



Sari Päätaalo

Päiväkotiarki lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta – lapsen hyvinvointia tukevat tekijät

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2021
(22.7.2021)



Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Päiväkotiarki lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta – lapsen hyvinvointia tukevat tekijät

(Sari Päätaalo)

Kirjallisuuskatsaus, 36 sivua, 0 liitesivua

Kesäkuu 2021

Lapsen hyvinvointi kokonaisvaltaisuudessaan on haasteellinen asia määriteltäväksi ja tutkittavaksi. Haasteita tämän päivän varhaiskasvatuksessa ovat muun muassa eriarvoistuminen, kiire, yhä erilaisemmat yksilöllisen tuen tarpeet, niin lapsiin kuin aikuisiin kohdistuva paine jatkuvasta oppimisesta, median ja teknologian mukanaan tuomat haasteet, sekä työyhteisössä aikuisten keskinäiset ongelmatilanteet.

Tämän tutkielman tavoitteena on tunnistaa lähdeaineiston pohjalta lapsen hyvinvointia tukevia tekijöitä, jotta niitä voi vahvistaa arjessa, sekä löytää keinoja lapsen hyvinvoinnin toteutumisen arviointiin päiväkodissa. Tämä työ tarkastelee päiväkotiympäristön sopivuutta lapselle kasvuympäristönä hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen näkökulmista.

Päiväkodin arjessa varhaiskasvatuksessa läsnä ovat vahvasti leikki, kasvu ja oppiminen. Niitä tarkastelemalla voidaan arvioida lapsen hyvinvointia varhaiskasvatuksessa, sekä havainnoida ja arvioida leikkiä ja kasvua vahvistavia tekijöitä. Varhaiskasvatus koostuu opetuksesta, kasvatuksesta ja hoidosta, joilla vastataan kokonaisvaltaisesti lapsen yksilöllisiin tarpeisiin ihmiseksi kasvussa.

Leikki on lapsen merkittävin hyvinvoinnin mittari ja lähde sekä oppimisen tapa. Hyvinvoiva lapsi leikkii ja kasvaa etsien luontaisesti uteliaana oppimisen mahdollisuuksia. Fyysisen kasvun myötä motoriset ja liikunnalliset taidot vahvistuvat. Vuorovaikutustilanteissa toisten lasten ja aikuisten kanssa lapsi oppii sosiaalisia taitoja, kuten itsesäätelyä, toisten kohtelemista, pettymysten kohtaamista sekä tunteiden ilmaisua ja niiden sanoittamista.

Varhaiskasvatuksessa tuetaan lapsen omaa toimijuutta ja oppimista mahdollistamalla monenlaisia virikkeitä sekä erilaisten taitojen harjoittelun mahdollisuuksia. Näitä varhaiskasvatuksessa pyritään tarjoamaan lapsilähtöisesti lasten kiinnostusten kohtien mukaan myös temperamentti- ja yksilölliset tuen tarpeet huomioiden.

Päiväkodin fyysiset tilat kasvua edistävinä oppimisympäristöinä ovat merkittävä tekijä päiväkodin arjen sujumiselle, joka suoraan heijastuu myös lasten viihtyvyyteen, oppimiseen ja hyvinvointiin siellä.

Avainsanat: varhaiskasvatus, hyvinvointi, kasvatus, pedagogiikka, kasvu, oppiminen, oppimisympäristö

University of Oulu

Faculty of Education

Full title of the thesis (Sari Päätaalo)

Child's wellbeing every day in kindergarten – supporting facts

Literature review, 36 pages, 0 appendices

June 2021

It is difficult to define and research children's well-being. Early childhood education faces many challenges in the present-day world including inequality, constant hurry, developing media and technology and children's varying needs for individual support. Both children and adults are under pressure of continuous learning. The conflicts between adults in the educational community have an influence on children as well.

By means of a literature review, this thesis aims to recognize factors supporting children's well-being to strengthen them in everyday life. The goal is to find ways to evaluate how children's well-being is carried out in a kindergarten environment. The thesis studies the suitability of the kindergarten as an environment to grow from viewpoints of well-being, growth, and learning.

Play, growth and learning are strongly present in kindergarten's daily life. By observing these elements, it is possible to assess children's well-being in the early childhood education, as well as recognize and evaluate factors supporting the play and growth. Early childhood education consists of teaching, education, and care, which all respond to children's individual needs on their journey to grow up as human beings.

Playing is the most important way to measure children's well-being, and it works as children's source and way to learn. A well-being child plays and grows, searching curiously new ways to learn. Physical growth allows the development of motoric and physical skills. The child learns new social skills by interacting with adults and other children, e.g., self-balancing, how to treat other people, ways to process disappointment and how to express feelings.

The agency of child is supported in the early childhood education by giving the child different stimuli and opportunities to practice various skills. These are given considering child's individual interests, temperament traits and needs. The kindergarten premises play an important role as a growth-supporting learning environment. Well planned premises facilitate kindergarten's everyday life and reflect directly on children's comfort, learning and well-being there.

