten kautta tapahtuva oppiminen on tehokasta ja usein myös hauskaa. Asettamamme pedagogiset tavoitteet toteutuivat ja lapset kokivat yhteisen draaman mielekkäänä. Jokainen oli osallistunut omalla tavallaan, huomannut sen riittäväksi ja saanut leikistä onnistumisen kokemuksen. Lasten kanssa keskustellessa tuli ilmi, että nekin lapset, joiden osallistuminen ei näkynyt juurikaan ulospäin, kertoivat vahvasta kokemuksesta.

Yhteisöllisyys – draamakasvatuksen parissa toimitaan yleensä ja pääsääntöisesti ryhmässä. Avain-draama tempaisi mukaansa kaikki ryhmän lapset ja aikuiset. Draamatyöskentelyn onnistumiseksi tarvitaan kaikkien panosta. Vaikka yksi lapsi oli isossa roolissa, ei tarina olisi syntynyt ilman ryhmän osallistumista.

Leikillisuus – leikki on tapa kohdata, käsitellä ja ymmärtää asioita. Leikillinen asenne tarkoittaa mielestämme myönteistä elämänasennetta, ilmapiiriä, jossa on lupa hasutella ja nauraa. Leikki on varhaiskasvatuksen keskeinen asia. Kasvattajan asenne leikkiä ja leikillisyyttä kohtaan vaikuttavat suoraan siihen, millaiseksi leikkijäksi lapsi kasvaa.

Mielestämme leikillinen asenne, uskallus ja luovuus ovat tulevaisuudessa ihmiselle tarpeellisia taitoja. Allekirjoittammekin hollantilaisen historioitsijan Johan Huizingan leikkikäsityksen ja käsitteen ”leikkivä ihminen”, jonka mukaan leikki ei ole vain lasten elämään kuuluva asia vaan osa kaikkien ihmisten elämää.

**”Leikkiä pidetään lapsuuden hullutuksena, mutta se kuuluu meille kaikille. Ilman leikkiä meiltä puuttuisi tärkeitä mielihyvän elämyksiä ja luovuutta - ehkä kulttuurikin”.
(Kauhanen 2004.)**

Draamakasvatus on myös vahvistanut ammatillista osaamistamme ja syventänyt ammatillista ajatteluamme. Draamatyöskentelyssä on olennaista yhdessä tekeminen. Tämä on pakottanut meidät analysoimaan ja prosessoimaan koko yhteistä pedagogista ajatusmaailmaamme. Prosessi on ollut sekä antoisa että vaativa. On luovuttava vanhoista ajatuksista ja uskallettava kokeilla uutta. Aikaisemmin työn keskiössä oli ”koululaistaitojen” harjoittelu, vaikka käytimmekin työmuotona esimerkiksi projektityöskentelyä. Draamakasvatusopintojen ja sen mukana saatujen kokemusten myötä painopiste on siirtynyt lapsen minäkuvan vahvistamiseen. Se, miten lapsi näkee itsensä yksilönä ja ryhmän jäsenenä, on merkityksellistä ja tämän tulee olla työmme keskeisin asia. Emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen tukeminen on aina ollut tärkeä osa työtämme, mutta vasta draamakasvatuksesta saimme tähän toimivan työvälineen.

Draamakasvatus on myös auttanut ymmärtämään vasun keskeisiä ajatuksia ja arvopohjaa. Kuten edellä kuvasimme, draamakasvatus kulkee käsi kädessä vasun kanssa. Havainnoinnin näkökulma on muuttunut, olemme herkistyneet huomaamaan ja arvostamaan pieniä rohkaistumisen ja vahvistumisen askeleita. Pyrimme entistä enemmän näkemään vahvuuksia ja myös kertomaan havaintomme lapselle.

Draamakasvatus on tuonut työhömmä rutkasti iloa ja leikillisyyttä. Draamatyöskentely on hauskaa, antoisaa, vapauttavaa ja opettavaista. Kaiken muun saavuttamamme hyvän lisäksi olemme tulleet omien draamakokemuksiemme kautta tietoisemmiksi omasta itsestämme ja kasvattajuudestamme. Samalla sitoutuminen työhön on kasvanut.

Draamakasvatus täytyy kokea.

Lähteet

- Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa Korhonen P. ja Östern A-L: Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena-kustannus.
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus - opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Minerva.
- Heikkinen, H. 2017. Ajattelle toimien. Kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä. Tampere: Draamatyö.
- Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelma 2017. Lapsuutta satakielen siivittämänä. Hämeenlinnan kaupunki.
- Kalliala, M. 2004. Mikä on leikkiä? Lastentarhanopettajaliitto.
- Kauhanen, E.A. 2004. Ikä kuin ikä on leikki-ikä. Tiede-lehti. Viitattu 6.11.2019. https://www.tiede.fi/artikkeli/jutut/artikkelit/ika_kuin_ika_on_leikki_ika.
- Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet: luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun. Koulu tuksen tutkimuslaitos, 1998.
- Naisasialiike Unioni. 2012–2014. Sukupuolisensitiivisyys varhaiskasvatuksessa – tasa-arvoinen kohtaaminen päiväkodissa. Viitattu 6.11.2019. <http://www.tasa-arvoinenvarhaiskasvatus.fi/toiminta-ja-arki/lue-lisaa-aiheesta-draama-ja-vetaytyva-lapsi/>.
- Sinivuori, T. 2015. Draamakasvatuksen perusteet. Viitattu 6.11.2019. <http://files.teapeda.com/200000017-5c9a55d766/Draamakasvatuksen%20perusteet%202015%20HML.pdf>.
- Tarkka, K. 2017. Vasu-perusteet leikin asialla. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Viitattu 6.11.2019. <https://www.xn--leikkipiv-12ac.fi/vasu-perusteet-leikin-asialla>.
- Toivanen, T. 2009. Draamakasvatuksen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki A-L. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos (THL) Suomen valtio.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus, Helsinki.
- Østern, A-L. (toim.) 2001. Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.



Lähiympäristö
pedagogisesti
merkittävänä
toiminta- ja
oppimisympäristönä

Mari Parikka-Nihti

Johdanto

Artikkelissa tarkastellaan päiväkotien lähiluontoa toiminta- ja oppimisympäristönä, jossa havainnot, aistit, elämykset ja kokemukset nousevat merkityksellisiksi oppimisen edistäjinä. Varhaiskasvatuksen (2018) ja Esiopetuksen (2014) opetussuunnitelmat ovat tuoneet käsitteistöön ja aktiiviseen käyttöön monia teemoja, jotka juuri lähiluonnossa toiminta mahdollistaa. Lopuksi artikkeli pyrkii haastamaan lukijaansa kehittämään omaa oppivaa yhteisöään kokeilukulttuurin kautta.

Suomalaiseen kulttuuriin on kautta historian kuulunut läheinen suhde luontoon: metsiin, vesistöihin ja vuodenaikoihin. Luonnossa toimiminen ja suhde maahan ovat myös suomalaisen varhaiskasvatuksen juuria. Fröbeliläisessä kokonaisvaltaisessa kasvatuksessa luontoon ja ympäristöön liittyvä kasvatusta ja niihin kytkeytyvät työtehtävät, esimerkiksi puutarhan hoito, nähtiin merkittävänä osana pienten

lasten kasvatusta. Fröbelin mukaan luonto on kasvatuksen innoittaja. Tänä päivänä joissakin päiväkodeissa luonto ja ympäristökasvatus ovat toiminnan keskeisiä lähtökohtia, mutta on myös päiväkoteja, joista on vaikea löytää ympäristökasvatukseen ja kestäväen elämäntavan edistämiseen liittyvää toimintaa. (Parikka-Nihti & Suomela 2014.)

Lähiluonto itsessään eheyttää varhaiskasvatuksen toiminnan sisältöjä, luo pohjan monialaisille oppimiskokonaisuuksille ja toimii rikkaana oppimisympäristönä. Liik-kumalla ja toimimalla lähiluonnossa tuetaan lasten luontaista uteliaisuutta ja oppi-misen halua. Lähiluonto kannustaa luovaan leikkiin, fyysiseen aktiivisuuteen, tutki-miseen sekä taiteelliseen ilmaisuun ja kokemiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.)

Varhaislapsuuden ympäristökasvatuksessa korostuu omakohtaisen luontosuhteen kehittyminen ja tämän tukeminen. Pienten lasten ympäristökasvatuksessa tulee ko-rostua elämyksellisyys ja kokemuksellisuus. (Cantell, Rikkinen ja Tani 2007, 151.) Polvisen, Pihlajamaan ja Bergin (2012) mukaan lapsille tulisi jo pienenä luoda mah-dollisuuksia ihmetellä ja iloita luonnonympäristössä. Tämä voi rakentua iän myötä arvostukseksi luontoa kohtaan sekä haluksi suojella luontoa. (Poivinen, Pihlajamaa & Berg 2012, 9.) Luonto- ja ympäristökasvatuksen vahvistaminen varhaislapsuudes-sa on perusteltua, koska tutkimukset tarjoavat yhä laajemmin tietoa luonnonmu-kaisemman ympäristön merkityksestä (Beery ym. 2014; Cantell, 2011; Chawla & Flanders Cushing 2007; Gray ym. 2015; Schultz 2013.)

Varhaiskasvatuksen ympäristökasvatus tulee ymmärtää laajasti kestävään elämän-tapaan kasvattamisena. Perusta kestävään elämäntapaan, luontosuhteen synty-miseen ja positiiviset arvot elinympäristöstämme huolehtimiselle luodaan juuri varhaiskasvatuksessa. Lähtökohtaisesti myös näiden taitojen sekä tietojen näkökul-masta on merkittävää, että varhaiskasvatussuunnitelma muodostaa johdonmukai-sen kokonaisuuden esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien ja näi-den mukaisen toiminnan kanssa.

Lähiluonnossa liikkumisen ja toimimisen kautta vaikutetaan sekä lasten että henki-lösten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Luonnonmukaisessa ympäristössä, metsäs-sä ja myös puistoissa kävelyn ja muun toiminnan on osoitettu parantavan ihmisen hyvinvointia ja terveyttä monin tavoin. Esimerkiksi stressin vähenemiseen ja tark-kaavaisuuden sekä keskittymiskyvyn parantumiseen vaikuttaa jo melko lyhytaikai-nen kävely viherympäristössä. Luontoympäristöstä saamme lisäksi vastustuskykyä kohottavaa mikrobialtistusta. Varhaiskasvatuksen tarjoamalla toiminta- ja oppimis-ympäristöllä on merkitystä. (Faber, Taylor & Kuo 2009; Tyrväinen, Korpela & Ojala 2014; Jäppinen, Tyrväinen, Reinikainen & Ojala 2014.)

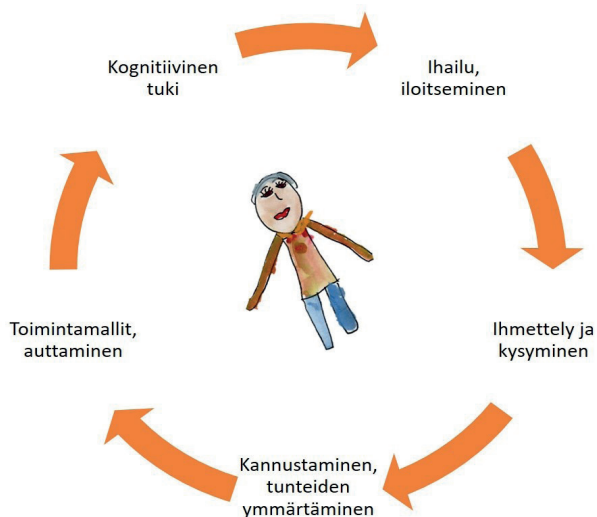
Kasvua ja oppimista kokemuksellisesti

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen menetelmissä leikki on keskiössä. Erityisen merkityksellisenä pidetään vapaata leikkiä, sillä se tarjoaa mahdollisuuksia myös oppimista tukevaan toimintaan, kokeiluihin ja löytämiseen (White ym. 2007.) Cutter-Mackenzie ja Edwards (2013) korostavat lisäksi aikuisten tuen ja vuorovaikutuksen sekä ohjauksen tärkeyttä, kun leikkien sisältämiä elementtejä halutaan käyttää oppimisen tukena. Leikit myös rikastuvat ja saavat sisältöä ohjatusta toiminnasta sekä opetuksesta. Alle kouluikäisten lasten oppimisen tuleekin tapahtua ihmettelyn, havainnoinnin, liikunnan ja leikin kautta. Toiminnassa on merkityksellistä lasten oma aktiivisuus ja uteliaisuus. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.)

Lapsen tiedollinen kehitys lähtee havainnoimaan oppimisesta. Havaintojen tekemisessä on oppimisella suuri vaikutus. Valtavasta aistiemme välittämästä informaatiosta on seulottava ne havainnot, joilla on merkitystä. Pienet lapset ovat usein havainnoissaan moniaistisempia kuin aikuiset ja tätä moniaistisuutta tulisi tukea. Esimerkiksi sisällä emme koe koko kehon avulla tapahtuvaa tunnetta sateesta, tuulesta tai pakkasesta. Sisällä emme myöskään pysty samalla tavoin havaitsemaan muutoksia luonnossa. Varhaislapsuudessa muutoksien havaitseminen ja syy-seuraussuhteiden pohdinta nousevat kuin itsestään esille lähiluonnossa. Havaintojen moniaistisuus, niiden kuvailu ja dokumentointi sekä kertominen ja keskusteleminen kiinnostuneen toisen kanssa luovat pohjan oppimiselle sekä itsetunnolle. Havaintojen tekeminen on yksi keskeinen tiedon hankinnan muoto luonnontieteissä ja havaintojen kuvailu kehittää kielellisiä kykyjä. Omien havaintojen välityksellä on mahdollista ymmärtää ympäristön monimuotoisuutta ja elämällemme välttämättömiä ympärillämme tapahtuvia prosesseja. (Helldén 2013; Kaasinen 2016.) Intensiivinen havainto rakentaa perustaa kokemuksille ja elämyksille (Heinonen 1993).

Elämykset ja kokemukset ovat ympäristökasvatuksen ja kestäväen elämäntavan ydintä. Kokemus muuttuu Lingon (1998) mukaan elämykseksi, kun siihen liittyy omaa innostusta, jopa kiihtymystä ja hyvän olon tunnetta. Kokemuksen merkitys tulee John Deweyn mukaan siitä, että yksilön aiemmat kokemukset pohjustavat ja suuntaavat seuraavia kokemuksia. Kokemiseen liittyy tekeminen, toiminta. Kokemukset kehittyvät toiminnan varassa. Havaintojen synnyttämät kokemukset ja elämykset vaikuttavat siihen mitä opimme ja sisäistämme. Kokemusten ja elämysten kautta tapahtuva oppiminen voi parhaimmillaan vaikuttaa koko tulevaisuuteemme. (Alhanen 2013.)

Kuva 1. Sosiaalinen ympäristö sekä lapsen havainnot, kokemukset ja elämykset



Sosiaalinen ympäristö voi tukea monin tavoin lapsen ympäristöstään tekemiä havaintoja ja vahvistaa positiivisia kokemuksia. Kuvassa 1 on esitetty positiivisen tuen muotoja. Toimintamallit sekä auttaminen korostuvat ympäristömyönteisten, kestävien elämäntapojen harjoittelussa ja kognitiivinen tuki saa monia muotoja sanaston rikastamisesta ajattelutaitojen, osaamisen kehittämiseen. Lapsen tunteiden ymmärtäminen ja niiden tukeminen ovat osa emotionaalista tukea, joka useiden tutkimusten mukaan on yhteydessä lapsen myöhempään kehitykseen.

Henkilökohtaisten ja sosiaalisesti jaettujen elämysten ja kokemusten kautta suhteemme ympäristöömme lujittuu. Vuorovaikutteisuus ja toiminnan mahdollisuudet tukevat kokemuksen vahvistumista. Samaistumiskokemusten ja toiminnan kautta opimme ympäristöstämme välittämistä ja sisäistämme tekojemme vaikutukset ympäristöön. Kasvattajan näkökulmasta tavoitteena on saavuttaa positiivinen, ymmärtävä luontosuhde ja ekologisesti vastuullista käyttäytymistä, jossa on otettava huomioon mahdollisuuksien mukaan myös tulevaisuuden näkymät. (Enkenberg, Liljeström & Vartiainen 2009; Parikka-Nihti & Suomela 2014.)

Lähiluonnossa tapahtuva oppiminen ja toiminta ovat upea mahdollisuus elämysten ja yhteisten kokemusten kautta syvälliseen oppimiseen. Syvälliseen oppimiseen voidaan vahvasti liittää varhaislapsuuden kokemukset, elämykset ja leikki. Oppiminen on syvällisempää, kun asiat sijoitetaan johonkin merkitykselliseen yhteyteen. Suurin osa siitä mitä lapsi oppii, ei niinkään ole seurausta opetuksesta, vaan toimintamalleista ja jatkuvasta osallistumisesta arjessa. Oppiminen on riippuvaista yhtäältä siitä, mikä lapsia itseään kiinnostaa ja toisaalta lasten kiinnostuksen herättämisestä ja ylläpitämisestä. Tähän vaikuttaa se, millaista tukea, välineitä ja ympäristöjä heillä on käytettävissään tavoitteiden saavuttamiseksi. (Enkenberg, Liljeström ym. 2014.)

Ympäristö voi aktivoida lapsen uteliaisuutta sekä vahvistaa sisäistä motivaatiota oppia uusia asioita myös valtakunnallisessa Esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) esiin nostetun ilmiöpohjaisen tai ongelmalähtöisen lähestymistavan avulla. Intensiivinen kysymys voi parhaimmillaan herättää eri-ikäisissä oppijoissa toiminnan (Suomela 2016), jossa oman motivaation kautta ponnistelemme tiedon saamiseksi, vaikka se ei olisikaan helppoa ja hauskaa.

Ajan hengen mukaisesti opettajan ja kasvattajan rooli on toimia oppimisen mahdollistajana. Kasvattajan rooli tulee nähdä oppimisen, kokemusten ja elämysten mahdollistajana. Kestävään elämäntapaan suuntautunut kasvattaja on oppimisen motivoija, joka herättää oppijassa tarkasteltavaan ilmiöön liittyviä kysymyksiä. Nämä kysymykset kasvattaja pukee helpommin ymmärrettävään ja yksinkertaisempaan muotoon jatkopohdintaa varten. Elämyksellistä oppimista käytettäessä opettaja ei voi olla liian kapeakatseinen, eikä pyrkiä etukäteen päätettyyn tulokseen tutkittavan ilmiön ympärillä. Lapselle on annettava mahdollisuus tehdä omia, ainutlaatuisia, pieniäkin havaintoja tutkittavasta aiheesta. Siksi luonto monimuotoisuudessaan mahdollistaa juuri havaintojen kautta oppimista, jolla on lapselle tai oppijalle laajempi merkitys.

Lähiluonto merkittävänä toiminta - ja oppimisympäristönä

Oman kodin, päiväkodin ja koulun ympäristöt ovat esi- ja alkuopetusikäisten tavallisimmat liikkumis- ja leikkimisympäristöt. Lapset ovat monessa suhteessa aikuisia riippuvaisempia lähiympäristöstään. Heidän toiminta-, liikkumis- ja vaikuttamismahdollisuutensa ympäristöönsä vaihtelevat sekä kaupungeissa että maaseudulla. Lisäksi lapset ovat aikuisia herkempiä ympäristön negatiivisille ominaisuuksille. Fyysikaalis-kemialliset, liikkumista rajoittavat sekä sosiaaliset uhat voivat haitata lasten kehitystä monin tavoin. Esimerkiksi liikenteen hiukkaspäästöt ja kemiallisesti elimistöä vaurioittavat yhdisteet saattavat vaikuttaa negatiivisesti lasten terveyteen jo hyvin pieninä pitoisuuksina. Toisaalta viherympäristö ja erityisesti metsät sitovat näitä haitallisia hiukkasia tehokkaasti. (Derr 2006; Kyttä 2003; Rissotto & Giuliani 2006.)

Parhaimmillaan lapsien kotien ja päiväkotien lähistöllä on monimuotoista sekä rakennettua että luonnonvaraista aluetta. Tällöin ympäristö mahdollistaa erilaiset leikit, turvallisen liikkumisen ja motoriset haasteet, seikkailut, oppimiskokemukset ja moniaistiset havainnot. Toiminta- ja oppimisympäristö, joka mahdollistaa vaihtoehtoja toiminnalle, mahdollisuuden pelata ja rakentaa, muokata ja kokeilla, on lapselle korvaamaton (Fjørtoft 2004). Usein lapsien ympäristösuhteelle onkin ominaista suuntautuminen toimintaan ja tekemiseen ”mitä täällä voi tehdä”? (Broberg ym. 2013). Lapsille on myös tärkeää voida tavata ystäviä ja löytää omia paikkoja. Elollinen luonto, kaikki liikkuva ja erityisesti eläimet kiinnostavat. Kun lapsia on pyydetty suunnittelemaan pihoja tai heiltä on kysytty, millaisessa ympäristössä he viihtyvät, vastauksena ovat monimuotoiset, vaihtelevat sekä kasveja ja vesielementtejä sisäl-

tävät muokattavat alueet. (Francis & Lorenzo 2006; Parikka-Nihti & Suomela 2014.) Lapsille hyvä ympäristö tarjoaa toimintamahdollisuuksien lisäksi rauhallisia, hiljaisia paikkoja, joihin voi vetäytyä. Joskus vain oleskelu ja muiden seuraaminen riittävät. Luonnonmukaisemmat ympäristöt tarjoavat monia edellä mainitusta lapsille tärkeistä ympäristön elementeistä.

Päiväkotien pihat samoin kuin leikkipuistot ovat turvallisuussyistä usein hyvin valmiiksi rakennettuja ja niiden rakenteet ovat tarkoitettu tietyntylaisille toiminnoille. Tyyppillisesti lapsille tarkoitettujen alueiden perusvarustus koostuu liukumäestä, hiekkalaatikosta ja keinuista. Pihat ovat piilottomia eikä niissä ole irtonaisia materiaaleja esimerkiksi majojen tekoon. Lapset leikkivät nämä alueet nopeasti ”loppuun” eikä esimerkiksi piiloleikkien ja ”omien” leikkinurkkausten rakentelu ei onnistu. ”Olemme siis luoneet lapsille kasvuympäristön, jossa aikuisten muokkaama elinympäristö ei enää tue lapsen oikeuksien toteutumista täysimääräisesti”, totesivat Arja Sääkslahti ja Nina Korhonen Tutkittua varhaiskasvatuksesta – kirjoituksessaan huhnikuussa 2020.

Lasten vakituinen, tutuksi tuleva metsäpaikka tarjoaa usein näitä pihoilta puuttuvia leikkimahdollisuuksia. Leikkien monipuolisuus rauhallisista rakenteluleikeistä riehakkaampiin liikunnallisiin juoksu-, hippa- ja perinneleikkeihin on luonnonympäristöissä mahdollista. Vaikka kaikki lapset eivät ole yhtä innokkaita rakentelijoita tai kiville kiipeilijöitä, on metsässä tilaa löytää oma rauhallinen paikka, vaikka kotileikkiin. Luonnonmateriaaleja käytettäessä leikkejä ei tarvitse metsässä siivota, vaan ne voivat jatkua käyntikerrasta toiseen. Kun leikkiin voi keksiä luonnonmateriaaleista tarvittavia välineitä, saa lasten mielikuvitus ideoitavaa.



Lähiluontoon lähteminen aktivoi lasta havainnoijana, oppijana ja antaa mahdollisuuden toiminnallisuuteen. Lähdeettäessä ulos lähiluontoon lapsi suuntaa mielenkiinnon kohteen havaitsemiinsa muutoksiin luonnossa, joista on mahdollisuus aloittaa eheyttävä oppimiskokonaisuus. Muutosta voidaan mitata. Sitä voidaan dokumentoida kirjallisesti, digilaittein sekä kuvallisesti. Muutos tuo toimintaan mukaan uusia leikkejä ja liikuntaa. Muutoksen voimme havaita eri aistein ja kokea luonnossa esteettisiä arvoja.

Edelleen usein lähiluonnon mukanaan tuomista muutoksista löytyy valmiita lauluja – ja mikäli ei löydy, kannattaa tehdä vaikka ryhmän oma räppi. Samoin aihetta voidaan lähestyä draaman keinoin.

Huomattavaa lisäarvoa lähiluonnossa oppimiselle tuovat havainnot siitä, että oppijat voivat kokea iloa oppimisestaan. Opettajana voi kokea onnistumisen elämyksiä, kun oppijat yhä uudelleen pyytävät tehtävää toistettavaksi tai leikkiä leikittäväksi. Samalla oppijat kertaavat ja vahvistavat tietokapasiteettiaan. Tästä esimerkkinä esikoululaiset, jotka halusivat yhä uudelleen tutkia lumen sulamista trangialla. Mittasimme litran lunta trangiaan ja lapset mittasivat yhä uudelleen sulaneen veden määrää sekä totesivat määrän pysyvyyttä erilaisissa (litran) astioissa.

Luonnonmukainen ympäristö on oppimisen kohde sinänsä sekä myös eettisten ja esteettisten pohdintojen ja monien taitojen harjoittelun mahdollistaja. Laaja-alaista osaamista tukevalle toiminnalle löytyy lähiluonnosta hyvin havainnoitavaa, kuvattavaa ja kuvailtavaa, kerättävää, luokiteltavaa, kokeiltavaa, pohdittavaa, tutkittavaa ja rakenneltavaa. Ohjatun ja vapaan toiminnan vuorottelun merkitys on oppimiselle huomattava: lapset tarvitsevat sekä kasvattajan ohjaamaa toimintaa että mahdollisuutta omaehtoiseen tekemiseen. Ympäristön ihailmiseen, ympäristöstä välittämiseen, empatian kokemiseen ja huolehtimiseen kannustava toiminta sekä sosiaalinen ilmapiiri luovat erinomaiset lähtökohdat kestävämmälle elämäntavalle aikuisuudessa. (Schultz, 2013.)

Lähiluonto toiminta- ja oppimisympäristönä tarjoaa monipuolisia osallistumisen tapoja, eikä rajaudu vain perinteiseen kasvatukselliseen lokeroon. Parikka-Nihti & Suomela (2014) viittaavat Knightin (2009) tutkimukseen, jonka mukaan lasten lisääntynyt ulkoilu luonnonmukaisessa ympäristössä vaikuttaa positiivisesti

- lasten itsetunnon ja itseluottamuksen kehittymiseen
- lasten sosiaalisten suhteiden muodostumiseen (riitely vähenee, leikitään eri lasten kanssa kuin sisätiloissa)
- kielellisten valmiuksien kehittymiseen
- keskittymiskykyyn ja motivaatioon
- motorisiin taitoihin (sekä karkea- että hienomotoriikka)
- ympäristöön liittyvään oppimiseen ja ymmärrykseen
- leikkien monipuolisuuteen ja luovuuteen
- lasten ja työntekijöiden sairauspoissaolojen määrään.

Fjørtoftin (2004) tutkimuksen mukaan luonnonmukainen toimintaympäristö on vaikuttava tekijä lasten motoriseen kehitykseen. Päivittäin metsässä liikkuvien lasten motoriset taidot kehittyivät verrokkiryhmää enemmän. Erityisesti tutkimuksessa nousi esille, että metsässä liikkuvien lasten tasapaino ja koordinaatio kyvyt kehittyivät huomattavasti verrokkiryhmää paremmin. Lapsilla on tarve monitahoiisiin, haastaviin ja jännittäviin toimintaympäristöihin. Näitä eivät perinteiset leikkikentät ja päiväkotien pihat tällä hetkellä tarjoa. Lapset jotka saivat mahdollisuuden toimia luonnossa, osoittivat verrokkiryhmää suurempaa ympäristötietoisuutta, ottivat osaa luonnon (vuodenaikojen) tapahtumiin, olivat innovatiivisempia leikeissään sekä löysivät leikkivälineet luonnosta. Ulkona mahdollistettu toiminta tekee lasten leikistä aktiivisempaa, voimallisempaa ja sukupuolineutraalimpaa (Fjørtoft 2004.)

Hansen Sandesetterin ja Selandin (2015) päiväkotikäisten itse arvioitua hyvinvointia selvittäessään norjalaisessa tutkimuksessa lapset kokivat ulkona saavansa enemmän mahdollisuuksia itsenäisesti päättää siitä, mitä tekevät. Tämä suurempi toimintavapaus oli yhteydessä positiivisiin hyvinvointikokemuksiin (Hansen Sandesetter & Seland 2015). Suomalaisessakin kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä on havahduttu lasten liiallisen istumisen haittoihin. Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset (2016) kehottavat kasvattajia ja huoltajia huolehtimaan lapsen mahdollisuuksista kolmeen tuntiin liikkumista päivittäin.

Seuraavassa artikkelissa ”Kokonaisvaltainen kehitys lapsen oppimisen perustana” myös Heikkilä tarkastelee hienosti liikkumisen ja luonnon merkitystä lapsen kehitykselle ja esimerkein avaa luontoa ja lähiympäristöä toiminnallisena oppimisympäristönä.

Kohti kestävämpää elämäntapaa ja muuttuvaa toimintakulttuuria

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ohjaavat kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemista kokonaisvaltaisen toiminnan lähtökohdista. Lasten tulee antaa havainnoida ja tarkkailla ympäristöään. Varhaiskasvatuksen tulee luoda pohja ekososiaaliselle sivistykselle ja edistää kestävä elämäntapaa sekä siinä tarvittavia taitoja. Juuri ympäristöstä, toisistamme ja omista välineistä huolehtimisella konkretisoidaan näitä vaativia tavoitteita. Hyvin pienet lapset osoittavat huolehtimista lähiluonnosta ja esimerkiksi roskaaminen huolestuttaa heitä. Toimimalla itse luonnon hyväksi saavutetaan osallisuuden tunnetta ja opitaan yhteistyötaitoja. Oppivan yhteisön näkökulmasta koko varhaiskasvatusyksikkö voi kehittyä sitoutumalla kestävän elämäntavan valintoihin.

Ottamalla lähiluonto toimintaympäristöksi tuemme lapsen mahdollisuuksia vaikuttaa oman ympäristönsä suunnitteluun ja huolehtimiseen. Lähiluonnossa lasten havaintojen ja näiden ihmettelyn kautta lapsi tulee kuulluksi. Kuten artikkelissa on todettu, parhaimmillaan lapsen havainnosta nousee koko ryhmän yhteinen oppimisen ja toiminnan kokonaisuus, jonka avulla lasten on mahdollisuus kokea todellista osallisuutta.

Lähiluonnossa toimiminen tarjoaa lapselle mahdollisuuden ymmärtää luonnon prosesseja, jotka muovaavat elinympäristöä ja ovat perusta elävän elämän ekologialle. Lapsi oppii, miten ihmisen toiminta vaikuttaa ekologisessa prosessissa ja sisäistää hiljalleen kestävän elämäntavan. Kestävän elämäntavan eri ulottuvuudet konkretisoituvat lähiluonnossa. Ekologiseen näkökulmaan opitaan jo pohdittaessa, mitä eväitä otan mukaan retkelle ja miten eväni pakkaan. Sosiaalinen ulottuvuus konkretisoituu, kun lähiluonnossa leikit toteutuvat yhdessä riippumatta sukupuolesta. Taloudellisen kestävyuden näkökulmat nousevat esille esimerkiksi pohdittaessa, tarvitsemmeko aina autoa kulkiessamme paikasta toiseen ja mikä merkitys on liik-

kumisella lähiympäristössä autotta. Kulttuuriseen kestäväan kehitykseen pääsemme mukaan liittämällä lähiluonnossa toimintaan kulttuuriset tarinat, sadut ja uskomukset esimerkiksi metsän haltioista, eläimistä ja vuodenaikojen tapahtumista.

Lähiluonto tarjoaa mahdollisuuden kiireettömään sekä keskittymistä edistävään ympäristöön. Lähiluonnossa ei ole meluhaittoja, eikä lapselle ominaisia toimintatapoja, leikkiä ja liikkumista, tarvitse rajoittaa. Lasten oppimismotivaation ja keskittymiskyvyn on osoitettu paranevan, kun lapsi voi leikkiä ja toimia mahdollisimman luonnonmukaisessa ympäristössä (Wilson 2008). Luonnossa jatkuva ärsyketulva tai taustastressi eivät haasta lapsen itsesääätelyä tai toiminnan ohjausta. Samalla luonto kuitenkin haastaa pinnistelemaan ja vahvistaa tätä kautta tunnetta pystyvyydestä, sinnikkyyttä, itsetuntoa ja minäkuva.

Uutta toimintakulttuuria ylläpitävässä ja oppivassa yhteisössä on lupa kokeilla uudenlaisia toimintatapoja, vaikka kehittämällä uutta metsäryhmätoimintaa. Suomen metsäryhmien esikuvana voitaneen pitää Suomen Ladun Luonnossa kotonaan -toimintaa sekä Pirkkalan Luhtaröllien ryhmää. Luhtaröllien ryhmä aloitti ulkotoimintansa vuonna 2001. Hämeenlinnassa nykymuotonsa saanut kota-ajattelu käynnistettiin vuonna 2005, ja pian puhuttiinkin jo metsäryhmätoiminnasta. Metsäryhmäksi on perinteisesti määritelty ryhmä, jonka pääasiallinen toimintaympäristö on metsä. Hämeenlinnassa muotoiltiin ajatus kodasta, joka mahdollistaa ryhmän kokoontumisen elävän tulen ääreen ja lämmittelyyn niin tarvittaessa. Kota mahdollisti päivän jatkamisen jopa niin, että jonkin aikaa myös ympärivuorokautista hoitoa tarjoavassa yksikössä oli metsäryhmä. Hämeenlinnassa ryhmiä lisättiin vuodesta 2011 alkaen ja perustettiin paikallinen metsäryhmäverkosto. Metsäryhmien verkosto mahdollisti kasvattajien oman ammatillisen kehittymisen uudenaikaisessa toimintaympäristössä, joskin jo ennen verkostoa käytänteet oli luotu pitkälle kokeilukulttuurin kautta. Tämän synnytetyn kokeilukulttuurin tuloksena luonto- ja metsäryhmien perustaminen on sittemmin levinnyt valtakunnallisesti laajalle alueelle. Samalla verkostoituminen on kehittynyt sosiaalisen median ja erilaisten hankkeiden kautta. Metsäryhmät varhaiskasvatuksessa - Facebook ryhmä kokoaa yli 1700 toiminnasta kiinnostunutta jäsentä yhteisen keskustelun äärelle. Suomen Ladun Ulko-opet ry. on kaikkien ulkona toimimisesta kiinnostuneiden ammattilaisten yhteinen yhdistys. Erilaiset hankkeet kehittävät jatkuvasti niin ulkona toimimisen kuin myös metsäryhmien toimintaa.

Uuden toimintakulttuurin perustaminen tulee perustua pedagogiseen näkemykseen toiminnasta, ei säästöistä tilojen suhteen. Metsäryhmän kiintopisteenä toimiva kota ja/tai erilaiset muut tilaratkaisut tulee nähdä jakotiloina ja opetussuunnitelmia toteuttavina monipuolisina oppimisympäristöinä. Oivallinen nyrkkisääntö on, että hyvinvointia lisäävän luontokokemuksen ja -altistuksen tarjoaa usein lähimetsä. Uutta ryhmää tai toimintaa kehitettäessä on syytä perehtyä myös maankäytön sekä rakennuslain reunaehtoihin.

Rakennustietokortiston suositukset päiväkotien ja perusopetuksen ulkotilojen suunnitteluun antavat hyviä lähtökohtia myös metsäryhmätoiminnan kehittelyyn. Suosituksessa todetaan, että ”päiväkotien ja koulujen ulkotiloja tulee mahdollisuuksien mukaan kehittää osana laajempaa viherrakenteen verkostoa” (RT- kortti 103084, Päiväkotien ja perusopetuksen ulkotilojen suunnittelu). Oleellista on vuoropuhelu kunnan viherrakentamisesta vastaavan tahon kanssa. Metsät ovat kaupunkiseutujen monimuotoisimpia luontoympäristöjä, mutta pääsy niille vaihtelee. Yhdyskuntasuunnittelun tehtävä on mahdollistaa nämä lähiluonnon ja lähimetsien tarjoumat. Kaupunkisuunnittelulla onkin siis keskeinen rooli lähiluonnon käytön tukemisessa. Suunnittelulla voidaan vaikuttaa esimerkiksi metsäalueiden säilymiseen kaupunkien täydennysrakentamisessa.

Lähteet:

- Alhanen, K. 2013. John Dewey'n kokemusfilosofia. Gaudeamus. Helsinki: Hakapaino.
- Beery, T., Wolf- Watz, D. 2014. Nature to place: Rethinking the environmental connectedness perspective. *Journal of Environmental Psychology* 40, 198–205.
- Broberg, A., Kyttä, M. & Fagerholm, N. 2013. Child-friendly urban structures: Bullerby revisited. *Journal of Environmental Psychology* 35, 110–120.
- Cantell, H. 2011. Lapsuus ja nuoruus ympäristösuhteen perustana. Teoksessa Niemelä, J., Furman, E., Halkka, A., Hallanaro, E.-L. & Sorvali S. (toim.). *Ihminen ja ympäristö*, 332–336 Helsinki: Gaudeamus.
- Cantell, H. & Rikkinen, H & Tani, S. 2007. *Maailma minussa - minä maailmassa*. Maantieteen opettajan käsikirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Chawla, L. & Flanders Cushing, D. 2007. Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research* 13, (4), 437–452.
- Cutter-Mackenzie, A. & Edwards, S. 2013. Toward a model for early childhood environmental education: Foregrounding, developing, and connecting knowledge through play-based learning. *The Journal of Environmental Education*, 44 (3), 195–213.
- Derr, T. 2006. “Sometimes birds sound like fish”: Perspectives on children’s place experiences. In Spencer, C. & Blades, M. eds. *Children and their Environments. Learning, using and designing Spaces*. Cambridge: University Press.
- Enkenberg, J., Liljeström, A., Vartiainen, H. 2009. Oppiminen oppimisaihioita rakentamalla. Case Forest-pedagogiikka. <https://docplayer.fi/7960256-Oppiminen-oppimisaihioita-rakentamalla-teoreettinen-johdanto.html> , viitattu 1.5.2020.
- Enkenberg, J., Liljeström, A., Pöllänen, S., Vanninen, P., Vartiainen, H. 2014. Design suuntautunut pedagogiikka 2.1. <https://www.slideshare.net/Henriikka/dop21>, viitattu 18.5.2020.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus, Helsinki.
- Faber Taylor, A. & Kuo, F.E. 2009. Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention Disorders* 12: 402–409.
- Francis, M. & Lorenzo, R. 2006. Children and city design: proactive process and the “renewal” of childhood. In Spencer, C. & Blades, M. (eds.) *Children and their Environments. Learning, using and designing spaces*. Cambridge: University Press, 217–237.
- Fjørtoft, I. 2004. Landscape as Playscape. The effect of natural environments on children’s play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14(2). <http://www.colorado.edu/journals/cye/> 22.2.2016.

- Gray, C., Gibbons, R., Larouche, R., Hansen Sandseter, E.B., Bienenstock, A., Brussoni, M., Chabot, G., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M. & Tremblay, M. S., 2015. What is the Relationship between Outdoor Time and Physical Activity, Sedentary Behaviour and Physical Fitness in Children? A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12, 6455–6474.
- Hansen Sandesetter, E. B. & Seland, M. 2015. Children's experience of activities and participation and their subjective well-being in Norwegian early childhood education and care institutions. *Child indicators research*, November 2015.
- Heinonen, R.E. 1993. Perhosen perspektiivi. Mielikuvat ja arvot opetuksessa. Porvoo: Weilin & Göös.
- Helldén, G. 2013. Elevers kunskapsutveckling och förståelse av ekologiska processer. Stockholm: Liber.
- Jäppinen J-P., Tyrväinen L., Reinikainen M., Ojala A. (toim.) 2014. Luonto lähelle ja terveydeksi, Ekosysteempipalvelut ja ihmisen terveys. Argumenta-hankkeen (2013–2014) tulokset ja toimenpidesuosituksset. Suomen ympäristökeskuksen raportteja 35/2014.
- Kaasinen, A. 2016. Maasto-opetus luonnon monimuotoisuuden arvostamisen perustana. Teoksessa Juuti, K. (toim.) *Ympäristöoppia opettamaan*. Jyväskylä: PS-kustannus, 229–245.
- Knight, S. 2009. *Forest Schools and Outdoor Learning in the early years*. London: Sage Publications Ltd.
- Kyttä, M. 2003. Children in Outdoor Contexts. Affordances and Independent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness. Helsinki University of Technology, Centre for urban and regional studies. Espoo: Otava media Oy.
- Linko, M. 1998. Aitojen elämysten kaipuu: yleisön kuvataiteelle, kirjallisuudelle ja museoille antamat merkitykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 57.
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. 2014. Iloa ja ihmettelyä – ympäristökasvatus varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Polvinen, K. & Pihlajamaa, J. & Berg, P. 2012. Luonnosta hyvinvointia lapsille ja nuorille. Kuvauksia luonnon hyvinvointivaikutuksista, palveluista ja malleista palveluiden kehittämiseen. Helsinki: Sitra ja Kansallinen Hyvinvointiverkosto. http://www.sitra.fi/julkaisut/muut/Luonnosta_hyvinvointia_lapsille_ja_nuorille.pdf.
- Rakennustietokortti 103084, Päiväkotien ja perusopetuksen ulkotilojen suunnittelu, julkaistu 9.6.2019.
- Rissotto, A., Giuliani, M., 2006 Learning neighbourhood environments: The loss of experience in a modern world. In C. Spencer & M. Blades (eds.), *Children and their environments: Learning, using and designing spaces*. Cambridge: University Press, 75–90.
- Schulz, P.W. 2013. Does connecting Kids to Nature have an impact on conservation over the long term? Experts advise. In Ardoin, N., Heimlich, J., Braus, J. & Merrick, C. eds. *Influencing conservation action: What research says about environmental literacy behavior and conservation results*, 55–59. New York: The National Audubon Society.
- Suomela, L. 2016. Tutkiva toiminta esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Juuti, K. (toim.) *Ympäristöoppia opettamaan*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–145.
- Sääkslahti A., Korhonen N: Iloa,leikkiä ja yhdessä tekemistä – lasten tarvitsemaan fyysistä aktiivisuutta. Tutkittua varhaiskasvatuksesta blogi. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2020/04/17/iloa-leikkia-ja-yhdessa-tekemista-lasten-tarvitsemaa-f> (viitattu 24.4.2020).
- Tyrväinen, L., Korpela, K. & Ojala, A. 2014. Luonnon virkistyskäytön terveys- ja hyvinvointihyödyt. Teoksessa Tyrväinen, L., Kurttila, M., Sievänen, T. & Tuulentie, S. (toim.) *Hyvinvointia metsästä*, 48–58. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus, Helsinki.
- Varhaisuusien fyysisen aktiivisuuden suositukset. Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä. 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:21. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki.
- Wilson, R. 2008. Nature and young children. Encouraging creative play in natural environments. London: Routledge.
- White, J., O'Malley, A., Toso, M., Rockel, J., Stover, S. & Ellis, F. 2007. A contemporary glimpse of play and learning in Aotearoa New Zealand. *International Journal of Early Childhood* 39 (1), 93–105.



Kokonaisvaltainen kehitys lapsen oppimisen perustana varhaiskasvatuksessa

Teemu Heikkilä

Johdanto

Artikkelissani tarkastelen yhteiskunnan muutoksen näkymistä alle kouluikäisen kehityksessä ja pohdin sitä, kuinka varhaiskasvatukseen tähän muutokseen tulisi vastata. Tarkasteluni keskiössä on liikkumisen ja luonnon monipuolinen ja välttämätön merkitys pienten lasten kehityksessä. Toivon, että artikkeli herättää sinut, lukija, pohtimaan toiminnallisuuden, liikkeen ja luonnon merkitystä lapsen kehitykselle varhaiskasvatuksessa, erityisesti nykyisessä, fyysisesti passivoituvassa yhteiskunnassa.

Lapsen toiminta- ja oppimisympäristö on muuttunut

Länsimainen yhteiskunta on muuttunut fyysisestä agraarikulttuurista esiteolliseen, teolliseen ja edelleen tämän hetken fyysisesti melko passiiviseen tietoyhteiskuntaan hyvin nopeasti. Fyysisen toiminnallisuuden määrä ihmisen arjessa on vähentynyt merkittävästi yhteiskunnan muutoksen myötä viimeisen 30 vuoden aikana. Tämähän ei olisi välttämättä huono asia, ellei ihmisen keho olisi evoluution kautta luotu liikkumista ja fyysisiä toimintoja varten ja suunniteltu myös kehittymään fyysisen toiminnan kautta (niin fyysisesti, henkisesti kuin kognitiivisesti). Liikkumattomuus ja passiivisuus aiheuttavat monin eri tavoin pahoinvointia kehossamme. Kun ihmisen arjessa tapahtuva fyysisuus on vähentynyt kaikissa ikäryhmissä, on kehoa rasitettava muilla tavoilla omalle terveydelle ja kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille riittävästi. Eri-tyisesti lasten on liikuttava monipuolisesti ja riittävästi normaalin kokonaisvaltaisen kehittymisen ja kasvun varmistamiseksi. (Hansen 2017b; Huotilainen & Peltonen 2017; Pesola & Vasankari 2014.)

Petteri Saarion ohjaamassa Asvalttiividakot -dokumentisarjassa (2017) todetaan länsimaisen yhteiskunnan muutoksen kohti fyysistä passiivisuutta näkyvän myös lasten toiminta- ja kasvu ympäristöissä sekä lasten vapaa-ajan vietossa, joihin on tullut paljon uusia passivoivia elementtejä. Tämä on johtanut lasten fyysisen elinpiirin huomattavaan kaventumiseen. Tämän päivän lasten fyysinen elinpiiri on dokumentisarjan mukaan kymmenesosa lasten vanhempien lapsuuden elinpiiristä, kun taas tätä edellisen sukupolven reviiri on ollut 80 kertaa nykylasten reviiriä suurempi.

Vielä pari vuosikymmentä sitten lapset toimivat vapaa-ajallaan pihapiireissä iältään heterogeenisissä leikkiryhmissä, isompien opettaessa pienempiään erilaisissa sääntöleikeissä. Lapset kulkivat ja viettivät vapaa-aikaansa toimien ulkona. Näin lapset oppivat sosiaaliset ja motoriset perusvalmiudet touhutessaan monipuolisissa toimintaympäristöissä. Aivot ja hermoverkosto saivat monipuolisen liikkumisen ja tekemisen ansiosta hyvät perusvalmiudet myöhemmän iän oppimista ajatellen. Omaan toimintaympäristöön tutustuttiin kaverien kanssa seikkaillemalla metsissä, puistoissa, kentillä ja rannoilla. Näin lapsille ja nuorille syntyi sekä omia lempipaikkoja, joissa touhuta, sekä kiinteä suhde ja tunneside omaan toimintaympäristöön. Lapset tiesivät, kuka asuu missäkin, mistä löytyy millaisiakin paikkoja, ja miltä naapurilta voi mennä kysymään tarpeen tullen apua. Länsimaisen yhteiskunnan muutos on siis ollut hyvin nopeaa, kun tarkastelemme ihmisen arjen aktiivisuutta.

Asvalttiividakoiden kuvaama reviirin pienentyminen on lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta huolestuttavaa. Nykypäivän teknologia antaisi kyllä lapsille mahdollisuuden liikkua melko turvallisesti ja valvotusti lähiympäristössään, ja vanhemmillä on nykyteknologian, esimerkiksi älypuhelimien, avulla halutessaan mahdollisuus seurata lapsiaan hyvinkin tarkasti. Lasten reviirin pienentymisestä on viitteitä erään esiopettajan kertomassa esimerkissä esiopetusryhmän kahdesta kaveruksesta. Kaverukset huomasivat asuvansa samalla kadulla vasta, kun eskariryhmän kanssa tehtiin pyöräretkiä lähiympäristöön ja tutkittiin, missä kunkin lapsen kotitalo sijaitsee.

Varhaiskasvattajana lapsen ympäristösuhdetta voi vahvistaa tehokkaasti liikkumalla ja retkeilemällä lähiympäristössä kävellen tai pyöräillen. Tämä luo pohjaa ja vahvistaa lasten ympäristösuhdetta sekä tukee osaltaan lasten taitoa liikkua itsenäisesti ympäristössään. Samalla voidaan laajentaa lapsen sosiaalista verkostoa ja jopa yhteisöön kuulumisen tunnetta, kun lapsi tutustuu naapurustoonsa ja sen asukkaisiin. Pyöräily toimintona puolestaan tukee lasten motorista kehitystä ja fyysistä kuntoa, mikä lisää osaltaan hyvinvointia. Uskallan väittää, että niinkin yksinkertaisella toiminnalla kuin lähiympäristössä pyöräilemisellä, voidaan saavuttaa lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta varsin merkittäviä hyötyjä.



Kuvat 1 ja 2: Pyöräily kehittää lasta erittäin monipuolisesti ja sillä on myös monia lapsen itsenäistymistä tukevia vaikutuksia. Pyöräillä voi myös talvella. Pyöräily on upea mahdollisuus laajentaa lapsen reviiriä ja tutustua uusiin paikkoihin ja oppia uutta.

Koska yhteiskunnassa on tapahtunut erityisesti viimeisen parinkymmenen vuoden aikana huomattava muutos lasten omatoimisessa aktiivisuudessa, ympäristössä liikkumisessa ja lasten omissa tutkimusretkissä, tulee varhaiskasvatuksessa miettiä kriittisesti, miten tuemme lasten oman ympäristön hahmottamista. Kun lapsi siirtyy esiopetuksesta perusopetukseen, vaaditaan häneltä huomattavasti aiempaa enemmän itsenäisyyttä ja omatoimisuutta. Näiden taitojen harjoitteluun tulee kiinnittää huomiota myös varhaiskasvatuksessa, ja yksi merkityksellinen osa harjoittelua on lapsen omaan lähiympäristöön tutustuminen.

Oppimiskäsitys

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan seuraavaa:

”Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapset omaksuvat uusia tietoja ja taitoja vuorovaikutuksessa toisten lasten, opettajien, eri yhteisöjen ja lähiympäristön kanssa. Oppiminen on kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset ja ajattelu yhdistyvät. Olennaista oppimisessa on lasten oma toiminta ja luottamus omiin mahdollisuuksiin oppijana. Lisäksi lasten tahdolla ja kehittyvällä taidolla toimia yhdessä on merkitys oppimiselle. Lapset oppivat leikkien, liikkuen,

tutkien, erilaisia työtehtäviä tehden, itseään ilmaisten sekä taiteisiin perustavassa toiminnassa. Myönteiset tunnekokemukset, ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista.” (Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2014, 10.)

Esioppilaita nuorempien lasten oppimiskäsityksessä yhdessä toiminen, konkretia, toiminnallisuus, mallioppiminen ja itse tekeminen sekä kokeileminen korostuvat sitä enemmän, mitä nuorempia lapset ovat. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 21–22) on oppimiskäsitys määritelty hyvin samankaltaisesti kuin esiopetuksen perusteissakin.

Lasten kehittyminen tulee nähdä laaja-alaisena ja kokonaisvaltaisena, niin tässä hetkessä tapahtuvana kuin vaikutuksiltaan myöhemmissäkin oppimisen vaiheissa. Tässä hetkessä kokonaisvaltainen oppiminen tarkoittaa sitä, että yksi toiminto, esimerkiksi pyöräily ryhmän kanssa liikenteessä kasvattajan ohjauksessa, vaikuttaa hyvin moniin erilaisiin taitoihin ja kehittää monella eri tavalla lasta ja hänen kehoaan (aivoja, hermostoa, motoriikkaa, havaintomotoriikkaa jne.). Pyöräilyn avulla kehittyneet taidot ja alttiudet vahvistavat lapsen oppimisvalmiuksia. Tätä lapsen kehityksen monimuotoisuutta on vaikea huomata juuri sillä hetkellä, kun viisivuotias pyöräilee päiväkotipäivän aikana lähipuistoon tai metsään retkelle. Kognitiivisten taitojen oppimisessa sillä saattaa kuitenkin olla hyvinkin suuri merkitys. (Huotilainen & Peltonen 2017; Numminen 1996, 2005; Rintala ym. 2005.)

Oppiminen on paljon muutakin kuin tietyn yksittäisen taidon oppimista kasvattajan opettamana tai ohjaamana. Se on erityisesti varhaiskasvatuksessa monien oppimisen valmiuksien vahvistamista. Kasvattajina meidän tulee ymmärtää, että esimerkiksi kielellisen ja matemaattisen ajattelun taidoille luodaan pohjaa jo varhaislapsuudessa monipuolisella motorisella toiminnalla. Mikäli motoristen perustaitojen perusta on jäänyt heikoiksi, on olemassa riski oppimisen haasteisiin lapsen kasvaessa. Tavoitteena varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa ei ole, että lapsi on esimerkiksi mahdollisimman taitava laskemaan yhteenlaskuja koulun aloittaessaan, vaan että hänellä olisi mahdollisimman hyvä ja laaja perusta oppimiselle tulevaisuudessa.

Kuvitteellinen – ehkäpä hieman provosoiva – esimerkki kahdesta eri oppimislanteesta esiopetusryhmässä. Tavoitteeksi tässä on valittu A-kirjaimen hahmotaminen.

***Ryhmä A** työskentelee sisällä tavalliseen tapaan. Aamupalan jälkeen alkaa esiopetus kello 8.30: istutaan aamupiirille, katsotaan kalenteria, pohditaan säätä ja jutellaan kuulumiset. Tämän jälkeen siirrytään pöydän ääreen istumaan. Aiheena on A-kirjain. Opettaja johdattaa keskustelua, lapset ovat oppitunnilla pöydän ääressä ja viittaavat vuorotellen. Mietitään A-kirjaimella alkavia sanoja, maistellaan A-äännettä, piirretään pöydän kanteen ja ilmaan A-kirjainta.*

Lapset ottavat pöydän ääreen oman eskarivihkonsa, jossa on malli A-kirjaimen tekemisestä. Lapset tekevät A-kirjainta ja piirtävät sillä alkavia kuvia viereen. Kun on valmista, voi mennä leikkimään.

Ryhmä B *syö aamupalan, lähtee pukemaan ja on ulkona kello 8.30, kun esiopetus alkaa. He kävelevät noin parikymmentä minuuttia sen päivän retkipaikkaan. Opettaja kertoo kävellessä, että tämän päivän pikkuoppituokion aiheena olisi A-kirjain. Kävellessä mietitään A-kirjaimella alkavia sanoja ja etsitään ympäristöstä A-muotoja samalla kun jutellaan muita asioita kaverien ja kasvattajien kanssa. Leiripaikalla kokoonnutaan piirille, mietitään vielä kalenteria, päivämäärää ja vuodenaikaa, katsellaan ympärille, pohditaan millaiselta sää tuntui. Mistä tiedetään kalenteriin ja säähän liittyvät vastaukset vain ympärillemme katselemalla ja tunnustelemalla? Sitten jatketaan A-kirjainta harjoittelemaan. Matkalla oli tunnistettu A-muotoja. Ensin lapset saavat tehtäväksi tehdä aivan vapaasti A-kirjaimen. Kepeistä, kivistä, lehdistä, kävyistä... Sitten kasvattajat antavat hieman tarkempia ohjeita, kuten "hae kolme keppiä ja tee niistä A-kirjain, hae kuusi käpyä ja tee niistä A-kirjain..." Lapset oppivat miettimään, millä materiaaleilla, mihin kohtaa metsässä, millä tavoin, missä asennoissa, minkä kokoisina, yksin tai yhdessä voisi tuottaa kirjaimen A.*

Millaista oppiminen on ollut näissä esimerkitapauksissa? Jos mietimme ainoastaan A-kirjaimen oppimista, on se varmasti toteutunut molemmissa ryhmissä. Vaan katsotaanpa syvemmälle ja pidemmälle, mitä taitoja ja valmiuksia tulevaa elämää varten lapset näissä ryhmissä ovat mahdollisesti oppineet tuokioiden aikana.

Ryhmässä A on opittu hienomotoriikkaa (kynän käyttöä), mutta samalla myös paljon istumisen kulttuuria ja fyysistä passiivisuutta (mikä ei ole kovin hyvä asia elämää varten). Lisäksi on opittu opettajan ohjeen mukaan toimimista ja mallin mukaan tekemistä, mutta toiminnassa ei ole ollut juurikaan sellaisia elementtejä, jotka kannustaisivat luovuuteen, oma-aloitteisuuteen ja innovatiivisuuteen. Ryhmän lasten aivot ovat olleet todennäköisesti melko passiivisessa tilassa koko aamun. Liike herättää ja kehittää aivoja, joten voitaneen ajatella, ettei tuokiolla istuen opittu välttämättä jää niin hyvin muistiin kuin aktiivisesti toimien.

Ryhmässä B toiminta on ollut fyysistä ja aivot ovat saaneet monenlaisia ärsykeitä lasten kävellessä, juostessa, touhutessa ja havainnoidessa ympäristöään. Säättä ja kalenterin tietoja on pystytty pohtimaan konkreettisesti aistein ja omin kokemusten perusteella juuri sillä hetkellä, kun asiasta keskustellaan. A-kirjaimen tekoon on käytetty luovuutta. Lapsi on havainnoinut omaa toimintaympäristöään ja löytänyt mielenkiintoisia paikkoja ja asioita, joiden avulla hän muodostaa käsitystä omasta toimintaympäristöstään. Tämä voi vaikuttaa esimerkiksi kestäväen elämäntavan rakentumiseen tulevaisuudessa.



Kuva 3: Kirjaimia ulkona opetellessa lapsi oppii samalla paljon muitakin kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta tärkeitä asioita.

Tämä ehkäpä hieman provosoivakin esimerkki on käytännön esimerkki siitä, mitä kokonaisvaltaisen oppimisen voi olla varhaiskasvatuksessa. Meidän tulee varhaiskasvattajina ymmärtää se kokonaisvaltaisen kehityksen autioma, minkä äärellä olemme, kun alle kouluikäinen lapsi istuu hiljaa paikallaan ja tekee asioita vain kasvattajan ohjeen tai kirjan ohjeen mukaan suorittaen tehtävän, ilman omaa pohdintaa ja soveltamista. Vastaavasti meidän tulee ymmärtää lapsen oppimisen ja kehityksen monimuotoisuus, jota voimme tukea lähtemällä lasten kanssa päiväkodin portista ulos touhuamaan monipuoliseen ympäristöön.

A-kirjaimen harjoittelua koskevan esimerkin ryhmissä olisi todennäköisesti voinut olla myös se lapsi, joka ei ole varhaiskasvatusvuosinaan motivoinut kynä-paperitehtävistä ja fyysisesti passiivisesta pöydän ääressä istumisesta, ja hienomotoriset taidotkin ovat vähän niin ja näin. Ryhmässä A hän olisi oppinut istumaan pöydän ääressä ja opetellut käyttämään kynää, ja varmasti olisi tähänkin toimintaan jossakin kohtaa tottunutkin. Ryhmässä B lapselle olisi annettu kynän sijaan puukko. Pikku hiljaa puukon käytön taidot karttavat, ja kas kummaa, lapsen hienomotoriset taidot olisivat harjoittuneet myös puukon kanssa, ja sittemmin pysyy jo kynäkin kädessä. Tämän näen olevan lapsilähtöistä toimintaa ja oppimisen ymmärtämistä laajemmassa näkökulmassa mitä parhaimmillaan. Varhaiskasvatuksen oppimisen ydin on monella tapaa erilaisten perusvalmiuksien harjoittaminen sitä varten, että jonnain päivänä lapsi kykenee tekemään jotain ”suurempaa” tai ”enemmän”. Esimerkki lapsesta, jolle kynän käyttö ja paikallaan istuminen oli haastavaa, ja jolle tarjottiin välineeksi puukko, on todellinen esimerkki. Sen sijaan että lapsi olisi istutettu kynän ja paperin ääreen, lähdettiin liikkeelle tavoitetasosta: mitä tavoittelemme, mitä taitoa ja valmiutta tulee harjoitella? Todettiin, että lapsen hienomotoriset taidot ovat kaikkineen heikot (eikä niinkään, että kynän käyttö on kömpelöä). Tiedettiin, että lapsi oli kiinnostunut puukosta, joten hänelle annettiin sellainen. Lapsen kanssa

harjoiteltiin vuolemista ja puukon käsittelyä metsäretkillä silloin tällöin. Lapsen hienomotoriikka kehittyi harjoittelun myötä varsin paljon reilun puolen vuoden aikana, ja samalla myös kynän käytön harjoittelu alkoi sujua paremmin.



Kuva 4: Hienomotoriikkaa, voiman hallintaa, käden ja silmän yhteistyötä voi harjoitella monella eri tavalla.

Liikkumisen suhde oppimiseen

Fyysisen aktiivisuuden on todettu muovaavan aivoja ja hermoverkostoa erittäin voimakkaasti. Aivojen tärkein tehtävä on koordinoida kehon liikkeitä ja liikuttaa kehoa. Tätä kautta liike ja liikkuminen vaikuttavat aivoihin. Jos kehoa ei liikuteta, aivot eivät toimi kunnolla. (Hansen 2017a; Huotilainen & Peltonen 2017.) Hansen (2017a) toteaa kirjassaan uusimpiin aivotutkimuksiin nojautuen, että fyysinen aktiivisuus on tärkeintä, mitä voimme tehdä aivoillemme. Aivot muuttuvat koko ajan, uusia soluja syntyy ja yhdistyy toisiin. Liikunta voi jopa kaksinkertaistaa aivosolujen muodostumisvauhdin. Liikkuminen tai liikkumattomuus vaikuttaa tämän vuoksi hyvin voimakkaasti ja monipuolisesti lasten kokonaisvaltaiseen kehittymiseen. Huotilainen ja Peltonen (2017) puolestaan toteavat kirjassaan, että ”jos haluat lapsen menestyvän koulussa, päästä hänet ulos leikkimään”. Uusimmat aivotutkimukset ja aivotutkijat pitävät siis erittäin tärkeänä lasten monipuolista liikkumista motoristen taitojen oppimisen lisäksi myös kognitiivisten taitojen oppimisen kannalta. (Hansen 2017a; Huotilainen & Peltonen 2017.)

Oppimisen ja liikkumisen yhteyttä on parin viimeisen vuosikymmenen vuoden aikana tutkittu laajasti. Noin puolella lapsista, joilla on lukivaikeuksia, on myös motorisia vaikeuksia (Lyytinen ym. 2004; Rintala ym. 2005.) 71 prosentilla niistä lapsista, joilla on kielenkehityksen häiriö, on myös motorisen kehityksen häiriö. Vastaava luku on 4%, kun verrataan satunnaiseen lapsiryhmään (Rintala ym. 2005). Syväojan (2015) tutkimuksen mukaan liikunnalliset lapset ovat tarkkaavaisempia ja menestyvät koulussa paremmin kuin vähän liikkuvat lapset. Jatkuva ruudun tuijottaminen heikentää lapsen kouluarvosanoja ja muistia. Hyvät motoriset taidot ennustivat myös hyvää lukuaineiden osaamista. Syväojan tutkimukseen osallistui lähes tuhat lasta. Tutkimus antaa vahvistusta sille, miten tärkeää motoristen taitojen oppiminen on lasten ja nuorten kehitykselle. (Syväoja 2015.)

Sääkslahti esittelee Luonto ja hyvinvointi-luennollaan (2013) useiden eri tutkimusten yhteenvetoa lasten fyysisestä aktiivisuudesta. Tutkimusten mukaan lapset ovat fyysisesti aktiivisia, kun aikuiset antavat mahdollisuuden vapaalle leikille (Ben-Arieh & Ofir 2002) ja ulkoleikeille (Raustorp ym. 2012; Sääkslahti 2005). Lapset ovat fyysisesti aktiivisia kun heillä on lupa leikkiä metsämaastossa (Fjortoft 2004), nurmikentillä (Dyment & Bell 2007) ja asfalttialueilla (Cardon ym. 2008). Lapset ovat fyysisesti aktiivisia, kun heillä on käytettävissään suuri piha-alue (Cardon ym. 2008). Havainnointiin perustuvissa tutkimuksissa on kuitenkin käynyt ilmi, että päiväkodissa vietetystä ajasta 59% istutaan tai seisotaan (Jämsen ym. 2013). Ohjatusta toiminnasta 76 % on erittäin kevyttä. Vapaa leikki on ohjattuja leikkejä kuormittavampaa (Paakkinen 2012.) Ohjatun liikuntatuokion aikana opettaja puhuu 60% ajasta, joten jokainen lapsi joutuu odottamaan puolet liikuntatuokion kestosta. Varsinaista kuormittavaa toimintaa on siten vain muutaman minuutin ajan. (Laukkanen 2007.)

Tutkimuksissa nousee esiin siis se, että aikuisjohtoinen tuokiotyyppinen toiminta (myös kasvattajan ohjaamat liikuntatuokiot) sisältää paljon passiivista odottelua, ja että sisätilat näyttävät olevan lasta passivoivia. Vastaavasti lasta fyysisesti aktivoivia tekijöitä näyttävät olevan ulkoilu ja vapaa leikki ulkona ja metsässä sekä kasvattajan antama mahdollisuus ja kannustus fyysiseen aktiivisuuteen.



Kuva 5: Kun kasvattaja avoimesti miettii välineitä ja mahdollisuuksia, saattaa syntyä uusia pelitapoja ja välineitä. Tässä kuvassa menossa ”juomakorilätkää”, jossa taataan kaikille onnistumisen elämyksiä ja myös mahdollisuus osallistua peliin luistelutaidoista riippumatta.

Erityisesti viimeisen kymmenen vuoden aikana on julkaistu erilaisia tutkimuksia liikkumisen myönteisistä vaikutuksista oppimistuloksiin. Hiljattain on myös huomattu passiivisuuden heikentävän oppimistuloksia. Useita otsikoita on nähty myös uutisissa, kuten ”Paljon istuva ei koulussa menesty” (YLE 30.11.2016) tai ”Vietkö lapsesi aamuksi kouluun autolla? Älä ihmettele, jos lapsen arvosanat laskevat” (YLE 23.3.2018). Liikkumistutkimuksen rinnalle onkin tullut passiivisuustutkimus. Tällä hetkellä on tarjolla paljon tutkittua tietoa siitä, mikä auttaa ja mikä vaarantaa lapsen oppimisen valmiuksia. Lyhyesti ja ehkäpä hiukan kärjistetysti kiteytettynä: monipuolinen liikkuminen, vauhdikas ulkoleikki ja toiminallisuus auttavat ja tukevat lasten oppimista ja oppimisen valmiuksia, kun taas passiivisuus altistaa heikommille oppimistuloksille.



Kuva 6: Liikkumista ja motoriikkaa voi harjoitella hyvin erilaisilla välineillä. Kun uskallamme antaa lapselle vapautta, mahdollisuuksia ja erilaisia välineitä, luovuus ja oppimisen halu puhkeavat kukkaan.

Varhaiskasvatuksessa luodaan pohjaa lasten oppimiselle, kyvyille oppia sekä oppimisen monipuolisille edellytyksille koko koulutusuran ajalle. Meidän tulisikin seurata tarkasti liikkumista, leikkiä, passiivisuutta, aivoja ja oppimista käsitteleviä tutkimuksia. Varhaiskasvatuksessa painopisteen tulee olla entistä voimakkaammin luovassa ja vauhdikkaassa leikissä, toiminnallisuudessa ja liikkumisen avulla oppimisessa, mitkä ovat lapselle jo valmiiksi luontaisia toimintatapoja (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Passiivisuus ja passivoivat elementit tulisi minimoida varhaiskasvatuksessa, koska ne eivät tue lapsen kehitystä ja oppimisen valmiuksia pitkällä tähtäimellä.

Varhaiskasvatuksessa tulisi kriittisesti pohtia myös nyky-yhteiskunnan arkea kokonaisuutena. Millaisia aktiviteetteja tämän päivän lapsen arki pitää sisällään? Kuinka paljon arki sisältää passivoivia asioita? Varhaiskasvatuksen ammattilaisina meidän tulee huolehtia siitä, että lapsen arki on riittävän aktiivista. Mikäli passiivisuus lisääntyy yhteiskunnassamme edelleen, tulee varhaiskasvatuksessa lisätä toiminnallisuutta ja aktiivisuutta, jotta voimme turvata lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja oppimisen edellytykset tulevaisuudessakin. Helpon aktiivisuuden lisääminen tapahtuu lähtemällä lapsiryhmän kanssa ulos joka päivä. Ulkoilusta ainakin osa olisi hyvä tapahtua päiväkodin porttien ulkopuolella, monipuolisessa rakentamattomassa toimintaympäristössä.

Liikkumisen merkitystä lapsen hyvinvoinnin edistäjänä pohditaan myös tämän teoksen artikkelissa ”Liikuntamyönteisen toimintakulttuurin edellytykset varhaiskasvatuksessa”.

Luonto toiminnallisena oppimisympäristönä

Luonto tarjoaa moninaisia liikkumisella saavutettavia, terveydellisiä ja motorisia, hyötyjä. Niitä voidaan saavuttaa lähtemällä lapsiryhmän kanssa ulos jokaisena päivänä. Hyvinvoinnin vaikutuksia ovat esimerkiksi verenpaineen ja stressihormonitason laskeminen. Ihmisen on todettu virkistyvän ja elpyvän luonnossa huomattavasti

nopeammin kuin rakennetussa ympäristössä. Jo pieni hetki metsässä näkyy positiivisina fysiologisina muutoksina kehossa. Ylen lehtihaastattelussa (*”Luonto on tehokas stressin purkaja, jopa toimistossa – 15 minuuttia luontokuvaa ja -ääntä riittää mielialan kohenemiseen”*, 20.12.2018) Luonnonvarakeskuksen tutkimusprofessori Liisa Tyrväinen toteaa, että jopa pelkkä luonnon kuvien katselu ja äänten kuuntelu aiheuttaa positiivisia fysiologisia tuloksia paremmin kuin pelkkä hiljaisuus. Lisäksi säännöllinen luonnossa liikkuminen laskee myös masentumisen riskiä kaiken ikäisillä.

Sääkslahti (2013) kertoo luennollaan useisiin tutkimuksiin nojautuen, että alle kouluikäisillä lapsilla runsas ulkoilemisen määrä on yhteydessä runsaaseen fyysiseen aktiivisuuteen (McWilliams ym. 2009), hyviin motorisiin perustaitoihin (Iivonen & Sääkslahti 2014; McWilliams ym. 2009; Sääkslahti 2005) ja parempaan fyysiseen toimintakykyyn (Fjortoft 2004). Sääkslahti viittaa Fjortoftin (2004) vuoden kestäneeseen seurantatutkimukseen ”kaksi tuntia päivässä metsässä”, joka osoitti, että metsämaastossa leikit olivat huomattavasti monipuolisempia kuin tavallisessa pihassa. Metsässä oli enemmän fyysisesti aktiivisia eli toiminnallisia leikkejä, rakenteleikkejä sekä symbolileikkejä eli rooli- ja mielikuvitusleikkejä. Lisäksi metsä häivytti ikä- ja sukupuolieroja ja kaikki leikkivät yhdessä. (Sääkslahti, A. Luonto ja hyvinvointi -seminaari 20.-21.9.2013.)

YLE:n Prisma-dokumentissa *Leikin voima* (2019) nousi useiden tutkijoiden näkemyksissä esiin luonnossa tapahtuvan leikin suuri merkitys lapsen kehitykselle. Ylen tuottamassa *Asfalttiviidakot-ohjelmasarjassa* (2017) haastateltiin useita eri tutkijoita liittyen luonnossa toimimiseen ja luonnon tuottamaan hyvinvointiin. Heidän mukaansa metsäpäiväkotien lapset ovat osallistuvampia ja sosiaalisesti taitavampia kuin ikäoverinsa. Lapset myös viettävät aikaa enemmän yhdessä ja ovat sovittelevampia ja yhteistyöhaluisempia kuin muut. Lasten leikistä todettiin, että luonnossa ne kestävät pitkään, jatkuvat ja niihin osallistuu paljon lapsia. Lapset kehittyvät motorisilta taidoiltaan paremmin ja saavat monipuolisempaa liikuntaa luonnon monimuotoisten puitteiden takia, kun taas rakennetussa ympäristössä haasteet on minimoitu turvallisuus- ja materiaalisuudesta. Metsässä on tarjolla paljon materiaalia, mikä myös aktivoi luovuutta ja mielikuvitusta. (*Asfalttiviidakot -ohjelmasarja* 2017.)

Lapsen omaehtoinen oleminen metsässä on katoamassa. Epämuodollisen metsässä olemisen ja vapaan joutilaisuuden sijaan on vain ohjattuja luontoretkiä. Tärkeää olisi, että lapselle tarjottaisiin useita tunteja viikossa pelkästään metsässä olemista. Näillä keinoilla lapsi saa monipuolista liikuntaa, luovaa leikkiä, yhdessä tekemistä ja tutkimista ilman sukupuolijakautuneita leikkejä. Nimenomaan luonnossa tapahtuvan vapaan leikin on todettu kehittävän lasta. (Vuohensilta 2017.)

Leikkipaikkojen turvallisuus on tärkeää, mutta kun loukkaantumisen riski halutaan minimoida lapsen kehityksen kustannuksella, tulee miettiä mikä on lapsen kehitykselle edullista. Tutkimusten mukaan luontoympäristössä lasten arvoasteikossa ylimmäisenä ovat kekseliäät ja luovat lapset, kun taas rakennetussa ympäristössä

arvojärjestys pohjautuu fyysiseen voimaan. Tutkimusten valossa metsä ja luonto vaikuttavat muodostavan lähes täydellisen oppimisympäristön erilaisten taitojen perusvalmiuksien harjoitteluun nimenomaan varhaiskasvatuksessa. (Asfalttiviidakot 2017; Leikin voimaa 2019). Onko asia todella näin? Pohtikaamme asiaa tarkemmin esimerkin avulla.

3–4-vuotiaiden Ulpukoiden ryhmässä on 14 lasta ja kaksi aikuista. Heidän ohjelmassaan lukee torstain kohdalla näin: ”Syysretki metsään, mukaan reppu ja pientä terveellistä evästä, sekä säänmukainen varustus”. Ulpukoilla on mukava paikka lähimetsässä. Se on noin 300 metrin päässä päiväkodilta: pari kadun ylitystä ja kävelyä kevyen liikenteen väylää pitkin, ja sitten ollaankin jo lähimetsän reunassa. Sitten vielä vähän matkaa ihan umpimetsässä kävelyä omalle leiripaikalle. Metsässä on ohjelmassa erilaisten sienien tarkkailua ja sen pohtimista, mitä oikein lehtipuille on tapahtunut kun niiden lehdet ovat muuttaneet väriään. Sitten vähän evästellään ja leikitään, kiipeillään, tutkitaan, etsitään ja löydetään. Vähän riitotakin tulee, ja niitä sitten aikuisen auttamana selvitetään. Sitten lähdetäänkin jo kävelemään takaisinpäin päiväkodille. Onneksi Ulpukat ovat saaneet sovittua keittäjän kanssa, että retkipäivinä heillä on ruokailu vasta kello 11.40 eikä kello 11.10, kuten normaalisti. Näin he saavat lisää aikaa retkelleen.



Kuva 7: Pelkästään luontoon meneminen fyysisenä suorituksena ja siirtymätilanteena on erityisesti varhaiskasvatuksen pienemmille lapsille mainio kokonaisvaltaisen kehityksen väline. Se kehittää myös vanhempia lapsia erittäin paljon.

Yllä oli aika tavallinen lyhyt kuvaus jonkin päiväkotiryhmän syksyisestä metsäretkestä. Mitä tilanteessa mahtoi tapahtua lapsen kehityksen kannalta?

Lasten liikkeessa metsäretkipaikkaansa, he opettelevat erilaisia matemaattisia käsitteitä (jonossa, parijonossa, oikeassa reunassa, vasemmassa reunassa...) ja liikennesääntöjä. He oppivat, että pitää ensin hieman kävellä, jotta päästään perille, harjoitellen samalla matkan arviointia ja saaden konkreettisen kokemuksen matkan pituudesta. Kävelymatkan aikana kasvattajat juttelevat lähellä kulkevien lasten kanssa, kehittäen näin heidän kielellisiä taitojaan, esimerkiksi kertomisen taitoja.

Metsän reunaan päästessä lapset pääsevät leikkimään ja liikkumaan ilman ohjeita. Lapset menevät kukin omaa tahtiaan umpimetsässä. Jokainen määrittelee itse oman vauhtinsa, kivet ja kaatuneet puut, joiden päältä he menevät. Jokainen saa senhetkisen lähikehityksen vyöhykkeensä (ks. Vygotski 1982) kannalta optimaalisia haasteita, jotka lapsi itse määrittelee. Kasvattajat eivät kiellä lapsia kiipeämistä kivien tai kaatuneiden puunrunkojen päälle ryhmän edetessä kohti leiripaikkaa. He päinvastoin kannustavat ja kehuvat lapsia upeista hypyistä ja taitavista kaatumisista. 3-4-vuotiaan motoriikka kehittyy kohisten retken aikana. Lapsi saa lukemattomia määriä toistoja ja harjoitusta oman taitotasonsa rajoilla, juuri optimaalisella tasolla motoriikan kehittymisen kannalta.

Lapset ovat olleet varsin kiinnostuneita sienistä, joita löytyy retkeltä paljon. Samoin puiden värikkäitä lehtiä ihmetellään ja ihastellaan. Retkeltä löytyy myös upeita syysaamun kosteuden peittämiä hämähäkinseittejä, jotka kimaltelevat aamuaurin-gossa aivan mahtavasti. Lapsi oppii myös faktatietoa sienistä, puista, hämähäkeistä ja niiden seiteistä yhdessä tutkimisen ja katselun kautta. Lapset löytävät ja oppivat värejä puiden lehdistä ja oppivat ymmärtämään vuoden kiertokulkua, vuodenaikoja ja luonnon valmistautumista talveen. Sovitaan, että tutkimuksia hämähäkeistä ja sienistä jatketaan myöhemmin päiväkodilla. Luonnon ihmeitä voidaan kuitenkin jo kuvata retken aikana talteen jatkotyöskentelyä varten.



Kuva 8: Luonnon estetiikan luoma elämys on parhaimmillaan voimakas. Se voi jäädä lapselle muistiin jopa loppuelämän ajaksi. Tätä elämystä ei voi kokea katsomalla kuvia, se pitää tuntea kaikilla aisteilla ja kokea itse.

Leiripaikkana on avoin metsäalue, jossa on hieman pensaita ja pieniä kuusen taimia, joiden lomaan on kiva mennä piiloon. Jokainen on jättänyt reppunsa reppupuun luokse, mistä reppu noudetaan eväshetken koittaessa. Näin harjoitellaan omista välineistä huolehtimista. Kasvattajat kyselevät vaatteiden ja varusteiden kuntoa. Lapset harjoittelevat tunnistamaan aistimuksia, esimerkiksi, onko sormissa kylmää tai märkää, tarvitseeko vaihtaa varusteita kuiviin, tms. Leikeissä tulleet ristiriidat kehittävät lasten sosiaalisia taitoja monipuolisesti. Tämän ikäisillä lapsilla kasvattaja on

vielä vahvasti mukana tukemassa ristiriitatilanteiden selvittämistä. Lapset tuntuvat leikkivän yllättävän isoissa ryhmissä ikäkauteensa nähden. Kukaan ei jää tavallisesti myöskään yksin, mitä päiväkodilla tapahtuu ajoittain.

Lapset rakentavat yhdessä majaa. Kaksi poikaa haluaa siirtää isoa puuta, mutta he eivät jaksa. He käyvät hakemassa yhden kaverin lisää – ei onnistu vielääkään. Kun kavereita on viisi, niin puun siirtäminen onnistuu. Aivan mahtavaa! Lapset organisoivat omatoimisesti vaikean ongelmanratkaisutehtävän ja saivat yhteistyössä sen selvitettyä. Upeaa toisen auttamista ja yhteistyötä, ja samalla lapset oivaltavat myös, että yksin ei aina pärjää. Lapset myös pinnistävät voimiaan, ja heidän lihaksensa, jänteensä ja luustonsa kehittyvät ja vahvistuvat. Yhteinen majan rakentaminen kehittää ongelmanratkaisutaidon lisäksi myös kolmiulotteista hahmottamista ja luovuutta.

Luonnossa oleskeltaessa sekä kasvattajien että lasten stressihormonitasot ovat laskeneet. He ovat virkistyneemmän oloisia. Lapset oppivat retken aikana tuntemaan myös fyysistä väsymystä ja rasitusta pinnistellessään kävellessään takaisin päiväkodille. Lasten fyysinen jaksaminen, hengitys ja verenkiertoelimistö kehittyvät fyysisen rasituksen ansiosta. Osa lapsista varmasti väsyi, mutta kannustavien ja positiivisten aikuisten avulla kaikki pärjäävät ja jaksavat hyvin päiväkodille. Päiväkodilla ruokakin maistaa retken jälkeen. Ulkoilu ja fyysinen rasitus herättävät ruokahalua normaalia enemmän. Päiväunille mentäessä kaikille maistaa uni oikein hyvin ja se on levollisempaa ulkoilun ja fyysisen rasituksen ansiosta.

Aamupäivän retken aikana lapsen aivot ja hermoverkosto ovat saaneet erittäin paljon erilaisia (motorisia) ärsykeitä, jotka valmistavat lapsen kognitiivista oppimista myös myöhemmällä iällä. Lapsen luontosuhde ja tunneside omaan lähiympäristöönsä ovat kasvaneet. Hän on leikkinyt paljon kavereiden kanssa, syönyt eväät, nähnyt ja tutkinut ihmeellisiä asioita. Retki on ollut tosi kiva, vaikka sormia on vähän paleltanutkin, ennen kuin vaihdettiin kuivat hanskat. Lapsen kunnioittavan luonto- ja ympäristösuhteen kehittyminen varhaiskasvatuksessa rakentaa pohjaa kestäväälle elämäntavalle. Kokemusten ja tunnesiteen kautta muodostuvalle pohjalle on hyvä rakentaa perusopetuksen faktapohjaisia opinsisältöjä.

Tuntuu uskomattomalta, miten metsäretki voikin kehittää lasta näin laaja-alaisesti ja kokonaisvaltaisesti: motorista ja fyysistä kehitystä, estetiikkaa, matemaattisia käsitteitä, kielellistä kehitystä, toisen ihmisen kohtaamista, yhteistyötä ja sosiaalisia taitoja, luovuutta, luonnontietoa, ympäristökasvatusta ja kestäväen elämäntavan pohjan luomista, oman toiminnan ohjausta, terveysvaikutuksia niin lapsille kuin aikuisille. Tutkimusten valossa voidaan olettaa, että retken positiivisilla seurauksilla voi olla vaikutusta vielä vuosien päästäkin.

Edellä esitetyn perusteella voidaan nähdäkseni todeta, että lasten normaali kehitys vaarantuu, ellei heitä päästetä ulos ja luontoympäristöön liikkumaan, leikkimään, touhuamaan ja oppimaan päivittäin. Niin monipuolisesti ja pitkäkestoisesti

ulkoilu, luonto ja liikkuminen vaikuttavat lapsen kehitykseen. Parikka-Nihdin ja Savilahden & Heinon artikkelit tässä artikkeliteoksessa vahvistavat näitä näkemyksiä.



Kuva 9: Vaikka kasvattajasta jotkin asiat, esimerkiksi melko liukas puron piennar, tuntuisivat hieman vaaralliselta, tulee meidän antaa lapsille mahdollisuus olla uteliaita sekä saada tutkia, leikkiä ja kokeilla rajojaan. Joskus mennään rajan yli ja mulahdetaan. Mutta niitä rajan ylityksiä tarvitaan ja siitäkkin kyllä yhdessä selvittää, kun siihen ovat kasvattajat etukäteen varautuneet. Näin pieni mulahdustilanne ja kastuminen kääntyvät oppimistilanteeksi ja kokemukseksi kenties koko ryhmälle, ja ehkäpä jopa pieneksi ylpeyden aiheeksi lapselle.

LOPUKSI

Mitä yleisesti ottaen tarkoitamme osaamisella, oppimisella ja oppimisen valmiuksilla varhaiskasvatuksessa, tai puhuessamme kouluvalmiuksista? Sen sijaan, että puhumme yksittäisistä lapsen taidoista tai osaamisesta, pitäisi keskustella lapsen oppimisen valmiuksista laajasti ajateltuna, ja mitkä ovat niiden harjoittamisen keinot käytännön varhaiskasvatuksessa. Lasten siirtyessä koulumaailmaan perusvalmiuksien (oppimisen edellytykset) tulee olla niin vahvat, että uuden oppiminen on mahdollista. Koulumaailmassa puutteellisten perusvalmiuksien paikkaaminen voi olla hyvinkin haasteellista, jos niitä ei ole ajallaan harjoiteltu herkkyykskausien puitteisissa. Varhaiskasvatuksessa tulisikin entistä vahvemmin ymmärtää lasten oppimisen laaja-alaisuus sekä kerroksellisuus ja keskittyä lasten vahvan oppimisen pohjan sekä oppimiskyvyn luomiseen. Keskitymmekö edelleen liikaa arjessamme yksittäisen tehtävän, tuotoksen tai taidon onnistuneeseen lopputulokseen ja suorittamiseen? Jäävätkö kokonaisvaltaisuus, tärkeät oppimisen prosessit ja harjoittelu lapsilähtöisesti näiden varjoon?

Nähdäkseni nykypäivän yhteiskunnan kehitys on aiheuttanut sen, että monet oppimisen perusvalmiudet ovat lapsilla heikommat kuin aiemmin. Oppiminen vaatii harjoitusta ja toistoja – oli sitten kyseessä motorinen oppiminen, sosiaalisten taitojen oppiminen tai vaikkapa lukemaan oppiminen. Aikaisemmin taitojen perustat opittiin vapaa-ajalla liikkumalla, leikkimällä, touhuamalla, tekemällä monipuolisesti eri-ikäisten kavereiden ja perheen kanssa piholla, pelloilla, kentillä ja metsissä. Lapset saavat aikakautemme passiivisesta elämäntavasta johtuen huomattavasti vä-

hemmän toistoja ja harjoitusta kuin viime vuosisadan lopulla. Liikkuminen ja luonnossa tekeminen ovat vähentyneet, mikä on aiheuttanut välillisesti jo nyt haasteita hyvinvointiin ja oppimiseen (Asfalttiviidakot 2017; Hansen 2017; Huotilainen & Peltonen 2017; Leikin voimaa 2019.) Haluankin herättää miettimään, mikä on oleellista lapsen kehityksen kannalta juuri varhaiskasvatuksessa ja mihin voidaan keskittyä koulussa ja päivastoin. Mitä siis voisimme varhaiskasvatuksessa tehdä?

Koska lasten kehitykselle ja oppimiselle välttämätön liikkuminen on vähentynyt vapaa-ajalla, varhaiskasvatuksen ammattilaisten tulisi aiempaa laajemmin tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä toiminnallisuuden ja lähiympäristössä liikkumisen avulla. Tämä on sekä mahdollista että toivottavaa niin vasun kuin esiopetus-suunnitelmankin perusteiden hengessä. Myös tämän päivän oppimiskäsitys tukee tätä. Toiminnallisuus, lapsen laaja-alaisen kehittymisen ymmärrys sekä kehityksen herkkyyksikaudet olisi tärkeää saada liitettyä vielä vahvemmin varhaiskasvatuksen arjen käytäntöön. Meidän tulee huolehtia omalta osaltamme lapsen turvallisesta ja hyvästä kehityksestä muuttuvassa yhteiskunnassa. Emme voi jäädä vain ”sisään oppimaan”, kun yhteiskunta passivoituu.

Varhaiskasvatuksen opettajien, sosionomiopiskelijoiden ja lähihoitajien koulutusohjelmissa tulisi ottaa tarkemmin huomioon oppimiskäsityksiin liittyvät tutkimukset ja liittää ne käytäntöön selkein esimerkein. Valitettavasti vielä tänäkin päivänä kuulee opiskelijoilta esimerkkejä siitä, kuinka heidän pitää tehdä tarkkoja aikataulutetuja aikuisjohtoisia tuokiosuunnitelmia. Oppimisen käsitettä varhaiskasvatusikäisillä lapsilla tulisi käsitellä laajasti ajateltuna, eikä takertua aikuisjohtoiseen tuokiotoimintaan tai ”A-kirjaimen viivoihin”.

Tässä artikkelissa esiteltäisiin tutkimuksiin ja haastatteluihin nojautuen vaikuttaa siltä, että yksinkertaisin vastaus aktiivisuuden lisäämiseen on ulos lähteminen lasten kanssa joka päivä, mielellään päiväkodin portin ulkopuolelle. Meidän tulee ottaa arjessamme aamupäivisin lapsi keskiöön, jotta pystymme mahdollistamaan toiminnan päiväkodin pihan ulkopuolellakin. Aamupäivisin lasten toiminta- ja oppimiskyky on parhaimmillaan, ja silloin koko ryhmä niin kasvattajia kuin lapsiakin on paikalla. Tämä on syytä hyödyntää. Aamupäivisin on mahdollista järjestää iästä ja ryhmästä riippuen noin useamman tunnin keskeytymätön toiminta-aika, joka voi sisältää esimerkiksi retkeilyä, ulkoilua, leikkejä ja pieniä kasvattajan ohjaamia oppimishetkiä ulkona. Aamupäivissä ei tulisi olla lasten toimintaa ja oppimista häiritseviä tekijöitä, kuten palavereja tai muita kasvattajien ”omia hetkiä”. Kasvattajat ovat lapsia varten, erityisesti tuona aikana. Esimiehet voivat osaltaan varmistaa, että edellä mainittu toiminta on mahdollista resurssien suhteen, ja olla omalta osaltaan rajoittamassa häiritseviä tekijöitä lasten parhaassa toiminta-ajassa. Kokopäiväpedagogiikan ansioista voimme varmasti toteuttaa muuta lapselle tärkeää toimintaa muina aikoina. Lapsi ei jää mistään paitsi, vaikka oppimisympäristössä painottuisikin enemmän ulkona olevat oppimisympäristöt ja ulkona oppiminen. Päinvastoin, lapsi saa sitä kautta monipuolisemmat kokemukset reppuunsa kohti tulevaisuutta.



Kuva 10: Lähdetään joka päivä ulos ja päiväkodin pihasta liikkeelle lasten kanssa monipuoliseen toimintaympäristöön oppimaan!

Kaiken toiminnan pohjana on varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavien asiakirjojen mukainen pedagogiikka sekä ymmärrys siitä, mitä taitoja ja ominaisuuksia erilaisissa tilanteissa harjoitetaan lasten kanssa, ja millä tavalla niitä on hyvä harjoitella. Kasvattajien tulisi aidosti ymmärtää liikkumisen ja luonnon merkittävä vaikutus varhaiskasvatukseen kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Heidän on lisäksi tunnettava ryhmänsä lasten lähikehityksen vyöhykkeet sekä tuen tarpeet. Siten he voivat suunnitella ryhmiensä toiminnan porttien ulkopuolella palvelemaan kunkin lapsen senhetkistä kehitystä. Tarvittaessa kasvattajat tarjoavat enemmän tukea ja harjoitusta ja liikkuvat ajoittain pienryhmissä. Kasvattajan on tärkeää havainnoida toimintaa ja lapsen oppimista jatkuvasti myös ulkoillessa ja retkeillessä. Omaehtoinen leikki luonnossa tarjoaakin hyvän mahdollisuuden havainnoida monia erilaisia lapsen kehitykselle merkityksellisiä taitoja, esimerkiksi motoriikkaa, luovuutta, mielikuvitusta, kohtaamisen taitoja, yhteistyötä sekä matemaattisia ja kielellisiä taitoja. Havaintojen perusteella kasvattajan tulee edelleen miettiä ja arvioida omaa toimintaansa ja ohjata sitä tarvittavaan suuntaan.

Lähtekäämme siis päiväkodin pihasta tutkimaan yhdessä maailmaa lasten kanssa, päivittäin!

Lähteet

- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus, Helsinki.
- Hansen A. 2017a. Aivovoimaa. Jyväskylä: Atena.
- Huotilainen, M., Peltonen L. 2017. Tunne aivosi. Helsinki: Otava.
- Luonto on tehokas stressin purkaja, jopa toimistossa – 15 minuuttia luontokuvaa ja -ääntä riittää mielialan kohenemiseen. Lehtiartikkeli, Yle, 20.12.2012. <https://yle.fi/uutiset/3-10564100>.
- Lyytinen, H., Aro, M., Eklund, K., Erskine, J., Guttorm, T.K., Laakso, M-L., S., Leppänen, P.H.T., Lyytinen, P., Poikkeus, A-M., Richardson, U., & Torppa, M. 2004. The development of children at familial risk for dyslexia: birth to early school age. *Annals of Dyslexia*, 54, 184–220.
- Numminen P. 1996. Kuperkeikka varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan. Helsinki: Lasten keskus.
- Rintala P., Ahonen T., Cantell M., Nissinen A. 2005. Liiku ja Opi. Jyväskylä: Ps-kustannus, Opetus 2000.
- Tyrväinen, L., Luonnonvarakeskus, <https://www.luke.fi/uutinen/luonnosta-hyvinvointia-tyohon-mynos-virtuaaliluonto-elvyttaa/> (luettu 8.5.2020).
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus, Helsinki.
- Vuohensilta, S. 2017. Lasten sosiaaliset orientaatiot metsäpäiväkodeissa. Pro Gradu –tutkimus. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. Saatavissa <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/184190>.
- Vygotski, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös. Alkuperäisjulkaisu 1931.

Muut kuin kirjalliset lähteet:

- Hansen A 2017b. Why the Brain is Built for Movement, TEDxUmeå. YouTube-luento <https://www.youtube.com/watch?v=a9p3Z7L0fOU>.
- Leikin Voimaa, 2019. Prisma-dokumentti. YLE, Asiaohjelmat.
- Pesola A. & Vasankari T. 2014. Älä istu ole hyvä, Valo ry. Video. <https://www.youtube.com/watch?v=rTOTjnPLujl&t=31s>.
- Saario P. 2017. Asvalttiividakat, YLE, Asiaohjelmat.
- Syvöja, H. 2015. Liikunnan merkitys oppimiselle- luentomateriaali. Jyväskylä: Likes tutkimuskeskus. <https://www.slideshare.net/LIKESresearchcenter/liikunnan-merkitysoppimiselle>.
- Sääkslahti, A. 2013. Luento. Luonto ja hyvinvointi -seminaari. Espoo 20.-21.9.2013.

Toisen käden lähteet

- Ben-Arieh, A., & Ofir, A. 2002. Opinion, Dialogue, Review: Time for (More) Time-Use Studies: Studying the Daily Activities of Children. *Childhood*, 9(2), 225–248. <https://doi.org/10.1177/0907568202009002805>.
- Cardon, G., Van Cauwenberghe, E., Labarque, V., Haerens, L. & De Bourdeaudhuij, I. 2008 Can Preschool Playground Factors Explain Children's Step Counts during Outdoor Play? <https://lirias.kuleuven.be/1699121?limo=0>.
- Dyment, A. & Bell, J. 2007. Report on Results of the Pilot Study on School Grounds and Health Funded by the Centre for Urban Health Initiatives. http://www.cuhi.utoronto.ca/research/supportingdocs/collyer_bell_finalreport.pdf.
- Fjortof, I. 2004. Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments* 14(2), 21–44.
- Iivonen, S. & Sääkslahti, A. K. 2014. Preschool children's fundamental motor skills: a review of significant determinants. *Early Child Development and Care*. 184(7) 1107–1126. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.837897>.
- Jämsén, A., Villberg, J., Mehtäl, A., Soini, A., Sääkslahti A. & Poskiparta, M. 2013. 3–4 -vuotiaiden lasten fyysinen aktiivisuus päiväkodissa eri vuodenaikoina sekä varhaiskasvattajan kannustuk-

- sen yhteys lasten fyysiseen aktiivisuuteen. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research* Vol. 2, No. 1, 2013, 63–82. Saatavilla <https://jecer.org/wp-content/uploads/2013/11/Jamsen-et-al-issue2-4.pdf>.
- Laukkanen, A. 2007. Ohjattu liikunta päiväkodissa. *Liikunta ja tiede*, 44(1), 31–35.
- McWilliams, C., Ball, S., Benjamin, S., Hales, D., Vaughn, A. & Ward, D. 2009. Best-Practice Guidelines for Physical Activity at Child Care. *Pediatrics* 124 (6) 1650–1659; DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0952>.
- Paakkinen, A. 2012. 3-vuotiaiden päiväkotilasten liikunta-aktiivisuus ja liikuntaan kannustaminen. Pro Gradu-tutkimus. Jyväskylän yliopisto: Terveystieteiden laitos. Saatavissa <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37779/URN%3aBN%3afi%3ajyu-201205071614.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Raustorp, A., Pagels, P. Boldemann, C., Cosco, N., Södeström, M. & Mårtensson, F. 2012. Accelerometer Measured Level of Physical Activity Indoors and Outdoors During Preschool Time in Sweden and the United States. *Journal of Physical Activity and Health*. 9(6), 801–808. <https://doi.org/10.1123/jpah.9.6.801>.
- Sääkslahti, A. 2005. Liikuntaintervention vaikutus 3-7-vuotiaiden lasten fyysiseen aktiivisuuteen ja motorisiin taitoihin sekä fyysisen aktiivisuuden yhteys sydän- ja verisuonitautien riskitekijöihin. *Studies in sport physical education and health* 104. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.



**”Tällä leppiksellä on
kaksi pilkkua, se on
kaksi vuotta vanha,
ihan vauva vielä!”**

**Kristiina Alanen
Salla Liusjärvi**

Matemaattisten taitojen kehittyminen varhaislapsuudessa

Johdanto

Olemme innostuneita matematiikan oppimisesta. Haluamme, että kaikki lapset saavat mahdollisuuden päästä matematiikan maailmaan mukaan. Matematiikkaa on joka paikassa ja se on kaikkea muuta kuin vain tehtävien laskemista. Miten innostaa lapset matemaattisten ilmiöiden pariin? Miten lapset oppivat matemaattista ajattelua, miksi jotkut tuntuvat onnistuvan siinä helposti ja joillekin se on vaikeaa? Tässä artikkelissa käsittelemme matemaattisia ilmiöitä ja matemaattisia taitoja varhaiskasvatusikäisten lasten arjessa ja oppimisessa. Käsittelemme artikkelissamme matemaattisten taitojen kehittymistä sekä niiden oppimisen tukemista erilaisten sisältöjen ja toimintaideoiden kautta. Pohdimme myös, miten varhaiskasvatuksessa voidaan huomioida matematiikan mahdollisuudet ja luoda oppimisympäristö, joka innostaa tutkimaan matemaattisia ilmiöitä.

Miksi lasten matemaattisten taitojen tukemiseen pitää kiinnittää huomiota varhaiskasvatuksessa? Matematiikan osaaminen on heikentynyt Suomessa viime vuosien aikana huolestuttavasti. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen Karvin (2017) julkaiseman raportin mukaan matematiikan osaamisen kohentamiseksi tulisi tehdä toimenpiteitä. Raportin kehittämissuositusten mukaan varhaiskasvatuksella on tärkeä rooli lasten matemaattisten taitojen kehittymisen tukemisessa. Varhaiskasvatuksessa tulisi myös vanhempia kannustaa ottamaan vastuuta lasten varhaisten matemaattisten taitojen kehittymisestä. Paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa pitäisi kiinnittää huomiota siihen, miten matemaattisen ajattelun kehittyminen näkyy konkreettisena toimintana lapsiryhmissä. (Metsämuuronen 2017, 199–201.)

Matematiikan oppiminen on tärkeää, eikä ole ollenkaan sama, miten lasten kanssa toimivat kasvattajat suhtautuvat asiaan. Miten varhaiskasvatuksessa kiinnitetään huomiota matematiikan oppimiseen? Kuinka tärkeäksi matemaattisten ilmiöiden tutkiminen nähdään varhaiskasvatuksen arjessa? Minkälainen on kasvattajan oma suhtautuminen matematiikkaan, ja mitä pitää matematiikkana? Näitä kysymyksiä on hyvä pohtia jokaisessa kasvattajatiimissä.

Matematiikan taitojen kehittämisestä

Miten lasten matematiikan taidot kehittyvät? Millaisia eroja lapsilla on osaamisessa? Varhaiskasvatuksikäisillä lapsilla ja koululaisilla on isoja eroja matematiikan taidoissa. Lasten matemaattisten taitojen varhaiseen kehitykseen vaikuttavat useat tekijät, kuten lapsen kognitiiviset taidot, lapsen kiinnostuneisuus ja oma suuntautuneisuus matematiikkaan sekä lähiympäristön toiminta (Aunio, Hannula & Räsänen 2004, 198–199). Matematiikan osataidot kehittyvät vuorovaikutuksessa keskenään. Lasten matemaattiset taidot rakentuvat hierarkkisesti aikaisempien tietojen ja taitojen varaan ja harjoittelun myötä nämä taidot alkavat vähitellen automatisoitua (Hannula & Lepola 2006, 131). Aunio ym. (2004, 217) mukaan useat suomalaiset ja kansainväliset tutkimukset osoittavat, että ennen koulun alkua opitut matemaattiset valmiudet ovat tärkeitä myöhemmille matemaattisille taidoille.

Tutkimusten mukaan esiopetusikäisten lasten matemaattisissa taidoissa on huomattavia eroja. Osa lapsista harjoittelee numeromerkin tunnistamista ja lukujonon luettelua, kun taitavimmat lapset laskevat jo yhteen- ja vähennyslaskuja lukualueella 1–20. (Mononen, Aunio, Hotulainen & Ketonen 2013, 12.) Sekä kotimaisissa että ulkomaalaisissa tutkimuksissa on todettu, että erot matematiikan taidoissa koulunkäynnin edetessä eivät ainoastaan säily, vaan myös kasvavat. Ne lapset, joilla on hyvät matemaattiset valmiudet esiopetusvuoden alussa, kehittyvät koulussa näissä taidoissa nopeammin kuin heikommin taidoin varustetut lapset. Tämä eroaa esimerkiksi lukutaidon oppimisesta. Lukutaidossa heikommat lapset saavuttavat taitavia lukijoita. Matematiikassa heikoin lähtötaidoin varustetut lapset eivät yleensä saa kiinni muita kouluvuosien aikana. (Hannula & Lepola 2006, 130; Aunola & Nurmi 2018, 56–57.)

Mistä johtuvat lasten matemaattisten taitojen erot?

Kolmevuotiaat pojat leikkivät junilla. "Tässä vaunussa on edessä kaksi rengasta ja takana kaksi rengasta, niitähän on neljä!" sanoo toinen poika, kun kääntää vaunun ympäri. Toinen poika jatkaa: "Nyt tää juna törmää sinun junaasi!" Juna lentää ilmassa pojan kädessä, junat törmäävät ja kumpikin poika nauraa.



Mistä erot matemaattisissa taidoissa johtuvat? Yksi selitys on spontaani huomion kiinnittäminen lukumääriin (Spontaneous Focusing On Numerosity, SFON). Jos lapsella on vahva SFON-tendenssi, hän suuntaa tarkkaavaisuuttaan automaattisesti tarkkaan lukumäärään esimerkiksi leikeissä ja kaikessa muussa, mitä hän kohtaa. Hän laskee esimerkiksi lautasella olevien lihapullien määrän tai vastaantulevien koirien lukumäärän automaattisesti. Tällaisilla lapsilla matematiikan taidot kehittyvät hyvin ilman kasvattajan tukea. SFON-taipumus on pysyvä: jos se on lapsella kolmevuotiaana, se on hänellä myös myöhemmin. Ne lapset, joilla on SFON-taipumus, menestyvät yleensä hyvin matematiikassa koulussa. Ne lapset, joilla tätä taas ei ole, eivät välttämättä onnistu yhtä hyvin. He tarvitsevat kasvattajan aktiivista ohjausta matematiikkaan. Tämä on havaittu monissa tutkimuksissa. Kolmevuotiaiden lasten spontaania lukumäärien havainnointitaijumusta ja sen yhteyttä matemaattisten taitojen kehittymiseen on tutkittu Mattisen (2006) väitöskirjassa. Myös Hannulan ja Lehtisen (2005) tutkimuksessa selvitettiin 3,5-vuotiaiden lasten taipumusta kiinnittää spontaanisti huomiota lukumääriin ja sen yhteyttä heidän matemaattisiin taitoihinsa esikouluikäisinä. Hannula ja Lepola (2006) selvittivät tutkimuksessaan, miten esikouluikäisten spontaani huomion kiinnittäminen lukumääriin on yhteydessä aritmeettisiin taitoihin 2. luokalla koulussa. (Hannula & Lehtinen 2005; Hannula & Lepola 2006, 146–147; Hannula-Sormunen, Mattinen, Räsänen & Ruusuvirta 2018, 170–172.)

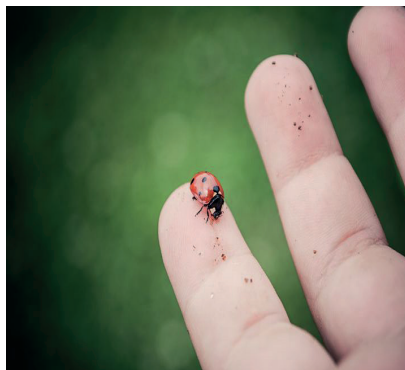
Tämän luvun alussa mainitut pojat kiinnittävät eri tavalla huomiota lukumääriin. Junaleikin toisella esimerkkilapsella on vahva kiinnostus laskemiseen, ja hän kiinnitti huomionsa nopeasti junan renkaiden lukumäärään sekä sijaintiin. Toinen lapsi kiinnitti enemmän huomiota leikin toimintaan. Kun he aloittavat peruskoulun, on toiselle lapselle todennäköisesti kertynyt huomattava määrä matemaattista osaamista, jonka avulla hän ymmärtää ja osaa laskea erilaisia laskutoimituksia. Toisen lapsen matemaattinen ajattelu saattaa olla koulun aloittaessa vaiheessa, jossa hän edelleen harjoittelee numeromerkin, lukusanan ja lukumäärän suhteita.

Tutkimusten mukaan lapsen spontaaniin huomion kiinnittämiseen voidaan kuitenkin vaikuttaa, kun matemaattinen ajattelu tehdään näkyväksi osaksi lapsen arkea

(Hannula, Mattinen & Lehtinen 2005). Huomio lukumääriin -tutkimuksessa kolmevuotiaille tehdyssä neljän viikon interventio-ohjelmassa lapsia ohjattiin kiinnittämään huomiota pieniin lukumääriin yksi, kaksi ja kolme. Yhdessä esimerkkileikissä kasvattajat kävivät päivän aikana useasti muuttelemassa leikkiakvaariossa olevien kalojen määrää ja kannustivat lapsia tarkkailemaan, kuinka monta kalaa akvaariossa oli. Lapset alkoivat kiinnittää huomiota lukumääriin myös intervention jälkeen. Lisäksi ne lapset, joilla oli valmiiksi vahva spontaani huomion kiinnittäminen lukumääriin, kehittivät lukujen luettelemisessa ja lukumäärien tunnistamisessa myös isommalta lukualueella kuin harjoituksia oli tehty intervention aikana. Interventio-ohjelma hyödytti kaikenlaisia lapsia. (Hannula-Sormunen ym. 2018, 173.) Mattinen (2006) toteaa, että päiväkodissa voidaan tukea kolmevuotiaiden lasten matemaattisen ajattelun kehittymistä ohjaamalla lapsia kiinnittämään huomiota ympäristön lukumääriin. Sorariutan (2011, 21) mukaan lasten spontaani huomion kiinnittäminen pitää nähdä osana jokapäiväistä lapsen ja kasvattajan sosiaalista vuorovaikutusta, eikä vain taitona, jota opetellaan joskus.

Pienten lukumäärien hahmottaminen

”Tuu katsoon, mitä mä löysin!” Lapsen kädellä kävelee leppäkerttu, jota innostunut lapsijoukko ihailee. ”Kato, sillä on kaksi pilkkua, se on kaksi vuotta vanha, ihan vauva vielä”, tietää eskarilainen. Palaan muistoissani 40 vuoden taakse, silloinkin leppäkertut tekivät vaikutuksen lapsiin. Leppäkertuille tehtiin viihtyisät kodit pieniin rasioihin, hoivattiin ja tutkittiin. Laskettiin, kuinka monta pilkkua löytyi, ja jo silloin virheellisesti tulkittiin pilkkujen lukumäärän kertovan leppäkertun ikävuodet. Laskettiin, kuinka monta leppäkerttua löytyi omasta rasiasta, verrattiin, onko kaverilla enemmän vai vähemmän leppäkerttuja kuin itsellä. Minkä kokoisia leppäkerttuja löytyi, isoja vai pieniä?



Leppäkerttuja tutkiessaan lapset ovat monien matemaattisten ilmiöiden äärellä. Jo aivan pientä lasta kiehtoo kirkkaan punaiselta pohjalta erottuvat mustat pilkut. Tällöin lapsi suuntaa huomion lukumääriin: kuinka monta pilkkua leppäkertulla on? Jo aivan pienellä lapsella on taito hahmottaa lukumääriä ilman kieleen perustuvaa laskemista. Tätä taitoa kutsutaan lukumääräisyydentajuksi. Tämä on perustavanlaatuisen matemaattinen kyky, jonka päälle kielellinen ja kulttuurinen matemaattinen osaaminen kehittyy. (Aunio 2008, 68.) Pienten lukumäärien hahmottamista yhdellä silmäyksellä kutsutaan subitisaatioksi. Lapsi pystyy tunnistamaan pieniä (1–4) lukumääriä laskematta yhdellä silmäyksellä, kuten esimerkiksi kolme karkkia. Tutkimuksen mukaan subitisaatiokyvyllä on merkittävä vaikutus lasten matemaattiseen kehitykseen. Subitisaatiokyky on usein heikko lapsilla, joilla on myöhemmin vai-

keuksia matematiikan oppimisessa (Clements & Sarama 2009, 9). Lukumääräisydentaju liittyy SFON-taipumuksen lisäksi siihen, kuinka lapset ylipäänsä kiinnittävät huomiota lukumääriin ympäristössään. Jos lapsen lukumääräisydentaju on heikko, hän laskee pieniäkin lukumääriä yksittäin. Heittäessään noppaa toinen lapsi pystyy sanomaan nopan lukumäärän silmäyksellä, kun toinen taas joutuu laskemaan nopan kolme pistettä yksi kerrallaan.

”Leppäkertulla on yksi, kaksi, kolme pilkkua” - Lukukäsitteen kehittyminen

Luvulla on kolme esitysmuotoa: lukumäärä (● ● ● kolme leppäkertun pilkkua), joka tarkoittaa erillisten, laskettavissa olevien asioiden määrää, lukusana (kolme) ja numeromerkki (3). Lukumäärän, lukusanan ja numeromerkkin vastaavuudella tarkoitetaan sitä, kun lapsi oppii yhdistämään lukumäärän lukusanaan ja oikeaan numeromerkkiin. Lukumäärä, lukusana, numeromerkki sekä yksi-yhteen –vastaavuus ovat lukukäsitteen perusosia, ja näillä on kiinteä yhteys toisiinsa. Yksi-yhteen –vastaavuus tarkoittaa sitä, kun lapsi leikkiessään laskee junaradalle asettamiaan vaunuja ääneen yksi kerrallaan ja hänen sanomansa lukusana vastaa junaradalla olevien vaunujen lukumäärää. Lapsen lukukäsite kehittyy ja laajenee asteittain monien vaiheiden kautta. Lukukäsite on laaja kokonaisuus, johon sisältyy yksi-yhteen –vastaavuus, lukujonotaidot, lukumäärien vertailu sekä lukumäärän säilyvyys. (Kajetski & Salminen 2018, 89, 116; Vuorio 2010, 144.) Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lapsen lukukäsitteen kehittymistä tuetaan monipuolisesti leikkien ja työskennellen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Lukukäsitteen eri osa-alueiden kehittymisen kannalta on tärkeää, että lapsi saa runsaasti kokemuksia erilaisin tavoin esitetyistä lukumääristä jo varhaislapsuudesta lähtien (Kajetski & Salminen 2018, 89). Luvun käsitteen kehittyminen on pitkä ja monivaiheinen prosessi, joka edellyttää paljon harjoituskertoja ja tukea. Matematiikan kieleen ja ilmiöihin tulisi tutustua jo pienten lasten ryhmissä päiväkodissa. (Vuorio 2010, 136.)

Laskeminen luettelemalla: ”Mä osaankin laskea yli sataan!”

”Mä osaankin laskea yli sataan!” ylpeilee tuore eskari kavereilleen. Luettelemalla laskeminen on yksi keskeisimmistä osataidoista lasten matemaattisten taitojen kehityksessä. Vaikka eskari tietää osaavansa laskea sataan, saattavat hänen laskemisansa taidot olla numeroiden luettelemista ulkoa opittuna loruna. Aunio (2008) mukaan siitä, kun lukujonon luetteleminen kehittyy lukumäärän laskemiseksi, voidaan erottaa kuusi vaihetta. Noin kahden vuoden ikäisellä lapsella on primaarinen ymmärrys lukumääristä eli lapset ymmärtävät, että eri lukusanoilla viitataan eri lukumääriin. Noin kolmen vuoden iässä lorumaisen laskemisen vaiheessa lapsi osaa sanoa lukusanoja, mutta lukujonoa ei sanota oikeassa järjestyksessä eikä aloiteta

välttämättä ykkösestä. Eriaikaisen laskemisen vaiheessa noin neljän vuoden iässä lapsi osaa luetella lukusanat oikeassa järjestyksessä, mutta laskettavien esineiden osoittaminen ja lukusanan sanominen eivät ole samanaikaisia. (Aunio 2008, 67–68.)

Järjestämällä laskemisen vaiheessa noin 4 ½-vuotiaana lapset osaavat laskea epä-määräisissäkin järjestyksessä olevat esineet. Lapsi osaa sanoa lukusanat oikein ja samaan aikaan osoittaa tai siirtää esinettä merkitäkseen sen esineen, jota luku koskee. Lapsi pystyy luomaan yksi-yhteen –suhteen sanotun sanan ja laskettavan esineen sekä osoittavan eleen välille. Tuloksen laskemisen vaiheessa lapsi luettelee lukusanat oikeassa järjestyksessä alkaen ykkösestä. Lapsi myös ymmärtää, että laskettaessa viimeisenä tuotettu lukusana pitää sisällään kaikki laskettavat esineet eli ilmoittaa koko joukon lukumäärän. Lapsi myös tietää, että lukujonossa olevat lukusanat on järjestetty suuruusjärjestykseen, jolloin isompi luku viittaa isompaan lukumäärään. Mitä kauempana luku on lukujonossa, sitä suurempaan lukumäärään lukusana viittaa. Lyhentyneen laskemisen vaiheessa, noin 5½-vuotiaana, lapsi tunnistaa esimerkiksi nopan silmäluvun viitoskuvion ilman, että laskee jokaista pistettä ja pystyy jatkamaan laskemista siitä eteenpäin. (Aunio 2008, 67–68.)

Keskeiset matematiikan sisällöt varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatus tukee lasten matemaattisen ajattelun kehittymistä sekä vahvistaa positiivista suhtautumista matematiikkaan ja sen oppimiseen. Keskeiset alle kouluikäisten lasten matemaattiset sisällöt voidaan jakaa kahteen ryhmään: matemaattisen ajattelun sekä lukukäsitteen kehittämiseen. Matemaattista ajattelua kehittävät esiopetussuunnitelmassa ja varhaiskasvatussuunnitelmassa olevat sisällöt, kuten esimerkiksi vertailu, luokittelu, sijainti- ja suhderekäsitteet sekä säännönmukaisuuden ja muutoksen havainnointi. Lukukäsitettä kehittävät lukumäärien havainnointi, nimeäminen, laskeminen ja lukujonotaitojen monipuolinen harjoittelu. Lisäksi varhaiskasvatuksessa tutustutaan mittaamiseen ja aikakäsitteeseen. (Kajetski & Salmi-nen 2018, 12; Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 36; Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 82, 84.)

Kasvattaja pystyy vaikuttamaan varhaiskasvatuksessa aktiivisella toiminnallaan lapsen matematiikan taitojen kehittymiseen. Tämä on tavoitteena myös valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. Suunnitelman mukaan lapsia ohjataan kiinnittämään huomiota päivittäin tilanteissa ja lähiympäristöissä ilmeneviin määriin, muotoihin ja muutoksiin. Lapset saavat tutustua matematiikkaan leikinomaisesti, kehollisesti ja eri välineiden ja kuvien avulla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 46.)

Vertailua, luokittelua ja sarjoittamista leikin lomassa

”Eskarit, leluja varastoon! Lähdetään sisään!” Ulko-ovelle muodostuu nopeasti jono yltä päältä kuraisia punaposkisia eskareita. Jonon kärkikolmikko nahistelee paalupaikasta: ”Ekana jonossa!” ja ”Kaikessa on tärkeää!” Syvä huokaus, tänäänkin sisälle meno tulee kestävämpään. ”Aloitetaanpa uudella mielellä. Tehdään kaksi uutta jonoa”, sanon. Pyydän eskareita vuorotellen kahteen riviin seisomaan vastakkain. Leikin nimi on portinvartija. ”Katsokaapa toisiaanne, mitä eroa on kahden rivin eskareissa?” Lapset vertailevat toisiaan ja miettivät mikä on leikin juu.”Katsokaa vaatteita, annan vinkin, juu kaikilla on saappaat jalassa, kaikilla on hanskat...” Pian yksi eskari hoksaa, että toisessa rivissä olevilla on pipossa tupsu ja toisilla ei! ”Ryhmiä voidaan kutsu tupsupipollisiksi ja ei-tupsupipollisiksi. Kuinka monta tupsullista pipoa löytyy?” Lasketaan: ”1, 2, 3 ja entä tupsuttomia pipoja? 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Kumpia on vähemmän?” Tupsullisia pipoja, sen kaikki tietää! ”Tupsupipolliset, menkää ekana sisälle!” Ensimmäisen paikan menetyksen pettymys on unohdettu ja leikki jatkuu vielä ulkona odottavien kanssa. ”Mennään seuraavaksi pituusjärjestykseen!”

Vertailua tarvitaan matematiikan näkökulmasta monessa yhteydessä. Jotta lapsi osaa vertailla myöhemmin koulussa esimerkiksi lukumääriä ja mittaustuloksia, tarvitsee hän vertailusta paljon konkreettisia kokemuksia ennen kouluikää. Varhaiskasvatuksessa vertaillaan esineiden ja asioiden ominaisuuksia, kuten kokoa, painoa, tuntoa, ääntä tai leveyttä ja pituutta. Vertailua voi tehdä missä tahansa ja melkein mitä tahansa voi vertailla. Kasvattajan kannattaa pyytää lapsia vertailemaan lapsen mielenkiinnon kohteita. Lapset voivat vertailla leluja, joilla he leikkivät. He voivat vertailla metsästä löydettyjä lehtiä, keppejä ja kiviä. He voivat vertailla vaatteita, hanskoja ja kenkiä. Samoja asioita voi myös luokitella. Luokittelussa ryhmitellään esineet vertailemalla niiden samankaltaisuutta tai erilaisuutta. (Kajetski & Salminen 2018, 67, 74.) Sisälle mentäessä leikittiin portinvartija-leikkiä. Kasvattaja luokitteli lapset kahteen ryhmään, ja heidän piti pohtia millä perusteella heidät oli luokiteltu. Kenen pipossa on tupsu ja kenellä on tupsuton pipo? Sitten vertailtiin, kumpia on enemmän ja kumpia vähemmän. Luokittelun opettelussa voidaan luokitella ryhmän lapsia eri tavoilla, esimerkiksi pituuden tai hiusten värin mukaan. Kun matematiikkaa havainnollistetaan ja konkretisoidaan lapsille, on tärkeää, että välineenä toimii lapsi itse (Vuorio 2010, 142).

Sarjoittamisella tarkoitetaan kohteiden asettamista järjestykseen esimerkiksi koon mukaan. Kyetäkseen sarjoittamaan, lapsen tulee osata hahmottaa ympäristönsä säännönmukaisuuksia. Sarjoittamista lapsi voi harjoitella jatkamalla valmiita sarjoja tai tekemällä omia sarjoja esineistä. Sarjoittaminen liittyy myös kiinteästi lukujonoon ja sen ordinaali- ja kardinaalimerkityksen ymmärtämiseen. Kardinaalisuus tarkoittaa, että viimeiseksi mainittu luku kertoo koko lasketun joukon lukumäärän. Ordinaalisuus viittaa siihen, että jokaisella luvulla on oma paikkansa lukusuoralla. Lapsi kykenee hahmottamaan esimerkiksi mikä luku puuttuu sarjasta 4,5,__,7,8. Sarjoittamisen taito on kiinteästi yhteydessä lapsen lukujonotaitoihin. (Aunio 2008, 68.)

Lukujonotaidoilla kohti koulua

Vertailun, luokittelun ja sarjoittamisen lisäksi lapset harjoittelivat edellisessä esimerkissä myös lukujonotaitoja. Lukujonotaidot tarkoittavat sitä, miten lukujonoa luetellaan eteen- ja taaksepäin. Lukujonotaidot ovat yksi tärkeä tekijä matemaattisten taitojen kehittymisessä. Lapsi tarvitsee lukujonon luettelemista, kun hän laskee, kuinka monta esinettä on joukossa. Mitä paremmin lapsi hallitsee lukujonotaidot, sitä vähemmän hän tarvitsee tuekseen esimerkiksi sormiaan tai kirjoitettuja lukuja. (Aunio ym. 2004, 205.) Lukujonotaitojen kehittyminen lapsilla alkaa lukusanojen luettelemisella loruna. Lapsi osaa luetella lukusanoja ulkoa lorutellen eteen- tai taaksepäin, mutta ei vielä ymmärrä lukusanoja. Lukujonoa ei välttämättä aloiteta ykkösestä tai sanota oikeassa järjestyksessä. Lapsi oppii myöhemmin yhdistämään lukusanat oikeisiin lukumääriin ja ymmärtää laskemisen matemaattisen merkityksen. (Aunio ym. 2004, 203; Koponen, Mononen & Räsänen 2014, 337.)

Lapsen täytyy osata aloittaa lukujen luetteleminen lukujonon keskeltä, luetella eteen- tai taaksepäin sekä nimetä naapuriluvut ja edetä lukujonossa esimerkiksi kahden askelin (Dräger 2015, 89; Kajetski & Salminen 2018, 74). Lukujonojen luettelemisen taito on erittäin tärkeä muiden matemaattisten taitojen kehityksen ja oppimisen kannalta. Esipetusikäisen lapsen lukujonotaidot ennustavat vahvasti aritmeettisten taitojen kehitystä alkuopetuksessa. (Aunio 2008, 69; Hannula & Lepola 2006, 149.) Lukujonotaidoissa käsitellään varhaiskasvatuksessa lukuja 1–10 ja esipetuksessa lukuja 1–20 (Kajetski & Salminen 2018, 89).

Lukujonoja voidaan harjoitella monella eri tavalla. Esimerkiksi jonossa olevien lasten lukumäärä voidaan laskea myös toisinpäin eli lopusta alkuun. Heidän jalkojensa lukumäärä voidaan laskea pareittain. Liikuntasalissa voidaan järjestää lukumääräkortteja kuvitteelliselle kadulle. Lapset voivat viedä oman lelunsa asumaan johonkin taloon. Lasten kanssa käydään läpi, ketkä ovat esimerkiksi Ninjago-legon naapurit eli naapuriluvut. *”Talossa numero kuusi asuu Nasu. Kun Nasu lähtee liikkeelle talosta kohti Barbien kotia, joka asuu talossa numero yksi, mitkä talot ja numerot hän ohittaa?”*

Arjen matematiikkaa: onko tänään iso vai pieni nälkä?

Minkälainen opetus kehittää lapsen matemaattista osaamista? Kaikista parhainta matematiikkaa on se, että kasvattaja tarttuu päivittäisiin arkisiin tilanteisiin varhaiskasvatuksessa. Näistä tilanteista nostetaan esille matematiikan sisältöjä lapsille sopivantasoisesti. Lapset voivat yhdessä kasvattajan kanssa leikkiä, pohdiskella ja kielellistää tätä matematiikkaa. (Hannula-Sormunen 2019.) Mattisen (2010) mukaan arkipäivän matemaattisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan lapsen ja kasvattajan päivittäisiä vuorovaikutustilanteita esimerkiksi pukemisessa. Näissä hetkissä kasvattaja ja lapsi tarkastelevat matemaattisia ilmiöitä toiminnan ohessa. Ilmiöillä tarkoitetaan kaikkia esineitä, asioita ja tilanteita, joilla on matemaattista sisältöä. (Matti-

nen 2010, 228.) Arkiset tilanteet ovat lapsille tuttuja ja toistuvat usein samanlaisina. Jokapäiväisissä tilanteissa lapsen on helppo omaksua uusia asioita, esimerkiksi lukumäärään tai aikaan liittyviä käsitteitä. Lasten on helpompi oppia lukusanoja, lukumääriä, matemaattisia käsitteitä ja niiden välisiä suhteita, kun ne liittyvä lapsille konkreettiseen ja tuttuun asiaan. (Koponen, Mononen & Räsänen 2014, 341–342.)

Arjen matematiikkaa on tarjolla kaikenikäisille lapsille kaikessa toiminnassa, esimerkiksi ruokailuun voi liittyä monia matematiikan sisältöjä. Katettaessa pöytään jokaiselle lapselle juomalasi ja lusikka, harjoitellaan yksi-yhteen –vastaavuutta. Kun pienemmille lapsille jaetaan perunamuusia, kysytään: *”Kuinka paljon haluat?”*, *”Onko pieni vai suuri nälkä?”* Isommat lapset saavat itse harjoitella ottamansa annoksen määrää, iso vai pieni kauhallinen. 2–3 -vuotiaiden kanssa voi tutkia lihapullien lukumäärää ruokalautasella: *”Sinulla on yksi, kaksi, kolme lihapullaa lautasella, maistuuko hyvälle?”* 4–5 -vuotiaiden kanssa voi lihapullien lukumäärän laskemisen lisäksi vertailla lukumääriä: *”Sinulla on kolme lihapullaa, minulla kuusi lihapullaa. Kummalla on enemmän? Kummalla vähemmän? Jos lihapullia saa ottaa kuusi ja olet niitä ottanut jo neljä, kuinka monta saat hakea lisää?”* Tämän pohdinta eskaarien kanssa vaatii jo edistyneempää matemaattisen ajattelun taitoa. Ruokailun jälkeen viedään astiat pois ja samalla luokitellaan, lusikat tähän laatikkoon, biojätteet toiseen, lautaset ja juomalasit omiin paikkoihinsa. Ruokalautasen äärellä kehittyvät vuorovaikutuksessa niin matemaattiset kuin kielelliset taidot sekä harjoitellaan toisen huomioonottamista. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa löytyy päivittäin arjen matematiikkaa lasten leikeissä, sujuvissa siirtymissä sekä odottelutilanteiden viihdykkeenä. Kasvattajan tulee kuitenkin muistaa, että arjen, toisinaan satunnaisen, matematiikan lisäksi matematiikka täytyy näkyä suunnitelmallisena, tietoisena oppimisen osa-alueena.

Matemaattisten ilmiöiden tutkimiseen innostava oppimisympäristö

Millainen on lasten matemaattista ajattelua kehittävä ja lapsilähtöiseen leikkiin houkutteleva oppimisympäristö? Matemaattisten ilmiöiden tutkimiseen innostava oppimisympäristö rakennetaan lasten ja kasvattajien yhteisten havaintojen ja kiinnostuksen perusteella (Mattinen 2010, 227). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan lasten käytössä tulee olla riittävästi monipuolisia ja turvallisia leikkivälineitä. Esiopetuksen matematiikan opetuksessa hyödynnetään leikkejä ja pelejä. Oppimisympäristöissä tulee olla riittävästi erilaisia leikkiin ja opetteluun soveltuvia materiaaleja, havainto- ja työvälineitä sekä mahdollisuuksia käyttää tietoa ja viestintäteknologiaa (EOPS 2014, 28, 36). Karvin (2017) suositusten mukaan varhaiskasvatuksessa tulisi huomioida rikkaat oppimisympäristöt kuten digipelit sekä käytännön työtehtävät matematiikan varhaisen oppimisen tukena. Leipomiseen ja kauppa-leikkiin liittyvä luontevasti varhaisia matemaattisia käsitteitä ja taitoja. (Karvi 2017, 201.)

Matemaattiseen toimintaan motivoivan oppimisympäristön tulisi tarjota monipuolisia mahdollisuuksia vuorovaikutukseen vertaisryhmässä sekä lapsen itsenäiseen toimintaan. Lasten saatavilla tulisi olla välineitä, joilla lapsi voi luokitella, laskea, vertailla sekä sarjoittaa. Mahdollisuuksia matemaattisten ilmiöiden tutkimiseksi tarjoavat esimerkiksi perinteiset lautapelit, erilaiset luokittelumateriaalit, erikokoiset astiat ja mittavälineet sekä luonnonmateriaalit. On tärkeää muistaa, että nämä toimintavälineet saavat matemaattisen merkityksen vasta kun lapsi tai kasvattaja antaa niille matemaattisen merkityksen. (Mattinen 2010, 229-230.) Pienempien lasten käytössä tulee olla runsaasti erivärisiä leikkivälineitä, joita voidaan leikin lomassa järjestellä ja luokitella värin mukaan kiinnittäen samalla lasten huomiota lukumääriin (Sorariutta 2011, 21). Monet lasten ympäriltä löytyvät arjen esineet soveltuvat matematiikan oppimiseen, vaikka niiden alkuperäinen tarkoitus olisikin jokin muu. Hiekkalaatikolla voi pienten lasten kanssa sarjoittaa erivärisiä lapioita tai ämpäreitä. Eskareiden lempipuhua on nappien, muttereiden ja muiden kodista löytyvien pienten esineiden luokittelu leikkien lomassa. Konkreettiset välineet ovat merkittävässä asemassa matematiikan käsitteenmuodostuksen oppimisessa. Välineitä käyttäessään lapselle muodostuu kokemuksen kautta mielikuvia esimerkiksi muodoista, määristä ja suhteista. Näitä kokemuksia lapsi voi myöhemmin hyödyntää matemaattisessa ajattelussa. (Vuorio 2010, 139.)

Matemaattisia taitoja tukevia pelejä ovat erilaiset lautapelit sekä digitaaliset oppimispelit. Kasvattajan tulee olla selvillä pelin matemaattisesta sisällöstä ja sen vastaavuudesta harjoiteltavaan taitoon ja pelaamisen pitää olla oikea-aikaista, jotta lapsen oppimat taidot vahvistuvat (Kajetski & Salminen 2018, 33). Digitaaliset oppimispelit voivat tarjota lapsille muiden toiminnallisten menetelmien ohella innostusta matemaattisten taitojen harjoitteluun. Koska lasten matemaattiset taidot vaihtelevat suuresti esiopetuksessa, voidaan digitaalisia oppimispelejä hyödyntää opetuksen eriyttämisen näkökulmasta. Hyvät oppimispelit mukautuvat lapsen osaamistason mukaan ja pelissä edetään lasten taitojen perusteella. Esiopetuksen tavoitteena on tarjota oppimisen iloa matemaattisen ajattelun eri vaiheissa oleville lapsille (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 25).

Carpe diem - matematiikkaa joka hetkessä

Hiekkalaatikolta kuuluu: "Kuka haluaa ostaa jäätelöä?" Tarjous kuulostaa houkuttelevalta ja suuntaan kohti lasten perustamaa kauppa. Hiekkalaatikon reunalla on monen kokoisia ja muotoisia hiekkakakkuja suorassa rivissä. "Mitä teillä on myytävänä? Mitä ne maksavat?" Saan yksityiskohtaisen selityksen kaupan tarjonnasta ja hinnaksi kerrotaan, että ne maksavat rahaa. Saan käteeni nipun lehtiä, eli täällä raha kasvaa puussa ja kaupankäynti voi alkaa. Pienempi asiakas tulee mukaani ostoksille ja päätämme ostaa suklaajäätelöt mansikoilla. Annokset ovat samannäköiset, mutta pikkuasiakas huomaa epäreilun seikan ostoksissa. "Sulla on enemmän mansikoita kuin mulla, ihan epistä!" Laskemme mansikoiden määrän, minulla on neljä ja hänellä kaksi.

“Kuinka monta on minulla enemmän?” Lyhyen pohdinnan jälkeen saan vastauksen seuraavan asiakkaana jonottavalta eskarilta: ”Sulla on kaksi mansikkaa enemmän”. ”No miten saisimme molemmille yhtä monta?” Mansikat otettiin annoksista takaisin kauppiaan lautaselle ja jaettiin nyt reilusti sulle-mulle-periaatteella. Nyt on molemmilla yhtä monta ja pikkuasiakas on tyytyväinen. Pääsemme maksamispuoleen, ja mansikkaihanuuden hinnaksi kerrotaan 100 rahaa. ”Hieman kallista”, totean ja tingin hinnan 10 rahaan. ”Ikävä kyllä minulla on rahaa vain kuusi lehteä, mistä saisi lisää?” ”No käy töissä!” tietää kauppias. ”Kuinka monta rahaa tarvitsen, että saisin maksettua 10 rahan arvoisen ostoksen?” Kauppias ei tähän osannut vastata, mutta seuraavana jonossa olevalla eskarilla oli sormilaskukone käytössä. Ensin mietittiin, kuinka monta sormea on 10 rahaa eli sormilaskukoneesta nostettiin pystyyn kymmenen sormea. Ja kun minulla oli kuusi rahaa niin se on kuusi sormea. Hetken tutkittua ja vertailtua yhdessä päädyimme laskutoimitukseen, että kuuteen sormeen tarvitaan neljä sormea lisää, niin saadaan yhteensä kymmenen sormea eli tarvitaan neljä lehtirahaa. Ystävällinen kauppias antoi minulle vielä neljä lehtirahaa ja maksoimme pikkuasiakkaan kanssa ostoksemme ja siirryimme nauttimaan jäätelöitämme.



Carpe Diem – tartu hetkeen, on perusta kasvattajan aktiivisuuteen innostua ja lumoutua lasten toiminnasta. Kasvattaja tarttuu lasten ajatuksiin, mielenkiinnon kohteisiin ja aloitteisiin. (Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 58.) ”Kasvattajan on tiedostettava ja oivallettava, että matemaattisia ilmiöitä on kaikkialla. Lasten aloitteita ja ihmetyksiä matemaattisiin ilmiöihin huomataan, kun aikuinen sijoittuu lasten korkeudelle leikkiin mukaan.” (Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 84.) Kun kasvattaja tarttuu lapsen pyyntöön tulla asiakkaaksi heidän hiekkalaatikolle perustamaansa kauppaan, voidaan pieneen yhteiseen kauppaleikkiin sisällyttää monia keskeisiä matematiikan sisältöjä. Kun kasvattaja kysyy ”Kuinka monta?” ja ”Kuinka paljon?”, hän ohjaa lapsen huomiota laskemiseen ja lukumääriin. Tällöin lapsi laskee ja nimeää lukumääriä leikin lomassa. Lapsi oppii parhaiten, kun tutkitaan lapsen kiinnostuksen kohteita ja hän on sitoutunut toimintaan. Kasvattajalla tulee olla tietoa lasten varhaisten matemaattisten taitojen kehityksestä voidakseen toimia lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä. Kasvattajan tulee asettua lapsen tasolle, jotta hän voi jakaa lapsen havainnot ja ajatukset. Kun kasvattaja on tietoinen lapsen matemaattisen ajattelun kehityksen vaiheesta, hän tunnistaa, kuka tarvitsee enemmän tukea ja kenelle voi tarjota haasteellisempaa pohdittavaa. Kas-

vattajan tulee tarjota eri kehitysvaiheessa oleville lapsille mahdollisuuksia kehittää matemaattista ajatteluaan oivallusten ja ilon kautta. Matemaattiset ilmiöt nousevat lasten kysymyksistä, eikä niihin tarttuminen ja käsittely vaadi erillistä hetkeä (Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 84). Lapsen ajattelumaailmasta nousevat kysymykset tarjoavat kiinnostavia oppimistilanteita ja kasvattajan tehtävänä on puhua tutkittavasta ilmiöstä matemaattisin käsittein (Koponen, Mononen & Räsänen 2014, 340). Kun kasvattaja osaa tarttua hetkeen varhaiskasvatuksen arjisissa tilanteissa sekä itse tiedostaa tilanteiden tarjoamat mahdollisuudet lasten matemaattisen ajattelun kehittämiseen, tarjotaan lapsille välineet, joilla tutkia itseään ympäristönsä maailmaa (Mattinen 2010, 230).

LOPUKSI

Matematiikan sisältöjen harjoittelu varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa on keskeistä monesta syystä. Matematiikan sisältöjä opitaan jo taaperona. Osaaminen rakentuu hierarkkisesti ja vähitellen. Monien artikkeleissa mainittujen tutkimusten mukaan peruskoulussa matematiikan heikot osaajat pysyvät heikkona. Jos haluamme vaikuttaa lasten matematiikan osaamiseen, meidän tulee olla aktiivisia lasten matemaattisten taitojen tukemisessa jo varhaiskasvatuksessa. Ongelmanratkaisutaidot ja matematiikan osaaminen ovat keskeisiä aivan kaikille. Matematiikka on myös tärkeä tulevaisuuden taito. Tietotekninen osaaminen ja monet uudet ammatit perustuvat hyvään matematiikan osaamiseen. Tavoitteena on, että matematiikan osaamisen erot lasten välillä on tasattu ennen perusopetuksen alkamista. Tällöin pystymme ehkäisemään mahdollisia myöhäisempiä vaikeuksia matematiikan oppimisessa ja luoda aidon innostuksen oppimiseen.

Matematiikkaa on koko ajan kaikkialla. Kun kasvattaja tunnistaa sen, missä vaiheessa lapsen matemaattinen ajattelu on, hän osaa tarjota lapselle juuri sellaisia matemaattisia sisältöjä, jotka vievät lapsen ajattelua eteenpäin. Varhaiskasvatuksen arjesta löytyy lukuisia tilanteita ja hetkiä, joiden avulla kasvattaja voi ohjata näiden taitojen kehittymistä. Varhaiskasvatuksen ammattilaisen on hyvä tietää, miten eri-ikäisten lasten matemaattista osaamista kehitetään. Lisäkoulutus ja yhteistyö, sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön kesken että huoltajien kanssa, ovat tärkeitä. Kasvattajan toiminnassa matematiikan opetus kannattaa ottaa haltuun yksi asia kerrallaan. Vähitellen huomaa, että matematiikkakärpänen on purrut, ja ideoita ja toimintatapoja alkaa kertyä – ja kun kasvattaja on innostunut ja osaa katsella maailmaa matikkalasiensa kautta, tarttuu innostus myös lapsiin.

Ymmärrys siitä, miksi matematiikan oppiminen on tärkeää, ja oivallus, miten lapsen matemaattista ajattelua ja sen kehittymistä voi tukea, johtavat siihen, että kasvattaja alkaa tietoisesti, systemaattisesti ja suunnitelmallisesti tuoda ja nostaa matematiikan sisältöjä ja ilmiöitä lasten arkeen. Voimme taata, että se on hauskaa sekä vie kasvattajan mennessään!

Lähteet

- Aunio, P., Hannula, M. & Räsänen, P. 2004. Matemaattisten taitojen varhaiskehitys. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.) *Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*, 98–221. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aunio, P. 2008. Matemaattiset taidot ennen koulun alkua. *NMI-bulletin* 18(4), 63–74. Haettu osoitteesta https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/09/aunio4_2008.pdf.
- Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2018. Matemaattisten taitojen kehitys kouluikässä. Teoksessa J. Joutsenlahti, H. Silfverberg, & P. Räsänen, *Matematiikan opetus ja oppiminen*, 54–69. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Clements, D. & Sarama, J. 2009. *Learning and teaching early and elementary mathematics*. Studies in Mathematical Thinking and Learning Series.
- Dräger, M. 2015. *Matikkaluotsi. Matematiikkavaikkeen tunnistaminen ja kuntouttava opetus*. Tallinna: ELLI Early Learning Oy.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus, Helsinki.
- Hannula, M. M. & Lehtinen, E. 2005. Spontaneous focusing on numerosity and mathematical skills in young children. *Learning and Instruction*, 15, 237–256.
- Hannula, M. M., Mattinen, A. & Lehtinen, E. 2005. Does social interaction influence 3-year-old children's tendency to focus on numerosity? A quasi-experimental study in day-care. Teoksessa L. Verschaffel, E. De Corte, G. Kanselaar, & M. Valcke (toim.), *Powerful learning environments for promoting deep conceptual and strategic learning*, 63–80. *Studia Paedagogica*, 41. Leuven University Press.
- Hannula, M. M. & Lepola, J. 2006. Matemaattisten taitojen kehittyminen esi- ja alkuopetuksen aikana: Mitkä tekijät ennakoivat aritmeettisten taitojen kehitystä? Teoksessa J. Lepola & M. M. Hannula (toim.), *Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys*, 129–153. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:205.
- Hannula-Sormunen, M., Mattinen, A., Räsänen, P. & Ruusuvirta T. 2018. Varhaisten matemaattisten taitojen perusta: synnynnäiset valmiudet, tietoinen toiminta ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Joutsenlahti, H. Silfverberg, & P. Räsänen, *Matematiikan opetus ja oppiminen*, 158–183. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Hannula-Sormunen, M. 2019. Millaista on varhaiskasvatuksen matematiikka eli "pikkumatikka" ja miksi sitä tarvitaan?. Haettu osoitteesta <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2019/09/20/millaista-on-varhaiskasvatuksen-matematiikka-eli-pikkumatikka-ja-miksi-sita-tarvitaan/>.
- Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelma 2019. Lapsuutta satakielen siivittämänä. Hämeenlinna.
- Kajetski, T. & Salminen, M. 2018. *Uusi matikasta moneksi - Toiminnallista matematiikkaa varhaiskasvatuksesta esiopetukseen*. Tallinna: Lasten Keskus.
- Koponen, T., Mononen, R. & Räsänen, P. 2014. Matemaattiset valmiudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*, 333–343. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Mattinen, A. 2006. Huomio lukumääriin. Tutkimus 3-vuotiaiden lasten matemaattisten taitojen tukemisesta päiväkodissa. Sarja C. Osa 247. Turku: Turun yliopisto.
- Mattinen, A. 2010. Lapsen matemaattinen maailma ja ajattelu. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, 219–230. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. 2017. *Oppia ikä kaikki – matemaattinen osaaminen toisen asteen koulutuksen lopussa 2015*. Karvi.
- Mononen, R., Aunio, P., Hotulainen, R. & Ketonen, R. 2013. Matematiikan osaaminen ensimmäisen luokan alussa. *NMI-bulletin* 23(4), 12–27. Haettu osoitteesta https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2015/11/Bulletin-4_2013_Mononen-ym.pdf.
- Sorariutta, A. 2011. Tiikerillä on kaksi silmää. Alle 3-vuotiaiden lasten huomion kiinnittäminen. *VARHAISKASVATUS TÄNÄÄN*. Suomen varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Huhtikuu 2011, 13–23. <https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-2-Sorariutta.pdf>.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus, Helsinki.
- Vuorio, J.-M. (2010). *Matematiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa R. Korhonen, M.-L. Rönkkö & J.-A. Aerila (toim.) *Pienet oppimassa: Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*, 135–154. Turku: Turun yliopisto.



Liikuntamyönteisen toimintakulttuurin edellytykset varhaiskasvatuksessa

**Elina Savilahti
Maija Heino**

Tiivistelmä

Vuoden 2016 varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden julkaisun jälkeen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri on ollut voimakkaassa muutoksessa. Yksi toimintakulttuurin muutosnäkökulmista on liikkeen ja liikkumisen lisääminen osaksi jokaista varhaiskasvatuspäivää eli liikuntamyönteinen ja aktiivisempi toimintakulttuuri. Lapsen liikkumiseen liittyen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2018) nouseekin selkeästi kolme näkökulmaa: liikkumisen vaikutus lapsen hyvinvointiin, tasa-painoiseen kasvuun ja kehitykseen sekä oppimiseen. Tässä artikkelissa käsitellään näitä näkökulmia sekä tutkimusperusteisesti, toimintaa ohjaavien asiakirjojen kautta, että myös varhaiskasvatuksen arjen esimerkein.

Liikkuminen on lapsen hyvinvoinnin keskeinen osatekijä, johon vasta viime vuosina on alettu kiinnittämään enemmän huomiota. Liikkuminen lapsen hyvinvoinnin osatekijänä on yhtä merkittävä kuin ravinto tai lepo. Lapsi on luonnostaan liikkuvainen ja liikkumatta oleminen onkin erikseen opittava taito. Liikkuessaan lapsi saa kokemuksia niin omasta itsestään, toisista ihmisistä kuin myös erilaisista ympäristöistä ja niiden vaatimista liikkumistaidoista. Liikkuessaan lapsi purkaa luontaisesti energiaansa ja sillä on vaikutusta muihin lapsen hyvinvoinnin osatekijöihin kuten ruokahaluun ja levon tarpeeseen. Lisäksi liikkuminen ja toimeliaisuus mahdollistavat lapsen omatoimisuustaitojen kehittymisen. Omatoimisuustaitojen kehittymisen kautta lapsi saa kokemuksen itsestään toimijana omassa ympäristössään. Liikkuminen vaikuttaa olennaisesti myös lapsen tasapainoiseen kasvuun ja kehitykseen. Liikkuminen ja siihen ohjaaminen vaikuttavat keskeisesti siihen, miten lapsen motoriset taidot kehittyvät. Alle kouluikäisenä lapsen kaikkien motoristen perustaitojen pitäisi kehittyä ja kouluun mennessä niiden tulisi olla jo automatisoituneita taitoja. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsen tulee saada harjoitella päivittäin motorisia perustaitojaan.

Lapsi on aktiivinen toimija ja toiminnallinen oppija ja lapsi tarvitsee liikettä myös kaiken oppimisensa tueksi. Alle kouluikäisenä lapsen hermosto kehittyy nopeasti sekä voimakkaasti ja sen kehittymiseen tarvitaan liikettä ja liikkumista. Toisaalta aivojen toiminnan näkökulmasta liikkuminen vaikuttaa myös lapsen oppimiskykyyn. Lisäksi liikkuminen tukee lapsen oppimista oman kehon kokonaisvaltaisen kokemisen kautta. Varhaislapsuuden liikkumisen hyödyt ovat merkittäviä lapsen koko tulevaisuuden kannalta. Siksi on tärkeää mahdollistaa lapsille liikkumisen iloa, onnistuneita liikuntaelämyksiä ja innostusta liikkumiseen jo varhaiskasvatasiässä – näillä eväillä lapsi liikkuu läpi elämänsä.

Johdanto

Lasten liikkumisen määrä on vähentynyt viime vuosina ja vuosikymmeninä huomattavasti aikaisemmista vuosista. Perheiden elämä on passivoitunut, lapsia esimerkiksi kuljetetaan nykyään aiempaa enemmän autolla lyhyitäkin matkoja, toisaalta tekniset laitteet (tabletit, tietokoneet ym.) ovat passivoineet myös pienten lasten elämää. Lisäksi aikuisilla on lisääntynyt turvallisuushakuisuus ja lapsille se on tarkoittanut kieltoja ja rajoituksia liikkumiseen. Nämä ja monet muut vastaavanlaiset asiat ovat jokainen osaltaan heikentäneet lasten motorisia taitoja ja liikunnallista kehitystä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016:21; Soini ym. 2016; Huotari ym.2017.)

Korpilahden (2018) mukaan ”säännöllinen liikunta edistää lapsen liikunnallisten taitojen kehitystä”. Juurikin lasten hyvien liikkumistaitojen, erityisesti vahvojen tasapainotaitojen, on puolestaan todettu ehkäisevän liikuntavammoja (Korpilahti 2018). Eli kääntäen voidaan todeta, että mitä heikommat motoriset taidot lapsella on, sitä helpommin hänelle sattuu liikuntatapaturmia. Ja mitä vähemmän lapsi saa motorisia taitojaan harjoitella, sen heikommat taidot hänellä on!

Tasapainoiseen kasvuun ja kehitykseen lapsi tarvitsee kuormittavuudeltaan monipuolista liikettä ja liikkumista. Se tarkoittaa, että koko kehon (jalkojen lisäksi käsien, vartalon ja hermoston, hengityselimien) tulee saada joka päivä paljon ja monenlaisia harjoitusmahdollisuuksia. Siksi jokainen lapsi tarvitsee myös vauhdikasta ja voimakasta liikkumista ihan joka päivä. Päiväkoteja toki perinteisesti pidetään paikkoina, jossa lapsella on vapaus olla aktiivinen toimija. Tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö kuitenkin usein yliarvioi lasten päivittäisen liikkumisen sekä oman toimintansa liikuttamisen määrän (Tuloskortti 2016). Lisäksi usein varhaiskasvatuksessa on myös kirjoitettuja ja kirjoittamattomia sääntöjä, jotka tavalla tai toisella rajaavat lapsen fyysisen aktiivisuuden toteutumista. Usein sääntöjen ja kieltojen takana on huoli turvallisuudesta. Mikäli lapsen kuitenkin sallitaan kokeilla ja opetella uusia asioita, hänen motoriikkiansakin pääsee kehittymään siinä määrin, että liikkuminen on entistä turvallisempaa. Tärkeää on, että kasvattaja on aktiivisena osallistujana mukana lasten toiminnassa: järjestää välineitä, ohjaa niiden käytössä, sallii lapsen omat ideoinnit ja varmistaa turvallisen, lasta innostavan toteutuksen.

Lasten liikkumisen havainnointi on tärkeää, sillä kaikki lapset eivät välttämättä liiku omaehtoisesti ilman motivointia. Myös varhaiskasvatuksen henkilöstön oman toiminnan arviointi on tärkeää. On todettu, että esimerkiksi ulkoilutilanteissa päiväkodin henkilöstö on usein passiivisen valvojan roolissa, he eivät osallistu lasten toimintaan tai liiku yhdessä lasten kanssa riittävästi (Jämsen ym. 2013; Reunamo 2018). Varhaiskasvatuksen henkilöstön vastuulla on kuitenkin myös lasten liikkumisen aktivointi eli pedagogisesti perusteltu, tavoitteellinen ja suunnitelmallinen toiminta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

Tässä artikkelissa käsittelemme liikkeen ja liikkumisen lisäämistä varhaiskasvatuksen arjessa, tavoitteena auttaa Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016:21) käytäntöön saamista. Näin siksi, että Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset on kirjattu myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (myöhemmin tekstissä nimikkeellä vasu-perusteet) ”sisälle” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Vasuperusteethan puolestaan pohjautuvat varhaiskasvatukseen (Varhaiskasvatustutkimuslaki 2018), ja on varhaiskasvatuksen arkea normittava asiakirja. Normittavuus tässä yhteydessä tarkoittaa, että Vasu-perusteiden kautta myös Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016:21) tulee saada osaksi varhaiskasvatuksen jokapäiväistä arkea. Fyysisellä aktiivisuudella tarkoitetaan tässä artikkelissa kaikkea liikettä, liikkumista ja liikuntaa, jossa lapselle tulee toimintaa. Useimmiten se on lapsilla liikunnallista tai toiminnallista, fyysisesti aktiivista leikkiä (Haapala ym. 2016).

Pääosan artikkelista peilaamme Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksien yhdeksää pääkohtaa (kuviot 1, Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016:21) tutkittuun tietoon ja kiinnitämme arjen esimerkeillä varhaiskasvatuksen arkeen. Artikkelin loppuosan olemme kirjanneet ajatuksia Liikkuva varhaiskasvatus (aiemmin Ilo kasvaa liikkuen) -ohjelman (Soukainen ym. 2019) käyttämisestä laadukkaana vasu-perusteisen varhaiskasvatuksen toiminnan tukena (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

Liikkuva varhaiskasvatus -ohjelma tukee varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositusten työstämistä osaksi jokaisen varhaiskasvatustyöryhmän arkea ja sitä kautta liikuntamyönteisen ja aktiivisemmän toimintakulttuurin syntymistä (Soukainen ym. 2019; Tulokortti 2018).

Kolme tuntia liikkumista ja liikettä ihan joka päivä, ihan jokaiselle lapselle

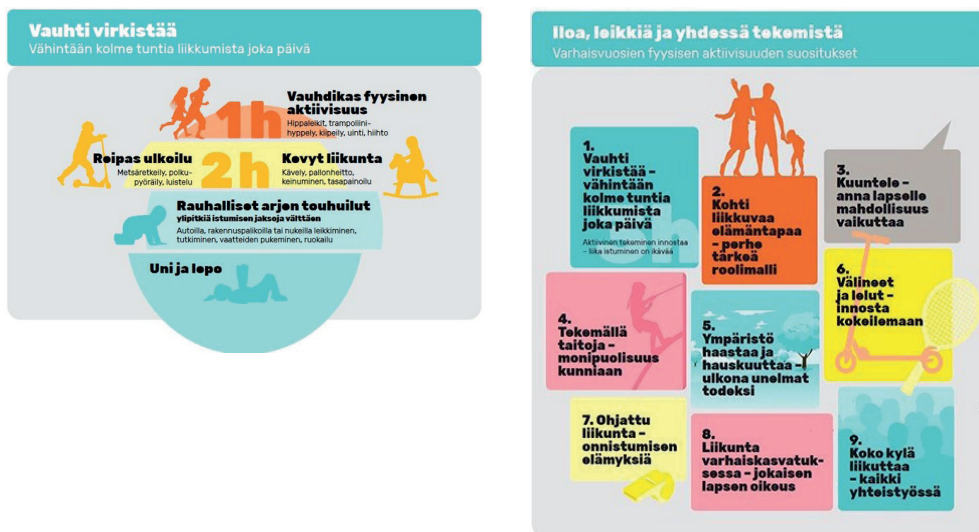
Ihmisen, niin lapsen kuin myös aikuisen, kokonaisvaltainen hyvinvointi rakentuu ravinnosta, levosta ja liikkumisesta (Haapala ym. 2016). Ravinto ja lepo ovat jo pitkään olleet varhaiskasvatuksessa keskeisiä asioita, joihin on kiinnitetty päivittäin huomiota. Sen sijaan liikkumiseen ei ole kiinnitetty huomiota päivittäin, enemmänkin liikkuminen on ollut ikään kuin sisältöalue, jota on toteutettu joitakin kertoja viikossa.

Nyt varhaiskasvatuksessa tulee olla tavoitteena oppia näkemään liikkuminen lapsen hyvinvoinnin kolmantena kulmakivenä, asiana, jota lapsi tarvitsee päivittäin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Samalla tavoin kuin ravinnon ja levon tulee olla riittävää, monipuolista ja päivittäistä, tulee olla lapsen liikkumisenkin. Hyvinvoinnin, kasvun ja kehityksen lisäksi liikkuminen ja liikunta vaikuttaa positiivisesti myös päivittäiseen vireystilaan ihan kuten ravinto ja lepokin.

Liikkuminen tukee lapsen fyysistä kehitystä eli hermoston ja motoristen taitojen kehittymistä sekä lihasten ja luuston vahvistumista. Liikkuminen tukee myös lapsen psyykkistä kehitystä, sillä liikkumisen kautta mm. omatoimisuustaidot vahvistuvat ja niin itsetunto kuin myös itsetuntemus vahvistuvat. Myös lapsen sosiaaliselle kehitykselle liikkumisella on suotuisia vaikutuksia: yhdessä liikkumalla vahvistuvat huomattavasti kaveritaidot kuin myös tunnetaidot. (Sääkslahti 2018.)

Pienten lasten liikuntasuositukset (Iloa leikkiä ja yhdessä tekemistä. Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset) on päivitetty vuonna 2016 vastaamaan tämän päivän lasten liikunnallisia tarpeita (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016:21). Näiden suositusten mukaan joka ikinen lapsi tarvitsee ihan joka ikinen päivä kolme tuntia fyysistä aktiivisuutta. Liikkumisen määrän tulisi lapsella kertyä pitkin päivää, vähitellen. Liikkumisen määrän lisäksi on tarkasteltu myös liikkumisen laatua. Tämän vuoksi suositellaan, että yhden tunnin ihan jokaisen lapsen jokaisesta päivästä tulisi sisältää vauhdikasta liikkumista tunnin verran: siten että lapsi hengästyy, tulee hiki, sydän alkaa hakata lujempaa ja posketkin tulevat punaisiksi. Kaksi muuta fyysisen aktiivisuuden tuntia päivässä sisältävät kevyempää liikuntaa ja reipasta ulkoilua (kuvio 1.). (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016:21.) Fyysisen aktiivisuuden määrän ja laadun määrittelyn lisäksi on otettu tavoitteeksi, että varhaiskasvatuspäivän aikana lapsen liikuntasuosituksista täyttyy 2/3 ja loppu 1/3 jää päivittäin perheelle toteutettavaksi (Soukainen ym. 2019). Tutkimusten mukaan arkipäivisin perheet käyttävät yhteiseen aktiiviseen tekemiseen aikaa keskimäärin alle puoli tuntia (Huotari ym. 2017). Yhteinen tekeminen on kuitenkin tavallisesti lapsille hyvin mieluinen tapa liikkua.

Kuvio 1. Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset sekä suositusten yhdeksän pääkohtaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016:21)



1. Kuinka paljon vauhdikkaita hetkiä löytyy teidän arjestaan?

Vauhti virkistää ja päivän aikana lapsi tarvitsee vähintään tunnin ajan vauhdikasta, voimakasta liikkumista. Niin sisällöltään kuin myös voimakkuudeltaan monipuolinen liikkuminen turvaa lapsen tasapainoista kehitystä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016:21). Sen mahdollistumiseksi varhaiskasvatuspäivän aikana lapsi tarvitsee kasvattajan sallivaa ja ohjaavaa asennetta. Lapsen tasapainoinen fyysinen kasvu, kuten esimerkiksi luiden vahvistuminen, vaatii voimakasta liikkumista (Sääkslahti 2018). Tasapainoisen fyysisen kasvun ja positiivisen vireystilan lisäksi voimakas fyysinen aktiivisuus ja vauhdikas liikkuminen vaikuttavat positiivisesti oppimiseen: muistiin, tarkkaavaisuuteen ja toiminnanohjaukseen (Huotilainen 2017).

Lasten osallisuuden toiminnassa on todettu vaikuttavan positiivisesti vauhdikkaaseen liikkumiseen samoin kuin ulkoilun (Reunamo 2016). Tätä tutkittua tietoa tuleekin hyödyntää varhaiskasvatuksen arkipäivässä.

Esimerkkejä vauhdin lisäämisestä jokaisen lapsen arkipäivään

”Erityisesti aistihakuiset ja vilkkaat lapset ovat innostuneet ja hyötynneet fyysistä voimaa vaativista leikeistä. Päiväkotimme pihalla on isoja puupöllejä ja autonrenkaita, joita voi luvan kanssa siirrellä ja kieritellä.”

”Päiväkodin pihalle järjestetään päivittäin ohjattuja liikuntatuokioita, järjestämisvastuuta jaetaan koko päiväkodin henkilökunnan kesken. Ohjatut leikit ja pelit valitaan siten, että lasten ulkoiluun saadaan myös vauhdikkaita hetkiä.”



”Ulos on tehty liikkumiseen kannustavia ”omatoimipisteitä”, joissa on välineet ja toteutusohjeet. Se on yksinkertainen tapa aktivoida lasta, ja niiden sisältöä on helppo muuttaa kiinnostuksen säilyttämiseksi. Lapset oppivat itsekin muuttamaan sisältöä saadakseen uusia haasteita.”

”Päiväkotimme pihalla leikitään erilaisia perinneleikkejä, joiden säännöt on opeteltu yhdessä lasten kanssa. Ulkovaraston seinille on koottu hyppynarutoruja ja aina löytyy joku pyörittämään narua. Myös ulkona tulee olla yhdessä tekemisen meininkiä!”

”Liikkumista ja sen tuomia tunteita arvioidaan yhdessä lasten kanssa esimerkiksi jokaisen lapsen sykettä mittaamalla. Tämänkin toteutus tietysti leikin keinoin!”

2. Miten teidän ryhmänne lasten perheissä liikutaan?

Nykyään yhä nuoremmilla lapsilla on jo harrastuksia, kuitenkin harrastamisesta huolimatta lasten liikkuminen on vähentynyt ja monelle perheelle on syntynyt sen myötä liikkumattomuuden haaste (Huotari ym. 2017).

Fyysisesti aktiivisen elämäntavan malli alkaa syntyä jo varhaislapsuudessa eli varhain alle kolmevuotiaana (Huotari ym. 2017). Alle 3-vuotiaasta kuitenkin monesti pidetään vielä melko ”pienenä” liikkumaan itsenäisesti pieniäkään matkoja, lasta kannetaan ja nostellaan paljon tai kuljetetaan esimerkiksi ulkoillessa rattaissa. Siksi itsenäisen liikkumisen ja itse tekemisen merkityksen selventäminen myös lasten vanhemmille on erityisen tärkeää, sillä jo asian tiedostaminen vaikuttaa vanhempien toimintatapoihin.

Varhaiskasvatuksessa voidaan tehdä paljon lapsen päivittäisen liikkumisen lisäämiseksi, mutta fyysisesti aktiivisen elämäntavan syntymiseen lapselle tarvitaan kuitenkin aina perheen malli ja tuki: aktiivisen toimintakulttuurin malli. Siksi varhaiskasvatuksessa on tärkeää tehdä yhteistyötä lasten huoltajien kanssa myös lapsen liikkumista koskeissa asioissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

Yhteinen puhe varhaiskasvatuksen henkilöstön ja vanhempien välillä lapsen liikkumisesta ja motorisesta kehityksestä on tärkeää. Varhaiskasvatuksesta henkilöstön on tärkeää kertoa päivittäin, miten lapsi on liikkunut, samalla tavoin kuin kerrotaan lapsen syömisistä tai siitä mitä lapsi on tehnyt lepohetken aikana. Yhtä tärkeää on, että myös lasten vanhemmat oppivat kysymään lasten päivittäisestä liikkumisesta samoin kuin he jo osaavat kysyä, miten lapsi on syönyt tai miten lapsi on nukkunut.

Tutkimusten mukaan aktiivisten vanhempien lapset ovat yleensä muita lapsia aktiivisempia. Kuitenkin on todettu myös, että lapset, joita vanhemmat ovat ohjanneet fyysiseen aktiivisuuteen, ovat muita lapsia aktiivisempia. (Laukkanen ym. 2016.) Eriytyisesti tuota jälkimmäistä näkökulmaa on hyvä korostaa silloin, jos vanhempi ei koe itseään liikunnalliseksi.

Liikunnallisen elämäntavan syntymisessä sekä lapsen motoristen taitojen kehittämisessä arkisten valintojen merkitys on suuri. Arjessa aikuiset tekevät usein huomaamattaan päätöksiä lapsen puolesta siitä, miten aktiivinen toimija lapsi voi olla. Kiipeääkö lapsi itse syöttötuoliin (tai sänkyyn) ja sieltä pois vai nostaako aikuinen? Saako lapsi pukea itse jo ihan pienenä vai toimiiiko aikuinen pukijana? Voiko pienikin lapsi kävellä päiväkodin portilta itse sisälle vai kulkeeko lapsi aikuisen sylissä tai rattaissa? Näitä ja muita vastaavia kysymyksiä onkin hyvä pohtia, jotta arkisiin valintoihin tulee kiinnittäneeksi huomiota. Eli tekeekö aikuinen näitä asioita lapsen puolesta vai saako lapsi itse tehdä ja aikuinen auttaa vain sen verran, kun lapsi apua tarvitsee.

Lapsen arkipäivässä – ihan kuten myös aikuisten arkipäivässä – pienet valinnat ratkaisevat merkittävästi lapsen mahdollisuuksia liikkumiseen. Lapsen omatoimisuuden tukeminen jo ihan pienestä alkaen luo lapselle aktiivisen elämän mallia.

Lapsen varhaiskasvatuspäivän lisäksi fyysisistä aktiivisuutta pitäisi olla myös kodeissa. On tärkeää, että lapsi oppii sisäistämään liikkumisen osaksi jokapäiväistä elämää (Huotari ym. 2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016:21).

Todella tärkeä tekijä tämän asian sisäistämisessä on kasvattajan toimiminen roolimallina: on tärkeää liikkua yhdessä lapsen kanssa hänen toiveitaan ja ehdotuksiaan kuunnellen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016:21). Myös varhaiskasvatuksessa voidaan aktivoida perheitä liikkumaan yhdessä. Erilaiset tempaukset, kuten toiminnalliset vanhempainillat, hyötyliikuntaan kannustavat haasteet, liikkumistottumusten kartoitukset vaikkapa lasta tai perhettä haastatteleamalla yms., ovat olleet toimivia ja tehokkaita käytänteitä.

Esimerkkejä yhteistyöstä vanhempien kanssa lasten liikkeen lisäämiseksi

”Ryhmässämme on käytössä liikuntapussi, joka kiertää perheeltä toiselle ja sitä saa pitää kotonaan viikon ajan ennen palauttamista. Pussi sisältää liikkumiseen innostavia välineitä ja vinkkejä kuten esimerkiksi hernepusseja, huiveja, palloja ja haastekortteja (= kehoetaan esimerkiksi vierailemaan uimahallissa tai yksinkertaisimmillaan pesemään hampaat aamuin illoin yhdellä jalalla seisten).”



”Olemme tehneet tempauksia, jossa vaikkapa viikon ajan kehoitetaan perheitä saapumaan päiväkotiin jotain muuta tapaa kuin moottoriajoneuvoa käyttäen. Sen lisäksi, että haasteet aktivoivat perhettä, hyödynnetään kertynyttä tietoa lasten kanssa esimerkiksi tekemällä diagrammeja, joista voi opetella arjen matematiikkaa. Toki myös päiväkodin henkilökunta osallistuu aina annettuihin haasteisiin!”

”Perinteisen vanhempainillan voi korvata esimerkiksi yhteisellä liikunnallisella illalla, jossa vanhemmat voivat liikkua yhdessä lastensa kanssa. Päiväkodissamme on järjestetty esimerkiksi liikunnallinen ilta isille ja lapsille yhteistyössä paikallisen kuntosaliryttäjän kanssa. Kannattaa ottaa rohkeasti yhteyttä paikallisiin yrittäjiin ja urheiluseuroihin yhteistyön järjestämiseksi!”

3. Onko teillä lapset mukana liikkumisien suunnittelussa, toiminnassa ja arvioinnissa?

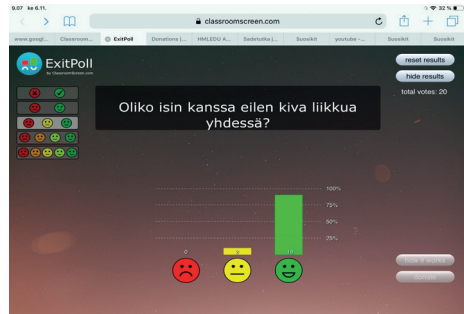
Vasu-perusteet ohjaa kiinnittämään huomiota lapsen ja huoltajienkin osallisuuteen varhaiskasvatuksessa. Tämä pätee myös silloin, kun suunnitellaan, toteutetaan ja päätetään lasten liikkumisesta koskevia asioita (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Silloin kun saa olla mukana suunnittelemassa toimintaa, se motivoi ja sitouttaa lasta. Lapsen ja kasvattajan yhdessä tekeminen, oli se sitten suunnittelua, toteutusta tai toiminnan arviointia, motivoi lasta sekä luo ja säilyttää lapsen liikkumista.

Esimerkkejä lasten osallisuudesta liikuntakasvatuksessa

”Vasu-perusteiden (2018) mukaan lapsen vasun tulee määrittää lapsen tarpeet, eli lapsen ikä ei saa olla hänen toimiaan määrittävänä tekijänä. Esimerkiksi kaksivuotias voi olla hyvinkin innokas hiihtäjä, vaikka lähtökohtaisesti tuon ikäistä voidaan pitää liian pienenä nousemaan suksille. Päiväkodissamme pyrimme huomiomaan lasten yksilölliset taidot ja kiinnostuksen kohteet iästä huolimatta: aloittelevat hiih-

telijät voivat esimerkiksi jäädä päiväkodin pihalle saamaan suksi- ja hiihtotuntumaa, kun taas jo kokeneemmat sivakoijat pääsevät suoraan ladulle.”

”Lapset osallistuvat liikuntahetkien suunnitteluun ja kartoitamme esimerkiksi haastattelun avulla, mitä taitoja lapset itse haluaisivat oppia. Kun lapset otetaan mukaan suunnitteluun, he ovat lähtökohdaisesti aina motivoituneempia ja kiinnostuneempia itse toiminnasta.”



”Lapset opettavat toinen toisiaan: esimerkiksi perinteiset aamupiirit on osin korvattu yhteisillä hetkillä, joissa lapsi voi vaikkapa opettaa muille osaamiaan temppuja tai voimme pitää esimerkiksi yhteisen tanssihetken. Perinneleikkejä pyrimme pitämään hengissä: pihalla leikitään niin peiliä, väriä kuin nurkkajussiakin ja perinteikkäitä hyppynarulojuja on aina tarjolla.”

”Lapset kannattaa ottaa mukaan tutkimusretkelle liikuntavälinevarastoon: he keksivät yleensä hyvin innovatiivisia käyttötapoja erilaisille välineille ja innostuvat saadessaan osallistua niiden valintaan!”

”On tärkeää, että aikuinen huomaa, antaa arvon ja tekee näkyväksi lapsen aloitteet ja ideat. Eräessä päiväkodissa lapsi kehitti uuden hittilajin, ’lapiokävelyn’, jota harasti koko syksyn ja sai innostettua siihen myös ystävänsä mukaan!”

”Päiväkotiryhmässämme oli aktiivisia poikia, jotka eivät kuitenkaan innostuneet esimerkiksi pallopeleistä, joihin heitä oli syksyn mittaan yritetty kannustaa. Pikkuhiljaa alkoi kuitenkin paljastua heidän ’se oma juttunsa’, eli kiinnostus tanssia kohtaan. Ryhmämme joulujuhlassa saimmekin nauttia lasten itse suunnittelemaasta breakdance -esityksestä, jossa koko poikaporukka oli täysillä mukana! Eräs vanhempi innostui myös ajatuksesta saada kyseinen lapsiryhmä osallistumaan vapaa-ajallaan tanssitunneille yhdessä.”

4. Harjaantuvatko teillä lapsen motoriset perustaidot päivittäin?

Lapsi on aktiivinen toimija ja luontainen liikkuja. Sen vuoksi lapsi tarvitsee päivittäin mahdollisuuksia harjaannuttaa motorisia perustaitojaan (Tuloskortti 2018). Motorisia perustaitoja ovat käveleminen, juokseminen, hyppääminen, heittäminen, kiinni ottaminen, potkaiseminen ja lyöntiliike (Sääkslahti 2018). Motoristen perustaitojen kehittyminen lapsuudessa vaikuttaa yksilön koko myöhempään elämään; lapsuuden vahvoilla motorisilla perustaidoilla on todettu olevan positiivisia vaikutuksia niin oppimiseen kuin myös fyysiseen aktiivisuuteen ja sitä kautta myös hyvinvointiin

myöhemmässä elämän vaiheessa (Haapala ym. 2016; Reunamo 2016). Siksi motorisia perustaitoja tuleekin harjoitella varhaislapsuudessa päivittäin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

Tutkimusten mukaan viime vuosien aikana lasten motoriset perustaidot ovat kuitenkin heikentyneet huomattavasti. Erityisesti on heikentynyt lasten tasapainotaito, joka on kuitenkin muiden liikuntataitojen perusta. Tavoitteena on edelleen, että lapsi oppii motoriset perustaidot varhaiskasvatusiässä ennen kouluun menoa. (Iivonen ym. 2016.) Tänä päivänä se ei enää kuitenkaan kaikkien lasten kohdalla valitettavasti toteudu, ainakaan ilman kasvattajan johdonmukaista ja suunnitelmallista liikuntapedagogiikkaa.

Motoristen perusliikuntataitojen heikkeneminen johtuu siitä, että nykypäivän lapset liikkuvat vähemmän kuin aiemmin. Eli nykyään lapsilla on päivittäin vähemmän arjen harjoittelutilanteita kuin aiemmin, ja kuitenkin erilaisia liikkumistaitoja oppii vain liikkumalla ja harjoittelemalla. Motoristen taitojen kehittyminen vaatii valtavan määrän toistoja, ja luontaisesti liikkeessaan lapset ovat aiemmin näitä toistoja eli harjoittelumahdollisuuksia saaneet huomattavasti enemmän kuin tänä päivänä. Nykyinen, jo aiemmin mainittu passiivinen elämäntapa sekä erityisesti aikuisen asenne, joka rajoittaa lapsen liikkumista, ovat vähentäneet lasten liikkumisen määrää ja kaventaneet liikkumisen monipuolisuutta. Osan motorisista perustaidoista voidaan ajatella olevan jopa liikunnallisia turvataitoja (esimerkkinä kiipeäminen), ja mikäli taitojen harjoittelua rajoitetaan, nämä liikunnalliset turvataidot jäävät heikoiksi tai jopa kehittymättä.

Valitettavan usein varhaiskasvatuksessa on kirjoitettuja ja kirjoittamattomia sääntöjä, jotka tavalla tai toisella rajaavat lapsen fyysisen aktiivisuuden toteutumista. Usein sääntöjen ja kieltojen takana on huoli turvallisuudesta. Mikäli lapsen sallitaan kokeilla ja opetella uusia asioita, hänen motoriikkansakin pääsee kehittymään siinä määrin, että liikkuminen on entistä turvallisempaa. Useimmiten aikuisen (varhaiskasvatuksen kontekstissa varhaiskasvatuksen henkilöstön, kotioiloissa lapsen lähipiirin) aktiivinen läsnäolo, yhteinen tekeminen, kannustaminen ja auttaminen riittävät minimoimaan loukkaantumisriskit ja lapsi saa kehitystään tukevia onnistumisia voidessaan toimia vapaasti (Laine & Vanhala 2017).

Liikkuva varhaiskasvatus -ohjelma (aiemmin Ilo kasvaa liikkuen) on varhaiskasvatuksen henkilöstölle kehitelty työkalu lasten motoristen perustaitojen harjaannuttamiseen sekä liikuntamyönteisen toimintakulttuurin työstämiseen. (Iivonen ym. 2016.)

Esimerkkejä motoristen perustaitojen päivittäisistä harjoittelumahdollisuuksista

”Päiväkodin pihalla lapsijoukko heitteli kiviä ulkovaraston katon yli seuraamuksella, että kivet tipahtelivat varastosta leikkivälineitä hakevien lasten päälle. Oli selvää, ettei toimintaa voinut sallia. Sen sijaan, että heittelylle olisi tullut täys-tyrmäys, aikuinen ohjasi lapset heittelemään pallolla tarkkuusheittoa kiipeilyteelineen verkon läpi.”



”Talvisin lumipallojen heittelyyn on sovittu erikseen luvallinen alue.”

”Päiväkodissamme on varta vasten alle kolmevuotiaiden ryhmälle suunniteltu luontopolku, joka sijaitsee päiväkodin pihan välittömässä läheisyydessä. Polku on toteutettu niin, että taaperoikäinen pystyy siellä hyvin etenemään, mutta saa myös haastetta motoriikalleen.”

”Lattiaan teipatut hyppyruudukot tekevät vessajonotuksesta hauskeempaa ja auttavat keskittymään!”

”Erilaiset tempuradat siirtymätilanteissa mahdollistavat motoristen perustaitojen päivittäisen harjoittelun sekä jäsentävät ja rauhoittavat siirtymätilannetta!”

”Päiväkotimme käytävillä on varoituskylttejä, joissa lukee: ’varokaa juoksevia lapsia!’. Tarkoituksena on herätellä niin henkilökuntaa kuin vanhempiakin miettimään millaista toimintakulttuuria haluamme edustaa: liikkumiseen aktivoivaa vai passiivivaa?”

5. Kestääkö sinun asenteesi mopojen käytävärallin?

Pelkkä liikkumismahdollisuuden antaminen lapselle ei kuitenkaan tänä päivänä riitä lapsen fyysisen aktiivisuuden suositusten toteutumisessa. Lasten oppimisympäristöä on syytä tarkastella kriittisesti: sallii se lasten omaehtoisen liikkumisen, ohjaako se liikkumiseen ja toisaalta onko se liikkumiseen innostava ja houkutteleva? (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2019). Oppimisympäristöllä on iso merkitys lapsen oppimiseen ja toimintaan ja siksi vasu -perusteissakin (2018) on erikseen määriteltä, että juuri oppimisympäristön tulee ohjata lasta fyysiseen aktiivisuuteen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

Oppimisympäristö voidaan jaotella fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön, ja lisäksi tarkastelunäkökulmana on oppimisympäristö sisällä ja ulkona (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Fyysinen oppimisympäristö sisältää ne kaikki konkreettiset liikkumispaikat ja -mahdollisuudet, jotka ovat lasten ympärillä päivittäin. Reunamon (2018) mukaan keskeneräiset oppimisympäristöt liikuttavat lapsia parhaiten. Tutkimuksissa on todettu myös, että ulkoilun aikana lapset ovat eniten fyysisesti aktiivisia (Reunamo 2016).

Uskaltautuminen päiväkodin porttien ulkopuolelle, eli liikkuminen lähiympäristössä, on monipuolisesti innostavaa ja kehittäväää. Retket kävellen, pyöräillen tai vaikkapa hiihtäen lisäävät monipuolisesti lasten liikkumista, ja liikkuminen tapahtuu usein huomaamatta, kun keskiössä on ympäristöön tutustuminen. Leikit metsässä kehittävät lapsen luontosuhdetta ja arvostusta ympäristöä kohtaan. Myös rakennettuun ympäristöön tutustuminen on tärkeää ja kiinnittää lapsen osaksi omaa elinpiiriään. (Soini ym. 2016.)

Psyykinen oppimisympäristö puolestaan määrittää, miten lapset saavat käyttää fyysisen oppimisympäristön liikuntahoukuttimia ja -mahdollisuuksia. Tässä aikuisen asenne on yksi merkittävimmistä psyykkisen oppimisympäristön tekijöistä, joka joko lisää tai rajoittaa lapsen päivittäistä liikkumista. Lapsen motoristen taitojen kehittyminen ja liikkumista kohtaan syntyvät asenteet muovautuvat sen mukaan, miten lapsen annetaan toimia ja kuinka hänen omiin ehdotuksiinsa suhtaudutaan (Iivonen 2016). Asenne lasten liikkumiseen näkyy erityisesti suhtautumisessa liikkuamisen turvallisuustekijöihin sekä liikkumisesta syntyvään liikkeeseen ja ääneen. Salliva ja liikkumiseen kannustava ilmapiiri tukee omalta osaltaan merkittävän paljon lasten liikkumista (Soini ym. 2016).

Sosiaalinen oppimisympäristö koostuu lapsen ympärillä olevista muista ihmisistä. Tutkimusten mukaan vertaisryhmä liikuttaakin parhaiten lapsia (Reunamo 2018). Vertaisryhmässä liikuttaessa opitaan ohessa myös mm. neuvottelutaitoja sekä käsittelemään voittamisen ja häviämisen tunteita. Oppimisympäristöä muokatessa riittää usein, että mukana on avoin mieli: ei tarvita suuria liikuntasaleja, kun vaikkapa käytävälle keksitään lapiolätkäareena tai häntäpallonheittelypiste.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee huolehtia, että pedagoginen toiminta vastaa eri-ikäisten lasten tarpeeseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018), siksi oppimisympäristön rakentamisessakin tulee huomioida eri-ikäiset ja taidoiltaan erilaiset liikkujat. Niinpä toimintaympäristöä tuleekin niin tarkastella kuin myös rakentaa aina käyttäjien tarpeiden mukaan. Lisäksi tarvitaan koko yhteisön kasvattajien yhteistä keskustelua, jotta kaikki sitoutuvat yhteisiin käytänteisiin (Opetus ja kulttuuriministeriö 2016:21).

**Miten paljon teidän päiväkodissanne saa ja on mahdollista liikkua sisällä?
Miten teidän päiväkodissanne näkyy ulkoilun tarjoama mahdollisuus fyysisen
aktiivisuuden lisäämiseen?**

Esimerkkejä oppimisympäristön liikuntahoukuttamista

”Päiväkotiryhmällämme on muutamia vakituisia retkikohteita, jotka ovat muodostuneet lapsille tärkeiksi leikkipaikoiksi. Tämän lisäksi käymme säännöllisesti tutustumassa uusiin kohteisiin, kuten uusiin leikkipuistoihin tai metsäalueisiin. Käymme myös kävelyretkillä läheisellä Ekorinki -kierrätyspisteellä viemässä päiväkodin muovijätettä kiertoon, jolloin lähiympäristössä liikkuminen on myös tärkeä osa ympäristökasvatustamme. Päiväkodin pihaalueelta poistuminen saa lasten aistit virittymään: he tekevät havaintoja, joista viriävä keskustelu tuottaa ja lisää oppimista. Olemme keskustelleet niin ympäristöön heitetyistä roskista, rakennusten seiniin maalatuista töhryistä kuin oravien järsimistä kävyistä: kaikissa keskusteluissa pohjalla on ollut lapsen oma aistihavainto liikkumisen lomassa”.

”Liikkumiseen kannustetaan joka päivä: lattialle on teipattu liikuntahoukuttimiksi muotoja ja reittejä siirtymätilanteita aktivoimaan, ruokailutilaan liikutaan eri tavoin (yhdeällä jalalla hyppien, takaperin kävellen...), käytävät ovat lasten leikkikäytössä ja siellä on lupa liikkua: hyppiä hyppynaruilla, roikkua köysissä ja renkaissa, pomppia patjalla jne.”

”Käytäväralli on suosittu leikki: potkumopoilla ja –autoilla huristetaan käytävää edestakaisin.”

6. Onko teillä välineet jatkuvasti lasten saatavilla?

Välineet ja lelut innostavat lasta liikkumaan. Liikuntavälineiden tulisivatkin olla jatkuvasti lasten saatavilla, arkipäiväisessä käytössä, poissa liikuntavälinevarastoista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Liikuntavälineet omalta osaltaan lisäävät oppimisympäristön houkuttavuutta liikkumiseen. Liikuntavälineiden erilaisia käyttötapoja tulee opettaa lapsille ja näin rikastaa lasten liikkumisleikkejä liikuntavälineillä (Reunamo 2018).



Liikuntavälineet ovat kuluva materiaalia ja niiden liikkumiseen motivoiva teho säilyy silloin, kun ne ovat sekä ehjiä että toimintakuntoisia ja niitä on riittävästi. Esimerkkejä eri-ikäisille lapsille suositeltavista liikuntavälineistä löytyy esimerkiksi Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä -kirjasesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016:21).

Varhaiskasvatuksessa yksikön liikuntavälineitä, niiden riittävyyttä ja monipuolisuutta, tulee tarkastella useamman kerran vuodessa. Toimiva käytäntö onkin ollut yllä-

pitää liikuntavälineiden hankintalistaa sekä vuosittain hankittavista liikuntavälineistä (esim. pallot, vanteet) että pitkän tähtäimen hankintasuunnitelmaa kalliimmista liikuntavälineistä (esim. trampoliini, isot patjat yms.). Liikuntavälineiden kierrätys päiväkodin tai perhepäivähoidon eri ryhmissä lisää ja monipuolistaa liikuntavälineiden käyttöä ja motivoi lapsia liikkumiseen. Liikuntavälineinä toimivat hyvin myös tuolit, penkit, pöydät, sohvaj ja muut arkiympäristössä olevat tavarat, silloin, kun kasvattajien liikuntamyönteinen ajattelutapa antaa mahdollisuuden lasten kekseliäisyydelle. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016:21.)

Esimerkkejä liikuntavälineiden hyödyntämisestä lasten liikkumisen motivointiin

”Liikuntavälineiden kierrätystä varten voidaan vaikkapa tehdä yhdessä lasten kanssa teemakohtaisia liikuntavälinelaatikoita tai -kasseja esimerkiksi ajatuksella ’millaisia välineitä tarvitaan keppihevosleikkiin?’ Kun välinelaatikko on saatu valmiiksi, se kiertää vuoroviikoin eri ryhmissä.”



”Liikuntavälineet ovat yksikössämme jatkuvasti esillä ja helposti lasten saatavilla: hyllyillä ja erillisessä välineille tarkoitettussa liikuteltavassa vaunussa. Liikkumiseen kannustetaan joka päivä: lattialle on teipattu muotoja ja reittejä siirtymätilanteita aktivoimaan, ruokailutilaan liikutaan eri tavoin (yhdellä jalalla hyppien, takaperin kävellen...), käytävät ovat lasten leikkikäytössä ja siellä on lupa liikkua: hyppiä hyp-pynaruilla, roikkua köysissä ja renkaissa, pomppia patjalla jne.”

”Olemme tehneet ulkovarastoon ”tarjoulalaatikoita” ulkoleikkejä aktivoimaan: laatikoista löytyy ninjahuiveja ja -miekkoja, heijastimia heijastinhippaa varten, hyp-pynaruja jne. Nämä laatikot ovat lasten päivittäisessä käytössä perinteisten ulkole-lujen, kuten rekka-autojen, ämpäreiden ja lapioiden ohella. Lisäksi pihalta löytyy isoja autonrenkaita ja puupölkkyjä fyysistä voimaa koetteleviin leikkeihin, joista eri-tymisesti aistihakuiset ja vilkkaat lapset ovat hyötäneet.”

”Alle kolmevuotiaiden ryhmässä meillä on lasten vapaassa käytössä liikuntavälineitä sisältävä liikuntalaatikko, jossa on mm. hernepusseja, hyp-pynaruja, palloja ja lat-tiamuotoja.”

”Lapsia voi kannustaa tuomaan liikuntavälineitä myös kotoa: omalla pallolla ja rä-pylällä kopittelu tai hyp-pynarulla hyp-piminen on usein hyvin innostavaa.”

7. Paljonko teidän päiväkodissanne on ohjattua liikkumista päivittäin sisällä, entä ulkona?

Vaikka lähtökohtaisesti lasta pidetään luontaisesti fyysisesti aktiivisena, eivät kaikki lapset liiku oma-aloitteisesti siten, että fyysisen aktiivisuuden suositukset toteutuisivat (Reunamo & Kyhälä 2016). Erityisesti näiden lasten kohdalla on päivittäin toteutuva ohjattu liikunta erittäin merkityksellistä, sillä kasvattaja osaa tarjota lapsille juuri heidän tasoisiaan liikkumiskokemuksia, joista lapsi saa onnistumisen iloa muiden liikkumisen tuomien hyötyjen lisäksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016:21.). Myös lapsen motoristen taitojen oppimista ja kokonaisvaltaista kehittymistä voidaan tukea säännöllisesti ohjattujen liikuntahetkien avulla (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

Kasvattajan kannustava asenne ja myönteinen palaute, muiden lasten innostunut osallistuminen ja hyvä ryhmähenki motivoivat lasta ylittämään itsensä ja innostumaan uudella tavalla liikkumisesta. Ehdottoman tärkeää on myös lasten aloitteiden huomaaminen (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2019). Siksi onkin tärkeää, että myös varhaiskasvatuksen kontekstissa on paitsi sallivuutta ja tilaa lapsen omalle liikkumiselle, myös ohjattuja liikkumishetkiä vertaisryhmän kanssa. Lapsi, joka ei mielellään liiku yhdessä ison ryhmän kanssa, voi hyötyä pienryhmistä ohjatuissa liikuntahetkissä. Kun liikkumista sisällytetään arkisiin hetkiin, kuten siirtymätilanteisiin, madaltuu myös kynnys osallistua ja olla mukana – näin liike- tai liikuntapainotteisista siirtymistä tulee osa ryhmän toimintakulttuuria.

Esimerkkejä päivittäisistä ohjatuista liikuntatilanteista

”Siirtymätilanteissa meillä on käytössä kuvakortit, joissa on erilaisia perusliikuntataitoja. Jokainen lapsi saa vuorollaan valita korttipakasta kortin, joka kertoo millä tavoin liikumme paikasta toiseen (esimerkiksi varpailla kävelen, pomppien, puolelta toiselle keinuen jne.). Ylimääräinen levottomuus karisee kummasti ja taidot karttuvat! Muissa odotteluhetkissä me esimerkiksi tanssimme, leikimme laulu-leikkejä koko keholla, jumppaamme tai leikimme ‘Kapteeni käskee’-leikkiä”.



”Ryhmämme jokainen lapsi saa vuorollaan olla viikon merkkihenkilö, jolla on viikon aikana erityisoikeuksia ja –tehtäviä. Lisäksi hän saa kutsua vieraita tutustumaan päiväkotiarkeensa. Viikon merkkihenkilö saa opettaa muille osaamiaan taitoja tai esimerkiksi tutustuttaa omaan harrastukseensa: merkkihenkilö on muun muassa opettanut muille ryhmän lapsille (ja vieraana olleelle mummolle) koripalloa.

Toinen viikon merkkihenkilö puolestaan tutustutti muita voimistelun saloihin näyttämällä ja opettamalla muillekin osaamiaan hienoja temppuja. Kolmannen lapsen vieraaksi saapuivat molemmat vanhemmat sekä mummi, ja lapsi esitti isänsä kanssa breakdance –esityksen. Lapsi pääsi myös opettamaan muille ryhmän lapsille tanssiliikkeitä. Lapset ovat olleet yleensä todella innolla mukana näissä hetkissä!”

8. Kuka teidän päiväkodissanne päättää, miten lapset voivat liikkua?

Varhaiskasvatuksen henkilöstön suunnitteleman ja toteutettavan toiminnan tulee tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja hyvinvointia (Varhaiskasvatuslaki 2018). Siksi liikunta ja liikkuminen varhaiskasvatuksessa ovat jokaisen lapsen oikeus (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016:21) – myös sen lapsen, jota liikkuminen ei vähääkään kiinnosta tai jonka liikkuminen on fyysisesti hankalaa tai rajoittunutta. Kasvattajan vastuulle jää pedagogiikka eli löytää keinot saada sekin lapsi kiinnostumaan liikkumista, jolle se ei ole luontaista tai löytää keinoja liikkumiseen myös

lapselle, jolle se on fyysisesti haastavaa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Liikunta-myönteinen toimintakulttuuri innostaa lasta liikkumiseen ja mahdollistaa lapsen liikkumisen koko varhaiskasvatuspäivän ajalla (Huotari ym. 2017).



Yksi tärkeimpiä lasta liikkumiseen innostavia tekijöitä on liikkumisen salliva ilmapiiri. Lasten itse keksimä, kokeileva ja tutkiva liikkuminen koetaan kuitenkin usein varhaiskasvatuksessa lapsen turvallisuutta vaarantavana tekijänä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 16:21.) Lasten liikkumista rajoittavat turhat kiellot ja rajoitukset tuleekin poistaa työyhteisön yhteisillä sopimuksilla (vaatii usein paljon yhteistä keskustelua) ja sen sijaan ajatella, miten asioita voisi mahdollistaa lasta kiinnostavalla tavalla. On tärkeää, että myös lapset ovat mukana yhteisiä sopimuksia tehdessä. Osallisuus jo itsessään motivoi lasta liikkumiseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Esimerkiksi pihäsäännöistä on tärkeää keskustella yhdessä koko pihaa käyttävän yhteisön kanssa. Säännöt ja niiden pedagogiset perusteet ovat olennainen osa yksikön liikuntamyönteistä toimintakulttuuria, ja toimintakulttuurihan tunnetusti muuttuu melko hitaasti.

Onko teidän päiväkodissanne keskusteltu jo pihäsääntöjen pedagogisista perusteista?

”Omassa yksikössämme on esimerkiksi sovittu, että pihäsääntöjä ei laadita, vaan jokainen aikuinen käyttää tilanteen vaatimaa harkintaa toimiessaan lasten kanssa. Joissain tilanteissa on esimerkiksi mahdollista sallia pulkalla laskeminen seisten: silloin kun sää on siihen suotuista ja lapsi motoriikaltaan jo siihen kykenevä. Toisaalta voi olla tilanteita, jolloin tuota vapautta täytyy jostakin syystä rajata ja tällöin tästä on myös lasten kanssa tärkeää keskustella.”



”Lapset tulee ottaa aktiivisesti mukaan yhteiseen suunnitteluun. Heidän lempileikeistään ja lasten itse keksimistä leikkisovelluksista voi koostaa vaikkapa yhteisen liikuntapussin, jota voi käyttää jokapäiväisessä arjessa. Lapset ovat myös innokkaita opettamaan taitojaan muille, joten intoa kannattaa hyödyntää.”

9. Millaisia yhteistyörakenteita ja verkostoja teidän päiväkodillanne on?

Eri tahojen välinen yhteistyö lasten liikuntamahdollisuuksien lisääjänä ja monipuolistajana on todettu erittäin merkitykselliseksi lapsen liikkumisen lisääntymisen ja kokonaishyvinvoinnin kannalta (Soini 2016; Soini ym. 2016). Mitä useampi toimija järjestää tahollaan tai yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa lapsille liikkumismahdollisuuksia, sitä enemmän lapset tulevat lähiympäristössään liikkuneeksi.

Yhteistyötapaoja eri tahojen kanssa lasten liikkumisen lisäämiseksi tuleekin kehittää, ja kun hyviä toteutusmuotoja löytyy, ne kannattaa kiinnittää vaikkapa vuosisuunnitelmaan. Näin yhteistyön toimintamuodoista saadaan muodostettua rakenne, joka toistuu vuosittain ja kaikki toimijatahot sen voivat suunnitelmissaan myös ennakoida. Toimivien rakenteiden kautta myös toiminnan järjestäminen selkeytyy ja jäsenyy (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

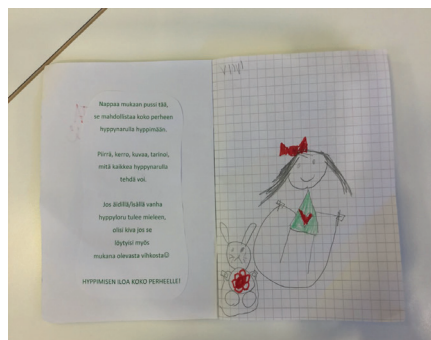
Eri tahoilla tarkoitetaan niin varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten huoltajien välistä yhteistyötä kuin myös varhaiskasvatuksen ja kunnan muiden toimialojen tai paikkakunnalla olevien yhdistysten, järjestöjen, urheiluseurojen ja muiden liikumisverkostojen välistäkin yhteistyötä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018; Reunamo & Kyhälä 2016.) Varhaiskasvatuksen henkilöstöä veloitetaan yhteistyöhön näiden tahojen kanssa jo varhaiskasvatuslaissa samoin kuin myös vasu-perusteissa (Varhaiskasvatuslaki 2018; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

Kuntatasolla on tärkeää tehdä päätöksiä, jotka sallivat ja mahdollistavat päiväkodin tilojen monipuolisen, lasten ja perheiden liikkumista edistävän iltakäytön. Tilojen lainaaminen mahdollistaisi mm. erilaiset liikunnalliset kerhot tai perheiden yhteistoiminnallisen liikkumisen ja osaltaan edistäisi varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositusten toteutumista.

Esimerkkejä verkoston liikuttavasta voimasta

“Hämeenlinnan varhaiskasvatus toteutti syksyllä 2019 kampanjan, jossa toivottiin perheitä lahjoittamaan polkupyöriä kunnostettavaksi ja jaettavaksi hämeenlinnalaisiin päiväkoteihin. Kampanja ylitti odotukset ja sen ansiosta lahjoituspyöriä kertyi yli 70. Nyt ne ovat aktiivisessa käytössä päiväkotien piholla.

Samoihin aikoihin oli käynnissä niin ikään Hämeenlinnan varhaiskasvatuksen alulle panema tempaus, hyppynaruhaaste, jossa jaettiin hyppynaruja päiväkodeille ja perhepäivähoitajille ja kannustettiin tahoja valokuvaamaan, videoimaan, piirtämään ja tarinoimaan siitä, mitenhyppynaruja on hyödynnetty. Hyppynaruhaasteen innoittamana myös päiväkodin liikuntapussia päivitettiin ja sinne lisättiin hyppynaru sekä erilaisia hyppynarutoruja. Liikuntapussi kiertää vuorotellen lasten kotona ja sieltä löytyy ’vauhtivihko’, johon pyydämme perheitä kirjoittamaan ja piirtämään tarinoita siitä, miten liikuntapussia on kotona hyödynnetty”.



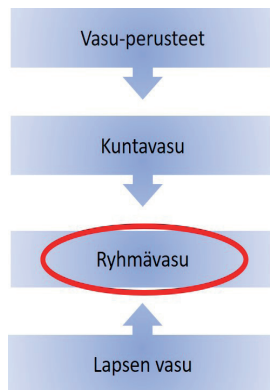
“Hämeenlinnan varhaiskasvatus, yksityinen Karhuryhmän päiväkotikieli sekä Lasten liikunnan tuki ry. haastoivat keuhattalvella 2019 varhaiskasvatuksen henkilöstön ympäri maan osallistumaan Opitaan ulkona –teemaviikolle, jonka tarkoituksena oli jakaa ideoita ulkona oppimisen mahdollisuuksista sosiaalisen median kautta. Tempaukseen osallistui yli 400 ammattilaista ympäri Suomen!”

“Pirkkalassa pelataan joka kevät kunnan kaikkien päiväkotien yhteinen 4-5-vuotiaiden salibandy -turnaus. Tapahtuma on jokavuotinen, niinpä sitä lasten keskuudessa odotetaan aina innolla. Yhteistyölle järjestelyissä on selkeät rakenteet ja se helpottaa aikuisten keskinäistä toimintaa”.

“Pirkkalassa on kehitelty myös alle kouluikäisten lasten perheliikuntavuoroja, jossa vapaaehtoiset, toimintaan sitoutuvat vanhemmat ovat mukana lähinnä tilavalvojina, liikuntavälineiden järjestäjinä sekä toimintaan kannustajina vinkkejä antaen. Paikalle tulevat perheet liikkuvat omatoimisesti tilaa, liikuntavinkkejä ja liikuntavälineitä hyödyntäen. Toimintaa koordinoi kunnan liikuntatoimi.”

LOPUKSI

Liikkuminen on merkittävä osa lapsen hyvinvointia ja tasapainoista kokonaiskehitystä. Sen vuoksi varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista tulee saada liikuntamyönteinen ja lapsen liikkumista mahdollisimman vähän rajoittava. Varhaiskasvatuksen on mahdollista ja syytäkin haastaa myös perheitä mukaan liikuntamyönteisemmän toimintakulttuurin laajentamiseksi perheidenkin arkeen. Vasu-perusteiden (2018) mukaan Lapsen vasussa tulee näkyä lapsen vahvuudet, mielenkiinnon kohteet ja tarpeet. Niiden kautta tulee tarkastella myös lapsen motorista kehitystä ja liikkumista sekä vastata tarpeisiin pedagogisesti perustellun toiminnan kautta ryhmässä. Juurikin ryhmätasolla voidaan parhaiten vaikuttaa jokaisen lapsen fyysisen aktiivisuuden määrään ja laatuun (kuvio 2).



Kuvio 2. Ryhmävasun liikuntapedagoginen sisältö on yksittäisen lapsen tasolla vaikuttavin liikuntaa ja liikkumista lisäävä tekijä (Savilahti 2019).

Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositusten toteuttamisen tulee näkyä jokaisen varhaiskasvatusryhmän arjessa, koska suositusten pääkohdat ovat sisällytettyinä myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Liikkuva varhaiskasvatus -ohjelman avulla varhaiskasvatuksen henkilöstö voi tehdä Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositusten yhdeksän pääkohtaa näkyväksi osaksi varhaiskasvatuksen aktiivista ja liikuntamyönteistä toimintakulttuuria (kuvio 3.). Liikkuva varhaiskasvatus -ohjelman systemaattinen toteutuminen vaatii samaa pedagogista johtamista kuin muutkin varhaiskasvatuksen hyvinvoinnin, kasvun ja opetuksen osa-alueet. Johtamisen tueksi Liikkuva varhaiskasvatus -ohjelmasta löytyy paljon hyvää materiaalia. Liikkuva varhaiskasvatushjelma on yksi laadukas ja pedagogisesti perusteltu tapa toteuttaa liikuntakasvatusta varhaiskasvatuksessa ja edesauttaa varhaiskasvatussyksiköitä liikuntamyönteisemmän toimintakulttuurin syntymisessä.




Kuvio 3. Hyvin johdettu Liikkuva varhaiskasvatus -ohjelman toteutuminen ryhmässä takaa liikuntamyönteisen, laadukkaan ja pedagogisesti perustellun varhaiskasvatuksen ryhmän jokaiselle lapselle (Savilahti 2019).

Lähteet

- Haapala, E., Pulakka, A., Haapala, H. & Lakka, T. 2016. Fyysisen aktiivisuuden ja fyysisen passiivisuuden yhteydet terveyteen ja hyvinvointiin lapsilla. Teoksessa Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille. 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:22. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki.
- Huotari, K., Ketola, H., Korhonen, N., Majonen, P., Taimi, S. & Virtanen, P. 2017. Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä – varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset käytäntöön. Suomen olympiakomitea. Helsinki.
- Huottilainen, M. 2017. Aivot, liike ja oppiminen -seminaariluento. Liikkuva koulu -alueseminaari. Varalan urheiluopisto, Tampere.
- Iivonen, S., Laukkanen, A.- Haapala, E. & Reunamo, J. 2016. Motoristen taitojen kehitys. Teoksessa Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille. 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:22. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki.
- Jämsen, A., Villberg, J., Mehtälä, A., Soini, A., Sääkslahti, A. & Poskiparta, M. 2013. 3–4 -vuotiaiden lasten fyysinen aktiivisuus päiväkodissa eri vuodenaikoina sekä varhaiskasvattajan kannustuksen yhteys lasten fyysiseen aktiivisuuteen. Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research (Jecer) 2 (1), 63–82.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit.2019. Tiivistelmät 13:2019. https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_T1319.pdf.
- Korpilahti, U. (toim.). 2018. Kansallisen lasten ja nuorten turvallisuuden edistämisen ohjelman tavoite- ja toimenpidesuunnitelma vuosille 2018–2025, Osa I. Terveystieteiden tutkimuskeskus, Helsinki. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136205/URN_ISBN_978-952-343-082-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y luettu 1.2.2020.
- Laine S. & Vanhala P. 2017. Lapsen motorisen kehityksen edistäminen. Opas liikuntapäiväkodille. Lahden ammattikorkeakoulu, sosiaali- ja terveysala, fysioterapian koulutusohjelma. Opinnäyte työ AMK.
- Laukkanen, A., Määttä, S., Reunamo, J., Roos, E., Soini, A. & Mäki, P. 2016. Perheen tärkeä rooli. Teoksessa Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille. 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:22. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki.
- Reunamo, J. 2016. Lapsilähtöinen toimintakulttuuri edellyttää lapsen kuuntelua. Teoksessa Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille. 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:22. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki.
- Reunamo, J. 2018. Kehittävä palaute. Pirkan loikka -tilaisuus 23.2.2018. Tampere. Henkilökohtainen tiedonanto.
- Reunamo, J. Kyhälä, A-L. 2016. Liikkuminen varhaiskasvatuspäivän osana. Teoksessa Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:22. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki.
- Savilahti. 2019. Liike, liikkuminen ja liikunta varhaiskasvatuksessa -koulutusmateriaali. Liikkuva lapsi varhaiskasvatuksessa, yhteistyö ja verkostot lapsen liikkumisen edistäjinä 2017-2019 -hanke. Hämeen Liikunta ja Urheilu ry.

- Soini, A. 2016. Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksia eri maissa. Teoksessa Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:22. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki.
- Soini, A., Laukkanen, A., Mäki, P. & Reunamo, J. 2016. Fyysistä aktiivisuutta ja liikkumista edistävä ympäristö. Teoksessa Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:22. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki.
- Soukainen, U., Karvinen, J., Korhonen, N., Kuusisto, A., Kämppi, K., Moilanen, N., Sääkslahti, A. & Tarkka, K. 2019. Ilo kasvaa liikkuen ohjelma-asiakirja. Valtakunnallinen liikkumis- ja hyvinvointiohjelma. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 357. https://www.liikkuvavarhaiskasvatus.fi/sites/www.ilokasvaaliikkuen.fi/files/tiedos_tot/ilo_ohjelma-asiakirja_www.pdf.
- Sääkslahti, A. 2018. Liikunta varhaiskasvatuksessa. PS-Kustannus, Jyväskylä. Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille. 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:22. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki.
- Tuloskortti 2016. Lasten ja nuorten liikunta Suomessa. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 318. Jyväskylä: LIKES tutkimuskeskus. <https://www.likes.fi/filebank/2501-tuloskortti2016-web.pdf> luettu.
- Tuloskortti 2018. Lasten ja nuorten liikunta Suomessa. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 345. Jyväskylä: LIKES tutkimuskeskus. https://www.likes.fi/filebank/2776-tuloskortti2018_FI_PDF_150.pdf luettu.
- Varhaiskasvatuslaki. 2018. Varhaiskasvatuslaki 540/2018.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus, Helsinki.
- Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset. Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä. 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:21. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki.



Asuipa kerran
dinosaurusmaassa
dinosauruksia. Isommat
ja hirveimmät jahtasivat
pienempiä ja
kummitukset söivät
hirviöitä.
Eräänä päivänä suuri
lohikaarme lenteli
taivaalla. Kaikki hirviöt
piiloituivat luolaan
pakoon, mutta
pienimmät joutuivat
lohikaarmeeseen ruuaksi.
Loppu.

Artikkeli on aiemmin julkaistu
Varhaiskasvatuksen tiedelehdessä *Journal
of Early Childhood Education Research*,
(9)1, 6-31.

Laaja-alaisen tieto- ja viestintä- teknologiaosaamisen tukeminen

Pekka Mertala

Laaja-alaisen tieto- ja viestintäteknologiaosaamisen tukemisen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa esitellään laaja-alaisen tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen tukemisen malli varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Malli koostuu kolmesta orientaatioalueesta: oppimisteknologiasta, mediakasvatuksesta ja teknologiakasvatuksesta. Jokainen orientaatioalueista lähestyy tieto- ja viestintäteknologiaa eri näkökulmasta ja niistä muodostuvan kokonaisuuden tarkoituksena on tukea lasten toimijuutta suhteessa tieto- ja viestintäteknologiaan tässä ja nyt sekä tulevaisuussuuntautuneesti. Tieto- ja viestintäteknologia ymmärretään artikkelissa laitteita ja sovelluksia laajempänä ilmiönä ja tarkastelun kohteeksi nostetaan myös siihen liittyvät kulttuuriset ja sosiaaliset ulottuvuudet. Esitetyt näkökulmat tukeutuvat

vahvasti varhaiskasvatuksen pedagogisiin traditioihin ja ominaispiirteisiin, joista keskiössä on erityisesti holistisuus. Laaja-alaisen tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen tukemisen mallia havainnollistetaan päiväkodeissa toteutettujen projektien ja käytänteiden kautta. Teoreettiset avaukset ja konkreettiset menetelmät käyvät vuoropuhelua Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) linjausten kanssa läpi koko artikkelin.

Johdanto

Tässä artikkelissa jäsenän ja konkretisoin sitä, mitä laaja-alainen tieto- ja viestintäteknologinen osaamisen tukeminen varhaiskasvatuksen viitekehyksessä voi tarkoittaa.¹ Laaja-alaisuus viittaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 (VASU) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (EOPS) väljästi määritellyn laaja-alaisen osaamisen ohella siihen, että tieto- ja viestintäteknologia ymmärtään laitteita ja sovelluksia laajempänä ilmiönä ja tarkastelun kohteeksi nostetaan myös siihen liittyvät kulttuuriset ja sosiaaliset ulottuvuudet. Tukemisen käsitteellä tarkoitan sitä, että artikkelin tavassa hahmottaa osaaminen ei esitetä kriteerejä sille, mitä lasten tulisi tietää tai taitaa, vaan artikkelissa käsitellään kasvattajan roolia pedagogisen toiminnan suunnittelijana ja toteuttajana.

Artikkelissa esitetyt näkökulmat tukeutuvat vahvasti varhaiskasvatuksen pedagogisiin traditioihin ja ominaispiirteisiin. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan korostaminen on perusteltua, sillä vaikka erilaisia kehittämis- ja tutkimushankkeita on tehty 1990-luvun alkupuolelta lähtien (Siekinen & Ojala 1996), ei tieto- ja viestintäteknologista osaamista tukevaa pedagogiikkaa ole toistaiseksi tarkasteltu varhaiskasvatuksen ominaispiirteistä käsin. Tämä näkyy muun muassa siinä, että tavat käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa varhaiskasvatuksessa perustuvat usein perusopetuksen puolelta saatuun malliin (Mertala 2017) sekä siinä, että varhaiskasvatuksen traditiot ja tieto- ja viestintäteknologia nähdään yhteensopimattomina ilmiöinä (Mertala, 2019b; ks. myös Lindahl & Folkesson 2012). Tämän artikkelin tavoitteena on purkaa tätä dikotomiaa ja tarjota teoreettisia, käsitteellisiä ja käytännöllisiä työkaluja niin aiheen parissa työskenteleville tutkijoille kuin varhaiskasvatuksen työntekijöille.²

1 Käytän jatkossa varhaiskasvatusta kattokäsitteenä, joka pitää sisällään sekä 0–5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen että 6–7-vuotiaiden lasten esiopetuksen

2 Koska varhaiskasvatus on moniammatillinen työkenttä, käytän kokoavaa käsitettä ”varhaiskasvatuksen työntekijä” kattamaan kaikki välittömästi lasten kanssa työskentelevät ammattiryhmät, joihin kuuluvat pääsääntöisesti varhaiskasvatuksen opettajat, varhaiserityisopettajat, varhaiskasvatuksen sosionomit, varhaiskasvatuksen lastenhoitajat sekä perhepäivähoitajat.

Artikkelissa esitän laaja-alaisen tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen mallin, joka koostuu kolmesta toisiaan tukevasta, mutta ei poissulkevasta tulokulmasta: teknologiatuetusta oppimisesta, mediakasvatuksesta ja teknologiakasvatuksesta. Seuraavassa luvussa esittelen nämä orientaatioalueet yleisluontoisesti käyden samalla läpi varhaiskasvatuksen pedagogiikan erityispiirteitä. Tämän jälkeen käsittelem jokaisen orientaatioalueen yksityiskohtaisesti omassa alaluvussaan konkreettisten esimerkkien kautta.³ Päätän artikkelin pohdintaan, jossa tarkastelen varhaiskasvatuksen työntekijöiden merkitystä teknologisen toimijuuden mallintajina.

Laaja-alainen tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen ja varhaiskasvatuksen pedagogiikka

”Uudistus tuo tabletit ja tietokoneet eskariin” julistivat Yleisradion verkkouutiset tammikuussa 2015 (Nykänen 2015). Otsikko viittasi kuukautta aiemmin julkaistuun Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014, 18), jossa tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen kuvattiin seuraavasti:

Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on tärkeä kansalaistaito. Sitä tarvitaan lasten ja perheiden arjessa, ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteiskunnallisessa osallistumisessa. Se on osa monilukutaitoa sekä media- ja opiskelutaitoja, joita tarvitaan opiskelussa ja työelämässä. Esiopetuksen tehtävä on kotien rinnalla edistää lasten tieto- ja viestintäteknologista osaamista.

Opetuksessa tutustutaan erilaisiin tieto- ja viestintäteknologisiin välineisiin, palveluihin ja peleihin. Tieto- ja viestintäteknologian avulla tuetaan lasten vuorovaikutustaitoja, oppimisen taitoja sekä vähitellen kehittyvää kirjoitus- ja lukutaitoa. Mahdollisuudet kokeilla ja tuottaa itse edistävät lasten luovan ajattelun ja yhteistoiminnan taitoja. Lapsia ohjataan omaksumaan turvallisia ja ergonomisia käyttötaitoja.

Kuten otteesta voidaan todeta, kyse on paljon enemmän kuin laitteiden tuomisesta lapsiryhmiin. Itse asiassa tietokoneita, tabletteja tai muita konkreettisia teknologiatyyppejä ei EOPSissa mainita kertaakaan, vaan tieto- ja viestintäteknologiasta kirjoitetaan yleisellä tasolla välineinä, palveluina ja peleinä: arjen teknologioina, joihin lasten kanssa tutustutaan.

3 Lämpikäydtyt esimerkit perustuvat empiirisiin kehittämis- ja tutkimusprojekteihin. Koska tämän artikkelin sanamäärän puitteissa on mahdotonta antaa kattavaa selontekoa jokaisen projektin yksityiskohdista, suosittelen lukijaa kääntymään niiltä osin alkuperäisjulkaisujen puoleen (ks. Mertala 2015, 2019b; Mertala & Meriläinen 2019; Salomaa & Mertala 2019).

Paremmiin EOPSin (2014) hengen tavoittanut Yleisradion verkkouutisten otsikko olisikin ollut ”uudistus tuo tieto- ja viestintäteknologian pedagogisen käsittelyn eskariin”, käsittelyllä kun voidaan viitata sekä fyysiseen manipulaatioon että sosiaaliseen ja kognitiiviseen prosessointiin (Kojonkoski-Rännäli 1995). Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on sisällytetty myös uuteen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018).

EOPSin ja VASUn päätös jättää laitetyypit mainitsematta on järkevä ja perusteltu, sillä teknologinen elämismaailmamme on jatkuvassa muutoksessa. Yksi esimerkki nyt käynnissä olevasta murroksesta on näyttöpohjaisten päätelaitteiden rinnalle kehittynyt asioiden internet, jolla tarkoitetaan tietoverkkoihin saumattomasti kytkettäviä fyysisiä esineitä kuten erilaisia etäluettavia- ja ohjattavia kodinkoneita (Juhanko ym. 2015) sekä leluja (Mascheroni & Holloway 2019). Kenties yksi tunnetuimmista esimerkeistä jälkimmäisistä on Hello Barbie, puhuva Barbie-figuuri, joka on langattoman verkon välityksellä yhteydessä pilvipalveluun. Palveluun on taltioitu 8000 fraasia, joista Hello Barbie puheentunnistusteknologiaa hyödyntäen valitsee sopivimmat suhteessa siihen, mitä lapsi nukelle sanoo ja taltioi myös lapsen puheen (Mattel 2015). Ainoa havaittava fyysinen ero Hello Barbien ja tavallisen Barbien välillä on, että Hello Barbien keskivartalo ei ole taipuisa sinne sijoitetun tietokoneen takia.

Barbiemallien vertailu havainnollistaa hyvin sitä, kuinka asioiden internet sekä muut sulautuneen teknologian muodot tekevät digitaalisuuden tunnistamisen ja eronteon digitaalisen ja ei-digitaalisen välille yhä haastavammaksi. Yhtä aikaa tämä kehityssuunta tekee erottelukyvystä yhä tärkeämpää, sillä Mark Weiseria (1991, 94) mukaillen, vaikuttavinta teknologiaa on se, joka ”kutoo itsensä osaksi arkipäivämme kangasta, kunnes siitä tulee sen erottamaton osa.” Toinen edustava esimerkki teknologian läpäisevyydestä ja vaikuttavuudesta on pelillisuus, jolla tarkoitetaan peleistä tuttuja mekaniikkojen, kuten pisteiden ja palkkioiden hyödyntämistä ei-pelillisissä konteksteissa tavoitteenaan vaikuttaa ihmisten käyttäytymiseen (Hamari, Koivisto, & Sarsa 2014). Kenties arkipäiväisin pelillisyyden ilmene-mismuoto ovat kauppaketjujen bonuskortit- ja järjestelmät, joilla ihminen pyritään sitouttamaan ketjun asiakkaaksi palkitsemalla tätä ostoksista.

Oppimisen tukeminen, teknologiakasvatus ja mediakasvatus ikkunoina tieto- ja viestintäteknologiseen osaamiseen

Edellä läpikäytyjen esimerkkien tarkoitus on ollut havainnollistaa, kuinka tieto- ja viestintäteknologiset ilmiöt ja niihin liittyvät kasvatukselliset tarpeet ovat luonteeltaan niin monimuotoisia, ettei niitä ratkaista laitevetoisesti tuomalla päiväkotiin tietokoneita ja tabletteja. Mitä tarvitaan, on laaja-alaisempi näkökulma sekä tieto- ja viestintäteknologiaan että siihen liittyvään osaamiseen. Tältä osin artikkelini voidaan paikantaa osaksi digitaalisen elämismaailman holistista tarkastelua painottavaa tutkimuksellista jatkumoa (ks. esim. Buckingham 2015; Ruokamo & Kotilai-

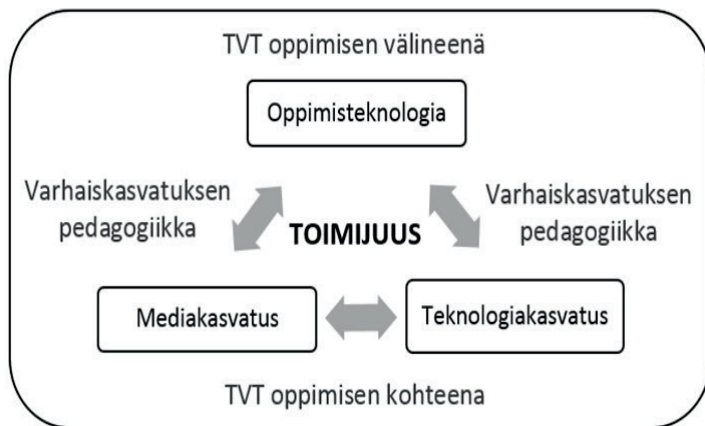
nen, 2017; Valtonen, Tedre, Mäkitalo & Vartiainen 2019) sen ollessa kuitenkin ensimmäinen nimenomaisesti varhaiskasvatuksen näkökulmasta kirjoitettu tulkinta.

Näkemykseni laaja-alaisesta tieto- ja viestintäteknologiaosaamisesta rakentuu kolmen orientaatioalueen, oppimisteknologian, mediakasvatuksen⁴ ja teknologiakasvatuksen ympärille. Orientaatiolla tarkoitan tässä perusolemukseltaan toisistaan eroavia suuntautumis- ja tarkastelutapoja ilmiöihin ja asioihin. Laaja-alainen osaaminen on puolestaan VASUsta ja EOPSista poimittu käsite, jolla viitataan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaan kokonaisuuteen sekä elinikäiseen oppimiseen (Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen tavoin myös laaja-alainen osaaminen on uusi käsite suomalaisessa koulutuskeskustelussa. Sen juuret voidaan paikantaa globaaliin siirtymään kohti osaamisperusteista opetussuunnitelma-ajattelua (Palsa & Mertala 2019). Osaamisperustaisuuden tarvetta ja merkitystä perustellaan yleisesti sillä, että se vastaa nyky maailman ja tulevaisuuden kompleksisuuteen perinteistä oppiaineveetoista opetussuunnitelmaa paremmin (Priestley & Sinnema 2014; Sinnema & Aitken 2013).

Oppimisteknologisessa orientaatioissa tieto- ja viestintäteknologia ymmärretään oppimisen välineenä. Teknologia- ja mediakasvatuksellisissa orientaatioissa tieto- ja viestintäteknologia on ensisijaisesti oppimisen kohde. Tieto- ja viestintäteknologian jaottelu oppimisen välineeseen ja kohteeseen mukaillee Olli Vesterisen (2011, 4) jäsenystä mediakasvatuksen ainedidaktisista ulottuvuuksista, jossa hän erottaa mediasta opettamisen (ulottuvuus I) ja medially opettamisen (ulottuvuus II). Tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen viitekehyksen kautta tulkittuna ulottuvuus I vaatii kasvattajaa vastaamaan kysymyksiin ”miksi ja miten tieto- ja viestintäteknologiaa tulisi hyödyntää lasten oppimisen, kasvun ja kehittymisen tukemisessa?” Ulottuvuus II puolestaan vaatii vastausta kysymyksiin ”miksi, mitä ja miten lasten tulisi oppia ja ymmärtää tieto- ja viestintäteknologiasta?” Miksi-kysymykset koskevat kasvatuksen ja opetuksen tavoitteita ja arvoja.

4 Mediakasvatuksen käsitteen käyttäminen monilukutaidon sijaan on tietoinen valinta. Olen toisessa yhteydessä (Mertala 2018) julkaissut yksityiskohtaisen analyysin kotimaisten opetussuunnitelmien monilukutaitokäsitteen ongelmallisesta suhteesta multiliteracies -kantasanaan ja analysoinut poliittisia ja praktisia syitä käsitevalinnan taustalla. Esimerkiksi VASUn tapa yhdistää monilukutaito eksplisiittisesti tieto- ja viestintäteknologiseen osaamiseen on mitä ilmeisemmin seuraus lausunтовaiheen kommentaiteista, joissa (pieni) osa vastaajista esitti, ettei tieto- ja viestintäteknologiaa tulisi nostaa varhaiskasvatuksessa esiin itsenäään vaan joko poistaa kokonaan tai sulauttaa monilukutaitoon. Muodostuneen ”kaatoluokan” suurin ongelma on se, että se ohjaa hahmottamaan monilukutaidon nimenomaisesti digitaalisena lukutaitona ja digitaalisuuden korostuminen mitätöi monilukutaidon kulttuuriseen diversiteettiin ja lukutaitojen poliittisuuteen kytkeytyviä ulottuvuuksia.

Miten- ja millä -kysymykset puolestaan koskevat niitä menetelmiä, joilla tavoitteisiin pyritään pääsemään (Salomaa & Mertala 2019). Edellä käsiteltyjen sisällöllisten erojen lisäksi kysymysten välillä on myös hierarkkinen asetelma, jossa miksi-kysymysten tulee aina edeltää miten- ja millä-kysymyksiä. Tätä edellyttävät sekä Varhaiskasvatustalaki (2018) että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) niiden molempien määriteltessä varhaiskasvatuksen nimenomaisesti tavoitteelliseksi pedagogiseksi toiminnaksi. Muodostuva kokonaisuus on mallinnettu kuvioon 1, jossa käytän tieto- ja viestintäteknologiasta lyhennettä TVT.



KUVIO 1 Laaja-alainen tieto- ja viestintäteknologiaosaaminen varhaiskasvatuksessa

Kuviossa 1 esitetyn kolmijaon taustalla oleva erotteluperiaate on tunnistettavissa myös kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta. Oppimisteknologinen orientaatio paikantuu erityisesti teknologiatuetun oppimisen tutkimustraditioon. Siinä tieto- ja viestintäteknologiaa lähestytään kognitiivisina työkaluina, joista oikein käytettynä on hyötyä yksilöllisten ja yhteisöllisten oppimisprosessien tukemisessa (Mooij, Dijkstra, Walvaren & Kirschner 2014). Esimerkkejä näistä työkaluista ovat erilaiset digitaaliset oppimissovellukset ja -ympäristöt. Teknologiakasvatuksellisessa orientaatioissa tarkastelu painottuu tieto- ja viestintäteknologian teknisiin ja teknologiskulttuurisiin aspekteihin, esimerkiksi siihen miten teknologiat toimivat ja millaisia rooleja niillä on jokapäiväisessä elämässämme. Suhteessa kansainväliseen kirjallisuuteen teknologiakasvatuksellinen orientaatio sijoittuu osaksi STEM-traditiota, jossa luonnontieteitä (science), teknologiaa (technology), insinööritieteitä (engineering) sekä matematiikkaa (math) yhdistellään eri tavoin (Bers, Seddighin & Sullivan 2013). Toinen yhtymäkohta on Makerspace -liike, jossa korostetaan oman luovan ja kokeilevan teknologisen kokeilun ja tuottamisen kautta tapahtuvaa (teknologiasta) oppimista (Sheridan ym. 2014). *Mediakasvatuksellinen* orientaatio puolestaan keskittyy tieto- ja viestintäteknologian mediakulttuuriseen ulottuvuuteen, esimerkiksi siihen, millaisia representaatioita digitaalinen media meille maailmasta ja sen ilmiöistä välittää (Buckingham 2015). Mediakasvatuksen näkökulmien huomiointi on perusteltua, sillä digitalisoitumisen ja teknologisoitumisen käsitteiden

lisäksi 2000-luvun elämämaailmaa luonnehditaan usein medioitumisen käsitteen kautta (Ampuja, Koivisto & Väliverronen 2014). Medioituminen ei tämän artikkelin yhteydessä tarkoita vain medialaitteiden ja sisältöjen käyttämisen tai mediavälittisen vuorovaikutuksen lisääntymistä, vaan myös eri mediatekstien toimintalogiikkojen siirtymistä perinteisesti ei-mediaksi luonnehdittaville elämäniloille. Tästä yksi konkreettinen esimerkki on artikkelin alussa sivuttu pelillistäminen.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikan ominaispiirteistä

Pedagogiikka on kompleksinen käsite, jolle annetaan eri yhteyksissä erilaisia merkityksiä. Teknologiaintegraation kontekstissa pedagogiikka ymmärretään useimmiten oppimiseen ja opettamiseen liittyvinä tietoina, taitoina ja käytänteinä (Ertmer 2005; Mishra & Koehler 2006). Tämä määritelmä on yleistynyt etenkin Punya Mishran ja Matthew Kohlerin (2006) TPACK⁵-mallin laajan käytön myötä ja TPACKia on suositeltu myös varhaiskasvatuksen teknologiaintegraatiota ohjaavaksi viitekehyykseksi (Marsh, Kontovourki, Tafa & Salomaa 2017). Varhaiskasvatuksen näkökulma pedagogiikkaan on kuitenkin oppimista ja opettamista laajempi. VASUssa pedagogiikalla tarkoitetaan

monitieteiseen, erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 22).

Toisin sanoen, pelkän oppimisen sijaan varhaiskasvatuksen pedagogiikka huomioi lapsen ja kasvatuksen kokonaisvaltaisuuden. Tämä holistisuus onkin kenties määrittelevin varhaiskasvatuksen pedagogiikalle ominaisista tekijöistä. Seuraavaksi avaan tarkemmin sitä, miten monin eri tavoin holistisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa ilmenee.

VASUssa varhaiskasvatus määritellään opetuksen, kasvatuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi, joka tarjoaa kokonaisvaltaisen lähestymistavan lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, ks. myös Varhaiskasvatustalaki 2018). Opetuksen tarkoitus on edistää lasten oppimista ja auttaa lapsia luomaan merkityksiä itsestään, toisista ihmisistä sekä ympäröivästä maailmasta. Kasvatus on toimintaa, jonka myötä kulttuuriset arvot tavat ja normit välittyvät ja uudistuvat. Hoito puolestaan on fyysisistä perustarpeista huolehtimista sekä tunnepohjaista välittämistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.) Lapsen kokonaisvaltainen huomioiminen näkyy myös siinä, kuinka VASU ja EOPS korostavat lapsen tuovan päiväkotiiin mukanaan koko aiemman elämäkokemuksensa ja painottavat, että uusilla opittavilla asioilla tulee olla

5 TPACK on lyhenne sanoista technology, pedagogy, and content knowledge,

yhteys lasten muuhun kokemusmaailmaan (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Teoreettisesti tämä näkemys tukeutuu etenkin Urie Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen systeemiteoriaan, jossa välittömän mikroympäristön (esimerkiksi päiväkodin) ohella tunnistetaan sekä laajempien sosiaalisten ja kulttuuristen ympäristöjen merkitys lapsen kehitykselle että lapsen oma aktiivinen rooli niiden rakentajana (ks. myös Puroila & Karila 2001; Salomaa 2016).

Varhaiskasvatuksen holistisuus näkyy myös oppiainerajat ylittävässä eheytyneessä pedagogiikassa, joka mahdollistaa ”asioiden ja ilmiöiden laaja-alaisen tarkastelun ja tutkimisen” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 40). Konkreettisesti ehtyneisyys näkyy siinä, että oppisisältöjen sijaan VASUssa ja EOPSissa puhutaan oppimisen alueista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018) ja oppimiskokonaisuuksista (Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2014), jotka ovat jo lähtökohtaisesti monialaisia. Nimeltään ne ovat: 1) kielten rikas maailma, 2) ilmaisen monet muodot, 3) minä ja meidän yhteisömme, 4) tutkin ja toimin ympäristössäni ja 5) kasvan, liikun ja kehityn. Monialaisten sisältöjen rinnalla VASU ja EOPS painottavat myös monipuolisten työtapojen merkitystä ja korostavat erityisesti leikin tärkeyttä lasten kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin lähteenä (Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Yksi holistisuuden ilmenemismuoto on kokopäiväpedagogiikka, jossa opetuksellisesti ja kasvatuksellisesti hedelmällisiksi tilanteiksi ei rajata vain niin sanottuja opetustuokioita vaan kaikki arjen kohtaamiset ja toimet ymmärretään pedagogisesti arvokkaina hetkinä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018; Venninen, Leinonen, Ojala, & Lipponen 2012).

Toimijuus pedagogisena lähtökohtana ja tavoitteena

Aiemmin tässä artikkelissa esitellyn kuvion 1 keskelle sijoitettu käsite *toimijuus* kuvaa tämän artikkelin lapsi- ja lapsuuskäsitystä ja se ymmärretään sekä pedagogisena lähtökohtana että tavoitteena. Toimijuudella tarkoitetaan yleisesti yksilön tai yhteisön tahtoa ja kykyä olla tavoitteellinen, ja tuntee tekevänsä asioita ja vaikuttavansa niihin (Kumpulainen ym. 2010). Varhaiskasvatuksen arjessa lasten toimijuuden on kuvattu ilmenevän aloitteellisuutena, kykynä esittää mielipiteitä, taitona luoda uusia ideoita ja ajatuksia sekä tunteena siitä, että voi vaikuttaa omaan oppimiseensa (Virkki 2015, 17). Toimijuudella on huomattava rooli myös VASUssa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018) ja EOPSissa (Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2014). Esimerkiksi VASUssa leikin yhteydessä todetaan suorasanaisesti, että *leikkiessään lapset ovat aktiivisia toimijoita, he jäsentävät ja tutkivat ympäröivää maailmaa, luovat sosiaalisia suhteita sekä muodostavat merkityksiä kokemuksistaan* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 38–39). Leikin kautta lapset myös tuovat esiin tieto- ja viestintäteknologiaan liittyviä tietojaan, taitojaan, arvojaan ja asenteitaan. Esimerkiksi se, että lapset leikkivät digitaalisista peleistä ammentavia roolileikkejä kertoo, että pelissä on jotain mikä kiinnostaa lapsia (arvot

ja asenteet) (ks. Aarsand 2010). Se, että lapset pystyvät leikkimään peliä, tarkoittaa sitä, että heillä on kyseiseen peliin liittyvää tietoa. Tämä voi viitata siihen, että lapset ovat pelanneet kyseistä peliä. Toisaalta, on myös mahdollista, että tieto on hankittu toisen käden lähteistä: muita seuraamalla, muilta kysymällä tai vaikkapa YouTuben pelivideoita katsomalla (ks. esim. Lehtikangas & Mulari 2016; Mertala & Meriläinen 2019). Kuvatun kaltaisia leikkejä ei varhaiskasvatuksen arjessa kuitenkaan aina mielletä tiedoiksi ja taidoiksi, eikä niitä siksi ymmärretä aloitteina, jotka tulisi huomioida pedagogisessa suunnittelussa ja toiminnassa. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että lapsia voidaan kieltää leikkimästä peleihin tai muuhun digitaaliseen mediaan pohjautuvia leikkejä (Lehtikangas & Mulari 2016; Ylönen 2012).

Edellä kuvattu esimerkkitalanne havainnollistaa hyvin sitä, kuinka toimijuus ei ole itsestäänselvyys tai staattinen tila, vaan se rakentuu aina tilannekohtaisesti uudelleen riippuen siitä, missä, mitä tehden ja kenen kanssa lapset toimivat (Kumpulainen, Lipponen, Hilppö & Mikkola 2014). Vertaisryhmässä tieto- ja viestintäteknologiaan liittyvä tietous voi olla kulttuurista ja sosiaalista pääomaa (Aarsand 2010), mutta, aikuisen läsnä ollessa, se on jotain mikä täytyy piilottaa ja mistä täytyy vaieta (ks. Lehtikangas & Mulari, 2016; Ylönen 2012). Toisin sanoen kontekstista ja tilanteesta riippuen samat tiedot, taidot ja tahdot voivat olla toimijuutta tukevia tai tukahduttavia tekijöitä. Toimijuutta ei voida tukea, jos toimijuutta ei ensin tunnusteta ja tunnusteta. Siksi laaja-alaisen tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen tukeminen edellyttää, että lasten olemassa olevalle tiedolle, tietämisen tavoille ja tahdolle annetaan tilaa ja arvoa. Tätä tarkoitan kirjoittaessani toimijuudesta pedagogisena lähtökohtana. Sama ajatus on kirjattu myös Esiopetus- ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, joissa todetaan ykskantaan, että uuden oppimisen tulee perustua lasten aiemmille kokemuksille, mielenkiinnon kohteille ja osaamiselle (Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

Tavoitekäsitteenä toimijuudesta on erotettavissa kaksi eri tasoa: tässä ja nyt tapahtuvan toimijuuden ja tulevaisuuden toimijuuden tukeminen. Tulevaisuussuuntautuneisuudella viitataan siihen, ettei monipuolinen ja kriittinen toimijuus suhteessa tieto- ja viestintäteknologiaan ole synnynnäinen ominaisuus tai kasvu-, kehitysprosessin vääjäämätön lopputulos, vaan sitä täytyy tukea tietoisesti ja tavoitteellisesti kasvatuksella. Tässä ja nyt tapahtuvan toimijuuden tukemisella tarkoitan sitä, että vaikka kasvatuksella on aina tulevaisuussuuntautunut tehtävä, tulee lapsuus ymmärtää itsessään arvokkaana, eikä vain oppiaikana aikuisuuteen (Uprichard 2008). Koska lasten elämismaailma on huomattavan digitalisoitunut, ei tieto- ja viestintäteknologisessa osaamisessa ole kyse vain tulevaisuuden taitotarpeista vaan myös tässä ja nyt olennaista tiedoista, taidoista arvoista ja asenteista.

Tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen orientaatioalueet

Vaikka teknologiakasvatus, mediakasvatus ja oppimisen tukeminen ovat nimellisesti erillisiä orientaatioalueita, ovat niiden väliset rajat liukuvia. Tarkkarajaisuus olisikin vastoin sekä varhaiskasvatuksen pedagogiikan eheytyneisyyttä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018) että nykyaikaisen media- ja teknologiakulttuurin konvergenttia, eli sulautunutta ja yhdentynyttä luonnetta. Esimerkiksi modernit älypuhelimet ovat puhelimia enää vain nimellisesti, ja alle kouluikäisille lapsille ne ovat ensisijaisesti multimedialaitteita, joilla pelataan sekä katsotaan videoita, mutta myös otetaan valokuvia ja kuvataan omia videoesityksiä (ks. Chaudron 2015; Suoninen 2014). Kolmijaon tarkoitus ei täten ole ainoastaan osoittaa miten monista eri lähtökohdista tieto- ja viestintäteknologinen osaamisen tukeminen voidaan varhaiskasvatuksessa huomioida, vaan toimia myös kokoavana viitekehystenä. Tällä tarkoitan sitä, että pedagogisten tavoitteiden toteuttamista voidaan lähteä aluksi suunnittelemaan yksittäisen orientaatioalueen näkökulmasta, mutta tietoisuus muista näkökulmista paljastaa mahdollisuuksia orientaatioalueiden integroituun käsittelyyn.

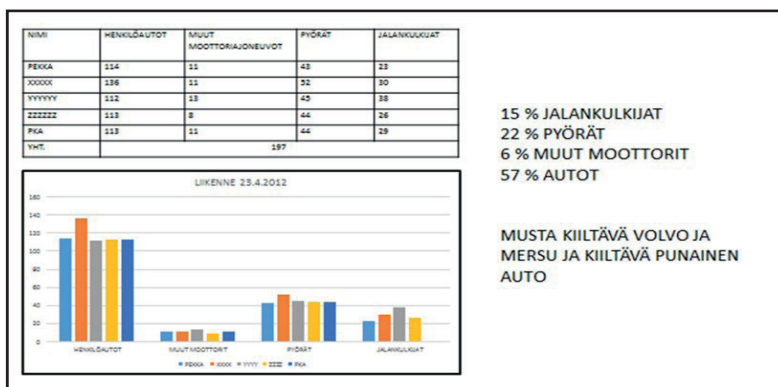
Havainnollistan tätä Margareth Sandvikin, Ole Smørðalin ja Sven Østerudin (2012) artikkelista lainaamani esimerkin avulla. Yhdessä artikkelin aineisto-otteista kuvataan, kuinka 5-vuotiaat lapset käyttävät päiväkodissa Puppets Pals -animaatiosovellusta. Toiminnan tavoitteena oli tableteilla tehtävien nukkeanimaatioiden tuottamisen kautta tukea lasten kielenkehitystä, eli lähestymiskulma oli nimenomaisesti oppimisteknologinen. Kuitenkin mediakasvatuksellinen orientaatio huomioimalla toiminnan tavoitteita olisi voitu laajentaa käsittelemään myös sitä, kuinka mediasisällöt ovat ylipäättään aina jonkun tuottamia. Teknologiakasvatuksellisen orientaation näkökulmasta animaation tekeminen taas olisi tarjonnut hyvän mahdollisuuden ihmetellen tutkia sitä, mikä saa hahmot liikkumaan ruudulla itsekseen. Haluankin korostaa, että seuraavissa luvuissa kuvatut orientaatioalueita jäsentävät esimerkit ovat selkeyden vuoksi kirjoitettu auki aina käsittelyn alla olevaa orientaatioaluetta korostaen. Puppets Pals-esimerkin tavoin jokainen niistä sisältää myös mahdollisuuksia muiden orientaatioalueiden huomioimiseen. Aloitan orientaatioalueiden läpikäynnin oppimisteknologisesta orientaatiosta, jota seuraavat mediakasvatuksellinen ja teknologiakasvatuksellinen orientaatio. Jokainen osio noudattaa pääpiirteissään samanlaista rakennetta, jossa ensin käydään läpi orientaatioalueen yleisiä periaatteita ja tämän jälkeen esitellään konkreettinen projekti- tai menetelmäesimerkki. Osio päättyy esimerkin ja VASUn sekä EOPSin (Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018) väliseen vuoropuheluun.

Oppimisteknologinen orientaatio

Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen lasten oppimisen tukemisessa yhdistetään usein oppimispelien ja -ohjelmien käyttämiseen sekä tiedon hakemiseen internetistä (esim. Blackwell, Lauricella & Wartella 2016; Nuttal, Edwards, Mantilla, Grieshaber & Wood 2015). VASUun ja EOPSiin kirjatun oppimiskäsityksen näkökulmasta ne ovat kuitenkin varsin kapea-alaisia lähestymistapoja. Molemmat asiakirjat korostavat lasten aktiivista roolia sekä opittavien asioiden merkityksellisyyttä lapsille. Lisäksi niissä painotetaan itse tuottamista varhaispedagogisesti perusteltuna metodeina tieto- ja viestintäteknologian käyttämiseen. (Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018) Toisin sanoen, (teknologiatuettu) oppiminen ei ole vain informaation vastaanottamista (tiedon hakeminen) tai taitojen mekaanista harjoittelua (oppimispelien pelaaminen). Valmiiden sisältöjen sijaan oppimisen keskiössä tulisivat olla lasten omat tuotokset sekä tuottaminen pedagogisena toimintana.

Toimijuuden näkökulmasta lasten kokemusmaailmaa tulee laajentaa tiedon tuottamiseen. Oppimisteknologioiden orientaatioon sisältyy tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen sellaisten ongelmien ratkaisemiseen tai sellaisen informaation jäsentämiseen ja käsittelemiseen, jotka muilla keinoin olisivat hankalia työstää. Käytän tästä esimerkkinä liikenteenlaskentaprojektia, joka toteutettiin pohjoissuomalaisessa päiväkodissa keväällä 2012 (Mertala 2015). Projektiin osallistui kolme lasta, joita kiinnosti se, kuinka paljon liikennettä päiväkodin viereisellä tiellä kulkee päivittäin. Aloitimme projektin keskustelemalla siitä, miten asia voitaisiin selvittää. Päädyimme ratkaisuun, jossa jokaiselle meistä annettiin oma tutkimusvihko, johon merkittäisiin tukkimiehen kirjanpidolla havainnointipaikkamme ohi kulkevat henkilöautot, muut moottoriajoneuvot, polkupyöräilijät ja jalankulkijat. Järkeilimme, että useamman laskijan voimin voimme koontivaiheessa huomata mahdolliset laskuvirheet ja tuottaa täten luotettavamman kuvauksen liikenteen määrästä ja tyyppistä. Lapset halusivat myös kirjata ylös, kuinka moni auto heidän mielestään oli hieno ja miksi.

Havainnointeja päätettiin tehdä kolmena peräkkäisenä päivänä ryhmän ulkoiluaikana. Jokainen havainnointikerta oli kestoltaan saman mittainen ja toteutettiin aina samaan aikaan ja samassa paikassa. Päivittäisen havainnoin jälkeen laskimme omat merkintämme satataulun ja nappien avulla verraten saamiamme summia toistemme kanssa. Toisinaan huomasimme, että jonkun laskut erosivat huomattavasti muiden tuloksista. Usein syyksi paljastui huomion herpaantuminen ja tilanteen ”korjaaminen” ylimääräisiä viivoja piirtämällä. Nämä luvut jätimme pois ”virallisesta” tutkimusaineistosta. Koska etenkin henkilöautojen määrä oli joka tarkkailukerralla yli sata – ja täten työläs esittää esimerkiksi käsin väritettynä pylväsdiagrammina – kokosimme tulokset taulukkomuodossa tekstinkäsittelyohjelmaan, jonka avulla loimme kaavion lukumäärien erojen hahmottamisen helpottamiseksi (kuvio 2). Tulokset raportoitiin tutkimusjakson jälkeen muulle ryhmälle.



KUVIO 2 Koonti yhden päivän liikenteestä⁶

Liikenteenlaskentaprojektin yhteydet VASUn ja EOPSin (Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018) sisältöihin ovat selkeät. Projektissa hyödynnettiin lasten mielenkiinnonkohteita, uteliaisuutta ja tutkimisen halua, ja tutkiminen mainitaan myös VASUssa yhtenä esimerkkinä varhaiskasvatukselle ominaisista työtavoista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Oppimisen alueiden näkökulmasta projektissa painottui Tutkin ja toimin ympäristössäni -osioon sisällytetty matemaattisen ajattelun tukeminen, johon liittyen todetaan:

Lapsia ohjataan kiinnittämään huomiota päivittäisissä tilanteissa ja lähiympäristössä ilmeneviin muotoihin, määriin ja muutoksiin. Lapsia innostetaan pohtimaan ja kuvailemaan matemaattisia havaintojaan ilmaisemalla ja tarkastelemalla niitä esimerkiksi kehollisesti tai eri välineiden ja kuvien avulla. Lapsille tarjotaan mahdollisuuksia luokitella, vertailla ja asettaa järjestykseen asioita ja esineitä sekä löytää ja tuottaa säännönmukaisuuksia ja muutoksia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 46)

Toisaalta informaation esittäminen eri muodoissa, lukumäärinä, prosenttiosuuksina sekä diagrammeina voidaan tulkita myös monilukutaidon, eli erilaisten viestien tulkinnan ja tuottamisen taitojen tukemiseksi (Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Tutkimusraportin tuottaminen voidaan ymmärtää lisäksi pedagogisena dokumentointina (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018), jonka yhdeksi keskeiseksi tehtäväksi kuvataan VASUssa lasten tietojen, taitojen ja oppimisen näkyväksi tekeminen.

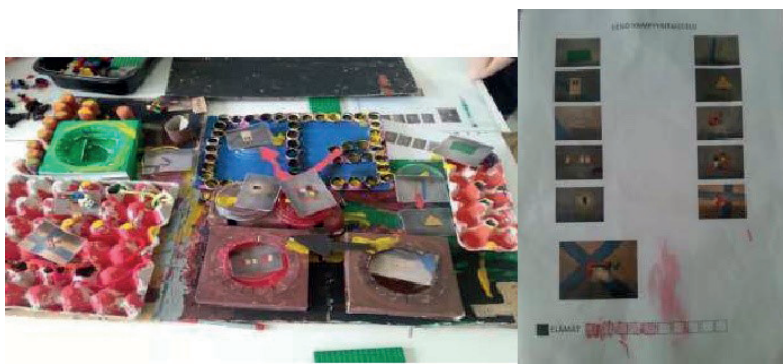
6 PKA tarkoittaa painotettua keskiarvoa, johon ei ole laskettu mukaan mediaanista eniten poikkeavia tuloksia.

Mediakasvatuksellinen orientaatio

Mediakasvatuksellisessa orientaatiossa tieto- ja viestintäteknologiaa tutkitaan ja käsitellään mediakulttuurisen viitekehyksen kautta. Koska mediakulttuuri on monimuotoinen ilmiö ja mahdoton käsitellä koko laajuudessaan, rajaan tässä näkökulman digitaalisiin peleihin. Perustelen valintaa sillä, että pelit ovat olennainen osa alle kouluikäisten lasten mediakulttuuria (Aarsand 2010; Giddings 2014), mutta samalla lasten pelaamiseen suhtaudutaan varhaiskasvatuksen kentällä varsin kielteisesti (Koivula & Mustola 2017; Lehtikangas & Mulari 2016). Toisaalta, pelit on huomioitu eksplisiittisesti VASUssa ja EOPSissa, sillä tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen yhteydessä todetaan, että lasten kanssa tutustutaan erilaisiin peleihin (Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Sana *tutustutaan* on tässä tärkeä ja ymmärrän sillä viitattavan pelkän pelaamistoiminnan ylittäviin tavoitteisiin ja menetelmiin.

Tässä luvussa käytän esimerkkinä Unelmien peli -projektia, joka toteutettiin yhteistyössä pohjoissuomalaisen päiväkotiryhmän kanssa keväällä 2016 (ks. Mertala & Meriläinen 2019; Salomaa & Mertala 2019). Projektin käynnisti ryhmän työntekijöiden havainto siitä, miten paljon lasten leikit, puheet ja piirrookset ammentavat digitaalisista peleistä. Tämä herätti minussa ja työntekijöissä kolmenlaisia ajatuksia. Ensinnäkin, koimme tärkeäksi antaa peleille lasten mielenkiinnonkohteina tilaa myös osana ohjattua toimintaa. Tähän myös VASU ja EOPS ohjaavat korostaessaan lasten mielenkiinnonkohteiden ja aiempien kokemusten huomioimisen merkitystä pedagogisessa suunnittelussa (Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Toiseksi, halusimme laajentaa lasten pelaamiseen ja peleihin liittyviä toimijuuskokemuksia. Kolmanneksi, tahdoimme myös oppia itse siitä, miksi pelit olivat lapsille merkityksellisiä.

Menetelmiä miettiessämme, päädyimme ratkaisuun, jossa lapsia ensin pyydettiin suunnittelemaan piirtämällä, millainen olisi heidän mielestään maailman paras peli. Piirtämisen aikana ja jälkeen heitä haastateltiin sekä peli-ideasta että pelaamisesta ylipäätään. Piirrosten ja kerronnan teemojen perusteella lapset jaettiin pienryhmiin, jotka alkoivat suunnitella ja rakentaa omia pelejään kierrätysmateriaaleista pelisuunnittelulle ominaisen iteratiivisen, suunnittelusta ja testauksista koostuvan syklisen prosessin kautta. Kuva 1 esittää valmista peliä nimeltään Lego Vampyyritaistelu sekä sen pelilomaketta, jonka avulla pidettiin kirjaa kerätyistä varusteista ja jäljellä olevista elämistä. Kuten kuvasta näkyy, tekemämme pelit eivät olleet digitaalisia pelejä, jos kohta niiden työstämisessä hyödynnettiinkin erilaisia tieto- ja viestintäteknologioita, esimerkiksi tietokoneella kirjoittamista, tiedonhakua internetistä ja digitaalisten valokuvien ottamista.



KUVA 1 Lego vampyyritaistelun pelilauta ja pelilomake

Unelmien peli -projektin mediakasvatuksellisen tavoite oli havainnollistaa ja mallintaa lapsille sitä, kuinka pelit, ja mediatekstit ylipäätään ovat aina jonkun tuottamia ja erilaisten valintojen lopputuloksia. Mediakasvatuksen ydinmetodeihin on perinteisesti kuulunut mediatekstien kriittinen tarkastelu niiden tuottamisen kautta (Buckingham & Burn 2007) ja kriittisyys sekä oma tuottaminen mainitaan myös VASUn mediakasvatuslinjauksissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Suunnittelutehtävä koettiin omasta lempipelistä kertomista mielekkäämmäksi ratkaisuksi, koska se nimenomaisesti mahdollistaisi olemassa olevien pelien kriittisen tarkastelun ja uuden luomisen. Ratkaisu osoittautui onnistuneeksi, sillä suurin osa lapsista joko innovoi aivan uusia pelejä tai muokkasi olemassa olevista heidän makuunsa parempia. Esimerkiksi kuvan 2 piirros on putkineen, merilevineen ja piikkikäine kaloineen selkeästi Super Mario -vaikutteinen. Kuvan piirtänyt tyttö kertoikin, pelaavansa Super Mariota kotona ja jatkoi, että *Tää on vähän niinku yks peli meillä kotona, mutta mä muokkasin sitä hiukan*. Muokkaamisella hän viittasi pelihahmoon, joka viiksekkään putkimiehen sijaan on violettitukkainen tyttöhahmo. Tytön omin sanoin: *Tää tyyppi ei oo oikeesti tämmöinen. Tää on joku semmonen tyyppi, jonka voi ite muokata ja antaa sille nimen ja saa päättää vaatteet ja silleen*. Muokkauksen voi tulkita kritiikiksi pelien perinteisesti miesvaltaiselle pähähmökavalkadille (Williams, Martins, Consalvo & Ivory 2009).



KUVA 2 Vesimaailma ja referenssipeli

Omien pelien tekeminen tarjoaa myös tilaisuuden tehdä näkyväksi pelisuunnittelun valta-asetelmia, kuten sitä, että pelaajan toimintamahdollisuudet ovat aina viime kädessä pelisuunnittelijaan määrittelemiä. Toisaalta, pelien tekemisen avulla voidaan myös havainnollistaa pelimekaniikan kuten haasteiden, palkkioiden ja tasojen (Zichermann & Cunningham 2011) merkitystä pelaamisen aikaiseen ja jälkeiseen mielialaan (esim. onnistumisesta iloitseminen / tappiosta harmistuminen), eli teknologian roolia yksilön hyvinvoinnille (Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2014). Unelmien peli -projektissa tämä näkyi konkreettisimmin suunnittelun, sääntöjen hiomisen ja testipelaamisen sykleissä: liian vaikeaksi tehty läpäiseminen johti turhauttavaan pelaamiskokemukseen, kun taas liian helpoksi tehty peli ei tarjonnut riittävää haastetta.

Mediakasvatuksellisen sisällön lisäksi pelien luominen ja tuottaminen toimi eheytyneen, oppiainerajat ylittävän ilmiölähtöisen kokonaisuuden keskustelun keskeisenä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018), jossa mediakasvatuksellisten tavoitteiden ohessa käsiteltiin myös yhteistyötaitoja (minä ja meidän yhteisömme), kielellistä tietoisuutta (kielen rikas maailma), ja taidekasvatusta (ilmaisun monet muodot). Pelit suunniteltiin yhdessä neuvotellen, säännöt kirjoitettiin itse tietokoneella ja pelien rakentamiseen sisältyi muun muassa piirtämistä, maalaamista, laskemista, valokuvaamista ja rakentamista. Kuhkan peliin sisältyi myös omaleimaisia pedagogisen integraation muotoja. Esimerkiksi Lego vampyyritaistelupelin elämien määrässä ja niiden merkitsemistavassa näkyy opettajien harjoittama hienovarainen matemaattisorientoitunut pedagoginen ohjailu. Peliä pelatessaan lapset saivat konkreettista harjoitusta kymmenhajotelmista ja samalla matemaattisia taitoja harjoiteltiin leikkillisin keinoin. Samalla kymmenen elämää oli pelin pelimekaniikan ja kannalta toimiva määrä: se antoi mahdollisuuden selvittää rata ja kukistaa vampyyri, mutta voitto ei ollut joka kerta selviö.

Teknologiakasvatuksellinen orientaatio

Yleisen teknologiakasvatuksen tavoitteena on, että lapset oppivat ymmärtämään ihmisen rakentamaa teknologista maailmaa ja teknologian roolia ihmisten apuvälineenä sekä omaksumaan teknologiaa koskevia tietoja, taitoja sekä asenteita, jotka auttavat heitä toimimaan teknologian parissa kokeilevasti, luovasti, innovatiivisesti, vastuullisesti ja itseensä luottaen (Turja 2012). Teknologiakasvatuksellisessa orientaatioissa näitä periaatteita sovelletaan digitaalisiin teknologioihin, jolloin oppimisen kohteena voivat olla sekä tieto- ja viestintäteknologian rakenteet ja toimintaperiaatteet että sen rooli osana yhteiskuntaa ja ympäristöä.

Lähestymistapa on tarpeellinen, sillä vaikka varhaiskasvatuksen kentällä esiintyy uskomuksia lapsista syntyjään taitavina tieto- ja viestintäteknologian käyttäjinä (Koivula & Mustola 2017; Roberts-Holmes 2014), todellisuudessa lasten teknologiset tiedot ja taidot ovat kapea-alaisempia kuin tämä niin kutsuttu diginatiivipuhe antaa ymmärtää. Vaikka suuri osa lapsista käyttää internetpalveluja säännöllisesti

ja tunnistaa sanan internet, heillä ei kuitenkaan ole ymmärrystä siitä, mikä internet oikeastaan teknisesti on ja mihin toimintoihin sitä tarvitaan ja mihin ei (Edwards ym. 2018; Mertala 2019a). Internetin läpäisevyys ja kaikkiaallisuus tekevät sen hahmottamisesta olennaisen osan tieto- ja viestintäteknologian osaamista. Samanaikaisesti sen näkymättömyys ja aineettomuus tekevät siitä haastavan käsitteilykohteen. Sama määritelmä pätee myös koodiin, joka on digitaalisen teknologian toimivuuden edellytys, mutta piilossa sovellusten käyttöpinnan takana ja laitteiden kuorien sisällä (ks. Dufva & Dufva 2016).

Tässä osiossa keskityn siihen, miten näitä näkymättömiä teknologioita voidaan tehdä näkyväksi ja tutkia varhaiskasvatuksessa teknologiakasvatuksen periaattein ja menetelmin. Konkreettiseksi ilmiöksi otan artikkelin johdannossa lyhyesti sivutun asioiden internetin sekä ubiikin, eli jokapaikan tietotekniikan. Yksi peruste valinnalle on se, että niitä ei ole toistaiseksi huomioitu kotimaisessa varhaiskasvatustieteiden keskustelussa, vaikka molemmat teknologiat ovat jo löytäneet tiensä päiväkoteihin. Useissa yksiköissä lasten läsnäolo kirjataan sähköisesti NFC-teknologiaa (Near Field Communication) hyödyntävillä lätkillä. Asioiden internetin sovellukset ovat toistaiseksi harvinaisempia, mutta joissain päiväkodeissa on esimerkiksi käytössä vedenkulutuksen reaaliaikainen seuranta, jossa data näkyy palveluntarjoajan lisäksi myös kiinteistön käyttäjille (CityIoT 2019).

Yksinkertaisimmillaan teknologiakasvatuksellista orientaatiota voi toteuttaa kiinnittämällä lasten huomio tavoitteellisesti näihin näkymättömiin teknologioihin. Tämä tarkoittaa esimerkiksi ääneen ihmettelyä ja avoimien kysymysten esittämistä siitä, miten NFC-lätkä voi ”tietää” kenen lapsen käytössä se on ja miten tieto lapsen päiväkotiin tulosta ja sieltä lähtemisestä siirtyy lätkestä mobiilisovellukseen kosketuksen kautta. Tämä periaate pätee luonnollisesti myös muihin digitaalisiin teknologioihin ja lasten kanssa voidaan pohtia vaikkapa sitä, miten kirjoitus siirtyy näppäimistöltä tietokoneen ruudulle ja siitä edelleen tulostetulle paperille. Nämä esimerkit ovat käytännön sovelluksia siitä, mitä VASU ja EOPS tarkoittavat linjatesaan, että lasten kanssa tutkitaan ja havainnoidaan tieto- ja viestintäteknologian roolia arkielämässä (Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Esimerkit tekevät myös näkyväksi kokopäiväpedagogiikan mahdollisuuksia tieto- ja viestintäteknologiaosaamisen tukemisessa: ne kehystävät läsnäolojen kirjaamisen ja viikkotiedotteiden tulostamisen kaltaiset arjen teknologiarutiinit pedagogisesti arvokkaiksi tilanteiksi digitaalisten teknologioiden toimintaperiaatteiden ja niiden mahdollistamien työkäytänteiden tutkimiseen ja sanallistamiseen.

Toimijuuden tukemisen näkökulmasta toinen teknologiakasvatuksellisen orientaation tavoite on välittää lapsille ymmärrys siitä, että tieto- ja viestintäteknologia on ihmisen luovan toiminnan aikaansaannos. Teknologian tutkimisen rinnalla lapsille tulisikin tarjota kokemuksia, jossa he toimivat teknologian suunnittelijoina ja valmistajina. (Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Elektronista askartelua, eli elektronisten kom-

ponenttien kuten led-valojen ja yksinkertaisten virtapiirien käyttämistä luovassa työskentelyssä on tarjottu lapsilähtöiseksi ensiaskeleeksi digitalisoituneen maailman ymmärtämisessä (ks. Dufva 2015). Toimijuuden kannalta on olennaista käsitellä sitä, että uudet teknologiset keksinnöt syntyvät usein luovista ideoista, joita ei ehkä voi vielä tässä hetkessä toteuttaa muutoin kuin prototyyppinä (Turja 2012).

Edellä lueteltuja periaatteita ja menetelmiä voidaan hyödyntää myös näkymättömien teknologioiden tutkimisessa ja käsitteellistämässä. Konkretisoin tätä seuraavaksi pohjoissuomalaisessa päiväkodissa talvella 2018 toteutetun projektin kautta (ks. Mertala 2019b). Projektin tavoitteena oli selvittää, miten alle kouluikäiset lapset hahmottavat jokapaikan tietotekniikkaa ja asioiden internetiä, sekä kokeilla ja kehittää tapoja niiden tutkimiseen ja käsittelyyn varhaiskasvatuksen pedagogiikalle ominaisin menetelmin. Projektin aluksi lapsilta kysyttiin havainnollistavia kuvia apuna käyttäen, voisiko autossa, pyykinpesukoneessa tai pehmonallessa⁷ olla tietokone ja/tai internetyhteys. Valtaosa lapsista ei pitänyt tätä mahdollisena. Skeptisyys selittyy erityisesti sillä, että tietokoneet käsitteellistettiin useimmiten pöytäkoneiksi ja kannettaviksi tietokoneiksi ja internet määriteltiin päätelaitteiden ja toimintojen kautta (ks. myös Edwards ym. 2018; Mertala 2019a). Tätä tietoa vasten skeptisyys on hyvin ymmärrettävää, sillä eihän isokokoinen pöytätietokone voi mahtua pienen pehmonallen sisään. Seuraavaksi lapsille luettiin valikoituja otteita tietokoneiden ja internetin toimintaperiaatteita esittelevistä lastenkirjoista⁸ ja samat kysymykset esitettiin uudelleen. Tällä kertaa huomattavasti useampi lapsi oli sitä mieltä, että auton, pesukoneen ja/tai nallen sisällä voisi olla tietokone ja/tai internetyhteys. Lopuksi lapsille luettiin satu Korvatunturin lahjasuunnittelijatontusta, joka rattikelkkaonnettomuudessa päähän saadun kolhun takia ei keksi yhtään uutta lelua ja tarvitsee lasten apua uudenlaisten ja ennennäkemättömien älylelujen suunnittelussa ja valmistamisessa.

Unelmien pelin tavoin leluista tehtiin ensin piirretyt suunnitelmat, joiden pohjalta lapset rakensivat prototyytit hyödyntäen elektronisia komponentteja sekä päiväkodin omia leluja ja muuta välineistöä. Lapsia myös pyydettiin kertomaan, millainen rooli tietokoneella tai internetyhteydellä lelussa olisi. Kuvat 3 ja 4 esittävät älyleluautoa, jota suunnittelijansa mukaan *voi ohjata kännykällä, koska siinä on nettiyhteys*.

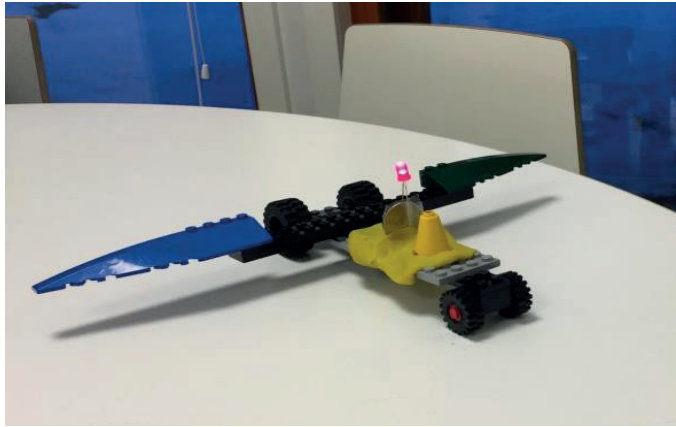
Kuva 3

Älyleluauton suunnittelupiirros



7 Nalle oli itse asiassa tietokoneen sisältävä älylelu

8 Kuinka tietokone toimii: Kurkista ja Koodaa (Dickins 2016); Miten internet toimii (Nilsson 2015)



KUVA 4 Älyleluauton prototyyppi

Koska projektin lähtökohtana oli nimenomaisesti teknologiakasvatuksellinen orientaatio, yhteydet VASUn ja EOPSin teknologiakasvatuksellisiin periaatteisiin ovat selkeät: lapset saivat kokemuksen luovasta teknologisesta suunnitteluprosessista ja omien teknologisten ideoiden toteuttamisesta (Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018) ja toiminnassa hyödynnettiin lähiympäristön ”teknologisia ratkaisuja, esimerkiksi leluja” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 47). Tietokirjojen lukeminen ja käsitteiden (tietokone ja internet) määrittely puolestaan linkittyy osaksi Kielen rikas maailma -aluetta, jossa korostetaan monipuolisen lastenkirjallisuuden käyttämisen sekä sanojen merkitysten pohtimisen tärkeyttä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

LOPUKSI

Tässä artikkelissa olen hahmotellut laaja-alaista viestintäteknologiaosaamista kolmesta orientaatioalueesta – oppimisteknologisesta orientaatiosta, mediakasvatuksellisesta orientaatiosta ja teknologiakasvatuksellisesta orientaatiosta – muodostuvana kokonaisuutena. Jokainen orientaatioalueista lähestyy tieto- ja viestintäteknologiaa eri näkökulmasta ja muodostuvan kokonaisuuden tarkoituksena on tukea lasten toimijuutta suhteessa tieto- ja viestintäteknologiaan tässä ja nyt sekä tulevaisuussuuntautuneesti. Malli kokoaa yhteen kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta tunnistettuja lähestymistapoja ja näkökulmia suhteessa tieto- ja viestintäteknologiseen osaamisen tukemiseen osana institutionaalista kasvatusta. Näitä ovat muun muassa STEM-pedagogiikka (Bers ym. 2013), Makerspace-liike (Sheridan ym. 2014) sekä teknologiatuettu oppiminen (Mooij ym. 2014). Näin toimien, malli sijoittuu osaksi jatkumoa, jossa teknologia sekä siihen liittyvä osaaminen ymmärretään holistisena ilmiönä (Buckingham 2015; Valtonen ym. 2019). Vaikka

holistinen näkökulma mukaillee sekä vallitsevaa divergenttiä teknologiaympäristöä että varhaiskasvatuksen pedagogisia ominaispiirteitä, on sen riskinä, etenkin sanamäärältään rajallisessa artikkelimitassa käsiteltynä, eri osa-alueiden käsittelyn typistyminen pintapuoliseksi tarkasteluksi. Onkin selvää, että keskittymällä vain yhteen näkökulmaan, esimerkiksi teknologiatuettuun oppimiseen, selonteko kyseisen orientaatioalueen sisäisestä monimuotoisuudesta olisi ollut rikkaampaa niin aiemman tutkimuksen kuin käytännön sovellusten osalta. Pintapuolisen käsittelyn riskiä olen pyrkinyt minimoimaan käsittelemällä artikkelissa määrältään vähäisiä, mutta yksityiskohdiltaan rikkaita esimerkkejä varhaiskasvatuksen arjessa toteutetuista empiirisistä tutkimus- ja kehittämisprojekteista.

Vaikka laaja-alaisen tieto- ja viestintäteknologiaosaamisen malli on laadittu lähtökohtaisesti varhaiskasvatuksen kasvatuskäytännön kehittämisen ja toteuttamisen näkökulmasta, voidaan sitä käyttää myös perus- ja täydennyskoulutusten sisältöjen suunnittelussa ja niiden monipuolisuuden varmistamisessa. Esimerkiksi Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus -selvityksen tulosten kautta tarkasteltuna opettajaopiskelijoiden jo lähtökohtaisesti vähäiset tieto- ja viestintäteknologiset sisällöt painottuvat oppimisteknologisen orientaation ympärille (Salomaa, Palsa & Malinen 2017) eivätkä täten vastaa VASUn ja EOPSin (Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018) linjauksia tai kohtaa lasten kasvatuksellisia tarpeita ja oikeuksia. Empiirisen tutkimuksen näkökulmasta mallin kolmijakoa (teknologiakasvatus, medikakasvatus ja oppimisen tukeminen) voidaan hyödyntää esimerkiksi varhaiskasvatuksen teknologiaintegraatiokäytänteiden muotoja jäsentävänä kehyksenä.

Orientaatioalueiden yhteydessä käyttämilläni konkreettisilla esimerkeillä olen halunnut osoittaa, että lasten tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen tukeminen on tavoitteiltaan ja menetelmiltään paljon enemmän kuin pelkkää laitteiden käyttämistä. Digitaalisten laitteiden ei myöskään tarvitse olla mukana joka hetkessä, vaan silloin, kun niiden hyödyntäminen on perusteltua. Esimerkiksi oppimisteknologisen orientaation yhteydessä läpikäydyssä liikenteenlaskentaesimerkissä tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnettiin vasta projektin loppuvaiheessa, eli havaintojen jäsentämisen ja tulosten esittämisen yhteydessä. Niin ikään Unelmien peli -esimerkissä tieto- ja viestintäteknologisten välineiden rooli oli maltillinen, vaikka sekä projektin pontimen ja teeman (digitaaliset pelit) että sen mediakasvatuksellisen tavoitteen (peleihin liittyvien toimijuuksien laajentaminen) voidaan lukea kuuluvan tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen alle. Huomionarvoista on, että yksikään lapsista ei kyseenalastanut sitä, että pelit eivät olleet kokonaan digitaalisia, sillä suunnittelijana ja toteuttajana toimiminen oli itsessään motivoivaa ja merkityksellistä. Kun jälkikäteen juttelimme lasten kanssa heidän kokemuksistaan ja siitä, me he ovat oppineet, totesi yksi lapsista, että *kun mää seuraavan kerran teen pelin, niin teen eka laudan ja sitten hahmot*. Kommentillaan hän viittasi aiempaan tilanteeseen, jossa huomasimme, että hänen ryhmänsä hevoshahmot olivat liian isoja suhteessa pelilautaan. Tämä vastoinkäyminen kuitenkin voitettiin ja lapsen sanavalinta antaa ymmärtää, että matkalla koetuista haasteista huolimatta hän kokee

olevansa sekä kykenevä että kiinnostunut suunnittelemaan ja valmistamaan pelejä myös jatkossakin.

Varhaiskasvatuksen pedagogisten traditioiden korostamisen kautta olen pyrkinyt osoittamaan, että tieto- ja viestintäteknologinen osaamisen tukemiseen liittyvä ammatillinen kompetenssi ei ole pelkkä uuden oppimista, vaan myös olemassa olevan ammattitaidon hyödyntämistä uudenlaisten ilmiöiden käsittelyssä. Perus- ja täydennyskoulutuksen näkökulmasta voimaannuttaville lähtöasetelmille on tarve, sillä varhaiskasvatuksen työntekijöiden on useissa yhteyksissä tunnistettu olevan epävarmoja omasta tieto- ja viestintäteknologisesta osaamisestaan (Koivula & Mustola 2017; Mertala 2017; Sommers-Piironen & Hemilä 2016, 49). Tätä tietoa vasten edellä siteeratun lapsen asenteessa on paljon, mistä jokainen epävarmuutta kokeva työntekijä voi ottaa opiksi: kaikki ei mennyt ensimmäisellä yrityksellä täydellisesti, mutta lapsi ei antanut sen määrittää koko kokemusta, saati häntä itseään pelisuunnittelijana. Rinnastuksella haluan korostaa myös sitä, että se, miten me ammattikasvattajina suhtaudumme tieto- ja viestintäteknologian kanssa kohtamiimme haasteisiin, mallintaa lapsille tietynlaisia toimijuuksia. Vaikka katkonainen internetyhteys voi lähtökohtaisesti tuntua enemmän pedagogiikkaa hankaloittavalta kuin mahdollistavalta ilmiöltä, yritys yhteyden korjaamiseksi (ja sen sanallistaminen) tarjoaa lapsille mahdollisuuden havainnoida sitä, millaisia teknisiä ratkaisuja internetyhteyden toimivuus edellyttää ja mikä toiminnot edellyttävät internetyhteyden olemassaolon. Ylipäätään, luovuttaminen tai yritys ratkaista kohdattu ongelma mallintavat lapsille hyvin erilaisia toimijuuksia riippumatta siitä, saadaanko ongelma ratkaistua sillä hetkellä vai ei. Tätä kuvaa hyvin ote eräästä kehittämiss-hankkeesta kerätystä aineistosta. Yhdessä hankkeeseen osallistuneessa päiväkotiryhmässä oli innostuttu lasten omaehtoisesta valo- ja videokuvaamisesta ja lasten kuvaamia videoita oli tarkoitus katsoa isommalla joukolla tietokoneen näytöltä. Testatessaan tietokoneen videosoitinta opettaja huomasi, että video näkyi ruudussa väärin päin, eikä hän tiennyt, miten sen saisi käännettyä. Vastoinkäymisestä huolimatta opettaja päätti, että hän ei antaisi tämän estää lapsille tärkeän hetken toteuttamista ja totesikin, että *ehkä mä käännän sen koneen sitten siinä vaiheessa kun me katotaan niitä --- enkä sysää, että en mää voi, kun mää en osaa*. Vaikka ratkaisu ei ole teknisesti tyyli puhdas, on se oivallinen osoitus ja tarpeellinen malli toimijuudesta teknologisessä ympäristössä.

Kiitokset

Haluan osoittaa lämpimät kiitokset KM Saara Salomaalle ja KL Asko Pekkariselle artikkelin luonnosversion kommentoinnista. Kiitokset kuuluvat myös anonyymeille vertaisarvioijille, joiden kommentit ja kritiikki auttoivat artikkelin viimeistelyä huomattavasti.

Lähteet

- Aarsand, P. 2010. Young boys playing digital games. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5(1), 38–54. Saatavilla <https://www.idunn.no/dk/2010/01/art04>.
- Ampuja, M., Koivisto, J. & Väliverronen, E. 2014. Medioituminen: iskusana, analyttinen työkalu vai uusi paradigma? *Media & viestintä*, 37(2), 22–37. doi: 10.23983/mv.62864.
- Bers, M., Seddighin, S., & Sullivan, A. 2013. Ready for robotics: Bringing together the T and E of STEM in early childhood teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 21(3), 355–377.
- Blackwell, C. K., Lauricella, A. R., & Wartella, E. 2016. The influence of TPACK contextual factors on early childhood educators' tablet computer use. *Computers & Education*, 98, 57–69. doi: 10.1016/j.compedu.2016.02.010.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Harvard University Press. Cambridge: MA.
- Buckingham, D. 2015. Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 4(1), 236–276. Saatavilla https://www.idunn.no/dk/2006/04/defining_digital_literacy_-_what_do_young_people_need_to_know_about_digital.
- Buckingham, D. & Burn, A. 2007. Game literacy in theory and practice. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(3), 323–349.
- Chaudron, S. 2015. *Young children (0-8) and digital technology. A qualitative exploratory study across seven countries*. Joint Research Centre. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CityIoT 2019. Oulun kaupunki kokeilee rohkeasti uusia teknologioita. Saatavilla <https://www.epressi.com/tiedotteet/rakentaminen/oulu-kaupunki-kokeilee-rohkeasti-uuksia-teknologioita.html>.
- Dickins, R. 2016. *Kuinka tietokone toimii? Kurkista ja koodaa*. Helsinki: Tammi.
- Dufva, T. 2015. Digitaalisen maailman ymmärtämisestä: Miten elektroniikan avulla voidaan kasvat-
taa digitaaliseen yhteiskuntaan. Teoksessa R. Ruuskanen (toim.) *ROBO1: Elektroniikkaa ja askartelua* (s. 2–3). Saatavilla http://www.kasityokouluroboti.fi/wp-content/uploads/2014/06/Robo1_elektroniikkaa_ja_askartelua.pdf.
- Dufva, T. & Dufva, M. 2016. Metaphors of code—Structuring and broadening the discussion on teaching children to code. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 97–110. doi: 10.1016/j.tsc.2016.09.004.
- Edwards, S., Nolan, A., Henderson, M., Mantilla, A., Plowman, L., & Skouteris, H. 2018. Young children's everyday concepts of the internet: A platform for cyber-safety education in the early years. *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 45–55. doi: 10.1111/bjet.12529.
- Ertmer, P. A. 2005. Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39. doi: 10.1007/bf02504683.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus, Helsinki.
- Giddings, S. 2014. *Game worlds. Virtual media and children's everyday play*. New York, NY: Bloomsbury.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. 2014. Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In: *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii, USA, January 6-9, 2014*. doi: 10.1109/hicss.2014.377.
- Juhanko, J., Jurvansuu, M., Ahqvist, T., Ailisto, H., Alahuhta, P., Collin, J., Halen, M., Heikkilä, T., Kortelainen, H., Mäntylä, M., Seppälä, T., Sallinen, M., Simons, M., & Tuominen, A. 2015. *Suomalainen teollinen internet – haasteista mahdollisuudeksi*. ETLA Raportit No 42. Saatavilla <https://www.etla.fi/wp-content/uploads/ETLA-Raportit-Reports-42.pdf>.
- Koivula, M. & Mustola, M. 2017. Varhaiskasvatuksen digiloikka ja muuttuva sukupolvijärjestys? Jän-
nitteitä lastentarhanopettajien ja lasten kohtaamisissa digitaalisen teknologian
äärellä. *Kasvatus ja Aika*, 11(3), 37–50. Saatavilla <https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/68722>.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsitteiden merkitysisällön analyysi (väi-

- töskirja, Turun yliopisto). Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta Lingua Fennica edita. Turku: Turun yliopisto.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., & Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J., & Mikkola, A. 2014. Building on the positive in children's lives: A co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care*, 184 (2), 211–229. doi: 10.1080/03004430.2013.778253.
- Lehtikangas, A. & Mulari, H. 2016. "Mä en oo kattonu mu mä vaan tiian ne": Havainnointi, medialeikit ja eronteot päiväkodissa. Teoksessa H. Mulari (toim.) *Solmukohtia: Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen* (s. 21–43). Julkaisuja 183. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Lindahl, M. G. & Folkesson, A. M. 2012. Can we let computers change practice? Educators' interpretations of preschool tradition. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1728–1737. doi: 10.1016/j.chb.2012.04.012.
- Marsh, J., Kontourouki, S., Tafa, E., & Salomaa, S. 2017. Developing digital literacy in early years settings: Professional development needs for practitioners. A White Paper for COST Action IS1410.
- Mascheroni, G. & Holloway, D. 2019. *The Internet of toys: Practices, affordances and the political economy of children's smart play*. Cham: Switzerland.: Palgrave MacMillan. doi: 10.1007/978-3-030-10898-4.
- Mattel 2015. Hello Barbie messaging / Q&A. Saatavilla <http://helloworldfaq.mattel.com/wp-content/uploads/2015/12/hellobarbie-faq-v3.pdf>.
- Mertala, P. 2015. Esiopetuksen TVT-pedagogiikan ydintä etsimässä. Teoksessa J. Viteli, & A. Östman (toim.) *Tuovi 13: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2015-konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit* s. 47–55. TRIM research reports: 15. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavilla https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/97917/tuovi_%2013_2015.pdf?sequence=1.
- Mertala, P. 2017. Wag the dog—The nature and foundations of preschool educators' positive ICT pedagogical beliefs. *Computers in Human Behavior*, 69, 197–206. doi: 10.1016/j.chb.2016.12.037.
- Mertala, P. 2018. Lost in translation? Huomioita kotimaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. *Media & viestintä*, 41(1), 107–116. Saatavilla <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/69921>.
- Mertala, P. 2019a. Young children's conceptions of computers, code, and the Internet. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 19, 56–66. doi: 10.1016/j.ijcci.2018.11.003.
- Mertala, P. 2019b. Digital technologies in early childhood education—a frame analysis of pre service teachers' perceptions. *Early Child Development and Care*, 189(8), 1228–1241. doi: 10.1080/03004430.2017.1372756.
- Mertala, P. & Meriläinen, M. 2019. The best game in the world: Exploring young children's digital game-related meaning-making via design activity. *Global Studies of Childhood*, 9 (4), 275–289. doi: 10.1177/2043610619867701.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. 2006. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Mooij, T., Dijkstra, E. M., Walraven, A., & Kirschner, P. A. 2014. Towards optimal education including self-regulated learning in technology-enhanced preschools and primary schools. *European Educational Research Journal*, 13(5), 529–552. doi:10.2304/eeerj.2014.13.5.529.
- Nilsson, H. 2015. Miten internet toimii? Helsinki: Kansallinen audiovisuaalinen instituutti.
- Nuttall, J., Edwards, S., Mantilla, A., Grieshaber, S., & Wood, E. 2015. The role of motive objects in early childhood teacher development concerning children's digital play and play-based learning in early childhood curricula. *Professional Development in Education*, 41(2), 222–235. doi: 10.1080/19415257.2014.990579.
- Nykänen, H. 2015. Uudistus tuo tabletit ja tietokoneet eskariin: pikkulasten mediakasvatus on pian pakollista. Saatavilla <http://yle.fi/uutiset/3-7765358>.
- Palsa, L. & Mertala, P. 2019. Multiliteracies in local curricula: conceptual contextualizations of

- transversal competence in the Finnish curricular framework. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 114–126. doi: 10.1080/20020317.2019.1635845.
- Priestley, M. & Sinnema, C. 2014. Downgraded curriculum? An analysis of knowledge in new curricula in Scotland and New Zealand. *The Curriculum Journal*, 25(1), 50–75. doi: 10.1080/09585176.2013.872047.
- Puroila, A–M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos, & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 204–226). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Roberts-Holmes, G. 2014. Playful and creative ICT pedagogical framing: A nursery school case study. *Early Child Development and Care*, 184(1), 1–14. doi:10.1080/03004430.2013.772991.
- Ruokamo, H. & Kotilainen, S. 2017. Haloo opettajankoulutus: TVT ja medialukutaidot yhteisopinnoiksi! Teoksessa S. Salomaa, L. Palsa, & V. Malinen (toim.) *Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017* s. 38–41. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1. Saatavilla <http://www.mediataitokoulu.fi/opettajaopiskelijat.pdf>.
- Salomaa, S. 2016. Mediakasvatustietoisuuden jäsentäminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 136–161. Saatavilla <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2016/06/Salomaa-issue5-1.pdf>.
- Salomaa, S. & Mertala, P. 2019. An education-centered approach to digital media education. Teoksessa C. Gray & I. Palaiologou (toim.), *Early learning in the digital age* s. 151–164. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Salomaa, S., Palsa, L., & Malinen, V. 2017. Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1. Saatavilla <http://www.mediataitokoulu.fi/opettajaopiskelijat.pdf>.
- Sandvik, M., Smørđal, O., & Østerud, S. 2012. Exploring iPads in practitioners' repertoires for language learning and literacy practices in kindergarten. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8(3), 204–221. Saatavilla https://www.idunn.no/dk/2012/03/exploring_ipads_in_practitioners_repertoires_for_language_.
- Sheridan, K., Halverson, E. R., Litts, B., Brahms, L., Jacobs-Priebe, L., & Owens, T. 2014. Learning in the making: A Comparative study of three makerspaces. *Harvard Educational Review*, 84, 505–531. doi: 10.17763/haer.84.4.brr34733723j648u.
- Siekkinen, M. & Ojala, M. 1996. Tietotekniikan integrointi lasten oppimiseen ja opetukseen päiväkotitoiminnassa. Lähtökohtia, tavoitteita ja käytännön sovelluksia Helsingin läntisen sosiaalikeskuksen päiväkodeissa. Julkaisusarja C. Helsinki: Helsingin kaupunki, Sosiaalivirasto.
- Sinnema, C. & Aitken, G. 2013. Emerging international trends in curriculum. Teoksessa M. Priestley & G. Biesta (toim.), *Reinventing the curriculum – New trends in curriculum policy and practice* s. 141–164. London, UK: Bloomsbury Academic.
- Sommers-Piironen, J. & Hemilä, H. 2016. Oivalluksia eskarista! Varhaispedagogiikan kehittämistä lasten mediasuhteiden näkökulmasta. Teoksessa H. Mulari (toim.) *Solmukohtia – Näkökulmia lasten mediakulttuureiden tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen* s. 45–54. Julkaisuja 183. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Suoninen, A. 2014. Lasten mediabarometri 2013. 0-8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010. Verkkojulkaisuja 75. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Saatavilla <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/lastenmediabarometri2013.pdf>.
- Turja, L. 2012. Teknologiakasvatus varhaisvuosina. Teoksessa E. Hujala, & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (2.p.) s. 195–207. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Uprichard, E. 2008. Children as 'being and becomings': Children, childhood and temporality. *Children & Society*, 22(4), 303–313. Saatavilla doi: 10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x.
- Valtonen, T., Tedre, M., Mäkitalo, K., & Vartiainen, H. 2019. Media literacy education in the age of machine learning. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2), 20–36. doi: 10.23860/JMLE-2019-11-2-2.
- Varhaiskasvatuslaki 2018. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus, Helsinki.
- Venninen, T., Leinonen, J., Ojala, M. & Lipponen, L. 2012. Creating conditions for reflective practice in early childhood education. *International Journal of Child Care and Education Policy*,

- 6(1), 1–15. doi: 10.1007/2288-6729-6-1-1.
- Vesterinen, O. 2011. Media education in the Finnish school system: A Conceptual analysis of the subject didactic dimension of media education (väitöskirja, Helsingin yliopisto). Media Education Publications 12. Helsinki: Yliopistopaino.
- Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. (Väitöskirja) Publications the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 66. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Weiser, M. 1991. The computer for the 21st century. *Scientific American*, 265(3), 94–104.
- Williams, D. Martins, N. Consalvo, M., & Ivory, J. D. 2009. The virtual census: representations of gender, race and age in video games. *New Media & Society*, 11(5), 815–834. doi: 10.1177/1461444809105354.
- Ylönen, S. 2012. Sallittua, salaista vai kiellettyä? Lasten medialeikkitalasta käydyt neuvottelut päiväkodissa. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat* (s.85–115). Jyväskylä: Vastapaino.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. 2011. *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Newton, MA: O'Reilly Media, Inc.



Satakieli soikoon!

Pekka Lehtimäki
Marjo Oksanen
Marjo Väre

Projektityöskentelyn monet muodot varhaiskasvatuksessa

Johdanto

Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatustyötä ohjaa Satakieli-pedagogiikka, jonka mukaan lapsi on aktiivinen toimija, tiedonrakentaja ja osaaja. Lapsella on perusoikeus osallistua ja vaikuttaa omaan oppimiseensa. (Hämeenlinnan esiopetuksen opetussuunnitelma 2016). Lapsi muokkaa maailmaa ja rakentaa käsitystään maailmasta omalla tavallaan vuorovaikutuksessa toisten lasten, kasvattajien ja ympäristön kanssa. Oppiminen on kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa yhdistyvät aistit, tunteet, keho ja ajattelu. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

”Satakielipedagogiikka on sitä, että vapaasti antaa lasten tehdä ja toteuttaa ollen itse aktiivisesti mukana tekemässä lisäsyötteitä ja mahdollistamalla prosessin kasvua. Projektin kehittyminen ja muuntuminen. Ei se ole niin ”vakavaa” tutkimista vaan antautunutta hulluutta, hulvatonta heittäytymistä ja leikkisyyttä.” (Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 91).

Satakieli-pedagogiikan juuret ovat reggiolaisuudessa. Italialaisen Reggio Emilia -pedagogiikan perustajan Loris Malaguzzin (1920–1994) mukaan lapsilla tulee olla täydet kansalaisoikeudet yhteiskunnassa ja elämässä yleensäkin. Lapsilla on oikeus ilmaista itseään ja saada äänensä kuuluviin. Lapsella ajatellaan olevan paljon mahdollisuuksia; hän on älykäs, voimakas, kunnianhimoinen ja kaunis. Lapsikäsiyys, joka perustuu ajatukseen lapsesta heikkona, hauraana, epätäydellisenä ja jatkuvaa suojelua kaipaavana, ei tue positiivisesti lapsen kasvua eikä tunnista hänen vahvuuksiaan (Malaguzzi 1993, 5).

Uteliaisuus ja kasvamisen halu saavat lapset esittämään kysymyksiä ja tutkimaan kaikkea ympärillä olevaa. Lapset ovat kykeneviä, kompetenteja, rakentamaan omaa todellisuuttaan – heille pitää vain antaa aikaa työstää sitä (Wurm 2005, 16). Vaikka lapset ovat kyvykkäitä ja täynnä tutkimisen intoa, se ei tarkoita sitä, että vastuu omasta elämästä ja kasvusta olisi lapsella itsellään. Lapset tarvitsevat aikuisia oman kasvunsa tukemiseen. He tarvitsevat positiivisia aikuisia, jotka välittävät ja ovat aidosti kiinnostuneita. Lapset tarvitsevat myös aikuisen tukea ja ohjausta perusarvojen tunnistamisessa, elämän solmuisten kuivioiden selkiyttämisessä sekä hyvän ja pahan erottamisessa. (Sajaniemi ym. 2015, 194–195.)

Tässä artikkelissa esittelemme kaksi erilaista tapaa tehdä projektityöskentelyä lasten kanssa. Projekti on hyvä keino opettaa lapsille pitkäkestoista ja -jälkeistä työskentelyä, jossa oppiminen on kokonaisvaltaista ja käytössä ovat oppimisen eri osa-alueet. Projektityöskentelyssä pääsee havainnoimaan sekä lapsen yksilötason oppimista että ryhmän yhteisöllistä oppimista. Ryhmässä jokainen oppii omalla tavallaan ja samalla toisiltaan. Projektityöskentelyssä jokainen lapsi pääsee osallistumaan työhön ja saa samalla kokemuksen itsesään oppijana. Projektit voivat olla lähtöisin joko lapsilta tai ryhmän kasvattajilta. Projektimaisessa työskentelyssä tavoitellaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista yksittäisten, kasvattajien asettamien, tietojen opetteluun sijaan. Kasvattajien tulisikin havainnoida lapsia yksilöinä ottaen heidän kehityshaasteensa huomioon ja asettaa tavoitteet yksilökohtaisesti. Lasten aito kohtaaminen ja vuorovaikutus ovat tässä tärkeitä työvälineitä. (Heinimaa 2011, 277–281; Lipponen 2011, 31–38; Turja & Vuorisalo 2019, 36–55; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 21–39.)

Nämä projektit ovat esimerkkejä lapsen rajattomasta kyvystä ilmaisuun, mielikuvitukseen ja tahtoon osallistua ja vaikuttaa. Mikään aihe ei ole liian vaikea tai haastava – kun sitä pohditaan lapsilähtöisesti ja lasten näkökulmasta.

UPONNEEN LAIVAN TARINA

Toimiessani varhaiskasvatuksen opettajana Solvikin päiväkodin Mettisten ryhmässä, alkoi meillä syksyn 2018 alussa Titanic-projekti. Projektimme lähti käyntiin elokuun alkupuolella, kun eräs lapsi rupesi kertomaan kahdesta uponneesta laivasta, jotka olivat vanhoja. Toinen oli ”tosi vanha” Wasa-laiva ja toinen Titanic, joka törmäsi jäävuoreen ja upposi. Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa (2019, 16) korostetaan osallisuuden merkitystä ja lapsen omaa kokemuksellista toimijuutta, jossa lapsen ajatukset ja mielenkiinnon kohteet ovat toiminnan lähtökohdana. Ryhmässämme oli yksi Titanic-kirja, jota lapset lukivat jatkuvasti. Lapset ovat uteliaita ja tutkivat luonnostaan asioita ja ilmiöitä, joita ympäristössään näkevät (Mäkelä & Sajaniemi 2013, 39–46; Lipponen 2011, 31–38; Heinimaa 2011, 278), joten kyseinen kirja toimi kimmokkeena kyseiiseen projektiin.

Kirja oli hieman haastava lukea lapsille, sillä se kävi tieteellisesti Titanicin vaiheita läpi. Lapset selasivat kirjaa ja halusivat saada aiheesta lisää tietoa, joten marsimme kirjastoautoon ja varasimme kaikki kaupungin Titanic-aiheiset kirjat meille. Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelma (2019) korostaa lapsen mielipiteen huomioon ottamista ja aitoa kohtaamista. Näiden myötä ja myönteistä palautetta antamalla vahvistetaan lapsen luontaista kykyä kysellä ja tutkia asioita. Tällä luodaan vahvaa perustaa oppimiselle. (Mäkelä & Sajaniemi 2013, 39–46.) Ilman kuuntelemista ja lasten mielenkiinnon kohteiden selvittämistä emme olisi lähteneet työstämään kyseistä aihetta. Lasta aidosti kuuntelemalla löytyvät ne asiat, jotka lapsia kiinnostavat. Samalla vahvistuu positiivinen vuorovaikutus. (Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 16–20.) Titanic-projektissa lähtökohdana oli monipuolinen toiminta, jossa harjoittelimme yhdessä toimimista, ryhmäytymistä, sosiaalisia taitoja ja monia eri keinoja ilmaista itseään. Tuimme lasten mielikuvitusta ja laaja-alaista oppimista monin eri tavoin ajattelun, leikin, musiikin, liikkeen ja kuvallisen ilmaisun menetelmin (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016, 21–26; Sääkslahti 2015, 100).

Kävimme läpi projektin keskustelua siitä, mitä lapset haluavat tehdä seuraavaksi ja oppia aiheesta. Kuuntelimme lapsia ja annoimme jokaiselle mahdollisuuden kertoa mielipiteensä. Lapset olivat erityisen kiinnostuneita jäävuoresta ja laivan uppoamisesta. Kyselemällä selvitimme heidän näkemystään jäästä ja jäävuorista sekä niiden muodostumisesta. Yhdessä asioista keskustelemalla ja lopulta itse jäätä tekemällä lapset saivat mahdollisuuden oppia konkreettisesti asian. Marjanen, Ahonen ja Majoinen (2013, 47–73) puhuvat kasvattajan roolista rikastuttua lasten leikkiä välineiden ja mielikuvien avulla. Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelma (2019) taas puhuu rikkaasta aikuisesta. Projektissamme tämä tarkoitti sitä, että kuuntelimme ja haastattelimme lapsia.

Toimme heidän ajatteluunsa uusia ulottuvuuksia esimerkiksi tekemällä heidän kanssaan paperiveneitä, sillä lapset halusivat päästä upottamaan laivoja. Järjestimme päiväkodin vesileikkihuoneeseen ”Atlantin valtameren”, jossa oli tekemiämme jäävuoria. Lapset pääsivät havainnoimaan konkreettisesti, mitä paperille tapahtuu vedessä ja miten laivat uppoavat.

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti kehitimme toimintaa lasten innostuksesta käsin. Kävimme uittamassa paperiveneitä useampana päivänä. Paperiveneiden tekemiseen käytimme paperinkeräysastiaan lasten heittämiä papereita. Kestävä kehitys on nykypäivää, joten lapset oppivat samalla, että jätteitä voi käyttää uudelleen ja hyödyntää erilaisin tavoin. Näin saimme aikaiseksi useita erinäköisiä ja -kokoisia veneitä, joiden ominaisuudet olivat myös erilaisia paperin laadusta riippuen. Osa kellui veden pinnalla kauemmin, osa vähemmän aikaa. Lasten havainnot olivat tarkkoja. Osa keskittyi uittamaan laivoja, osa taas keskittyi niiden upottamiseen. Kasvattajana oli hyvä huomata omia ennakoasenteita upottamista kohtaan, kun lapsi tarkoituksella tutki, miten paperivene uppoaa ja hajoaa veteen kerta toisensa jälkeen. Kun ymmärsi, että lapsi oppi, miten paperin olomuoto muuttuu, ei veneiden hajottaminen enää tuntunut turhalta toiminnalta, vaan tärkeältä oppimisprosessilta (ks. Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelma 2017, 84–92).

Paperiveneiden uittamisesta innostuneet lapset halusivat päästä uittamaan veneitä myös järveen. He ehdottivat, että paperiveneitä ei vietäisi luontoon, sillä roskia oli vaikea saada pois jo altaasta, järvestä se olisi liki mahdotonta. (ks. esim. From & Koppinen 2012, 19–55; Lipponen 2011, 31–38; Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelma 2019; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 21–26; Mäkelä & Sajaniemi 2013, 37–49.) Kuin huomaamatta lapset ottivat itse ympäristönäkökulman mukaan ja ehdottivat muovisia veneitä. Niitä kävimme ensin uittamassa läheisen metsän purossa. Siellä lapset keksivät etsiä itselleen kepit, joiden avulla he työnsivät laivoja eteenpäin. Oli huikeaa nähdä lasten riemu ja ilo, sekä rohkeuden kasvaminen. Osalle lapsista metsän pehmeä sammalpohja oli haastava liikkumisalusta. Kun olimme olleet siellä hetken, moni uskalsi jo hyppiä puron yli uudelleen ja uudelleen. Lasten oppimisen riemu ja mahdollisuus toteuttaa itseään liikunnallisesti toteutuivat tältä osin myös (Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelma 2017, 21–23, 34–38). Lapset liikkuvat luonnostaan ja uskaltavat myös haastaa itseään ikätason mukaisesti, jos vain antaa heille mahdollisuuden (Sääkslahti 2015, 100).

Puro oli lasten mielestä liian pieni, eikä vastannut totuutta Atlantin valtamerestä, joten päätimme mennä uittamaan laivoja myös järveen. Sidoimme laivoihin narut, minkä jälkeen laivojen uittaminen syksyisessä



järvessä oli turvallisempaa. Lapset tekivät taas monia toistoja heitellen veneitä järveen pitkälle, uudestaan ja uudestaan. Osa veneistä pääsikin naruista karkuun, ja näin pääsimme

keskustelemaan syksyisen kylmästä järvedestä verrattuna jäiseen Atlantin valtamereseen. Kumpi mahtaa olla kylmempää, voiko jäisessä vedessä uida? Lapset saivat kokeilla vettä käsillä ja syksyisen kylmä järvi antoikin hyviä viitteitä siitä, miten kylmää meri oli Titanicin uppoamisen hetkellä. Pääsimme keskustelemaan oikean puheutumisen merkityksestä ja siitä, miten vesi kylmettää vaatteet nopeammin kuin ilma. Lapsilla oli aiheeseen todella hyviä näkökulmia ja keinoja valmiina torjumaan kylmää tai uppoamista, jos joutuu veden varaan.

Kokemuksellinen oppiminen johdatteli puheet sujuvasti Varhaiskasvatussuunnitelman mukaiseen itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen omaksumiseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 25–26), joka on tärkeä osa varhaiskasvatusta.

Osallisuus ja yhdessä tekeminen syväoppimisen mahdollistajana

Osallisuuden ja yhteisöllisyyden tunne ovat tärkeitä asioita lapsen kehityksen ja oikeuksien kannalta. Osallisuus tarkoittaa lapselle niin oppimista, sitoutumista kuin yhteisöön kuulumisen tunnetta. Lapsen osallisuuden tukemiseksi on tärkeää antaa lapselle puheenvuoro ja ottaa hänen mielipiteensä vakavasti. Kun lapset otetaan osallisiksi keskusteluun, sitouttaa se heitä toimintaan ja sitä kautta auttaa rakentamaan yhteistyötä toisten lasten kanssa. Tällöin lapsen sosiaaliset taidot paranevat ja hän kokee olevansa osa yhteisöä. Tämä edistää lapsen oppimista. (Eskel & Marttila 2013, 75-96; Koivula 2013, 19-45.)

Omassa projektissamme yhteisöllisyys korostuikin lasten omaehtoisessa Titanic-leikissä, jota leikittiin aluksi päiväkodin pihalla olevassa laivassa. Lapset jakoivat itse toisilleen roolit, jotka vaihtelivat lapselta toiselle eri leikkikertoina. Aluksi mukana oli vain neljä lasta, mutta lopulta kaikki ryhmän lapset olivat mukana leikissä, kukin omalla vaihtelevalla panoksellaan. Pihalta leikki siirtyi päiväkodin sisälle ja sitä leikittiin monta kertaa päivässä. Lopulta leikki muodostui näytelmäksi, joka esitettiin koko päiväkodille.

Varhaiskasvattajina kannustimme lapsia ottamaan kaikki mukaan leikkiin ja osallistuimme myös itse siihen. Jokainen sai mahdollisuuden ottaa sellaisen roolin, jonka halusi. Leikkiin kuului tähyistäjä, joka varoitti jäävuoresta, kapteeni, joka ilmoitti laivan uppoamisesta, sekä soutajat, jotka pelastivat veden varaan joutuneita matkustajia pelastusveneisiin. Myös vakavia teemoja ja kuoleman käsitettä pohdittiin, ja osa lapsista leikki kuollutta makaamalla maassa hiljaa osan uudessa turvaan. Lapset valitsivat leikeissä erilaisia rooleja omien temperamenttiansa mukaan (ks. Koivunen 2009, 19–24), ja osa halusi hiljaisen roolin, osa taas äänekkäämmän toimijan roolin.

TITANIC



HEI, MITÄ TE OLETTE TÄNÄÄN SYÖNEET?

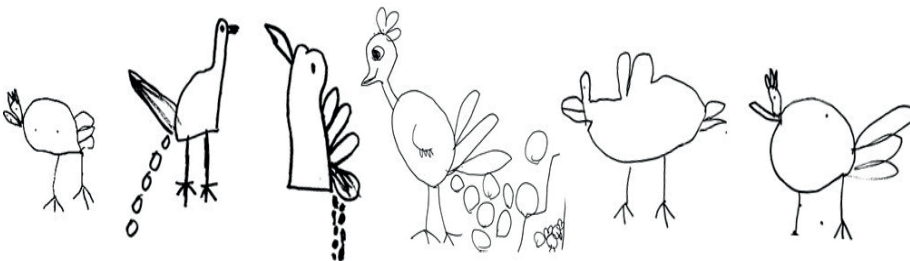
Verkatehtaan esiopetusryhmä Pikkuverkan ”Hei mitä te olette tänään syöneet”-projekti kertoo esimerkin työskentelystä, jossa lapset pohtivat tärkeitä ympäristökysymyksiä yhdessä kasvattajien kanssa. Projekti liittyy Suomen hallituksen ”Ravinteet kiertoon, vesistöt kuntoon”-kärkihankkeen loppuseminaariin 2019, johon pedagogisen dokumentoinnin kautta toimme näkyville lasten ajattelua ja taiteellista työskentelyä. Projekti oli myös osa opetus- ja kulttuuriministeriön ”Taidetta päivähoidon”-hanketta, jota toteutettiin yhdessä Visuaalisten taiteiden Aimokoulun sekä varhaiskasvatuksen kanssa.

Ennen projektin alkua kasvattajat sopivat, mitä dokumentoidaan, mihin haluamme dokumentaation antavan vastauksia ja miten me sen teemme. On myös tärkeää herätellä oma kiinnostus aiheeseen ja asettaa kysymyksiä pohdinnan alle. Pohdinnan teemat olivat **maa, ruoka, vesi ja energia**. Päätimme käsitellä teemoja omina aihealueinaan ja aloitimme maasta.

Projekti alkoi kysymyksellä ”Hei mitä te olette tänään syöneet?” Jo alkumetreiltä asti pidimme tärkeänä, että työskentelytapa on sellainen, että jokaisella lapsella on mahdollisuus sitoutua ja jokainen lapsi löytää omia kiinnostuksen kohteita aiheesta. Myös elämykset, kokemukset ja pedagoginen kantavuus on tärkeää. (Rintakorpi 2015.)

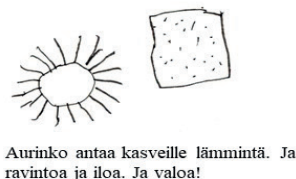
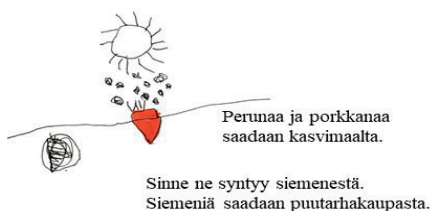
Mitä me olimme syöneet? Kalakeittoa. Perunaa. Porkkanaa. Piirsimme perunoita, porkkanoita ja kalakeittoja. Keskustelu ja taiteellinen työskentely kulkivat yhdessä. Kysymykset synnyttivät uusia kysymyksiä ja niihin haimme yhdessä vastauksia. Oleellista on, että lapset tuntevat itsensä tärkeiksi ja heidän täytyy saada kokea iloa ja hauskuutta omasta tekemisestään.

”Kanankakka on lannoite. Kanankakka on hyväksi.
Se on niitten ruokaa.”

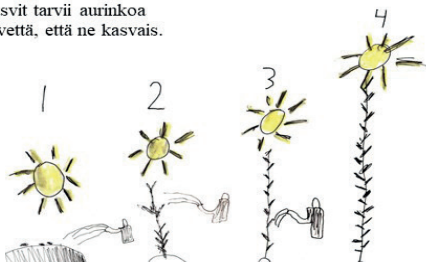


Taidepainotteisessa ryhmässä kuvataidekasvatus ja taiteellinen ilmaisu olivat tapa, jolla projektia toteutettiin. Kuvataiteellinen ilmaisu ja kuvista puhuminen rohkaisee lasta keskustelemaan, ajattelemaan ja olemaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kuvataide tarjoaa väylän sanattomaan ilmaisuun, mutta samalla se kannustaa yhteistoimintaan ja keskinäiseen vuorovaikutukseen (Rusanen ym. 2018, 16-17).

Lapsen kuvallinen ilmaisu on kuvallista kieltä: sillä on kertova funktio, jolla on sama merkitys kuin verbaalisella kielellä. Taiteellinen työskentely tekee näkyväksi myös lasten omaa kulttuuria, ajatuksia ja tapoja käsitellä lapselle merkityksellisiä asioita. Kuvien avulla voi aina palata takaisin yhdessä keskustelemaan ja muistelemaan, mitä olimme tehneet ja miksi. Lapsille nämä keskustelut olivat palkitsevia ja kannustivat eteenpäin.



Kasvit tarvitsevat aurinkoa ja vettä, että ne kasvavat.



Maa-teeman jälkeen keskustelimme luontevasti ruuasta – aihe, josta jokaisella löytyy mielipide. On hyviä ruokia ja huonoja ruokia. On terveellistä ja epäterveellistä. Ja keskustelua siitä, mikä tekee ruuasta hyvän ja mikä huonon. Väistämättä ruuasta puhuttaessa lasten pohdinnan kohteeksi tulivat köyhät maat ja ruuan puute. Lapset eivät tietenkään ole suojassa sosiaaliselta sivistymättömyydeltämme. On merkityksellistä kasvaa kohti ihmisyyttä, joka huolehtii paitsi itsestään myös toisista, omasta kulttuuristaan ja planeetastamme kokonaisuudessa. Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen tarkastelee maailmaa ja ympäröivää todellisuutta avarakatseisesti. Mistä on pohjimmiltaan kyse ihmisten hyvinvoinnista ja mitä on oikeudenmukaisuus? (Salonen 2013, 62.) Asioita, joita myös lapset omalla tavallaan miettivät.



"Viikon voi olla syömättä. Sitten kuolee nälkään."

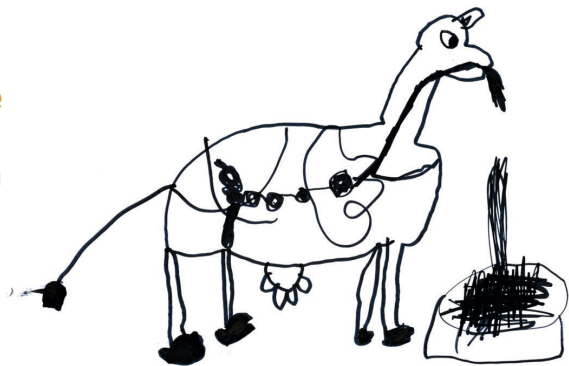


"Ei ole reilua, että toisilla on vettä ja toisilla ei. Mutta sille asialle me ei voida tehdä mitään. Paitsi jos matkustaa Etelä-Afrikkaan ja ottaa tosi tosi paljon vettä mukaan ja vie sen niille. Täällä me voida tehdä mitään. Muuta kun ehkä lähettään."

Tietoisuutemme luontoon liittyvistä haasteista lisääntyy ja ne huolestuttavat entistä varhaisemmassa kasvuvaiheessa olevia lapsia ja nuoria. Ympäristökysymyksiin meidän kaikkien tulee suhtautua esimerkillisesti harkiten, pohtien omia tekojamme ja ratkaisujemme merkityksiä.

Jos muutosten äärellä kohtaamme toivottomuutta tulevaisuuden suhteen, olemme vaarassa kasvattaa tulevaisuudenuskonsa menettäneen sukupolven. Kasvattajien tehtävänä on uskoa tulevaisuuteen ja luoda positiivinen kuva huomisesta. Kasvattajat eivät voi myöskään siirtää omia asenteitaan ja uskomuksiaan lapseen, vaan keskustelujen kautta haastaa lapsi ajattelemaan, pohtimaan ja tekemään itse jottopäätöksiä.

"Luomutila on sellainen tila, jossa tehdään maitoa. Lehmille juotetaan luomumaitoa. Luomumaito on sellaista, johon on lisätty luomua. - Tai luumua."



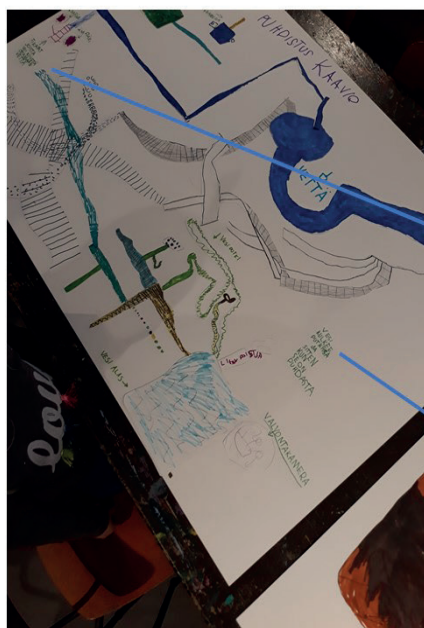
"Lihan syömisen vähentäminen liittyy ilmastonmuutokseen. Jos on liian kylmä, eläimet voi kuolla siihen. Mutta jos on liian kuuma, niin siihenkin voi kuolla."

Vesi-teemassa pohdimme veden olomuotoa, puhdasta ja likaista vettä ja innostuimme tekemään vesikokeita...

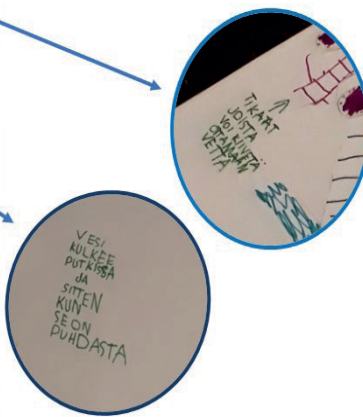


"Hei! Se vesi meni tonne lasiin!!"

"Se nousee ja vaihtaa väriä!"



VEDENPUHDISTUSJÄRJESTELMÄ



"Likainen vesi menee puhdistamoon."

"Puhdistamossa vesi menee putkissa."

"Ihmisen pissakin menee sinne. Se menee likavesisäiliöön, josta se lähtee putkia pitkin puhdistumaan."

..Kunnes lapset rupesivat pohtimaan, mitä kaikkea merestä löytyy.



"Merta pitäis puhdistaa jollakin tavalla, kun siellä on niin paljon roskaa."

"Mä oon nähny videon, jossa oli muovipusseja vedessä ja kala oli juuttunu siihen niin, että se kala kuoli."

"Kuka sitten pitää huolta meidän eläimistä, jos ihmiset kuolee?"

Keskustelut ja pohdinnat veivät lasten ajattelua kohti kestävästä kehityksestä ja ajan myötä myös projektistamme kehittyi ympäristöprojekti. Lapsille tietoisuus kestävästä kehityksestä on arjen tekoja: huolehtimista ja välittämistä toisistamme sekä lähiympäristöstä ja rakkautta toisiamme sekä ympäristöä kohtaan (Parikka-Nihti 2011, 18). Keskustelut ja pohdinnat, joita dokumentoimme, olivat jo sinällään vaikuttavia. Myötätunto maailman ja elämän eriarvoisuutta kohtaan oli suuri. Halu tehdä asioita sosiaalisesti ja taloudellisesti kestäväksi siirtyi konkretiaan arjen tasolla. Samaan aikaan myös ilo omista oivalluksista oli suuri. Lapsilla on tarve muodostaa omia käsityksiään ja tehdä omia oletuksiaan sekä testata niitä aikuisella – ja nämä synnyttivät myös mieleenpainuvia keskusteluja.

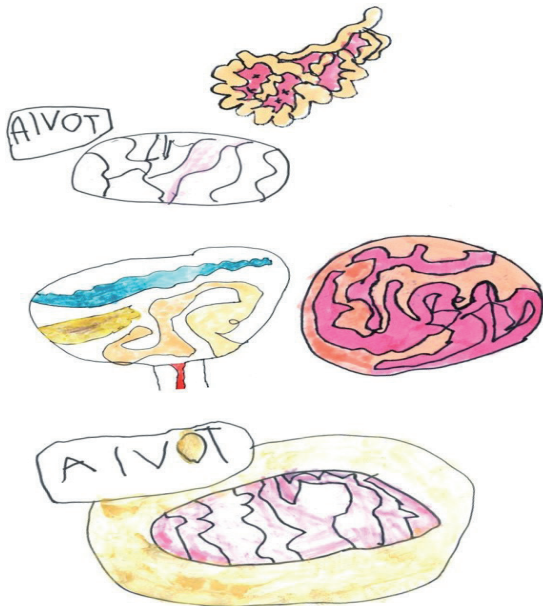
Pedagoginen dokumentointi mahdollisti sen, että tilanteisiin pystyttiin palaamaan uudestaan ja myös ne pienet, näkymättömät hetket, jotka helposti jäävät aikuiselta huomaamatta, saatiin talteen. Kasvattajien keskinäiset pohdinnat ja näkökulmat toivat lisää syvyyttä ja myös asettivat lisää kysymyksiä: Miten säilyttää ilo ja kepeys keskellä vakavia kysymyksiä? Miten olla siirtämättä "maailmantuskaa" ja omia asenteitaan lapseen? Olla yhtä aikaa huoleton ja huolehtiva? Kaikesta huolimatta on tärkeää, että lapselle ei jää ahdistusta, vaan uteliaisuus ja usko tulevaisuutta kohtaan. Tulevaisuus, jota kohti on mielekästä mennä.

"Alkaako elämä aina alusta?"

"Tuleeko sitten uudestaan dinosauruksia?"

"Energiaa ei voi nähdä, mutta sen voi tuntea. Niin kuin sisältä. Se tuntuu kivalta, kun energia yrittää purkautua. Se tuntuu niin kuin riehuvaltalta."

Viimeinen pohdinnan aihe oli energia. Voiko energiaa nähdä? Miltä energia tuntuu? Taidetta päivähoitoon-hankkeen tanssipedagogi käsitteli viikoittain aiheita kehollisen ilmaisun kautta. Minkälainen on energinen ihminen? Mitä sitten, kun energia loppuu? Miltä näyttää energia? Miten tuuli liikkuu?



"Pattereista tulee energiaa. Mutta jos lego tippuu lämmitysjuuttuun - sinne patterin väliin - se sulaa ja estää lämmön tulemasta."

"Ja aivot tekee töitä. Energia tulee myös aivoista. Tulee energiaa, mutta esimerkiksi vanhuksilla se tulee vähän hitaammin. Niinkuin vähän sen legon kanssa. Energia hidastuu."

"Ja kun energia loppuu, ihminen kuolee."

Projektin loppuvaiheessa saimme kutsun ympäristöministeriöön esittelemään ajatuksiamme ja töitämme ympäristöministeri Kimmo Tiilikaiselle. *"Ympäristöministeri on sellainen, joka huolehtii, että kaikki menee sille hyvin. Ja jos ei menis, niin se huolehtii sitten, että menee taas."*

Matka ympäristöministeriöön ja ministerin tapaaminen olivat jännittävät ja koko projektiin positiivisesti vaikuttava kokemus. Yhdessä koettu merkittävä tapahtuma lisäsi ryhmän yhteenkuuluvuutta, iloa ja merkityksellisyyttä.

Lasten keskustelut ministerin kanssa tallennettiin videolle, joka esitettiin "Ravinteet kiertoon, vesistöt kuntoon"-loppuseminaarissa Helsingissä 26.3.2019. Video on nähtävissä osoitteessa <https://www.youtube.com/watch?v=UNPvQK4QkCA&feature=youtu.be>. Lapset myös esiintyivät loppuseminaarissa ja luovuttivat dokumentaatiot juhlavieraille.

"Hei, mitä te olette tänään syöneet"-projekti kesti kokonaisuudessaan puoli vuotta ja projektin alkuperäinen ajatus oli tuoda lasten ajatuksia, mielipiteitä ja taiteellisia töitä esille Helsingissä järjestettävään "Ravinteet kiertoon, vesistöt kuntoon"-loppuseminaariin. Seminaarissa oli läsnä valtakunnan päättäjiä, ministereitä sekä ym-

päristöasiantuntijoita, joten lasten näkyvyys yhteiskunnallisina vaikuttajina oli suuri – ja myös toi raikkaan tuulahduksen koko tilaisuuteen. Tekemällä kasvatustoimintaa ja lasten ajattelua näkyväksi yhteiskunnallisella tasolla, sitä enemmän myös osallisuus lapsuutta koskevaan demokraattiseen keskusteluun ja päätöksentekoon kasvaa. Laadukas varhaiskasvatus ja sen esilletuominen on avain lapsuuden ja kasvun arvostamiseen ja kasvun ymmärtämiseen yhteiskunnallisella tasolla. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 66–67.)

Pedagoginen dokumentaatio tukee merkitysten rakentamista

LOPUKSI

Pedagoginen dokumentointi on keskeinen ja tärkeä työmenetelmä varhaiskasvatuksessa. Se korostaa lapsen omaa toimijuutta ja kannustaa lasta luottamaan itseensä ja vaikuttamaan ympäristöönsä.

Dokumentaatioiden yhdessä katsominen ja niihin palaaminen antavat lapselle tunteen, että hänen toimintaansa ja ajatuksiaan arvostetaan. Ne ovat muistiin merkitsemisen arvoisia. Näkeminen itsensä positiivisessa valossa, yhteiset pohdinnat, keskustelut ja joskus jopa väittelyt, kehittävät ajattelua ja rohkaisevat lasta tekemään omia päätöksiä. Ne vahvistavat lasten käsitystä omasta toimijuudestaan ja kyvystään toteuttaa sitä. Kun lapsi oppii ajattelemaan ajattelemistaan, hän oppii itsestään ja omien valintojen ja päätelmien taustalla olevista asioista. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 61–65.) Dokumentaatiot ja niistä keskusteleminen toimivat myös lasten ja aikuisten ajatusten-vaihtajina (Rintakorpi 2018, 35).

Molemmissa projekteissa korostuivat lapsen oma osallisuus ja toimijuus, mikä siinäkin kannatteli prosessia eteenpäin. Lapset hankkivat aktiivisesti tietoa ja toivat oppimismateriaalia myös kotoaan. Yhdessä keskustelut perheiden kanssa toivat vanhempia lähemmäksi varhaiskasvatusta ja esiopetusta, ja kiinnostus ja arvostus toimintaa kohtaan kasvoivat. Vanhemmat myös osallistuivat toiminnan suunnitteluun ja retkien järjestelyyn. Kun toiminta vastasi enemmän lasten tarpeita ja kiinnostuksen kohteita, myös heidän sitoutumisensa kasvoi.

Pedagogisen dokumentoinnin avulla oli helppoa palata aikaisemmin tapahtuneeseen. Mitä olimme tehneet ja ajatelleet? Monesti keskustelut jatkuivat vielä pitkään ja dokumentteihin palattiin useasti. Lapsille oli myös tärkeää, että asiat oli kirjattu oikein. Oli tilanteita, jolloin kasvattajan piti korjata lapsen sanomaa lausetta paremmin lapsen sen hetkistä ajatusta vastaavaksi. Lapset myös ylpeänä esittelivät dokumentaatioita muille lapsille ja aikuisille.

Kasvattajan työn kannalta pedagoginen dokumentointi on tärkeää työmateriaalia: Mitä tapahtui? Miksi? Saatiinko jotakin uusia oivalluksia? Mihin lapset kiinnittivät huomion ja miksi? Oliko omassa toiminnassani jotakin, johon pitää kiinnittää huomiota? Tärkeät kasvattajan kysymykset? Hetket, jotka vilahtavat ohi, mutta jotka

dokumentaatioissa näkyvät? Myös dokumenteista keskusteleminen työyhteisön/ tiimin kesken avaa uusia näkökulmia. (Heinimaa 2015.) Dokumentoinnin avulla ja kautta kasvattajat pääsivät tutkimaan myös omaa tapaansa toimia ja myös korjata omaa toimintaansa. Myös ympäristökysymykset ja niihin palaaminen kasvattajien kesken oli tärkeää – miten lapset kokevat ja tulkitsevat ympäristöasioita?

Erilaisia tallenteita, kuvia, piirroksia, maalauksia ja lasten keskusteluja, tuli runsaasti. Kasvattajien tehtävänä oli myös huolellinen materiaalien tarkastelu: Mikä on projektin kannalta olennaista? Millä on pedagogista arvoa toimintakulttuuriin nähden? Miten nämä dokumentit lisäävät lapsen osallisuutta ja toimijuutta? Miten nämä dokumentit toimivat välineenä ymmärtää todellisuutta ja muokata toimintakulttuuria? Jotta dokumentoinnista tulisi pedagogista dokumentointia, on kuvia voitava tulkita ja tehdä johtopäätöksiä, jotka vaikuttavat toimintakulttuuriin ja siihen, mitä varhaiskasvatuksessa tehdään. (Rintakorpi 2018, 31-37.)

Pedagoginen dokumentointi toimi punaisena lankana, joka yhdisti asiat toisiinsa ja teki siitä yhden kokonaisuuden, vaikka välillä asiat lähtivät rönsyilemään. Sekä lapsille että aikuisille kokonaisuuden nivoutuminen yhteen ja prosessin eteneminen kirjattuna oli tärkeää.

Projekteille ei asetettu erityisiä teoreettisia tai akateemisia oppimisen tavoitteita, vaan tavoite oli itseilmaisun, ajattelun sekä yhteistoiminnan kehittämässä. Halusimme luoda yhdessä sellaisia kokemuksia, jotka jäävät mieleen ja ovat jokaiselle merkityksellisiä. Oppimiselle luodaan konteksti liittämällä ilmiöt ja asiat lasten omiin mielenkiinnon kohteisiin ja kokemuksiin (Lipponen 2011, 34). Lasten omasta kiinnostuksesta ja tiedonjanoista myös tiedolliset asiat korostuivat. Projektien aikana kävimme mm. tutustumassa lämpökeskuksessa, lapset toivat aiheita käsitteleviä kirjoja kotoaan, kävimme kirjastossa ja tutustuimme videomateriaaleihin – sekä keskustelimme paljon.

Yhteinen ilo, innostus ja osallisuus kantoivat ja veivät projekteja eteenpäin. Itse lopputulos ei missään vaiheessa korostunut, vaan mielekäs, merkityksellinen ja yhdessä tekemisen ilo olivat tärkeimpiä asioita. Toimintakulttuurin kehittäminen kohti entistä osallistavampaa, lapsilähtöisempää ja lapsen omaa toimijuutta tukevaa varhaiskasvatusta korostui kasvattajien keskusteluissa ja pohdinnoissa. Mikä on tärkeää ja merkityksellistä varhaiskasvatuksessa?

Lasten into oppia aina vain uutta tietoa erilaisista ilmiöistä oli meille kasvattajille myös hyvä muistutus siitä, että lapsia kuuntelemalla ja heidän mielenkiinnon kohteensa huomioimalla pääsee huikaisiin lopputuloksiin. Projektin aikana ainoastaan lapset eivät oppineet uusia asioita, vaan samalla me kasvattajat opimme paljon uusia asioita, niin ryhmän lapsista kuin heidän tavoistaan oppia ja ajatella sekä katsella maailmaa. Olimme yhteisellä matkalla, jonka päämäärä ei ollut se tärkein tavoite, vaan yhdessä tehty matka.

Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman ytimessä ovat satakielipe-
dagogiikan teesit, joita ovat

- 1. Lapsi on oman elämänsä päähenkilö,**
- 2. Lapsi ansaitsee rikkaan aikuisen,**
- 3. Lapsi elää vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa,**
- 4. Lapsella on sata kieltä**
- 5. Satakielen menetelminä pedagoginen dokumentointi ja tutkiva oppiminen.**

(Hämeenlinnan Varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 10.)

Teesit olivat olleet näkyvästi molemmissa projekteissa esillä ja niissä käytettiin hyö-
dyksi lasten tutkivaa oppimista. Lapset ovat uteliaita, ja heidän ajattelunsa on en-
nakkoluulotonta ja kaikkia elämän kysymyksiä kattavaa. Vieraita eivät ole haastavat,
monesti aikuisesta vaikealta tuntuvat kysymykset. Lapset ihmettelevät asioita ja ha-
luavat saada mielenkiintoisista asioista lisää tietoa. Innostavassa ympäristössä lapsi
imee itseensä tietoa ja intoutuu tutkimaan uusia asioita. Kasvattajien on osattava
tarttua tähän intoon ja annettava lapsille mahdollisuus toteuttaa itseään. (Hämeen-
linnan kaupunki 2019, 20—21, 40; Lipponen 2011, 31—33.)

Jokainen lapsi oppii itselleen tärkeitä ja oman kehitystasonsa mukaisia asioita,
vaikka kyseessä olisikin sama projekti (Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitel-
ma 2019, 27—29; Lipponen 2011, 31—37). Molemmissa projekteissa laaja-alainen
osaaminen todentui monella tapaa. Ajattelu, mielikuvitus, vuorovaikutus ja ilmaisu
yhdistettynä omaan osallisuuteen, vaikuttamiseen ja TVT-taitoihin loivat merkityk-
sellisen kokonaisuuden, jonka muistijäljet näkyvät ja vaikuttavat varmasti vielä vuo-
sien päähän.



*”Elämän hienoimmat hetket ovat jaettuja ja yhdessä koettuja.
Parasta on omasta erityisyydestä koettu ilo. Se, että voi kokea
tulevansa huomatuksi, kuulluksi ja osalliseksi sellaisena kuin on.
Tällaiset ihmisten vahvuuksista voimansa ammentavat yhteisöt
eivät synny itsestään.*

Niitä voidaan tehdä tietoisilla päätöksillä.”

*”Ilo kannattelee elämää. Se on kokemusta täyteläisestä
elämästä tässä ja nyt.”*

Arto O. Salonen: Ilo edistyksen mitaksi (siltalehti.fi)

Lähteet

- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus, Helsinki.
- Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–96.
- From, K. & Koppinen, M-L. 2012. Menossa mukana. Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heinimaa, E. 2011. Reggio Emilian kunnalliset päiväkodit – pedagoginen suunnannäyttäjä maailmalla. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 277–281.
- Heinimaa, E. 2015. Pedagogisen dokumentoinnin luento Hämeenlinnassa 2015.
- Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelma 2017. Lapsuutta satakielen siivittämänä. Hämeenlinnan kaupunki.
- Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelma 2019. Lapsuutta satakielen siivittämänä. Hämeenlinnan kaupunki.
- Hämeenlinnan esiopetuksen opetussuunnitelma 2016. Hämeenlinnan kaupunki.
- Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–45.
- Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lipponen, L. 2011. Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 31–38.
- Malaguzzi, L. 1993. Your Image of the child: Where teaching begins. Haettu osoitteesta <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf> (Luettu 9.6.2020).
- Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, L. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–73.
- Mäkelä, J. & Sajaniemi, N. 2013. Vertaissuhteet muovaavat lapsen aivoja. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä. Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Tallinna: Gaudeamus, 37–49.
- Parikka-Nihti, M. 2011. Pieniä puroja. Kasvua kohti kestävästä kehitystä. Lasten keskus.
- Rintakorpi K. 2015. Pedagoginen dokumentointi tiedon lähteenä. Haettu osoitteesta <https://media-taidekasvattaa.fi/oppimateriaalit/miten-tutkin/pedagoginen-dokumentointi-tiedon-la%C3%88hteena%CC%88/>(Luettu 9.6.2020).
- Rintakorpi, K. & Vihmari-Henttonen, E. 2017. Tää on meidän maailma! Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Lasten keskus ja Kirjapaja Oy.
- Rintakorpi, K. 2018. Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia. Väitöskirja. Haettu 24.6.2019 osoitteesta <https://core.ac.uk/download/pdf/146448835.pdf>.
- Rusanen K, Kuusela M, Rintakorpi K, Torkki K. 2018. Mun kuvista kulttuuriin. Kuvataidetta esi- ja alkuopetukseen. Helsinki: Lasten keskus ja Kirjapaja Oy.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M., Mäkelä J. 2015 Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Salonen A. Ekososiaalinen sivistys kulttuurin kulmakiveksi. Teoksessa Toivanen, P. Laine, M. (toim.) Kestävä kasvatus kulttuuria etsimässä. Helsinki 2013: Suomen kulttuuriperintökasvatuksen julkaisuja, 40–69.
- Salonen, A. Ilo edistyksen mitaksi. Haettu osoitteesta https://www.siltahehti.fi/sivustot/silta/puheen_vuorot/kolumnit/kolumnit_2017/ilo_edistyksen_mitaksi.36547.blog (Luettu 9.6.2020).
- Sääkslahti, A. (2015). Liikunta varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2019. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 36–55.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus, Helsinki.
- Wurm, J. 2005. Working in the Reggio Way. Beginners guide for American teachers. USA.



Leikkiä, odottamattomia aloitteita ja hetkiin tarttumista

Marikki Arnkil
Satu Antikainen

Kunnioittava kasvattaja moninaisessa lapsiryhmässä

Johdanto

Tämän artikkelin lähtökohtana oli kulttuurinen moninaisuus, ennen kaikkea kulttuuri-identiteetin näkökulmasta. Artikkelin kirjoittamista edeltävissä keskusteluissamme ja tekstiä koostaessamme alkoi kuitenkin nousta yhä selvemmin esiin vuorovaikutus, kasvattajan ja lapsen välinen kohtaaminen. Ryhdyimme pohtimaan, olisivatko vuorovaikutus ja kohtaaminen sittenkin artikkelimme keskeinen ydin, kulttuurisen moninaisuuden kulkiessa ikään kuin sitä täydentävänä teemana tai reflektiopintana. Kasvatustyö on kuitenkin ennen kaikkea vuorovaikutusta, oli lapsen ja hänen perheensä kulttuuritausta mikä tahansa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (jatkossa Vasu-perusteet) toteaa lasten kasvavan maailmassa, joka on moninainen sekä kulttuurisesti, kielellisesti että

katsomuksellisesti. Vasu-perusteet määrittelee, että yhtenä varhaiskasvatuksen tehtävänä on lasten kulttuurisen osaamisen sekä heidän vuorovaikutus- ja ilmaisuaitojensa edistäminen: "Henkilöstö toimii mallina lapsille toisten ihmisten sekä kielellisen, kulttuurisen ja katsomuksellisen moninaisuuden myönteisessä kohtaamisessa." (Vasu-perusteet 2018, 25.) Kulttuurisen moninaisuuden laajuus vaihtelee varhaiskasvatuksessa paikkakunnittain suuresti. Siinä, missä moninaisuus on esimerkiksi pääkaupunkiseudulla ollut arkipäivää jo vuosikymmeniä, saatetaan pienemmillä paikkakunnilla olla asian suhteen uuden äärellä. Vasu-perusteet (2018, 30) velvoittaa kasvattajia kehittämään inklusiivisia oppimisympäristöjä, mikä saattaa tuntua haastavalta. Laadukkaaseen ja joustavaan vuorovaikutukseen kykenevä kasvattaja osaa kyllä kohdata jokaisen lapsen herkkyydellä ja kunnioituksella. Lähdimme pohtimaan, millaista oikeastaan on aitoon kohtamiseen perustuva vuorovaikutus käytännössä, aivan konkreettisesti, varhaiskasvatuksen jokapäiväisen arjen tasolla.

Artikkelissamme nostamme esiin vuorovaikutukseen ja kohtamiseen kytkeytyviä keskeisiä sisältöjä ja avainteemoja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, peilaten niitä tutkimuskirjallisuuteen ja käytännön kenttäkokemuksiimme. Sivuumme muun muassa lapsen ja lapsiryhmään sekä huoltajiin tutustumista, lasten aloitteisiin vastaamista, osallisuutta ja leikkiä. Osa tekstistä perustuu Marikin väitöskirjaan (Arnkil 2019), joka käsittelee opettajan dialogisen auktoriteetin syntymistä - lasten kunnioittavaa kohtamista - konkreetian tasolla käytännön koulutyössä, inklusiivisessa ympäristössä. Uskallamme väittää, että kaiken kasvatustyön keskiössä tulisi olla aikuisen vilpityn halu pyrkiä lapsen kanssa kunnioittavaan kohtamiseen, ja että tämän kohtamisen ympärille rakentuu kaikki muu.

Vuorovaikutus varhaiskasvatustyön perustana

Eräänä perjantaina jäin, lasten jo noustua, hetkeksi istuskelemaan ryhmän aamiaispyötyään. Seurailin katseellani muuatta lasta. Hän oli noin nelivuotias, muttei vielä puhunut äidinkieltään eikä suomea, vaan puhua pulputti aivan omaa kieltään. Hänellä oli jonkin verran erityishaasteita. Hän kommunikoi kyllä, ja oli muutenkin, omalla tavallaan, vuorovaikutuksessa muiden lasten ja aikuisten kanssa. Leikkeihin hän ei kuitenkaan juuri mennyt mukaan vaan touhusi enimmäkseen itsekseen. Nyt lapsi vaelteli huoneen keskilattialle ja alkoi hyppiä ylös alas. Menin hänen viereensä ja aloin hyppiä samalla tavalla. Muutaman hypyn jälkeen lapsi pudottautui polvilleen. Tein samoin. Lapsi nousi ylös ja jatkoi hyppimistä, ja hetken kuluttua pudottautui taas polvilleen. Peilasin kaikki hänen liikkeensä. Pikku hiljaa muitakin lapsia alkoi liittyä leikkiin. Ensin pari, sitten enemmän, ja lopulta hyppimässä, polvilleen putoamassa ja nauramassa oli lisäksemme kuusi lasta. Joku lapsista koetti tarjota omia liikkeitään minulle matkittaviksi, mutta peilasin vain leikin aloittajan liikkeitä. Hetken kuluttua porukka hälväsi ja leikki loppui.

Seuraavana maanantaina pohdin aamiaisella, mahtoiko vieressäni ruokailtava lapsi vielä muistaa hyppelystään alkanutta leikkiämme. Päätin kuitenkin odottaa, enkä kysynyt mitään. Ei tarvinnutkaan – noustuaan pöydästä lapsi meni samaan kohtaan lattiaa seisomaan, katsoi minuun ja alkoi hyppiä. Liityin välittömästi mukaan, ja tällä kertaa leikkiin ilmaantui myös uusia liikkeitä. Välillä kierimme lattialla, välillä makasimme mahallamme ja potkimme jaloillamme kuin uiden. Jos peilasin liikettä lapsen mielestä väärinpäin, hän ohjasi minua työntämällä haluamaansa suuntaan. Pari muutakin lasta tuli leikkiin mukaan. Kaikilla näytti olevan hauskaa, leikki jatkui tovin ja loppui sitten aloittajan ilmaistua toiminnallaan, että nyt on aika siirtyä muihin hommiin.

Seuraavien päivien aikana hyppyleikki jatkui välillämme muutaman kerran, aina lapsen itsensä aloitteesta. Kerran sain leikkiin kutsun myös erältä mukana olleelta (suomen kieltä vielä opettevalta) kolmivuotiaalta, joten kieriskelimme ja heiluttelimme jalkojamme hetken eteiskäytävällä ennen pukeutumista ulos.

(Teksti on muokattu Marikin kirjoituksesta, joka on julkaistu Hämeenlinnan varhaiskasvatuksen Satakielen siivin –blogissa 12.11.2019.)

Hyppyleikin tapahtumat liittyvät Positiivinen diskriminaatio varhaiskasvatuksessa -hankkeeseen, jossa Marikki työskenteli syksyllä 2019 ja keväällä 2020. Äkkiseltään luettuna teksti kuvaa aikuisen ja muutaman lapsen yksinkertaista leikkiä. Lähemmin tarkasteltuna leikistä nousee kuitenkin vuorovaikutuksen, kohtaamisen ja osallisuuden kannalta esiin keskeisiä seikkoja, joita artikkelissamme peilaamme Varhaiskasvatuslakiin, Vasu-perusteisiin ja tutkimuskirjallisuuteen.

Yllä kuvattu hyppyleikki sai alkunsa, kun Marikki tarttui lapsen tarjoumaan ja antautui keskittyneeseen vuorovaikutukseen tämän kanssa. Liisa Ahonen (2017, 78) kirjoittaa: “Jos varhaiskasvatuksen keskeisin ja sitä eniten määrittävä tekijä tulisi kiteyttää yhteen käsitteeseen, se olisi ehdottomasti vuorovaikutus. Ylipäätään ihmisenä oleminen ja kasvaminen saavat merkityksen suhteessa vuorovaikutukseen.” Vasu-perusteet toteaa, että “varhaiskasvatus toteutuu henkilöstön, lasten ja ympäristön vuorovaikutuksessa, jossa kasvatus, opetus ja hoito muodostavat ehjän kokonaisuuden”. (Vasu-perusteet 2018, 22.)

Merja Koivulan (2011) mukaan on tarpeellista kiinnittää huomiota vähintäänkin kolmeen tasoon, kun tarkastellaan lapsiryhmän vuorovaikutusta laajemmin. Nämä tasot ovat hänen mukaansa lapsiryhmän vuorovaikutus, kasvattajien ja lasten välinen vuorovaikutus sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus. Sen lisäksi, että kasvattajien vuorovaikutus luo Koivulan mukaan vuorovaikutusmallia lapsille, sen voi nähdä hänen mukaansa ikään kuin kivijalkana lapsiryhmälle: kasvattajien välillä tapahtuva laadukas vuorovaikutus luo perustan koko ryhmälle yhdessä yleisesti sovittujen toimintatapojen, arvojen ja sääntöjen kanssa. (Koivula 2011, 129–130.) Vasu-pe-

rusteet painottaa, että henkilöstön on tiedotettava omien toiminta- ja vuorovaikutustapojensa välittyvän mallina lapsille - lapset omaksuvat mallin kautta varhaiskasvatussyksikön tapoja, asenteita ja arvoja. (Vasu-perusteet 2018, 28.)

Päiväkotiarjen huiskeessa ei välttämättä tule aina ajatelleeksi, että suuri(n) osa vuorovaikutuksesta on sanatonta, nonverbaalista. Ahonen (2017) kirjoittaa, että joidenkin arvioiden mukaan jopa 80% viestien tulkinnasta perustuu varhaiskasvatustutkimuksella lapsilla nonverbaaliseen viestintään. Sen merkitys korostuu etenkin pienten lasten kohdalla. (Ahonen 2017, 79.) Vasu-perusteiden mukaan lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta on tärkeää, että hänellä on kokemus kuulluksi tulemisesta ja siitä, että hänen aloitteisiinsa vastataan. Keskeistä on henkilöstön sensitiivisyys ja heidän reagointinsa myös nonverbaaleihin viesteihin. (Vasu-perusteet 2018, 41.) Jukka Mäkelä (2018) toteaa, että sanojen merkityssisällöt eivät juuri merkitse suurimmassa osassa vuorovaikutusta, sillä tärkeämpiä ovat eleet, ilmeet ja äänensävyt sekä suuntautuminen, kosketus ja läheisyys. Kunnioittavaan kohtaamiseen pyrkivän kasvattajan on ensiarvoisen tärkeää muistaa tämä - sanojen ja ei-kielellisen viestinnän tulee olla harmoniassa keskenään (esim. Arnkil 2019).

Nonverbaalisen viestinnän mahti tarjoaa hienon lähtökohdan myös (suomen kieltä) puhumattoman lapsen kanssa työskentelyyn. Nina Sajaniemi, Eira Suhonen, Mari Nislin ja Jukka E. Mäkelä (2015) kirjoittavat, että – kaikkien elävien olentojen tavoin – ihminen arvioi ympäristöään vaaran tai turvan merkkien varalta. Nämä merkit heijastuvat heidän mukaansa voimakkaimmin pään ja kasvojen liikkeistä. Tämän ymmärtäminen on tärkeää aikuisille, jotka työskentelevät lasten kanssa, jotta he oppisivat käyttämään ilmeitään ja eleitään turvaa vahvistavasti. Jos ympäröivät aikuiset heijastavat turvaa, mahdollistuu oppiminen myös lapselle, joka on kasvanut kehollaan vaaraa viestivien aikuisten lähellä. (Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä 2015, 95.) Vaikka kasvattajalla ja lapsella ei olisi yhteistä puhuttua kieltä, voi kasvattaja viestiä huolenpitoa, turvaa ja rakkautta äänenpainoillaan ja -sävyillään sekä kehonkielellään. Lapsi aistii tämän vaistonvaraisesti, sillä Toista kohti virittäytyminen on kokonaiskehollista: Toisen kehonkieli, ilmeet, eleet ja äänenpainot kertovat, olemmeko tulleet kohdatuksi ja kuulluksi, ja ruumiimme havaitsee tämän jo ennen kuin ehdimme ajatella asiaa tietoisesti (Arnkil T.E. & Seikkula 2014, 123).

Virittäytymistä tapahtuu myös sympaattisen hermoston tasolla (Seikkula, Karvonen, Kykry, Kaartinen & Penttonen 2015). Kasvattajien olisi tärkeää tiedostaa, että lapsen hermosto saattaa peilata heidän kehollisia reaktioitaan, esimerkiksi sykkeen tai verenpaineen kohoamista. Virittäytymisellä voi olla vaikutusta lapsen omaan oloon, reaktioihin ja toimintaan. Vaikutus voi olla myönteinen, jos kasvattajan keho ja hermosto viestivät turvaa ja läsnäoloa. Vaikutus voi kuitenkin olla myös kielteinen, ja meidän tulisikin olla tarkkana siitä, mitä tulkitsemme ”häiriökäyttäytymiseksi”: entä, jos lapsen hermosto onkin peilannut kasvattajan hermostollisen kiihtymyksen ja peilannut sitä omassa käytöksessään? Kasvattajien tulisi rehellisesti ja kriittisesti reflektoida sekä omaa käyttäytymistään ja toimintaansa että omia kehollisia tuntemuksiaan ja reaktioitaan erilaisissa tilanteissa. Uskallamme väittää, että ainakin osa

pulmallisten tilanteiden tai lapsen “häiriökäytöksen” syistä saattaa löytyä kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen ja virittäytymisen hankaluuksista. (Ks. Arnkil 2019, 62–65.)

Kuvaus hyppyleikistä on yksi esimerkki nonverbaalisesta vuorovaikutuksesta suomea puhumattoman lapsen kanssa. Leikin aikana ei juuri puhuttu. Liike, hymy, nauru ja (aikuisen) ajoittaiset iloiset sanat riittivät hyvin. Vuorovaikutus oli lämmintä, riemukasta ja saumatonta – ja se saattoi toteutua ja jatkua myös tässä, mitä yksinkertaisimmassa, leikissä.

Dialoginen kasvattaja kohtaa jokaisen lapsen kunnioittavasti

Kirjoittaessaan opettajan ja oppilaan kohtaamisesta, dialogisuudesta, Peter Collins (1980, 53) kiteyttää Martin Buberin (ks. Buber 1999) kasvatusetiikan edellytykset alla oleviksi periaatteiksi. Collins kirjoittaa alun perin opettajasta ja oppilaasta, mutta yhtä hyvin voidaan puhua kasvattajasta ja kasvatettavasta (ks. Värrä 2004, 84).

- *Kuuntelu*: kasvattajan on oltava herkkänä kasvatettavan koko olemukselle, ei vain tämän tiedollisille ja älykkäille ominaisuuksille.
- *Tietoiseksi tuleminen*: kasvattajan on tiedostettava kasvatettavan erityiset tarpeet.
- *Kasvatettavan hyväksyminen*: kasvattajan on hyväksyttävä kasvatettavan ainutlaatuinen elämä ja kunnioitettava sitä ehdoitta. (Collins 1980, 53; Värrä 2004, 84.)

Yllä olevan perusteella voidaan todeta, että yksi kohtaamiseen pyrkivän, dialogisen, kasvattajan tärkeimmistä piirteistä on kyky ja halu kuunnella kasvatettavaansa kokonaisvaltaisena persoonana. Tätä kautta hän voi oppia tuntemaan lapsen ja hyväksyä tämän elämän ehdoitta. Elämme yhä moninaisemmassa yhteiskunnassa ja työskentelemme ryhmissä, joissa on keskenään hyvin erilaisista taustoista tulevia lapsia. Kasvattajina meidän on ymmärrettävä ja hyväksyttävä tämä moninaisuus ja jokaisen lapsen ainutlaatuisuus. Heidi Malinen toteaa, että “lapsi on aina hyvä sellaisena kuin hän on, ja meidän ammattitaitoomme kasvattajana kuuluu se, että kykenemme näkemään jokaisessa lapsessa mahdollisuuksia ja voimavaroja ja pystymme tukemaan jokaisen lapsen kykyjen kehittymistä juuri hänelle sopivalla tavalla” (Malinen 2019, 26–27).

Lapsi elää ainutlaatuista elämäänsä tässä-ja-nyt, ja juuri tässä – juuri nyt – hänellä on oikeus olla osallisena ja tulla kohdatuksi. Vaikka kasvatustyö on tulevaisuuteen suuntaavaa, tapahtuu se nykyhetkessä. Emme saa katsoa vain jonnekin tulevaan, tähyillä etäiseen horisonttiin, jossa lapsen tulevaisuus siintää. Ammattitaitoinen ja viisas kasvattaja peilaa toimintaansa laajempiin merkityksiin ja pidempään aika-jänteisiin, mutta jokainen ainutlaatuinen lapsi on lapsi juuri nyt, ja kohtaaminen ja osallisuus tapahtuvat (tai jäävät tapahtumatta) tässä-ja-nyt.

On tärkeää pohtia, olemmeko kasvattajina valmiita vilpittömästi hyväksymään lapsen ainutlaatuiset tarpeet ja muokkaamaan ympäristöä sen mukaisesti. Onko meillä aitoa halua ja uskallusta ottaa kaikki keinot käyttöön, jotta saisimme yhteyden jokaiseen lapseen (ja hänen perheeseensä) tämän syntyperästä, persoonasta ja tuen tarpeista riippumatta? On luonnollista ja ymmärrettävää, että yhteyden, ymmärryksen ja tuen luominen on joskus vaikeaa ja uuvuttavaakin, ja tällöin kasvattajat tarvitsevat työlleen tukea ja mahdollisuuksia reflektioon. Huolista ja hämmennyksestä – ja esimerkiksi lasten ei-toivotusta käytöksestä – on tarpeen voida puhua asiallisesti ääneen aikuisten kesken. Kasvattajien tulee kuitenkin muistaa, että vaikka lapsen käytös olisi ei-toivottavaa, on kohtaamiseen pyrkivän kasvattajan vuorovaikutuksen aina oltava kunnioittavaa. Lapsen huonoa käytöstä ei tule hyväksyä, mutta lapsi itse, lapsen persoona, tulee hyväksyä ehdotta. (Vaatus kunnioittavasta kohtaamisesta pätee tietenkin myös aikuisten välisiin suhteisiin.)

Dialoginen kasvattaja käytännön työssä

Edellä on kuvattu dialogiin pyrkivän kasvatuksen edellytyksiä teoreettisesti. Sen ytimissä ovat kunnioittava, hyväksyvä asennoituminen (Collins 1980, 53; Värrä 2004, 84) ja myönteinen, toista kohti virittäytyvä läsnäolo, joka välittyy myös kehollisesti (Arnkil, T.E. & Seikkula 2014; Arnkil 2019). Mutta mitä tämä tarkoittaa käytännössä? Marikki tutki väitöskirjassaan, miten syntyy opettajan dialoginen – kohtaamisiin pyrkivä – auktoriteetti (Arnkil 2019). Hän keräsi tutkimusaineistonsa italialaiselta peruskoululta, jossa on 1980-luvulta asti kehitetty tapoja vastata inklusiivisen opetuksen haasteisiin (Peticari 2008, 2012). Esittelemme seuraavaksi koulun opettajien moninaisuutta kunnioittavaa työtapaa, minkä jälkeen peilaamme dialogisen kasvattajan toimintaa alussa kuvattuun hyppyleikkiin.



Pitkän kehitystyön tuloksena osa koulun opettajista toteuttaa niin kutsuttua keskustelevaa didaktiikkaa, joka paljastui ytimiltään dialogiseksi. Opettajien kokemusten mukaan inklusiivisen opetuksen synnyttämä moninaisuus ei suinkaan ole uhka lasten osallisuudelle ja syväiselle oppimiselle, vaan näyttäisi oikeastaan olevan sen edellytys. Moninaisuus, moninaiset näkemykset, kokemukset ja näkökulmat avaavat mahdollisuudet aidoille kohtaamisille ja lasten osallisuudelle. (Ks. tarkemmin Arnkil 2019; Peticari 2008, 2012.) Koulun erityisopettaja painotti sitä, kuinka ympäristö täytyy muokata jokaiselle lapselle sopivaksi, vastaamaan jokaisen tarpeisiin. Opettajalla ei ole ryhmälleen vain yhtä yhteistä opetussuunnitelmaa, vaan jokaiselle lapsensa omansa – ei välttämättä virallisena dokumenttina, mutta koko ajan tiedostettuna. Tämä on kiinnostavasti linjassa Vasu-perusteiden vaatimukseen tuen järjestämisen lähtökohdista. Vasu-perusteet (2018, 54) nimittäin edellyttää varhaiskasvatuksen henkilöstön varmistavan, että ”kaikki lapset voivat osallistua kaikkeen toimintaan taustastaan ja yksilöllisistä ominaisuuksistaan riippumatta”.

Keskustelevaa didaktiikkaa toteuttavien opettajien työtä havainnoimalla ja analysoimalla alkoi hahmottua, että dialoginen auktoriteetti muodostuu herkkyyden ja jämähäkkyyden välisessä jännitteessä. (Tässä tapauksessa auktoriteettia ei tule sekoittaa autoritäärisyyteen, jolla ei ole aidon, keskinäiseen kunnioitukseen ja luotamukseen perustuvan, auktoriteettiaseman kanssa mitään tekemistä.) Dialogisen auktoriteetin on ensinnäkin huolehdittava dialogin reunaehtojen täyttymisestä, jotta kohtaamisille voi ylipäättään avautua tilaa. Tämän dialogisen “raamin” hän luo yhdessä lasten kanssa keskustellen, ottaen lähtökohdaksi *lasten tarpeet*. Dialogin reunaehtoja ovat aika, säännöt, puhetapa, elekieli, kiinnostus, äänenkäyttö ja lasten tarpeisiin vastaaminen. Toiseksi, kun nämä reunaehdot täyttyvät, voi opettaja avata tilaa kohtaamisille omilla, dialogiin pyrkivillä, vastauksillaan. (Tämä ei tarkoita vain vastauksia kysymyksiin - vrt. englannin answer tai reply – vaan laajemmin, vastauksina aloitteisiin, lausumiin, tunneilmaisuihin ja niin edelleen, merkityksessä *response*. Ks. Arnkil, T.E. & Seikkula 2014, 27.) (Arnkil 2019.) Dialoginen auktoriteetti vastaa lapsen aloitteisiin, toimien samalla vastuullisena aikuisena – liiallinen sallivuus aiheuttaisi luultavasti kaaosta. Hän huolehtii esimerkiksi säännöistä, jotka on luotu lapsen *tarpeisiin ja hyvinvointiin perustuen*, ei vanhojen tottumusten tai kasvattajien omien pelkojen tai mielihalujuen mukaan. (Tätä peilaamme hieman myöhemmin hyppyleikkiin.)

Professiostaan, ammattitaidostaan ja kokemuksestaan huolimatta kohtaamiseen pyrkivän opettajan tai kasvattajan ei tule kuvitella tietävänsä asioita “oikein”, tietävänsä paremmin kuin lapset. Kasvattaja on jokaisen lapsen kohdalla uuden ja ainutlaatuisen äärellä, riippumatta siitä, kuinka pitkä työhistoria hänellä on (ks. Värri 2004, 62). Yksi kesustelevan didaktiikan kulmakivistä onkin teach-back, vastavuoroinen opettaminen. Ajatuksen mukaan opettajat oppivat lapsilta yhtä paljon kuin lapset heiltä, ja usein enemmänkin. (Arnkil 2019; Peticari 2008, 2012.) Jokainen pieni persoona on omanlaisensa, jokaisella on oma näkökulmansa, ja opettajan tehtävä on asettua nöyräksi kuuntelijaksi. Toinen on aina erilainen ja osittain tuntematon, mutta juuri tämän hyväksyminen mahdollistaa dialogin ja tekee sen tarpeelliseksi (Arnkil T.E. & Seikkula 2014, 20; Huttunen 1999, 53, 54; Huttunen 2008, 255, 256). Emmanuel Levinasin (1996) sanoin: toinen on aina enemmän kuin voin koskaan käsittää. Nähdäksemme kaikki tämä vapauttaa kasvattajan menneen ajan tiedollisen auktoriteetin kantamasta taakasta: kasvattajan ei tarvitse – hän ei edes voi – tietää ja hallita kaikkea. Oleellista on tiedostaa tämä ja asettua kohtaamisiin rohkeasti. Vaikka kasvattajalla ja lapsen perheellä ei olisi yhteistä kieltä tai jaettua katsomusta, ei kasvattajan tarvitse pelätä ammattitaitonsa puolesta. Aina voi kysyä, aina kannattaa kysyä. “Mitä Sinä ajattelet tästä asiasta?” on jo vilpityn kurottuminen Toista kohti, ja yhteisen maaperän rakentaminen on alkanut.

Nyt palaamme takaisin käytännön esimerkkiin. Hyppyleikin alkamisessa ja jatkumisessa voidaan nimittäin nähdä pieni väläys dialogisen kasvattajan toiminnasta. Kuten leikin kuvauksesta ilmenee, ylös alas hyppivä lapsi ei puhunut suomea eikä äidinkieltään. Hän kommunikoi kyllä, esimerkiksi ruokailutilanteissa – erityishaasteistaan johtuen omalla tavallaan – mutta ei esimerkiksi juurikaan leikkinyt muiden

lasten kanssa. (Ainakaan niiden viikkojen aikana, jotka Marikki vietti ryhmän kanssa. Kielitaidottomuuden, erityishaasteiden ja leikkeihin liittymättömyyden välisiin mahdollisiin korrelaatioihin emme tässä ota kantaa.) Lapsi tuli kuitenkin hyväksytyksi ainutlaatuisena persoonana, jolla on oma ainutlaatuinen tapansa kokea maailmaa: Marikki ei koettanut esimerkiksi houkuttaa häntä johonkin tavanomaisempaan leikkiin, vaan tarjoutui leikkikumppaniksi lapsen ehdoilla, kurottautuen kohti lapsen kokemusmaailmaa, joka oli hänelle tuntematon. Leikki alkoi, jatkui ja loppui lapsen ehdoilla, tämän valitsemilla tavoilla.

Toinen dialogisen kasvattajan toiminnassa oleellinen piirre tuli näkyviin erään hypelytuokion jälkeen, kun aikuisten kesken nousi esiin kysymys sisällä juoksemisesta. Asiasta keskusteltiin hetkinen. Hyppyleikissä ei nimittäin juostu, eikä sisällä juoksemisen pelkääminen ole mielestämme riittävä syy kieltää leikkiä jo etukäteen. Jos joku lapsista olisi alkanut juosta, olisi aikuisen vastuu ollut ohjata juoksijat eteisikäytävälle tai ulkotiiloihin jatkamaan juoksemista, tai suunnata leikkiä muuten turvallisempiin uomiin. Riehakkaan leikin kieltäminen heti alkuunsa ei olisi perustunut lasten tarpeisiin ja hyvinvointiin vaan aikuisen mielivaltaan.

Ajan "hukkaaminen" sen saamiseksi käyttöön: lapsiin tutustuminen ja heidän tarpeisiinsa vastaaminen

Yllä kuvattujen dialogin reunaehtojen (Arnkil 2019) ensimmäinen tekijä on aika. Keskustelevaa didaktiikkaa toteuttavat opettajat painottavat, että on opittava "hukkaamaan" aikaa, jotta sitä voidaan saada käyttöön (mm. Arnkil M., Arnkil T.E., Bottari, Fermani & Saarinen 2013). Tämä tarkoittaa sitä, että kasvattajat käyttävät runsaasti aikaa lapsiryhmään ja jokaiseen lapseen tutustumiseen. Jos ryhmään tulee uusi lapsi kesken vuoden, aloitetaan ryhmän luominen uudelleen alusta. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit nostaa esille, että myönteisillä vertaissuhteilla ja vertaisten hyväksynnällä on lapsen sosiaalista ja emotionaalista kehitystä sekä vuorovaikutustaitojen kehittymistä tukeva vaikutus. Myönteiset vertaissuhteet ja vertaisten hyväksyntä voivat toimia myös merkittävinä, syrjäytymiseltä suojaavina, tekijöinä. (KARVI 2019, 46–47.) Kun ryhmän lapset ja aikuiset tuntevat toisensa aidosti, alkaa muodostua luottamus, turva ja yhteinen kieli. Eräs keskustelevalle didaktiikkaa toteuttavista opettajista totesi Marikille juuri ennen lukuvuoden alkua syyskuussa 2013, että tulee menemään useita viikkoja, että lapset saadaan kesäloman "minä-moodista" taas koulun "me-moodiin" - yhdessä oppimisen, elämisen ja keskinäisen auttamisen moodiin. Suurin osa lapsista oli käynyt tiiviinä ryhmänä koulua jo kolme vuotta, mutta silti ryhmän tunteen luominen tuli aloittaa lukuvuoden alkaessa kärsivällisesti uudelleen.

Uskomme, että ajan "hukkaaminen" on varhaiskasvatuksen kentällä vähintään yhtä tärkeää kuin koulukontekstissa. Varhaiskasvatuslaki velvoittaa kasvattajia tunnistamaan lapsen yksilöllisen tuen tarpeen ja järjestämään tarkoituksenmukaista tukea,

tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä (Varhaiskasvatustalain tavoitteet, 3§). Ajan ”hukkaaminen” mahdollistaa sekä lasten ja lapsiryhmän syvällisen tuntemisen että mahdollisimman hedelmällisen yhteistyön lasten huoltajien ja verkostojen kanssa. Vasu-perusteissa (2018) sanotaan:

Varhaiskasvatusta toteutetaan inklusion periaatteiden mukaisesti. Tuen järjestämisen lähtökohdina ovat lapsen vahvuudet sekä oppimiseen ja kehitykseen liittyvät tuen tarpeet. Kehityksen ja oppimisen tuki rakentuu lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisesta sekä yhteisöllisistä ja oppimisympäristöihin liittyvistä ratkaisuista. (Vasu-perusteet 2018, 54.)

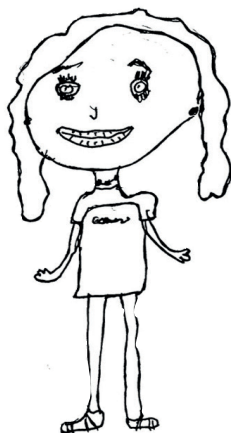
Oletamme, että aikaa ”hukkaamalla” päästään helpommin kartoittamaan lasten tarpeita ja mahdollisia tukitoimia. Oletustamme puoltavat keskustelemaa didaktiikkaa toteuttavien opettajien kokemukset inklusiivisessa ympäristössä. Jos kasvattajat ovat todella tutustuneet päiväkotiryhmänsä lapsiin ja lapsiryhmään toimintakauden alussa, päästään nopeammin muokkaamaan ympäristöä vastaamaan joka ikisen lapsen tarpeita, mikä osaltaan edistää kaikkien lasten tasa-arvoa, oppimista ja osallisuutta.

Hämeenlinnan varhaiskasvatuksessa on luotu Tutustu ja havainnoi – yhteisöllisyyden elokuu -toimintamalli osana tiimien vuosittaista toiminta- ja kehittämissuunnitelmaa. Uusi toimintakausi käynnistyy 1-1½ kuukauden mittaisella jaksolla, jonka tarkoitus on tutustua lapsiin ja heidän huoltajiinsa, luoda luottamusta. Jakson aikana kasvattajilla on hieno mahdollisuus havainnoida, miten lapsi toimii muun muassa vuorovaikutuksessa aikuisten ja lasten kanssa, leikissä ja liikkumisessa, päivittäin toistuvissa perustoiminnoissa, siirtymätilanteissa ja niin edelleen. Tärkeimmät tiedot kasvattajille ovat kuitenkin lapsen mielenkiinnon kohteet, vahvuudet ja tarpeet. Edellä mainittujen asioiden havainnointi ja kirjaaminen ovat Varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen varhaiskasvatuksen perusta. Kasvattajat keskittyvät kullakin viikolla erikseen teemoihin, joita ovat toimintakulttuuri, lasten mielenkiinnon kohteet ja vahvuudet, leikki, kaverisuhteet sekä yhteistyö huoltajien kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on huolehtia prosessin valmistelusta ja etenemisestä SAK-ajallaan tiimipalaverin rungon ja sisällön rakenteen mukaisesti. (Lyhenne SAK tulee sanoista ”suunnittelu-arviointi-kehittäminen”).

Hämeenlinnan toimintamalli antaa hyvät eväät ajan ”hukkaamiseen” myös lasten huoltajien kanssa. Kun perheiden kanssa käytetään riittävästi aikaa, saadaan luotua yhteistä kieltä – monissa tapauksissa aivan konkreettisellakin tasolla, jos perheet eivät vielä puhu suomea – jonka avulla voi muodostua kohtaamisen tila. Aikaa ”hukkaamalla” kasvattajat tutustuvat perheiden elämään ja tilanteisiin aidosti, luovat omalta osaltaan luottamuksen ilmapiiriä ja mahdollisimman luontevaa yhteistyötä. Tämä helpottaa ja nopeuttaa kaikenlaisiin asioihin tarttumisen jatkossa – mikä tarkoittaa juuri sitä, että aikaa saadaan käyttöön sitä ”hukkaamalla”.

Aina aikaa ei kuitenkaan voida käyttää mielin määrin. Päiviin kuuluu erilaisia ennalta suunniteltuja asioita ja rutiineja. Miten sekä toteuttaa suunnitelmia että tarttua ohikiitäviin kohtaamisen hetkiin? Opettajan ja kasvattajan on löydettävä tasapaino suunnitelmallisuuden ja spontaaniuden välillä. Suunnitelmat eivät voi ennakoita kaikkea, koska odottamaton on jokapäiväistä, ja se täytyy oppia ottamaan vastaan. (Fermani 2008, 153; ks. myös Laine 2008.) Odottamattomat aloitteet ja tarjoumat ovat esimerkiksi keskustelemaa didaktiikkaa toteuttaville opettajille niin oleellinen käsite, että he nimittävät työtapaansa myös ”odottamattoman pedagogiikaksi”. Heidän mielestään lasten odottamattomat aloitteet, sanat, kysymykset ja ilmaukset ovat keskeinen tekijä kohtaamisessa, tuen tarjoamisessa ja syvässä oppimisessä. (Ks. Perticari 2012.)

Lasten aloitteisiin vastaaminen ja osallisuus



7VOTA

MÄ ON VANHUKSENA
 KIVA HAUSKA
 HYVÄ LAPSIAKOHTAAN



VANHUS 20v.

Olemme edellä kirjoittaneet kasvattajan ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta ja kohtaamisesta eri näkökulmista. Seuraavaksi käsittelemme lyhyesti lasten aloitteisiin vastaamista, ja artikkelin viimeisessä kappaleessa keskitymme kielitietoiseen kasvatukseen.

Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorien tiivistelmässä kirjoitetaan näin:

*”Lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa keskiössä on henkilöstön sensitii-
 vinen tapa kohdata ryhmän lapset ja huomioida heidän emotionaaliset ja kognitiiviset
 tarpeensa sekä vastata niihin lasten näkökulmat ja aloitteet huomioiden. Vuoro-
 vaikutuksen keinoin voidaan rakentavasti tukea lasten käyttäytymistä ja tarjota
 monipuolista tukea kielelliselle kehitykselle. Näin muodostuvalla vuorovaikutuksen
 laadulla on todettu olevan myönteinen vaikutus lasten sosiaalisten ja akateemisten
 taitojen kehitykseen sekä motivaatiotekijöihin.”* (Varhaiskasvatuksen laatuindikaat-
 torit 2019, 38–39.)

Päiväkodin arki on pullollaan erilaisia tarjoumia ja aloitteita. Artikkelin alussa kuvattu hyppyleikki sai alkunsa, kun Marikki tarttui yhteen odottamattomaan tarjoumaan. Lapsen hyppely ei vaikuttanut olevan varsinaisesti kenellekään suunnattu aloite, sillä hyppelijä näytti olevan omissa maailmoissaan. Jonkinlainen, lapsen oma, aloite se kuitenkin oli, ja sai vahvistuksen aikuisen mentyä toimintaan mukaan. Vasu-perusteissa (2018, 30) kirjoitetaan, että ”inklusiivisessa toimintaympäristössä [--] (o)sallisuutta vahvistaa lasten sensitiivinen kohtaaminen ja myönteinen kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta”. Hyppyleikissä lapsi tuli nähdyksi. Hän puuhaili usein omissa maailmoissaan, mutta pääsikin nyt vaihteeksi toimimaan leikin keksijänä ja (kasvattajan peilauksen kautta) johtajana, kun mukaan liittyi muitakin lapsia. Hän sai määrätä myös kasvattajan liikkeiden suunnan, ja jos kasvattaja ymmärsi väärin, lapsi korjasi tämän liikkeet konkreettisesti työntämällä oikeaan suuntaan. Nähdäksemme tällaiset pienet, aivan arkiset tapahtumat, voivat olla varsin merkittäviä lapsen osallisuuden, toimijuuden ja minäkuvan kannalta. Kuten sanottua, tarjoumia ja aloitteita suorastaan vilisee päiväkodin arjessa. Hyppyleikissä ja Marikin toiminnassa ei ole mitään ihmeellistä tai loisteliasta, samankaltaisia tilanteita on päiväkodin arjessa taatusti tulvimalla, kasvattajien on vain uskallettava tarttua niihin. Tässä juuri piilee yksi artikkelimme ytimistä.

Vasu-perusteet (2108) korostaa leikin merkitystä varhaiskasvatusikäisten lasten oppimiselle: leikin itseisarvo lapselle sekä sen pedagoginen merkitys niin oppimisessa kuin kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa tulee ymmärtää. Vasu-perusteet edellyttää henkilöstöltä sekä herkkyyttä ja ammattitaitoa havaita lasten leikkialoiteita että niihin vastaamista. Lisäksi kasvattajilta edellytetään suunnitelmallista ja tavoitteellista leikin kehittymisen tukemista ja leikin ohjaamista. (Vasu-perusteet 2018, 38–39.) Hyppyleikki osoittaa, että lapsen sensitiivinen kohtaaminen, osallisuuden vahvistaminen ja yhteinen ilo sekä riemu – useisiin Vasu-perusteiden vaatimuksiin vastaaminen – voi puhjeta kukkaan hyvin yksinkertaisesti. Vaaditaan vain herkkää läsnäoloa ja rohkeutta.

On tärkeää huomata, etteivät lapsen odottamattomiin aloitteisiin vastaaminen ja osallistaminen tarkoita aikuisen luopumista vastuustaan oppimisen ja kasvun ohjaajana (ks. Arnkil 2019). Leikin kohdalla on myös tarpeen korostaa, että Vasu-perusteet velvoittaa henkilöstöä havainnoimaan ja dokumentoimaan lasten leikkiä. Havainnoinnin avulla lisääntyy henkilöstön ymmärrys lasten kiinnostuksen kohteista, ajattelusta, tunteista ja kokemuksista. Havainnoinnin avulla suunnitellaan ja ohjataan leikkiä ja muuta toimintaa. (Vasu-perusteet 2018, 39.) Malinen (2019) kirjoittaa:

”Osallisuuden ja lapsilähtöisyyden toteuttaminen ei tarkoita, että kasvattajan tulee vetäytyä taka-alalle tai pois tieltä. Lasta kuuntelevan ja taitavasti oppimisen polkuja rakentavan kasvattajan rooli on hyvin intensiivinen. Lapsen osallisuutta tukeviin toimintatapoihin sitoutuneella kasvattajalla on parhaimmillaan kirkkaana mielessä taitojen ja tietojen joukko, joka lapsen olisi hyvä omaksua kussakin kehitysvaiheessa. Lisäksi hän tuntee ryhmänsä lapset. Tällöin kasvattajan on helppo tarttua tilaisuuteen ja tarjota lapselle mahdollisuus oppimiseen juuri silloin, kun asia lasta kiinnostaa.” (Malinen 2019, 100.)

Aiemmin kuvaamamme Hämeenlinnan varhaiskasvatuksen Tutustu ja havainnoi – yhteisöllisyyden elokuva -toimintamalli vastaa kauniisti Malisen ajatuksiin, sillä se auttaa kasvattajaa tutustumaan sekä jokaiseen lapsen taitoihin ja tarpeisiin että ryhmään kokonaisuutena. Tämä mahdollistaa osaltaan tilanteisiin tarttumisen tässä- ja nyt -hetkessä.

Artikkelimme seuraavassa, viimeisessä, kappaleessa, pohdimme lyhyesti vuorovaikutusta ja kohtaamista kielitietoisuuden näkökulmasta.

Kielitietoisuus kohtaamisen ja osallisuuden tukena

“Kielitietoisuus on tekoja. Kielitietoiset teot tuottavat meidän arkeemme tasa-arvoa, osallisuutta ja esteettömyyttä. Meidän on tietoisesti luotava sellaista vuorovaikutusta, johon kaikki voivat osallistua. Hyvään vuorovaikutukseen kuuluu paljon muutakin kuin kieltä ja kielenkäyttöä. Se on monikanavaista viestintää, jonka seurauksena ihmiset voivat henkisesti hyvin.” (Dimitrow & Pyökkimies 2019, 2.)

Yllä oleva lainaus on osa Marjut Dimitrowin ja Martta Pyökkimiehen (2019) Tampereen kaupungille tekemää, kielitietoisuutta käsittelevää materiaalia. Mielestämme se avaa kielitietoisin kasvatuksen perustavanlaatuista merkitystä kauniilla tavalla. Kirjoittajat jatkavat toteamalla, että “(k)ielitietoisuus todellakin kuuluu kaikille lapsille ja aikuisille - niin vieraskielisille kuin täysin suomenkielisillekin” (Dimitrow & Pyökkimies 2019, 2). Kielitietoinen kasvatusta ei siis rajoitu pelkästään kulttuurisesti ja kielellisesti moninasiin ryhmiin, eikä sitä tulisi tarkastella niin kapeasta näkökulmasta. Se ei liioin tarkoita ainoastaan esimerkiksi kuvien käyttämisestä kommunikaation apukeinoina, tai kerran viikossa tapahtuvia kielitunneita. Toki se voi olla niitäkin, mutta kaiken kaikkiaan se tulee ymmärtää laajemmin, yhtenä osallistavan vuorovaikutuksen ja kohtaamisen perustuksista. Vasu-perusteet (2018) velvoittaa varhaiskasvattajia tiedostamaan, että kielet ovat jatkuvasti ja kaikkialla läsnä. Henkilöstön tulee ymmärtää, että kielellä on keskeinen merkitys sekä lapsen kehityksessä ja oppimisessa, yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa että identiteetin rakentumisessa ja yhteiskuntaan kuulumisessa. Henkilöstön on tiedostettava olevansa kielellisiä malleja lapsille, ja tätä kautta kiinnitettävä huomiota kielenkäyttöön. Lasten kielelliset lähtökohdat tulee huomioida, ja heille tulee antaa mahdollisuuksia ja aikaa vaihteleviin kielenkäytön tilanteisiin. (Vasu-perusteet 2018, 31.) Haluaisimme kannustaa kasvattajia rohkeuteen kielenkäytön ja monikanavaisen viestinnän suhteen. Uskallus, ilo, huumori, lorut, laulut ja kuvat ovat mielestämme peruselementtejä, joiden tulisi kuulua jokaisen kasvattajan arkeen – myös kohtaamisissa huoltajien kanssa! Kenttäkokemustemme perusteella rohkenemme väittää, että niiden avulla voi löytää yhteyden myös lapsiin, jotka eivät osaa tai tahdo (ainakaan vielä) olla aikuisen kanssa sanallisessa vuorovaikutuksessa.

Miten kielitietoisuus peilautuu esimerkkinä käyttämäämme hyppyleikkiin? Puhuminenhan oli leikissä toissijaista, sillä toiminta keskittyi kehon liikkeisiin. (Sivumen-

nen sanoen, mielestämme tämä on toisinaan hyväkin asia, sillä kasvattajat tapaavat joskus puhua hieman liikaa.) Kielitietoisuuden kannalta nostamme tässä kuitenkin esiin sanallistamisen tärkeän puolen. Leikin ”päähenkilö” ei puhunut suomea, joten yhteistä puhuttua kieltä ei ollut. On mahdotonta sanoa, tuleeko lapsi koskaan puhumaan suomea (tai mitään muutakaan kieltä kuin omaa pulputustaan), mutta monikanavaisen viestinnän avulla hänen mahdollisuutensa siihen joka tapauksessa voivat kasvaa. Esimerkin tapauksessa voitaneen ajatella, että myös kehon liikkeet, asennot, ilmeet ja ilon ilmaukset olivat osa monikanavaista viestintää, jota kasvattaja vielä sanallisti. Hyppelyn, kierimisen ja muiden liikkeiden tiimellyksessä Marikki kommentoi ajoittain liikkeitä tai kehonosia ”ahaa, nyt alas, mun polvet ei kyllä taivu sivulle noin hienosti kuin sun” tai ”ai sä tarkoittit taaksepäin, mä luulin että eteenpäin” ja niin edelleen. Näitä spontaaneja sanoja lausuttiin suhteellisen vähän, mutta ne tarjosivat lapselle mahdollisuuden hahmottaa suuntia (ylös-alas, eteenpäin-taaksepäin) ja kehonosia (jalat, polvet, vatsa). Jaetun ilon ja huumorin ilmaukset puolestaan välittyivät selvästi leikkijöiden ilmeissä, huudahduksissa ja naurussa.

LOPUKSI

Sajaniemi ym. Kirjoittavat, että ”(k)uulluksi tuleminen on hyvän elämän lähtökohta, ja jokaisella on tarve tulla huomatuksi ja kuulluksi. Lapsilla on alusta lähtien oikeus kasvaa ympäristössä, jossa aikuiset reagoivat heidän toimintaansa ja osoittavat näkevänsä ja kuulevansa heidät.” (Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä 2015, 86.) Tätä kuulluksi ja nähdyksi tulemista, aitoa kohtaamista, olemme käsitelleet artikkelissamme eri näkökulmista. Siihen liittyen olemme peilanneet vuorovaikutusta, osallisuutta, aloiteisiin vastaamista ja leikkiä niin tutkimuskirjallisuuteen kuin Vasu-perusteisiin. Toivomme, että olemme saaneet kiinnitettyä näitä sisältöalueita jokapäiväiseen päiväkotiarkeen, yksinkertaisen hyppyleikki-esimerkkimme avulla.

Yhteisissä keskusteluissamme olemme toistuvasti pohtineet, että kohtaamisen mahdollistaminen on loppujen lopuksi melko yksinkertaisista valinnoista kiinni. Dimitrow & Pyökkimies (2019) esittävät kielitietoisuutta käsittelevässä materiaalipaketissaan kasvattajalle kysymyksiä, jotka nähdäksemme kiteyttävät näitä valintoja, ja siten myös kohtaamisen oleellisia ytimiä:

- Eikö lapsi ymmärrä sinua? Mitä voisit tehdä toisin?
- Etkö sinä ymmärrä lasta? Mitä voisit tehdä toisin?
- Eivätkö lapset ymmärrä toisiaan? Mitä voisit tehdä toisin?

(Dimitrow & Pyökkimies 2019, 5.)

Kohtaamisessa, Toista kohti kurottautumisessa, oleellisia seikkoja ovat mielestämme kasvattajan asenne, rohkeus sekä halu ja kyky reflektoida omaa toimintaansa. Tämän päivän moninainen kieli- ja kulttuuriympäristö tuovat eteemme aivan uudenlaisia tilanteita ja valintoja. Moninaisuus ja inklusiivinen ympäristö voidaan nähdä haasteen sijaan mahdollisuutena ja rikkautena – näkökulmien, ajatusten ja kohtaamisten aarreaittana.

Lähteet

- Ahonen, L. 2017. Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Arnkil, M., Arnkil, T.E., Bottari, F., Fermani, A. & Saarinen, N. 2013. Impariamo a “perdere tempo” nel rispetto dei tempi di ciascuno. Linee guida per la progettazione e la riorganizzazione dei servizi in chiave inclusiva. Workshop Erickson-säätiön konferenssissa La qualità dell’integrazione scolastica e sociale. Rimini, Italia. 16.11.2012.
- Arnkil, M. 2019. ”Mehän opimme enemmän kuin lapset” Opettaja dialogisena auktoriteettina. Tampere University Dissertations 43. Tampere: PunaMusta Oy – Yliopistopaino.
- Arnkil, T. E. & Seikkula, J. 2014. ”Nehän kuunteli meitä!” Dialogeja monissa suhteissa. Tampere: Suomen Yliopistopaino.
- Bottari, F. 2008. Gli errori sono belli... come la Torre di Pisa. Teoksessa Paolo Peticari. 2008. La scuola che non c’è. Riflessioni e esperienze per un insegnamento aperto, inclusivo e universalista. Il caso del 2° Istituto Comprensivo di Brescia. Roma: Armando Editore. 209–213.
- Buber, M. 1999. Minä ja Sinä. Suom. Jukka Pietilä. 3. painos. Juva: WSOY. Alkuperäisjulkaisu 1923.
- Collins, P.M. 1980. Philosophy and ”alternative humanistic education”: Buber and Neill in contrast. Journal of Thought, Vol 15, Summer 1980. University of Oklahoma. 47–62.
- Dimitrow, M. & Pyökkimies, M. 2019. Kielitietoisuus kuuluu meille kaikille – materiaalia varhaiskasvatukseen. Tampereen Kaupunki.
- Fermani, A. 2008. Didattica conversazionale. Teoksessa Peticari, P. 2008. La scuola che non c’è. Riflessioni e esperienze per un insegnamento aperto, inclusivo e universalista. Il caso del 2° Istituto Comprensivo di Brescia. Roma: Armando Editore. 151–155.
- Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huttunen, R. 2008. Dialogiopetuksen filosofia. Teoksessa Tuukka Tomperi & Hannu Juuso (toim.). Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Niin & Näin. 246–265.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2019. Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit. Tiivistelmä 13:2019. <https://karvi.fi/publication/varhaiskasvatuksen-laatuindikaattorit-tiivistelma/> (Luettu 5.5.2020).
- Koivula, M. 2011. Näkökulmia lasten yhteisöllisyyteen ja yhteisölliseen oppimiseen päiväkodissa. Teoksessa Kirsi Alila ja Sanna Parrila (toim.) 2011. Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010. Ediva. 124–137.
- Laine, T. 2008. Filosofiaa dialogisissa suhteissa. Teoksessa Tuukka Tomperi & Hannu Juuso (toim.). Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Niin & Näin. 266–282.
- Levinas, E. 1996. Etiikka ja äärettömyys. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa. Suomeksi: Antti Pönni. Alkuperäisteos 1986. Helsinki: Gaudeamus.
- Malinen, H. 2019. Anna lapselle ääni. Kieli- ja kulttuuritietoisuuden voima kasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäkelä, J. 2018. Mikä saa lapsen kukoistamaan. Hämeenlinna 28.11.2018.
- Peticari, P. 2008. La scuola che non c’è. Riflessioni e esperienze per un insegnamento aperto, inclusivo e universalista. Il caso del 2° Istituto Comprensivo di Brescia. Roma: Armando Editore.
- Peticari, P. 2012. Alla prova dell’innateso. Scuola e crisi educativo: dalla malaripetizione agli insegnamenti profondi. Roma: Armando editore.
- Sajaniemi N., Suhonen E., Nislin M. & Mäkelä J.E. 2015. Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seikkula, J., Karvonen, A., Kykyri, V-L., Kaartinen, J. & Penttonen, M. 2015. The embodied attunement of therapist and a couple within dialogical psychotherapy: An introduction to the relational mind research project. Family Process, 54 (4) 2015. 703–715. doi: 10.1111/famp.12152.
- Varhaiskasvatustutkimus. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp449260528>. (Luettu 4.5.2020).
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus.
- Värrö, V-M. 2004. Hyvä kasvatustutkimus – kasvatustutkimus hyvään. Dialogisen kasvatustutkimuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. 5. painos. Tampere: Tampere University Press. Alkuperäisjulkaisu 1997.



Vuorovaikutuksen voimaa ja leikin lumoa!

Kati Halli
Elina Kataja
Kirsi Tarkka
Anna-Leena Välimäki

Näkökulmia perhepäivähoidon pedagogiikkaan

Johdanto

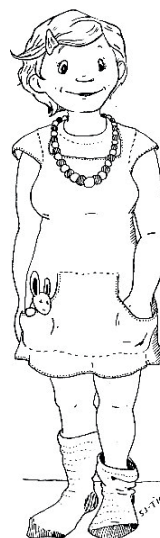
”Arvomaailmaani toteutan jokaisena hoitopäivänä. Aamuisin otan lapset vastaan iloisella mielellä ja samaan aikaan rauhassa katsellen, kuunnellen ja kohdaten, aikaa antaen. Sylini on aina avoin, eikä mikään arjen askare ole niin kiireellinen, etten ehtisi jakaa lapsen tuntemuksia kanssa aidosti kohdaten.”

Perhepäivähoito on vanhin suomalainen varhaiskasvatuksen muoto. Artikkelissamme tarkastelemme perhepäivähoitoa osana suomalaista päivähoito- ja varhaiskasvatusjärjestelmää aina sen alkumetreiltä tähän päivään saakka. Lisäksi pohdimme, mikä tekee perhepäivähoidosta laadukasta pedagogista varhaiskasvatusta ja mitkä ovat ne arjen aarteet ja hetkien helmet, jotka rakentavat perhepäivähoidon pe-

dagogiikan ytimen. Artikkelimme perustuu perhepäivähoidon historiasta nykytilaan katsauksen osalta Anna Leena Välimäen (1998 ja 2018) tutkimuksiin. Lisäksi perhepäivähoidon pedagogiikkaa käsittelevät luvut perustuvat Opetushallituksen (2019) julkaisemiin perhepäivähoidon tukimateriaaleihin, joita artikkelin kirjoittajat ovat olleet työstämässä. Perhepäivähoidon arjen tarinat ja esimerkit on poimittu Hämeenlinnan varhaiskasvatuksen perhepäivähoidon kehittämisprosessista (2019-2020), ja ne ovat suoria kertomuksia perhepäivähoitajien suusta heidän omasta työstään.

Perhepäivähoidon juurilla

Perhepäivähoitoa ryhdyttiin Suomessa kehittämään säädellyksi päivähoiton muodoksi 1960-luvulla. Noin kymmenen vuoden aika ennen vuoden 1973 päivähoitolakia ja varsinkin ensimmäinen vuosikymmen päivähoitolain aikana oli perhepäivähoidon kannalta aktiivista ja voi sanoa kiihkeääkin kehittämisen aikaa. Silloin kunnalliselle perhepäivähoidolle luotiin hallinnollinen, mutta myös pedagoginen pohja. Alkuaikoina toimintaa nimitettiin ohjatuksi perhepäivähoidoksi. Varhaiskasvatus-käsitteellä tarkoitettiin päivähoitolain voimaantultua kotikasvatuksen ja päivähoiton kokonaisuutta.



Miksi perhepäivähoito sitten oli julkisen kiinnostuksen kohteena? Selkein peruste löytyy siitä, että päivähoiton tarve oli perheiden kannalta muodostunut kestäväksi, kun päivähoitolain voimaan tulon aikaankin vain joka kymmenes kokopäivähoitoa tarvitseva lapsi sitä sai vanhempien ollessa ansiotyössä tai yksinhuoltajia. Nimenomaan kokopäivähoidosta oli tullut ongelma- siis sen puutteesta. Perheiden keskenään järjestämä perhepäivähoito oli paisunut ylivoimaisesti yleisimmäksi päivähoiton muodoksi kaikissa kunnissa. Päivähoitolain myötä käynnistyi vauhdilla päivähoitopaikkojen lisääminen, mutta päiväkodit olivat pääasiassa rakentamatta. Ilman perhepäivähoidon ottamista yhdeksi kunnallisen päivähoiton muodoksi olisi päivähoiton tarjonnan lisääminen merkittävästi hidastunut. Perhepäivähoidon merkitystä lisäsi myös niin meillä kuin kansainvälisestikin se, että perhepäivähoito tarjosi lapsen näkökulmasta pienessä ryhmässä olemisen vaihtoehdon isolle päiväkotiryhmälle. Tätä on alusta saakka arvostettu varsinkin pienimpien lasten kohdalla.

Monissa maissa ja etenkin muissa pohjoismaissa perhepäivähoitoa oli juuri 1960-luvulla ryhdytty eri tavoin kehittämään osaksi julkista päivähoitoa. Muiden maiden ratkaisuihin käytiin tutustumassa ja niistä otettiin oppia, mutta perhepäivähoitoa lähdettiin Suomessa eri tahojen toimesta kehittämään kuitenkin omana kansallisena toimintana. Kunnat olivat aktiivisesti mukana perhepäivähoitonsa kehittämis-

sä, kun joka neljännessä kunnassa oli kunnan hallinnoimaa perhepäivähoitoa siinä vaiheessa, kun perhepäivähoidon sisältämä päivähoitolaki tuli voimaan. Tuolloin noin kolmasosassa kuntia ei ollut mitään kunnan organisoimaa päivähoitoa.

Perhepäivähoitoa on tutkittu vähänlaisesti sekä rakenteen että sisältönsä osalta. EU-maiden perhepäivähoitoa tutkittiin ja vertailtiin 2000-luvun vaihteessa ja silloin raportoitiin, että suomalainen perhepäivähoito on korkeatasoista. Suomessa on sen jälkeen tullut perhepäivähoitoon monia uudistuksia kuten työaikauudistus, ammatillinen koulutus sekä varahoidon uudelleen organisointi.

Määrällisesti perhepäivähoito oli mittavinta Suomessa 1980-luvun lopulla, jolloin se oli noin puolet koko päivähoidon paikkamäärästä ja henkilökunnan määrästä. 1990-luvun alku toi mukanaan toisaalta subjektiivisen päivähoito-oikeuden alle 3-vuotiaille, mutta myös taloudellisen laman. Sen seurauksena perhepäivähoidon määrällinen trendi laski voimakkaasti. Perhepäivähoidon paikkamäärä lähti vielä 1990-luvun puolivälin tienoilla kasvuun, mutta 2000-luvulla se on näkynyt laskevana trendinä ollen nykyisin noin kymmenen prosentin luokkaa koko varhaiskasvatuksen paikkamäärästä.

Perhepäivähoidon tilastoinnissa on ollut diffuusiutta yksityisen hoidon tuen ja palvelusetelien tuottamassa tiedossa. Yksi iso näkymätön perhepäivähoidon tilasto-osio muodostuu siitä, että perhepäivähoitajien omat lapset ovat jääneet päivähoitotilastojen ulkopuolelle, vaikka perhepäivähoidon ryhmä muodostuu säädösten mukaan ”omat alle kouluikäiset lapset mukaan lukien”.

Pedagogisia pohjustuksia

Keskeisintä perhepäivähoidon sisällön kehittämisessä jo ennen päivähoitolakia oli koulutuksen ohella pedagogisen ohjauksen ja tuen organisointi. Tätä tehtävää varten kuntiin luotiin perhepäivähoidon ohjaajan virat. Lastentarhanopettajat sekä sosiaalisivatvat/ sosionomit ovat keskeisimmin tätä tehtävää hoitaneet. Ohjaajat ovat aina olleet perhepäivähoitajien lähiesimiehiä, mutta myös perhepäivähoitajien rinnalla kulkijoita toiminnan sisältöä kehitettäessä.

Ohjaajat seurasivat valtakunnallista ohjeistusta ja välittivät sen perhepäivähoitoon. Ohjaajat siis kiinnitettiin alusta asti huolehtimaan siitä, että perhepäivähoitajat tietävät kulloisetkin ajankohtaiset sisältöasiat ja toimivat niiden mukaisesti. Ohjaajien keskeisenä tehtävänä on ollut myös pedagogisen ohjauksen rooli, mikä alussa tarkoitti konkreettisesti perhepäivähoitajien kotona pidettyjä tuokioita. Niistä kuitenkin luovuttiin melko pian, ja ohjaajat alkoivat pitää eri tavoin toteutettua työohjausta, kokouksia tai tiimityötä perhepäivähoitajien ryhmälle.

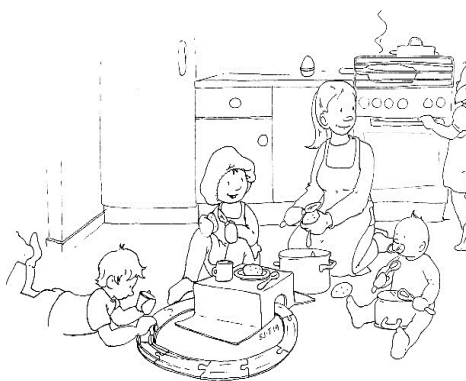
Kun Vasu-työ käynnistyi Stakesin toimesta vuonna 2003, sen koettiin tuoneen myös perhepäivähoitoon monenlaista sisällöllistä kehitystä (Varhaiskasvatussuunnitel-

man perusteet 2003 ja 2005). Kuntien kuvaamana Vasu-työ lisäsi esimerkiksi perhepäivähoidon suunnittelun ja toiminnan siirtymistä pedagogisempaan suuntaan. Eri päivähoitomuotojen keskinäinen kasvatuskeskustelu lisääntyi. Ohjaajat kokivat, että perhepäivähoitajien kyky ilmaista asioita kirjallisesti kehittyi, joskin kirjallisen työn lisääntymistä kritisoitiin. Vanhemmat toivat tutkimuskeskusteluissa omaehtoisesti ja neutraalisti esille sen, että Vasu-keskustelut ovat tuntuneet heistä hyviltä, kun sai keskittyä keskustelemaan vain omasta lapsesta. Perhepäivähoitajat kokivat Vasun työväliseksi, joka oikeutti systemaattisen ja keskittyneen keskustelun vanhempien kanssa rauhassa.

Perhepäivähoidon keskusteluissa tuotiin esille, että perhepäivähoidossa käynnistyi jo ennen päivähoitolakia ja jatkui lain aikana Vasu-tyyppinen, lapsikohtainen keskustelu. Sillä tarkoitettiin kolmikantaista keskustelua ja sopimusta lapsen aloittaessa perhepäivähoidon. Se tarkoitti sitä, että lapsen vanhemman ja perhepäivähoitajan lisäksi myös ohjaaja oli tilanteessa läsnä. Siinä vanhemmat kertoivat lapsestaan, perhepäivähoitaja kertoi perhepäivähoidosta omalta osaltaan, mutta myös ohjaaja kertoi omasta roolistaan ja laajemmin kunnan perhepäivähoidosta. Sekä vanhemmat että perhepäivähoitaja kokivat tärkeäksi tämän ohjaajan antaman selustatuen molemmille.

Elettyä, koettua ja toivottua

Pitkään työssä olleet perhepäivähoitajat kautta maan toivat keskusteluissa esille ohjaajan työn, mutta myös kunnallisen johdon tuen merkittävyyttä heidän työlleen ja työnsä ammatillisuuden kehittymiselle. Perhepäivähoitajien määrän vähetessä myös ohjaajien määrä on kunnissa vähentynyt ja ohjaus on ohentunut. Vaikka perhepäivähoitajien ammatillinen osaaminen on peruskoulutuksen tason kohentamisen myötä lisääntynyt, perhepäivähoitajat kaipaavat sisällöllistä kansakeskustelijaa, joka ymmärtää ja hyväksyy perhepäivähoidon. Tarvitaan edelleen perhepäivähoidon kontekstiin liittyvää keskustelua, työnohjauksellista koulutusta ja yhteistä pohdintaa varhaiskasvatuksen vaikuttavuudesta lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle.



Perhepäivähoitokeskusteluita kuunnellessa tuli tunne, että perhepäivähoidossa lasten kehitys- ja oppimisympäristönä on vakiintuneesti paljon sellaista, jota varsinkin nyt viime aikoina on nostettu hyvään varhaiskasvatukseen kuuluvana esille, kuten liikunnan ja luonnon merkitys, ruokailukasvatus, leikin merkitys ja leikkimisen rauha, ääneen lukeminen sekä lasten kuuluksi tuleminen ja mahdollisuus vaikuttaa asioihin, osallistuminen.

On myös asioita, jotka jo ovat perhepäivähoidossa, mutta odottavat vahvempaa esille tuloa ja huomaamista, kuten lapselle perustoiminnoissa oppimisen rauha ja pedagoginen tuki, kotiruoan merkitys ja ruokaketjun konkreettisuus, lasten mahdollisuus arkiseen puuhailuun, kestävän kehityksen merkitys. Perhepäivähoidossa on keskusteleva yhteys vanhempiin ja perinteisesti siellä syntyy merkityksellisiä ja pitkäaikaisia ihmissuhteita myös lapsille. Perhepäivähoitajat puhuvat lapsiläheisyydestä ja siitä, että heillä on sensitiivinen yhteys jokaiseen lapseen. Kun on pieni ryhmä, jokaisen lapsen tuntee hyvin.

Perhepäivähoitajat ovat asiantuntijoita ja osajia pienryhmän kanssa kokonaisvaltaisesti ja kokonaispedagogisesti toimittaessa. Perhepäivähoidossa ja perhepäiväkodissa hoito, kasvatusta ja opetus ovat koko ajan läsnä painottuen tilanteen ja lasten iän mukaan. Perhepäivähoidossa opetustilanteet voivat olla yksilöllisiä tai ryhmäkohtaisia, mutta perusryhmä on aina pieni. Se suurenee säännöllisesti, kun tavataan muita lapsia esimerkiksi leikkipuistoissa, luontoretkillä tai kerhoissa. Perhepäivähoidossa päivän sisältö joustaa ja täsmentyy lasten ja perhepäivähoitajan yhteisten suunnitelmien pohjalta tai sään mukaan. Perhepäivähoitajat eivät viestitä kiirettä. Kokonaisvaltaisuus ja lasten osallisuus ovat olennaisia perhepäivähoidon varhaiskasvatuksessa, jonka oppimisympäristö on monitahoinen sisältäen kotiympäristön ihmisineen ja pihoineen, mutta myös lähiympäristön tarjoamat mahdollisuudet.

Perhepäivähoidon pedagogiikan kulmakivet

Varhaiskasvatuslaki 540/2018 nosti perhepäivähoidon kehittämisen uuteen nousuun. Lain mukaan perhepäivähoito on yksi varhaiskasvatuksen toimintamuodoista ja sitä tulee kehittää yhteisten linjausten mukaisesti. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) velvoittavana asiakirjana ohjaa osaltaan perhepäivähoidon toteutusta ja määrittelee muun muassa yhteisen arvoperustan, oppimiskäsityksen sekä toimintakulttuurin kehittämisen periaatteet. Jotta perhepäivähoidossa saavutetaan sille asetetut tavoitteet ja voidaan puhua laadukkaasta pedagogisesta toiminnasta, on tärkeää, että vasuperusteiden tavoitteita määritellään tarkemmin paikallisissa suunnitelmissa ja niitä työstetään yhdessä hoitajien kanssa. On tärkeää avata sitä, mikä tekee perhepäivähoidosta tavoitteellista varhaiskasvatusta, kuitenkin siten, että perhepäivähoidon ominaislaatu ja voimavarat tunnustetaan ja niitä hyödynnetään kehittämisen lähtökohtana.

Seuraavassa tarkastelemme perhepäivähoidon pedagogiikan keskeisiä tekijöitä arjen esimerkkeihin peilaten. Olemme määritelleet nämä keskeiset tekijät seuraavasti: **vuorovaikutuksen voima, leikin lumo, perushoidon pedagogiikka** sekä **arjen aarteet, hetkien helmet**.

Vuorovaikutuksen voimaa

”Lähdimme metsään kävelemään. Oli kaunis alkukevään päivä, ja metsässä kuului upea konsertti linnunlaulua. Kuunneltiin, pysähdeltiin. Tien reunassa oli iso kivi, johon paistoi aurinko. Kiivettiin kivelle istumaan. Oli ihan kuin oltaisiin konserttitalissa. Taivutettiin konserttialin penkit kallelleen ja mentiin makuulle kivelle. Kuunneltiin silmät kiinni linnunlaulukonserttia - se oli tosi upeaa. Tunnistettiin äänistä vain talitintti. Kun tultiin kotiin, kaivettiin esille lintukirja ja tutkittiin, mikä on mikäkin lintu. Laitettiin linnunlaulu-cd pyörimään ja yritettiin opetella tuttujen lintujen laulua. Lapset olivat niin kiinnostuneita, että sitä olisi tehty vaikka kuinka kauan. Minulta aikuisena vaatii kuitenkin se, että on hetki oikeasti aikaa, halua ja herkkyyttä huomata hetken kauneus ja pysähtyä siihen.”

Varhaiskasvatuksen laadun keskeinen tekijä on sensitiivinen, lasta arvostava ja kuunteleva, dialoginen vuorovaikutus. Perhepäivähoitajan oman esimerkin kautta lapset oppivat kunnioittavan ja toista arvostavan vuorovaikutuksen tapoja. Perhepäivähoitajan tuleekin aktiivisesti arvioida omaa vuorovaikutustaan suhteessa lapsiin. Vuorovaikutuksen tulisi olla vastavuoroista, lämmintä, välittävää, hellää ja lasta kunnioittavaa. Keskeistä on aito läsnäolo ja halu pysähtyä kuuntelemaan ja kuulemaan lasta. Kiinnostus lapsen ajatuksista ja mielipiteistä sekä lasta kiinnostavista asioista ovat myös ryhmän toiminnan suunnittelun lähtökohhta

”Herkästi jää kiinni omiin sääntöihin sen sijaan, että kuuntelisi lasta, hänen ideoitaan ja lähtisi liikkeelle siitä, miten jokin asia voitaisiin yhdessä toteuttaa. Minunkin on täytynyt muuttaa sallivuuden rajoja sisällä tapahtuvaan liikkumiseen. Ennen sanoin: ”Sisällä ei juosta”, ”Pakkoa ei heitellä”, ”Ei pelata sisällä”, jne. Nykyään sukat riisutaan jalasta ja keppihevostukset voivat alkaa! Tai askarrellaan sanomalehdestä mailat ja pelataan pehmopallolla jääkiekkoa eteisessä.”



Leikin lumoa

Leikki on perhepäivähoidon keskiössä. On tärkeää pohtia miten leikin kehittymistä voisi tukea ja miten hoitaja voisi itse osallistua leikkeihin päivää rytmittävien muiden toimintojen ohella. On tärkeää osata olla aidosti läsnä ja tarttua hetkeen, jolloin lapsi on innokas oppimaan ja halukas tutkimaan ympäröivää maailmaa yhdessä. Hoitajan tehtävänä on havainnoida lasten leikkiä, olla läsnä ja lumoutua lasten leikeistä.

”Osallisuus on ennen kaikkea yhdessä tekemistä. Mitä lapset tekevät ja mistä he kiinnostuvat, siitä innostutaan yhdessä. Perhepäivähoitajana minä olen rikastamassa sitä, mikä heistä lähtee, ja siitä rakennetaan yhteistä tekemistä.”

”Eräänä aamuna oli kova pakkas ja olimme sisällä pidempään. Lapsilla lähti muumileikit vauhtiin. Nuuskamuikkunen oli kaiken keskiössä, ja hänelle lähdettiin rakentamaan telttaa. Pohdittiin, mistä sen voisi rakentaa. Kirjoituspöydän päälle viiritettiin kankaasta telttä ja niin oli telttä valmis. Nuuskamuikkusen piti tietysti myös näyttää Nuuskamuikkuselta, ja niinpä lähdettiin tekemään pahvista hattuja sulkiin. Niistä saatiin taas uutta kipinää ja innostusta leikin syventämiseen.

Ongella käyminen on Nuuskamuikkuselle tärkeää. Onkimisen teema oli pinnalla myös leikissä, ja pohdittiin, miten onget valmistetaan, ja mitä onkeen tulee laittaa syötiksi. Pohdinta siitä, millaisia kaloja voi saada onkien, laajensi leikin monenlaiseen muuhun tekemiseen ja tiedon etsimiseen. Piirsimme ja väritimme erilaisia kaloja ja tutkimme niitä kirjoista ja internetistä. Kalatutkimus keskittyi erityisesti ahvenen ja haukeen, ja keskiöön nousi petokalan käsite.

Kulttuurikeskus ARXissa oli meneillään E niin kuin Eläin -näyttely, jossa kävimme tuustumassa – ja voi sitä riemua, kun siellä oli esillä myös erilaisia kalatöitä, ja ryhmämme lapset pääsivät loistamaan kalatietoudellaan.

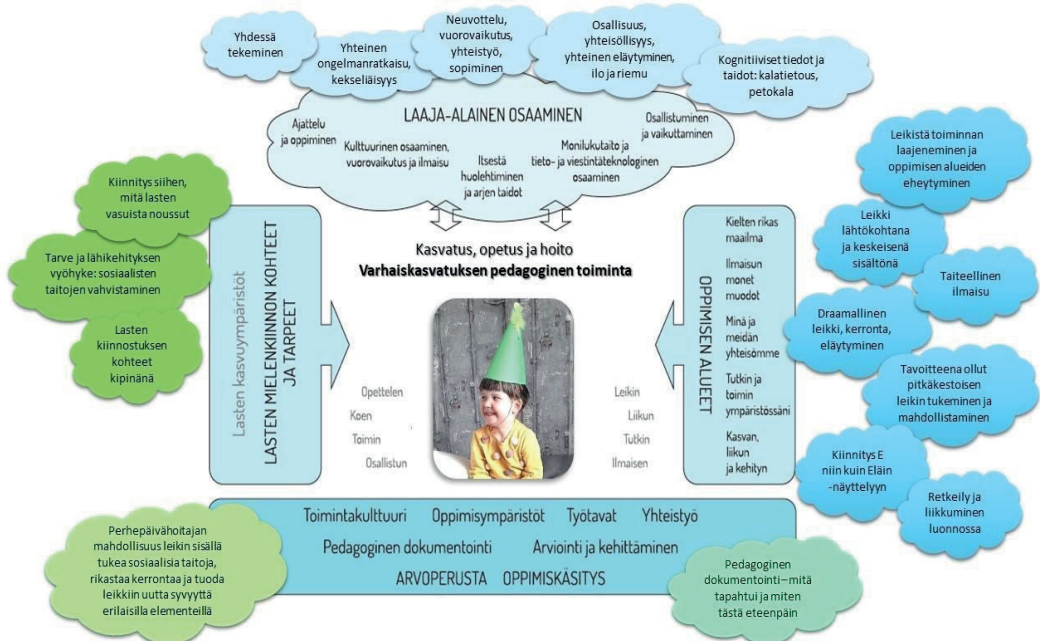
Kesäloman jälkeen keväällä alkaneet muumileikit jatkuivat. Lähdimme, Nuuskamuikkusen tavoin, koko päivän retkelle lähimetsään. ”Kati, sun reppu on aivan samanlainen kuin Nuuskamuikkusen. Siinä on samalla lailla telttakin!” Etsittiin teltalle paikkaa, putsaten kävyt pois alta. ”Ettei nukuta käpyjen päällä!” ”Minkä puun käpyjä nämä on?” ”MÄNNYN!” Johan oli huomattu puolukat, kerättiin yhdessä viimeisiä myöten. Näin poimittiin huomisen vispipuuron puolukat. ”Montako puolukkaa mun käteen sopii? Ja niin laskettiin. Ihmeteltiin, kuinka saadaan metsässä tehtyä ruokaa. ”Tuoksuu ihanalta.” Ja ruuasta tulikin ihan ”sipsin tuoksuista”, herkullista.

”Mihin roskat kuuluu?” ”Roskat roskiin.” Retken jännittävin kokemus oli teltassa nukkuminen. Tuhina kuului, kärpästen pörrätessä ulkopuolella. Iltapäivällä leikit jatkuivat innokkaasti merirosvolaivalla seilaten. Kivet muuttuivat laivaksi. Metsän moninainen ympäristö harjaannutti taas huomaamattaan motorisia taitoja, kiipeillen ja tasapainoillen. Kotiin kävellessä huudahti eräs innokas retkeilijä oivalluksensa: ”Hei Kati, ei tarvittukaan niitä ensiaputarvikkeita.”

Ja mistä kaikki lähtikään liikkeelle – siitä yhdestä pakkasaamusta, jolloin leikittiin pöydän alla nuuskamuikkusia. Niin pienestä lähtee se leikki rakentumaan, ja siihen voidaan lisätä monenlaista tekemistä, kun yhdessä ideoidaan ja toteutetaan.”

Yksi pedagogisen dokumentoinnin tarkoitus on avata ja sanallistaa vasun kielelle sitä arkea, mitä perhepäivähoidossa eletään. Kun jäsennän, mitä arjen asiat tarkoittavat vasun kielellä, opin sekä tuntemaan ja ymmärtämään vasua, että myös

itse kiinnittämään entistä aktiivisemmin toiminnassa huomiota näihin asioihin ja kehittämään toimintaa niin, että se entistä vahvemmin nostaisi esille vasun sisältöjä. Tässä kuvassa nuuskamuikkusleikki on avattu vasun pedagogisen toiminnan viitekehityksen kautta ja pyritty sitä kautta jäsentämään, mitä vasu meidän arjessamme perhepäivähoidossa kaikessa rikkaudessaan tarkoittaa.”



(kuva on julkaistu myös Opetushallituksen (2019) perhepäivähoidon tukimateriaaleissa.)

Perushoidon pedagogiikka

Erilaiset perushoidolliset tilanteet vievät päivästä suuren osan aikaa, ja mitä pienempi ryhmän lapset ovat, sitä suurempi rooli perushoitotilanteilla on lapsen päivässä. Perushoidon ei koskaan tulisi olla vain siirtymiä tai rutiineja, vaan ne tarjoavat päivittäin mahdollisuuksia lasten osallisuuden tukemiseen ja ovat parhaimmillaan mitä hienoimpia oppimisen ja kohtaamisen paikkoja sekä yhteisen suunnittelun ja toiminnan arvioinnin tilaisuuksia.

Onkin tärkeä pohtia, miten päivittäisiä perushoidon tilanteita voisi hyödyntää pedagogisesti sekä sitä, miten tilanteet näyttäytyvät lasten kokemana. Ovatko perushoidon tilanteet päivän puuduttavimpia vai hienoimpia hetkiä? Miten lapsi kokee esimerkiksi ruokailun – koostuuko se ”kaikkea on pakko maistaa” ja ”lautanen pitää syödä tyhjäksi”-säännöistä vai onko se yhteinen ihana hetki, jossa ruokaillaan yhdessä, keskustellaan ja tutustutaan myönteisessä, kannustavassa ilmapiirissä uusiin makuihin ja opetellaan positiivista, kiireetöntä ja ennen kaikkea sosiaalista yhdessä syömisen ruokailukulttuuria.

”Ruokailussa arvostan kiireettömyyttä, ja sitä, että keskustellaan ja ollaan vuorovaikutuksessa toisen kanssa. Sääntöjen ja hallinnan sijaan arvostan yhdessä oloa, sitä, että syödään yhdessä. Ja siinäkin aina keskustelemme siitä, mistä ruoka tulee. Eräänä aamuna söimme taas tuttuun tapaan kaurapuuroa. Yksi tytöistä kysyi, että mistä puuro tulee. Kerroin, että kaura on yksi vilja, ja niin edelleen. Minulle tuli mieleen, että meidän talon takana on kaurapello, ja sanoin, että kävelläänpä katsomaan kaurapellolle viljaa. Käveltiin sinne, oli kypsempää ja raakaa viljaa. Pohdimme, miksihän on kahta väriä, ja lapset heti tiesivät, kumpi on raakaa ja kumpi kypsää. Maisteltiin vähän jyviä, osaa vähän jännitti, mutta kaikki uskalsivat. Pohdittiin, mitä kaikkea kaurasta voi tehdä. No vaikka kaurakeksejä! Siitäpä sovittiin, että voidaan leipoa kaurakeksejä – ja niin tehtiin myöhemmin samalla viikolla.”



Martikainen (2006) puhuu lapsen ja aikuisen kokemushorisonttien eroista esimerkiksi juuri ruokailutilanteissa. Ammatilainen ajattelee, että lapsen on opittava tietynlaisia asioita tulevaisuuden kannalta (kuten syömään kalaa, koska kala on terveellistä). Sen sijaan lasten horisontti on tässä ja nyt, ja hänen motiivinsa ja kokemuksensa tilanteissa voivat olla hyvin erilaiset kuin aikuisella (kala maistuu pahalta, en halua syödä sitä). Lapsilla ei voida olettaa olevan samanlaista tulevaisuuteen suuntautunutta näkökulmaa kuin aikuisilla, ja tämä kokemushorisonttien erilaisuus saattaa aiheuttaa tiukkojakin valtataisteluita ruokailutilanteissa. Martikainen kuitenkin muistuttaa, että meille aikuisille päivän lounastilanne on usein miten odotettu ja miellyttävä hetki, ja meille on itsestään selvää, että päätämme mitä, missä järjestyksessä, kuinka paljon jaa kenen kanssa syömme. Olemmeko valmiit suomaan nämä samat mahdollisuudet myös lapsille? Entistä tarkemmin pohtia sitä, millaisia syömiseen liittyviä kokemuksia lapsi saa varhaisvuosina perhepäivähoidossa.



Nykyistä paremmin perhepäivähoidon ruokailutilanteissa tulisi huomioida lasten yksilölliset tarpeet, tottumukset ja omatoimisuus ruokailutilanteita järjestettäessä. Erityisesti tulisi kiinnittää huomioita lasten osallistumisen ja osallisuuden lisäämiseen ruokailutilanteissa. (Martikainen 2006, 81-83.)

Arjen aarteet, hetkien helmet

”Meidän siirtymät puistoon on sellaisia matkoja, joissa kuljetaan aistit herkkänä, ja keskustellaan paljon, käytetään havainnot ja oivallukset hyödyksi. Nyt meidän lapsia kiinnostaa kirjaimet, ja se, millä kirjaimella mikäkin alkaa. Kun puistoon kävellessä tulee autoja vastaan, mietitään yhdessä, mikä automerkki, millä se auton merkki alkaa, ja minkävärinen auto, millä kirjaimella se väri alkaa. Samaa pohdintaa käydään melkein kaikesta, mitä tulee vastaan. Tehdään kepeistä kirjaimia, menetään itse kirjaimiksi. Ne on tosi arkisia juttuja, mutta jos en olisi kuulolla lapseen tai lapsiin, niin kuinka paljon jäisi huomaamatta sellaisia tosi pieniä juttuja, mistä saa tartuttua uuden oppimiseen. Ja miten paljon heihin onkaan tarttunut – nyt he osaavat kirjaimet, haluavat kirjoittaa sanoja ylös, ja sitten ideoidaan taas eteenpäin, että miten opitaan taas uutta. Se on meillä arjessa koko ajan, että nimetään, mietitään kirjaimia, ja sitten lapset haluavat kirjoittaa noita sanoja. Ihan huimaa tämä oppiminen – ja oppimisen ilo ja into!”



Perhepäivähoitajan tehtävä on tarjota lapsille monipuolista toimintaa jokaisena päivänä. Lasten mielenkiinnon kohteet ja tarpeet, sekä lasten henkilökohtaisiin Vasuihin kirjatut tavoitteet ovat perusta toiminnan suunnittelulle. Toiminnan tulee olla sisällöltään vaihtelevaa ja lapsia innostavaa.

Onkin tärkeää pohtia omaa roolia arjen toimiin osallistumisessa, niiden rikastamisessa ja lasten kanssa yhdessä oppimisessa, elämisessä ja kokemisessa? Miten sinä perhepäivähoitajana näet erilaiset päivän hetket ja mahdollisuudet, kuinka luot aktiivisesti lapsille mahdollisuuksia tutkia, leikkiä, liikkua, taiteilla ja ilmaista ja oppia uutta – joka ikinen päivä, monipuolisesti erilaisissa ympäristöissä? Miten olet itse mukana toiminnassa – oletko valvoja vai aktiivinen osallistuja ja yhdessä tekijä?

”Eräänä syyskesän päivänä viereiselle pellolle tuli viljaa korjaamaan leikkuupuimuri. Se kiinnosti lapsia, ja lähdimme pellon viereen katsomaan lähemmin. Oli se jännän näköinen kone! Lapset miettivät, millaista leikkuupuimurilla olisi ajaa. Maanviljelijä pysäytti puimurin ohi ajaessaan ja kysyi, haluaisivatko lapset tulla kyytiin. Ja niinpä jokainen sai vuorotellen olla puimurin kyydissä.

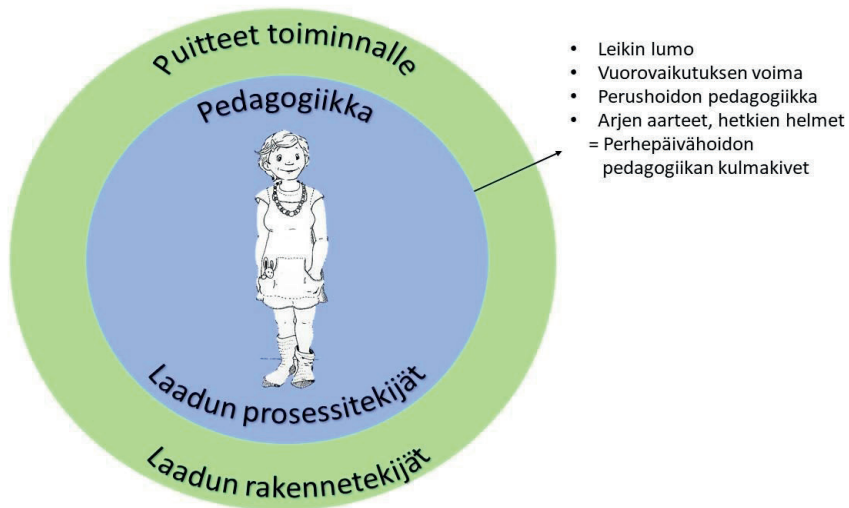
Seuraavana päivänä puinnin jälkeen käveltiin samalla pellolla ja kerättiin pahnvoja. Eräs lapsista mietti, mihin puitu vilja menee. Keskustelimme asiasta lasten kanssa ja lähdimme myöhemmin viikolla vierailulle kuivuriin. Siellä selvisi, minne kaura kuivurin jälkeen menee ja mitä siitä voi valmistaa.

Myöhemmin, kun taas kävelimme puidulla kaurapellolla ja löysimme jokusia kauran tähkiä, tiesivät lapset, että tästä tehdään esimerkiksi kauramaitoa Eeville.”

LOPUKSI

Kun sinulta kysytään, mikä on työssäsi perhepäivähoitajana keskeistä, miellätkö roolisi kodinhengettärenä, jossa perhepäivähoitaja huolehtii kodista, ruuasta ja päiväjärjestyksen mukaisista toiminnoista, vai näetkö itsesi varhaiskasvatuksen ammattilaisena, jonka työn ydin on aktiivisen vuorovaikutuksen kautta tarjota ryhmän lapsille paras mahdollinen alku elämälle – ja jossa työn peruselementit ovat yhdessä tekeminen, yhdessä eläminen, yhteinen suunnittelu ja yhdessä kokeminen?

Perhepäivähoitajan työn keskiössä on pedagogiikka, joka rakentuu kohtaamisesta ja yhteisestä osallisuudesta, leikistä, laadukkaasta vuorovaikutuksesta, perushoidon vahvasta pedagogiikasta sekä monipuolisista oppimisen, tekemisen ja kokemisen mahdollisuuksista ja hetkiin tarttumisen hienoudesta. Ulkokohdalle sijoittuvat kodin hoitoon, ruoanlaittoon ja kodin turvallisuuteen sekä esimerkiksi lasten hoitoaikoihin ja erilaisiin kirjaamisiin liittyvät asiat, jotka ovat tärkeä osa työtä, mutta ne eivät voi olla perhepäivähoitajan työn keskiössä. Nämä kehät voidaan tulkita myös varhaiskasvatuksen laadun indikaattoreiden kautta, jolloin ulkokohdalla olevat asiat ovat laadun rakennetekijöitä ja sisäkehän teemat laadun prosessitekijöitä.



Kuten todettu, molemmat kehät kuuluvat perhepäivähoitajan työhön, mutta olenaisista on kysyä itseltään, miten minä perhepäivähoitajana työni miellän? Missä on minun työni painopiste?

Perhepäivähoito osana suomalaista varhaiskasvatuslain ja vasun ohjaamaa varhaiskasvatusjärjestelmää vaatii yhä jatkuvaa pedagogista kehittämistä ja toiminnan peilaamista ohjaaviin asiakirjoihin. Välimäki (2018, 274) kertoo tutkimuksessaan muutoksesta, joka liittyi kehittämisen ja koulutuksen myötä omaksuttuun ammatti-identiteetin muutokseen, ja jos perhepäivähoidon varhaisissa vaiheissa ammatti-identiteetti oli rakentunut ”olen vain perhepäivähoitaja”, on se muuttunut kou-

lutuksen ja perhepäivähoidon pedagogisen kehittämisen myötä muotoon ”olen perhepäivähoitaja”. On hyvä muistaa, ettei asioiden kehittäminen tarkoita, että ne olisivat lähtökohtaisesti olleet aiemmin huonosti. On kuitenkin tärkeää säännöllisesti pysähtyä oman työnsä äärelle ja miettiä, miten ryhmän arki ja oma toiminta kasvattajana palvelee ryhmän lasten kasvua, oppimista ja hyvinvointia mitä parhaimmalla tavalla, sillä varhaiskasvatuksen keskiössä on, että jokainen lapsi ansaitsee vain parasta.

Lähteet:

- Martikainen, M. 2006. Perhepäivähoidon ruokailutilanteet lasten ja aikuisten kohtaamispaikkana. Teoksessa Parrila, S. (toim.) Perhepäivähoidon kehittämishaasteita. Sosiaali ja terveysministeriö, Merikosken kuntoutus ja tutkimuskeskus. Helsinki: Yliopistopaino, 76–87.
- Opetushallitus, Halli, K., Henriksson, K., Jaakkima, H. & Kataja, E. 2019. Perhepäivähoidon tukimateriaalit: Pedagoginen dokumentointi perhepäivähoidossa. https://www.youtube.com/watch?v=CNQuy-q28LY&feature=emb_logo.
- Opetushallitus & Kataja, E. 2019. Perhepäivähoidon tukimateriaalit: Mitä on pedagogiikka perhepäivähoidossa? https://www.youtube.com/watch?v=2wvydyvBH7k&feature=emb_logo.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003 ja 2005. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, Stakes. Julkaisuja 56.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus.
- Välimäki, Anna-Leena 1998. Päivittäin: Lasten (päivä)hoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900 -luvulla. Väitöstutkimus. Oulun opettajakoulutuslaitos, Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Ouluensis E31. Oulun yliopisto.
- Välimäki, Anna-Leena 2018. Kun työ tulee hymyillen kotiin: Suomalaisen perhe päivähoidon 50 vuoden tarina 1960-luvulta 2010-luvulle. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Ouluensis E 181. Oulun yliopisto.
- Piirroskuvat Opetushallituksen tukimateriaalivideot 2019 / Sari Jurvanen-Tuomaala.



Johda pedagogiikka - löydä lapsi!

Leena Lahtinen
Elina Fonsén

Artikkeli perustuu kirjoittajien ja heidän tutkimusryhmiensä tutkimuksiin, jotka löydät tekstin lopusta.

Johdanto

Miltä varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri näyttää ja millaiset toimenpiteet varmistavat laadukkaan ja tasa-arvoisen varhaiskasvatuksen myös tulevaisuudessa? Mistä ennen kaikkea pitää olla tietoinen, jotta varhaiskasvatuksen perustehtävä, lasten kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin varmistaminen, toteutuu? Olemme tuottaneet tietoa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista ja lasten kasvuun ja oppimiseen vaikuttavista tekijöistä tutkimuksen avulla. Johtaminen nousee yhdeksi keskeiseksi tekijäksi toiminnan laatua tarkastellessa. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria tarkastellessa esimerkiksi leikin laatu ja tukeminen vaikuttavat lasten sitoutumiseen, oppimiseen ja emootioihin. Aikuisen roolilla on vaikutusta leikin rikastajana ja oppimisympäristöjen rakentajana. Tutkimuksemme kautta havaittiin, että lasten kokemukset osoittavat, kuinka varhaiskasvatus voi tukea lasten hyvinvointia ja oppimista. Keskustelut vahvoista perustehtävää ohjaavista rakenteista ja prosesseis-

ta, kasvatusyhteisön ammatillisesta työotteesta, pedagogiikan johtamisesta ja niin edelleen, ovat varmasti kantautuneet jo jokaisen varhaiskasvatuksen työyhteisön tietoisuuteen. Hyvä niin, sillä on tärkeää tiedostaa varhaiskasvatuksen tärkeä rooli koko hyvinvointiyhteiskunnan ylläpitämisessä. Teemme siis tärkeää työtä. Usein kuulee, että Suomi on varhaiskasvatuksen mallimaa, jossa lasten oikeudet toteutuvat. Ovatko asiat näin hyvin kaikissa Suomen varhaiskasvatustyöyksiköissä? Kuinka hyvin tiedostamme omien tekojen vaikutukset jokaisen lapsen kasvuun ja kehitykseen? Löytyykö meiltä valmiutta oman työmme kriittiseen tarkasteluun?

Toivottavasti tämä artikkeli saa sinut tarkastelemaan juuri omaa rooliasi työyhteisössä ja nauttimaan myös oman työsi saavutuksista. Uskomme, että sinulla itselläsi on avaimet tehdä työstä mielekästä ja palkitsevaa. Palkintona saat vierellesi tyytyväisiä lapsia ja työkavereita.

Mistä kannattaa lähteä liikkeelle ja mitä pitäisi tehdä?

Varhaiskasvatuslakiin (540/2018) on asetettu tavoitteeksi ”antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, edistään yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa”. Varhaiskasvatus on myös osa kunnan hyvinvoinnin rakennetta, jonka tavoitteena ja tehtävänä on varmistaa kuntalaisten hyvinvointi. Hyvinvoinnin tulisi olla siis jokaisen lapsen oikeus. Ne toimenpiteet ja teot, mitä tämä vaatii, on tärkeä kirjata varhaiskasvatustyöyksiköiden tiimien toimintasuunnitelmiin, ja ennen kaikkea toteuttaa kasvatustiimeissä joka päivä. Muistathan kerätä tätä tukevaa tietoa lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin ja hyödyntää niitä pedagogisen työn suunnittelussa. Jokaisen on hyvä myös muistaa, että kaikkien tulee sitoutua yhteisiin tavoitteisiin. Hyvä on myös pohtia, kuinka voi itse tukea lasten vahvan minäkuvan ja itsetunnon muodostumista, jotta heille rakentuisi valmiudet toimia tulevaisuudessa vastuullisena ja hyvinvoivana kansalaisena.

Kuinka hyvin varhaiskasvatuksen asiakirjoihin kirjatut ja esiintyvät käsitteet on ymmärretty ja siirretty toiminnan tavoitteiksi? Miten työyhteisöön muodostetaan yhteinen ymmärrys ja sitoutetaan sovittuihin käytänteisiin? Entä miten arvioida toimintakulttuurille asetettuja tavoitteita?

Miten oppimisympäristöt ja toimintakulttuuri tukevat asiakirjoihin kirjattuja tavoitteita, kuten

- lasten asenteiden ja arvojen muodostumista?
- empatiakyvyn ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä?
- positiivisen elämänkatsomuksen muodostumista?
- oppimaan oppimisen halua ja innostusta?
- terveen itsetunnon ja minäkuvan kehittymistä?

Mihin piti keskittyä?



Pedagoginen johtajuus, avaimet yhteisen työn onnistumiseen

Parhaimmillaan pedagoginen jaettu johtajuus tukee koko työyhteisön yhteisen työn onnistumista ja selkiyttää kasvatusyhteisön työrooleja, varmistaa laadukkaan pedagogisen varhaiskasvatuksen ja sen kehittämisen. Etenkin varhaiskasvatus toiminnan laadun varmistamisessa johtajat nousevat keskeisiksi henkilöiksi.

Varhaiskasvatus on yhteistyötä, jossa koko kasvatusyhteisöllä on vastuu työn onnistumisesta. Jokainen kasvatusyhteisössä työskentelevä on vastuussa varhaiskasvatuksen laadusta ja samalla osa jaettua johtajuutta. Johtaja toki johtaa yksikköä ja vastaa asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta, mutta jokainen työntekijä vastaa omalla panoksellaan oman työn laadukkuudesta.

Työtehtäviin liittyvistä erilaisista perustehtävistä on tärkeä keskustella kasvatusyhteisöissä, jotta syntyy yhteinen ymmärrys siitä, millaisia tekoja ja vastuuta kullekin kuuluu. Oman työroolinsa kirkastamisesta ja omista teoistaan vastaa toki jokainen itse, siis johtamalla itse omia tekojaan. Yhteisen työn jakamiseen liittyvistä rooleista ja vastuista löytyy kirjaukset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja varhaiskasvatuslaissa, joten niihin kannattaa tutustua.

Toimintayksiköiden johtajan tehtävä on varmistaa jokaisen työntekijän tietoisuus omasta roolistaan ja vastuustaan pedagogiikan toteuttamisessa. Varhaiskasvatuksen opettajalla on puolestaan vastuu kasvatustiimissä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toteutuksesta. Hän vastaa myös tiimissä toteutetun varhaiskasvatuksen arvioinnista, suunnittelusta ja kehittämisestä. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että hän yksin vastaisi toteutetusta toiminnasta, vaan hänen tehtävänsä on edistää ja ylläpitää koko kasvatusyhteisön yhdessä kannattelemaa tavoitteellista pedagogiikkaa.

Johdatko toimintakulttuuria tiedolla vai tunteella?

Tutkimusaineistostamme löytyy mielenkiintoisia yhteyksiä lasten toiminnan ja pedagogisen johtajuuden välillä. Kun johtajien arvioihin yhdistetään vielä henkilökunnan arviot oppimisympäristöstä ja observoinnin hyvinvoinnin nelikentän aineistoa, voidaan tarkastella johtamisen yhteyksiä esimerkiksi lasten kokemuksiin eri varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin tilanteista ja siihen liittyvästä toiminnasta, sosiaalisesta orientaatiosta ja emootioista. Tätä kattavaa ja luotettavaa aineistoa on kerätty vuodesta 2017 alkaen Reunamo Education Kehittävän palautteen työkalulla. Pelkästään vuoden 2020 aikana Suomen varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista on kertynyt yli 44 000 havainnointia. Havainnot on tehty satunnaisotannalla kaikesta varhaiskasvatus toiminnasta, kello 8:00–16:00 välisenä aikana. Laaja otanta antaa kattavan kuvan siitä, miten varhaiskasvatus toiminta näyttää lapsen näkökulmasta ja kuinka aikuisen teot sekä oppimisympäristön rakenteet tukevat lasten leikkiä, fyysistä aktiivisuutta, osallisuutta ja sosiaalisia vuorovaikutussuhteita.

Pedagoginen johtajuus voidaan nähdä varhaiskasvatuksessa työyhteisön yhteisenä tehtävänä, jolloin siitä ovat vastuussa kaikki työyhteisön jäsenet. Jaettu pedagoginen johtajuus on myös mitä suurimmassa määrin itsensä johtamista, jossa tavoitteena on yhteisen työn onnistuminen. Jotta ammatillinen työote säilyy, on varhaiskasvatuksessa esimiehen pysähdyttävä kuulostelevaan, miten työyhteisössä puhutaan. Kuuluuko aikuisten pedagogisessa dialogissa varhaiskasvatuksen ammatillinen puhe ja edistääkö henkilöstö jokaiselle lapselle varhaiskasvatuksen tavoitteisiin kirjattuja tavoitteita? Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittavat myös johtajia varmistamaan oman osaamisensa johtamistyössä.

Tutkimuksessamme löydettiin yhteys pedagogisen johtamisen ja lasten toiminnan välillä. Yhteenvetona tuloksista voidaan sanoa, että pedagogisen johtamisen taso näkyy suoraan lapsen hyvinvoinnissa, liikkumisessa ja oppimisessa, minkä lisäksi sillä on vaikutusta lasten koettuihin tunteisiin, sosiaalisiin suhteisiin sekä työyhteisön aikuisten toimintaan.

Jos pedagogisessa johtamisessa oli puutteita, lapset sitoutuivat vähemmän toimintaan ja heillä oli vähemmän positiivisia emootioita. Jos henkilökunta arvioi johtamisessa olevan puutteita, näkyi lapsilla enemmän ei-sosiaalista tai vetäytyvää orientaatiota. Lasten vähäinen ja heikko sitoutuminen toimintaan suuntasi lasten keskittymistä hajanaisemmin kokonaistilanteeseen, mikä synnytti myös enemmän ei-toivottua käytöstä. Lapsen runsas kokonaistilanteeseen keskittyminen oli indikaattori lapsen keskittymättömyyteen ja hänen huomionsa harhaili eri asioissa.

Lasten keskittymistä voidaan tukea lasten osallistumisesta vahvistamalla. Toimintakulttuuria kannattelevilta kasvattajilta tämä vaatii oman toiminnan tarkastelua ja arviointia. Kasvattajien oman toiminnan arvioinnin yksi selkeimmistä kehityksenkohteista on se, miten jokainen omalta kohdaltaan varmistaa lasten osallistumisen yhteisen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen.

On tärkeää, että pedagogista johtajuutta vahvistetaan, ja johtajan sekä opettajan välinen johtajuusvastuu selkiytetään. Johtamisen tehtävänä on varmistaa perustehtävälähtöinen toimintakulttuuri ja ammatillinen työote. Johtajuudella varmistetaan yhteinen ymmärrys perustehtävästä ja tarvittaessa palautetaan kasvatusyhteisö takaisin perustehtävän äärelle.

Johtajan tehtävänä on varmistaa, että koko työyhteisö saadaan itse tavoittelemaan oikeita asioita ja tiimien tasolla tämä vastuu on jaettu opettajille (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

Tutkimusaineistosta kävi ilmi, että pedagogisen johtajuuden heikkous tiimin johtamisen tasolla oli yhteydessä lasten vähäisempään sitoutuneisuuteen. Vahva varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen johtajuus puolestaan sitoutti kasvattajayhteisön monipuoliseen toiminnan suunnitteluun, vasulähtöiseen työskentelyyn sekä työn arviointiin ja kehittämiseen. Sitoutunut henkilökunta kuvasi hienosti oman

työnsä tavoitteina olevan lasten ajattelun, ongelmanratkaisutaitojen ja oppimaan oppimisen kehittämisen. Näissä tiimeissä fyysisen aktiivisuuden tavoitteet oli myös ymmärretty laajasti lasten motoristen taitojen vahvistamisen näkökulmasta. Ammatillinen ja jaettu pedagoginen johtajuus ennaltaehkäisee tutkimustulosten mukaan niin ikään syrjäytymistä ja kiusaamista.

Johtamiseen tarvitaan hyvät rakenteet ja toimintaa ohjaavat prosessit. Johtajuus-tekoina nämä tarkoittavat suunnittelua ja arviointia, ja esimerkiksi ryhmän muodostamiseen keskittymistä, positiivisten leikkiryhmien kannattelua ja kasvattajien ammatillisen työotteen varmistamista.

Henkilöstöjohtamisen osalta johtamisen tavoitteina voidaan pitää jokaisen työntekijän sitouttamista yhteiseen työhön sekä perustehtävän kirkastamista. Toimintakulttuuria ohjaavalla johtajuudella varmistetaan yhteinen ymmärrys tavoitteista ja toiminnan tavoista. Tämä varmistetaan reaaliaikaisesti toimintakulttuuria havainnoimalla ja lapsen sekä lapsiryhmän tarpeiden pedagogisella dokumentoinnilla. Näin varmistetaan aikuisten tietoisuus ja ymmärrys omasta roolistaan, esimerkiksi leikin rikastamisen tarpeista ja lasten sosiaalisten suhteiden tilasta (tunnistaen esimerkiksi vetäytyneet ja ilman kaveria olevat lapset). Jotta yhdenvertaisuus ja tasa-arvo voivat toteutua varhaiskasvatuksessa, pedagogista työtä tukevat menettelmät on hyvä hallita, ja tätä toimintaa tulee myös johtaa.

Johtajuuden teot

- *edistävät osallistavaa toimintakulttuuria luomalla rakenteita ammatilliseen keskusteluun.*
- *rohkaisevat työyhteisöä säännöllisesti kehittämään ja innovoimaan yhteistä toimintakulttuuria.*
- *tukevat yhteisön kehittymistä oppivaksi yhteisöksi, jossa osaamista kehitetään ja jaetaan. Päämääränä yhteinen toiminta-ajatus ja toimintakulttuurin varmistaminen.*
- *varmistavat työkäytäntöjen näkyväksi tekemisen ja niiden jatkuvan havainnoinnin sekä arvioinnin.*
- *osallistavat lapset ja huoltajat toimintakulttuurin kehittämiseen ja arviointiin.*



Kasvattajayhteisön ja kasvattajien ammatillisuus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) velvoittavana asiakirjana antaa suunnan varhaiskasvatustyölle. Henkilöstön osaaminen ja ammatillisuus vaikuttavat toimintakulttuuriin. Karila ja Nummenmaa (2008) tuovat esiin toimintaympäristön ja perustehtävän tulkintaan liittyvän osaamisen tärkeyden. Siihen sisältyvät kulttuuristen lähtökohtien tiedostaminen, monikulttuurinen lukutaito, lasten ja perheiden ymmärtäminen ja tietoisuus ohjaavien asiakirjojen sisällöstä. Ammatillista työotet-

ta tukevat substanssiosaaminen, kuten lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen, kasvatuksellisen vuorovaikutuksen laadun merkityksen tunnistaminen sekä henkilöstön ammatillisuuteen vaikuttava asenne. Ammatillinen yhteistyö ja hyvät vuorovaikutustaidot vahvistavat turvallisuuden tunnetta ja luottamusta työyhteisön yhteiseen työhön.

Tutkimusten ja ohjaavien asiakirjojen valossa kasvatusyhteisön ammatillisuus ja pedagoginen johtajuus tarkoittaa oman työtavan ja toiminnan tarkastelua sekä linjaamista varhaiskasvatussuunnitelman, varhaiskasvatuslain ja lasten vasujen pohjalta. Tämä on yksinkertaisuudessaan itsensä johtamista ja ammatillista työtettä, jossa perustehtävä on keskiössä. Tässä emme kukaan onnistu ilman työkaluja, kuten oman toiminnan reaaliaikaista arviointia. Pedagogisen johtajuuspuheen ylläpitäminen on ensiarvoisen tärkeää.

Tutkimustuloksemme osoittivat positiivisen yhteyden johtajien pedagogisen johtajuuden ja lasten oppimisen välillä. Lapsiryhmien ja tiimien pedagogisen toiminnan arvioinnilla tuetaan kasvatusyhteisön sitouttamista perustehtävään. Pedagoginen dokumentointi on pohja toiminnan suunnittelulle ja osa pedagogiikan johtamista. Tämä näytti vaikuttavan myös johtajan työn sujuvuuteen ja hallinnollisten töiden hallintaan sekä näkyi työn kuormittavuuden vähäisyytenä. Toimintakulttuurin tunnistaminen ja pedagogisen toiminnan sujuvuus vapauttavat aikaa tärkeälle pedagogiselle johtamiselle. Monipuolisella pedagogisella dokumentoinnilla näyttää olevan myös yhteys lasten oppimiseen. Pedagoginen dokumentointi arvioinnin työkaluna varmistaa lasten näkökulmien ja kokemusten huomioimisen. Koska lasten arki pohjautuu aikuisten valintoihin ja kasvatuskäytänteisiin, on ensiarvoisen tärkeää käydä dialogia myös kasvatusyhteisön arvoista ja niitä ohjaavista asenteista. Varhaiskasvatuksen yhtenä tärkeänä tehtävänä on tukea yksilöitä muodostamaan positiivinen minäkuva itsestään, ja juuri tässä kohdassa kasvatusyhteisön ilmapiirillä ja vuorovaikutuksen laadulla on suuri vaikutus.

Tärkeä vuorovaikutus

Varhaiskasvatuksessa on erinomaiset mahdollisuudet osallisuutta ja yhteisöllisyyttä tukevaan toimintaan, sillä sitä toteutetaan aina moninaisissa yhteisöissä ryhmäkasvatuksena. Toiminnan tavoitteena tulee olla lapsen vertaisryhmässä toimimisen edistäminen sekä lasten ohjaaminen eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) puolestaan velvoittaa työ- ja kasvatusyhteisöä ylläpitämään moninaisuutta tukevaa dialogia, joka mahdollistuu helposti huoltajien kanssa käydyissä keskusteluissa ja yhteisissä kohtaamisen käytänteissä. Yhteisöllisyys rakentuu ihan tavallisten arjen asioiden ja toimintojen äärellä.

Yhteisöllisyyden ja osallisuuden varmistaminen vaatii tiimin pedagogisesta toiminnasta vastaavalta varhaiskasvatuksen opettajalta kykyä ohjata pedagogista ja

katsomuksellista dialogia rohkeasti ja ennakkoluulottomasti. Kasvatusyhteisön aikuisista riippuu, kuinka oppimisympäristöillä tuetaan lasten vahvan minäkuvan ja itsetunnon rakentumista moniarvoisessa yhteisössä.

Onneksi meillä on ryhmäkasvatus:

- Yhteenkuuluvuuden tunne rakennetaan ryhmän vuorovaikutuksessa ryhmässä ja siinä aikuisilla on merkittävä rooli. Työ alkaa ryhmien sosiaalisten taitojen ja kaverisuhteiden kartoittamisella, havainnoimisella ja esim. sosiogrammin avulla.
- Kasvattajan tehtävä on mahdollistaa lasten osallistaminen erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin ja samalla tukea vertaisryhmän positiivista vuorovaikutusta. Lapselle on tärkeintä saada vertaisryhmässä kokemuksia hyväksytyksi tulemisesta omana itsenään.



Miksi on tärkeää vahvistaa yhteisöllisyyttä?

Lapsi tarvitsee hyvinvointinsa tueksi integroitumista vertaisryhmään, jossa toimijuus ja vaikuttaminen ovat mahdollisia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja laissa edellytetään lapsiryhmän yhteisöllisyyden vahvistamista. Luku ”Minä ja meidän yhteisömme” ohjaa kasvattajia kehittämään lasten yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä edistämään lasten toimimista vertaisryhmässä toisia kunnioittavalla tavalla. Tämä vaatii kasvatusyhteisöltä yhteisen toimintakulttuurin ja sosiaalisen, psyykkisen ja fyysisen oppimisympäristöjen tarkastelua sekä pelisäännöistä sopimista.

Varhaiskasvatuksessa yhteisen toimintakulttuurin rakentuminen moninaisten kulttuurien ja katsomusten pohjalta luo rikkaan ja mielenkiintoisen alustan oppimiselle. Yhteisöllisesti jaetut kokemukset rakentavat yksilön identiteettiä, samalla kun yksilön arvot ja asenteet muokkaavat yhteisön yhteistä kulttuuria. Lapsella ja perheellä on oikeus osallistua varhaiskasvatustoiminnan pedagogisen toimintakulttuurin rakentamiseen. Luontevat kohtaamisen tilanteet ja dialogi mahdollistavat tämän. Toimintasuunnitelmien tasolla on keskeistä tarkastella, miten rakennetaan tavoitteet yhteisöllisyyden vahvistamiseksi, vuorovaikutustilanteiden järjestämiseksi sekä yhteisen arvomaailman ja suvaitsevaisuuden rakentamiseksi.

Leikissä lapset harjoittelevat yhteisen ymmärryksen löytymistä ja yhteisöön liittymistä. Samalla leikki haastaa tarkastelemaan omia käsityksiä, toimintamalleja ja vuorovaikutustaitoja, antaen samalla tärkeää palautetta omasta toiminnasta. Yhdessä toimimista ja yhteisöön liittymistä onkin hyvä tukea varhaiskasvatuksessa aktiivisesti.

Tutkimusaineistostamme nousi yhdeksi kehittämisen kohteeksi leikin vahvistaminen ja aikuisen roolin kirkastaminen leikin rikastajana. Leikissä lapset peilaavat tekojaan ja itseään suhteessa ympäristöönsä. Yhdessä koetut elämykset ja onnis-

tumiset vahvistavat lasten minäkuvaa ja itsetuntoa. Näissä arjen kohtaamisissa moninaiset arvot ja asenteet kohtaavat, muokaten tulevaisuuden yhteiskunnan tulevia asenteita ja arvoja.

Monenlainen leikki on hyväksi lapselle

Eri-ikäiset lapset leikkivät erilaisia leikkejä. Tähän vaikuttavat niin lasten intressit, lasten kehitys, pedagogiset toimintatavat kuin oppimisympäristökin. Lapsen kehityksessä rooliin ja tilanteeseen sidotut roolit muuttuvat yhä säännönmukaisemmiksi ja mahdollistavat sääntöleikit. Leikissä lapsen sitoutuneisuus on usein korkea. Sitoutuneisuudella tarkoitetaan lapsen prosessiin syventymistä ja prosessin kehitystä. Mitä syvemmin lapsi prosessoi asioita, sitä enemmän hän myös oppii tilanteesta.

Lasten leikkikulttuurin tulisi olla kasvatusyhteisössä keskeisellä sijalla toimintakulttuuria kannateltaessa. Kasvatusyhteisön valinnoilla, aikuisen osallisuudella ja oppimisympäristön rakenteilla vaikutetaan suuresti lasten leikin mahdollisuuksiin. Aikuisen tehtävänä on varmistaa, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua leikkiin yhdessä ryhmän toisten lasten kanssa. Eriyisen tärkeä on tukea niitä lapsia, joille leikkiin liittyminen ja yhdessä toimiminen on haastavaa. Parhaimmillaan leikin avulla voidaan tukea ryhmäytymistä, ehkäistä kiusaamista ja kiusatuksi tuleamista.

Pedagogisella johtajuudella voidaan varmistaa leikkiä tukevat oppimisympäristöt. Kasvattajien ja johtajien omista lapsi- ja oppimiskäsityksistä riippuu, miten työyhteisöissä käsitetään tai tulkitaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria ohjaavia asiakirjoja. Varhaiskasvatuslaki velvoittaa kasvattajia varmistamaan lapsille monipuoliset leikkimahdollisuudet ja sellaiset pedagogista toimintaa tukevat oppimisympäristöt, jotka mahdollistavat lapsille myönteiset oppimiskokemukset. Leikki on siis lapsen oikeus, joka vaatii tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta pedagogista johtamista.

Aikuinen roolileikin rikastajana

On tarpeen tiedostaa, että varhaiskasvatuksen opettajan ja johtajan pedagoginen johtaminen näkyy lasten leikissä ja toiminnassa. Tutkimustulokset osoittivat, että jos pedagogisesta johtajuudesta on puutetta, ryhmissä leikitään vähemmän roolileikkejä ja enemmän esineleikkejä. Myös lapsilla oli vähemmän positiivisia emootioita, vetäytyvää orientaatiota ja enemmän ei-toivottua käyttäytymistä. Pedagoginen johtajuus oli yhteydessä myös kasvattajien ammatilliseen työotteeseen, kuten esimerkiksi vuorovaikutuksen laatuun. Kun pedagogista johtajuutta ei ollut riittävästi, kasvattajilla oli enemmän neutraalia suhtautumista, jossa kasvattaja ei syvennä tilanteita lasten kanssa.

Kasvattajan tehtävä on rikastaa leikkiä ja yhdistää leikin eri muodot sekä rakentaa leikkikulttuuri yhdessä lasten kanssa. Näin rakentuu yhteinen toimintakulttuuri,

jossa ryhmän lasten vasuista voidaan nostaa yhteiseen toimintaan yksilökohtaiset pedagogiset tavoitteet.

Pedagogisella johtamisella on merkittävä rooli leikkiä ja oppimista tukevan oppimisympäristön varmistamisessa

Mitä tarkoittaa lapsen hyvä päivä? Koska lapset jäsentävät maailmaa leikin kautta, on leikki ja osallisuus nostettu merkittävään rooliin myös varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria ohjaaviin asiakirjoihin. Myös lapsen oikeuksien sopimuksen 31 artiklan mukaan lapsella on oikeus lepoon ja vapaa-aikaan, hänen ikänsä mukaiseen leikkimiseen ja virkistystoimintaan sekä vapaaseen osallistumiseen kulttuurielämään ja taiteisiin.



Tutkimuksemme perusteella voidaan sanoa, että lasten näkökulmasta juuri rikkaat ja laadulliset leikin monet muodot tukevat lasten osallisuutta, sitoutuneisuutta ja positiivisia emootioita, yksinkertaisuudessaan siis hyvinvointia ja oppimista.

Etenkin roolileikillä ja tuetulla leikillä on merkittävä rooli lasten hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta. Ne rikastavat yhteisiä leikkejä ja vahvistavat yhteisöllisyyttä. Lisäksi suomalaisen varhaiskasvatuksen etuna voidaan pitää ryhmäkasvatusta, joka mahdollistaa erinomaisen sosiaalisen oppimisympäristön, vuorovaikutuksen, tunteiden ja oman toiminnanohjauksen harjoittamisen.

Pitkäkestoisen leikin tiimellyksessä on mahdollista harjoitella elämän erilaisia tilanteita ja vaikkapa kompromissien tekemistä. Mikä voisi olla rikkaampi oppimisympäristö kuin erilaisuuksista koostuva yhteisö, jossa voidaan peilata omia kokemuksia ja tunteita sosiaalisten suhteiden verkostossa ja harjoitella toisten huomioonottamista, erilaisten näkemysten ja tunteiden ymmärtämistä?

Rikkaan ja positiivisen leikin kautta ryhmäytyminen tapahtuu luontevasti ja lapsilähtöisesti. Sosiaalisesti kestävä kehityksen näkökulmasta pysyvillä ihmissuhteilla on suuri merkitys ja tämä tarkoittaa pitkäkestoisia kaveri- ja aikuissuhteita. Kun tavoitteena on rakentaa hyvää tulevaisuutta, kannattaa yhteiseen arkeen toivottaa kaikki tervetulleiksi. Varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteissa oppimisen alue "Minä ja meidän yhteisömme" tarkoittaa juuri tätä. Jokaisella on oikeus tuntea kuuluvansa joukkoon tai peilata omia toimiansa ympäröivän yhteisön arvoihin sekä harjoitella vuorovaikutus- ja empatiataitoja.

Suomen kulttuuriperinteen kautta on helppo tutustua muihin kulttuureihin. Yhteisten tapahtumien kautta varhaiskasvatus rakentaa tulevaisuuden yhteistä kulttuuria ja edistää hyvinvointiyhteiskunnan arvoja ja asenteita. Kulttuurien moninaisuus on rikkaus, joka avaa portin mielenkiintoiseen maailmaan ja eri kulttuureihin.

Meillä on työkaluja oman työn onnistumiseen, kunhan muistamme käyttää niitä

On hieno huomata, että Suomessa varhaiskasvatuksen osaamista löytyy jokaisesta talosta ja ryhmästä. Joten heittäydy siis mukaan ja löydä itsestäsi osaava pedagogi. Kasvattajien rinnalla on lapsiryhmä, joka on paras asiantuntija ja auttaa aikuisia nauttimaan leikin maailmasta, kunhan nämä uskaltavat heittäytyä mukaan. Ihana arki tehdään näkyväksi havainnoinnilla, kuuntelemisella ja pysähtymällä tähän hetkeen. Hyvinvointia arkeen ei tarvitse etsiä kaukaa.

Sitoutunut työyhteisö varmistaa lapsen hyvän kasvun ja oppimisen sekä liikkumisen, ilon, riemun, onnen ja tyytyväisyyden. Tällaisessa toimintakulttuurissa kasvattajat ovat tavoitteellisia, osallistavat lapsia ja osallistuvat itsekin. Suomessa varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on vahvaa osaamista ja tietoa varhaiskasvatuksen lapsilähtöisen toiminnan tavoitteista. Löytyykö tahtoa myös vertaissuhteiden toteuttamiseen ja ylläpitämiseen? Kasvattajan onkin hyvä pysähtyä miettimään, kenelle varhaiskasvatuspäivää rakennetaan. Johdanko itseäni perustehtävälähtöisesti ja lapsen hyvinvointia ja oppimista tukien? Kasvatuksen ja opetuksen tehtävä on ohjata lapsia terveyttä ja hyvinvointia edistäviin elämäntapoihin ja tukea lasten oppimista. Mikä on minun roolini? Olenko tarkastellut omaa toimintaani ja miettinyt lapsi- ja oppimiskäsityksiäni?

”Ihana arki tehdään näkyväksi havainnoinnilla, kuuntelemisella ja pysähtymällä tähän hetkeen.”

Kasvattajayhteisössä emme ole tämän asian kanssa yksin. Laaja-alainen ja moniammatillinen tiimi täydentää ja mahdollistaa varhaiskasvatuksen rakentamisen lapsille elämäntaitoja tukevaksi harjoittelukentäksi. Säännöllinen pedagoginen puhe varmistaa osaamisen käyttöönoton, ja pedagogiset tavoitteet muuttuvat teoiksi. Lasten ilo ja innostus sekä ryhmässä vallitseva, toisia arvostava me-henki puhuvat riittävän hyvän varhaiskasvatuksen puolesta.

Muutama muistisääntö työn tiimellykseen

Kehitystä on vaikea saada aikaan, jos sen mahdollistavat kehittämisen rakenteet puuttuvat. Työyhteisön sitouttaminen perustehtävään on johtajan tärkein tehtävä. Esimies tarvitsee sitouttamiselle myös aikaa. Pedagoginen johtaminen on yhteydessä myös henkilöstön hyvinvointiin ja työhön sitoutumiseen. Tämä rakentaa toimintakulttuuria psyykkisen oppimisympäristön ja työhyvinvoinnin näkökulmasta. Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että pedagogisen johtamisen vaje heijastuu lasten arkeen, liikkumiseen, oppimiseen, tunteisiin, sosiaalisiin suhteisiin ja kasvattajien toimintaan negatiivisesti.

Laadukasta varhaiskasvatusta tukevat rakenteet ja työkalut ovat yksinkertaisia ja arkisia. Tarvitaan positiivinen asenne ja paikkoja vuoropuhelulle, halua ja aikaa

osallistua ja osallistaa lapset ja perheet. Tarvitaan yhteisen ymmärryksen rakentamista, erilaisuutta hyväksyvää ja arvostaa toimintakulttuuria, jossa yhdessä onnistutaan ja rakennetaan yhteistä kulttuuria ja tulevaisuutta.

Varhaiskasvatuksessa toteutettua toimintaa tulee havainnoida, jotta sitä kykenee arvioimaan. Vuorovaikutustyö vaatii asennetta, jossa aidosti kuullaan ja kuunnellaan. Pienten lasten kanssa leikin pitäisi kuulua jokaiseen hetkeen ja kohtaamiseen. Pienillä lapsilla on lupa harjoitella vuorovaikutustaitoja. Oppimisympäristönä ryhmä on arvokas, sillä silloin voidaan harjoitella elämän varrella tarvittavia sosiaalisia taitoja. Ryhmän kanssa toimiessa voidaan toteuttaa yhteisöllisyyttä tukevia leikkejä ja edistää positiivista tunneilmapiiriä. Kasvattajan tehtävänä on olla rinnallakulkija lasten rakentaessa itsetuntoaan ja minäkuvaansa osana yhteisöä.

”Hyvän arjen palikat” ovat hyvin yksinkertaisia. On uskallettava heittäytyä ja nauttia tästä hetkestä. Yksinkertaisimmillaan se on yhdessä tekemistä mukavassa ilmapiirissä lasten kanssa käynnistetyssä leikissä (esimerkiksi puutarhajuhlia, metsäretkiä, pihatalkoita tai teatterielämyksiä kokien).

Kasvattajina olemme kukin vastuussa oman toimintamme vaikutuksista. On hyvä pohtia aika-ajoin seuraavia kysymyksiä: **Ovatko lapsi ja hänen hyvinvointinsa työsi keskiössä? Kenen arjesta puhut, kun puhut työsi sisällöstä?**

HOUKUTTELE yhteiseen ihanaan varhaiskasvatukseen

Varhaiskasvatuksen laadun vahvistaminen vaatii selkeää, dialogista ja strategisesti suunniteltua jaettava johtamista.

Johtajan tehtävä on

- edistää osallistavaa toimintakulttuuria luomalla rakenteita ammatilliseen keskusteluun.
- rohkaista työyhteisöä säännöllisesti kehittämään yhteistä toimintakulttuuria.
- tukea yhteisön kehittymistä oppivaksi yhteisöksi, jossa osaamista kehitetään ja jaetaan. Päämääränä on yhteinen toiminta-ajatus ja se, että toiminnan tavoitteet näkyvät käytännöissä.
- vastata siitä, että yhteisiä työkäytäntöjä tehdään näkyväksi ja että niitä havainnoidaan ja arvioidaan säännöllisesti.
- varmistaa, että lapset ja huoltajat ovat mukana toimintakulttuurin kehittämisessä ja arvioinnissa.
- heittäytyä mukaan ja löytää lapsi, sekä muistaa lasten toiminnan havainnoinnin merkitys oman työn tavoitteita asettaessa!

INNOSTA nauttimaan työstä

- Tehdään päivittäiset onnistumiset näkyväksi. Näin varmistamme motivoitumisen ja työn imun sekä henkilöstön hyvinvoinnin.
- Eletään hyvää laadullista varhaiskasvatusarkea, ei suoriteta.
- Muistetaan positiivinen ja toisia arvostava puhe - olemme joka hetki vuorovaihtuksessa ja muovaamme siten ilmapiiriä omalla puheellamme.



Lähteet

- Ahtiainen, R., Fonsén, E. & Kiuru, L. Finnish Early Childhood Education Directors' Perceptions of Leadership and Assessment of the National Core Curriculum in Times of Change. *Nordic Studies in Education*.
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1914. Tampere: Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Fonsén, E., Lahtinen, L. Silman, M. & Reunamo, J. The connections between pedagogical leadership and children's well-being in Finnish early education. *Educational Management Administration and Leadership*.
- Kangas, J., Fonsén, E., Heikka, J., Vlasov, J. & Hujala, E. (toim.) 2018. Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.
- Kangas, J. & Fonsén, E. (toim.) 2018. Leikin ammattilaiset. Leikki ilmiönä ja varhaiskasvatuksen toimintamuotona. Opettajankoulutuslaitoksen muut julkaisut, Helsingin yliopisto. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/232536/Leikin_ammattilaiset.pdf?sequence=3.
- Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) 2016. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Reunamo, J. (toim.) 2014. Varhaiskasvatuksen kehittäminen – kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. [Developing Early Childhood Education – development tasks and solutions]. Jyväskylä, PS-Kustannus.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus, Helsinki.
- https://leikkipaiva.fi/wp-content/uploads/LEIKKI-KA_SIKIRJA-FI-2017.pdf
- <https://leikkipaiva.fi/arkisto>.

Kuvien oikeudet

Kannen kuva © Marko Ahonen
Kirjan valokuvat © Elina Kataja
Kirjan piirroskuvat Pikkuverkan arkisto © Marjo Oksanen

Paitsi:

- s. 21 Lapsi © Marko Ahonen
 - s. 37 Käsimaalauskuva © Marjo Oksanen
 - s. 60 Kasvokuva © Marjo Oksanen
 - s. 82–100 Piirroskuvat © Myönteinen tunnistaminen/Redanredan.fi
 - s. 102–118 Valokuvat © Hanne Nyman
 - s. 119 Lapsi piirtoheitinkuvassa © Arx Liittoa ja iloa arkistokuva / Laura Pokela
 - s. 132 Lapset linnakkeella © Maura Ihatsu
 - s.137 Lapsi metsässä © Solvikin päiväkoti / Lyydia Salo
 - s. 143 Lapset metsässä © Solvikin päiväkoti / Lyydia Salo
 - s. 145–156 Valokuvat © Teemu Heikkilä
 - s. 161–173 Valokuvat © Kristiina Alanen, Salla Liusjärvi
 - s. 175–194 Valokuvat © Elina Savilahti, Maija Heino
 - s. 195 Lohikäärme © Marjo Oksanen
 - s. 196–218 Kuviot ja valokuvat © Pekka Mertala
 - s. 219 Tanssikuva © Marjo Oksanen
 - s. 222 Lapset purolla © Marjo Väre
 - s. 226–234 Kuvat ja piirrokset © Marjo Oksanen
 - s. 251–261 Piirroskuvat Opetushallituksen tukimateriaalivideot 2019 © Sari Jurvanen-Tuomaala
 - s. 262 Pehmopalikat ja lapset © Joni Virtanen
- (Ellei kuvan omistajaa ole mainittu kuvan yhteydessä.)