Keywords: early childhood education, child-care, education, well-being, pedagogy, learning, learning environment

Sisältö

1	Johdanto	6
2	Tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmä	7
	2.1 Tutkimusmenetelmänä systemaattinen ja kuvaileva kirjallisuuskatsaus	7
	2.2 Varhaiskasvatussuunnitelma lapsen hyvinvoinnin ja kasvun tukemisen työvälineenä	8
3	Hyvinvoiva lapsi	9
	3.1 Leikkiminen	9
	3.2 Kasvu	10
	3.2.1 <i>Keho ja motoriset taidot</i>	10
	3.2.2 <i>Kognitiiviset taidot</i>	12
	3.2.3 <i>Sosiaaliset taidot</i>	13
	3.3 Oppiminen tukee lapsen hyvinvointia	15
	3.3.1 <i>Lapsen osallisuus ja toimijuus oppimiskäsityksen perustana</i>	15
	3.3.2 <i>Temperamentin vaikutus lapsen oppimiseen</i>	17
	3.3.3 <i>Temperamentin vaikutus lapsen toimintaan päiväkodissa</i>	17
3	Arki päiväkodissa	19
	3.1 Kasvatus	20
	3.2 Opetus	22
4	Päiväkoti toiminta- ja oppimisympäristönä lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta	25
	4.1 Fyysinen ympäristö	25
	4.2 Teknologia ja media lapsen kasvu- ja oppimisympäristöinä	26
	4.3 Päiväkoti sosiaalisena oppimisympäristönä	27
	4.3.1 <i>Vuorovaikutuksen ilmapiiri</i>	28
	4.3.2 <i>Lapsen vuorovaikutus ja oppiminen vertaisryhmässä</i>	29
	4.3.3 <i>Haasteita</i>	30
	4.3.4 <i>Kasvattajat ja aikuisten työyhteisö</i>	33
5	Johtopäätökset	36
	5.1 Tutkimuksen arviointi	36
	5.2 Yhteenvedoa	37
	Lähteet	39

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksen merkitys on korostunut korona-pandemian myötä poikkeusaikana, kun varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen tärkeys nousi otsikoihin keväällä 2020 (Helsingin Sanomat, Hiilamo, Härkönen, Nikkilä-Kiipula). Toisaalta osa kotona aikaa viettäneistä perheistä ovat kokeneet lastensa voinnin kohentuneen kotona ollessa, pois suurista lapsiryhmistä, melusta ja hälinästä. Rauhallisempien lasten oppimisen ja kehittymisen jotkut vanhemmista kokevat edistyneen paremmin normaalitilanteeseen verrattuna. Korona-pandemia on osoittanut myös varhaiskasvatuksen sekä oppivelvollisuuden niin yhteiskunnallisen kuin sosioekonomisen merkityksen. Toisaalta myös yhteiskunnalliset ilmiöt ja monenlaiset työvoima- ja koulutuspoliittiset intressit vaikuttavat yhä enemmän lapsiin. (Mikkola & Nivalainen, 2010, 9)

Puroila ja Estolan toteavat tutkimusartikkelissaan *”Lapsen hyvä elämä? Päiväkoti- ja pien-ten kertomusten äärellä”* (2021), että huolimatta yhteisestä ymmärryksestä lapsen hyvinvoinnin tärkeydestä, sen käsitteellinen määrittäminen ja tutkiminen ovat haasteellisia. (Puroila & Estola, 2021, 23) Tämän tutkielman tavoitteena on tunnistaa lähdeaineiston pohjalta lapsen hyvinvointia tukevia tekijöitä, jotta niitä voi vahvistaa arjessa, sekä löytää keinoja lapsen hyvinvoinnin toteutumisen arviointiin päiväkodissa. Eli taustalla pidän kasvatushenkilöstön näkökulmaa; mahdollisuuksia ja keinoja miten lapsen hyvinvointia tukeviin, tai sitä uhkaaviin, asioihin voi vaikuttaa.

Tässä kandidaatin tutkielmassa tarkastellaan päiväkotiympäristön sopivuutta lapselle kasvuympäristönä hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen näkökulmista. Ensin tarkastellaan lapsen leikin merkitystä lapsen hyvinvoinnin mittarina sekä sen lähteenä, minkä jälkeen käsitellään lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kasvua. Neljännessä luvussa tutkielma esittelee päiväkotiarkea varhaiskasvatussuunnitelman näkökulmasta kansainvälisen EDUCARE-mallin määrittelemien osa-alueiden hoidon, opetuksen ja kasvatuksen mukaan. (Petrie & Owen, 2005, s. 35–36)

Viidennessä luvussa käydään läpi päiväkotiarkea oppimis- ja toimintaympäristönä lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta haasteineen, niin fyysisenä toimintaympäristönä, kuin sosiaalisena ympäristönä ja toimintayhteisönä.

2 Tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmä

Tämä poikkeuksellinen maailmantilanne herättää kiinnostuksen tarkastelemaan lapsen hyvinvointia päiväkodissa. Tässä työssä tarkastellaan lapsen hyvinvointia ja päiväkotiarkea näitä aiheita käsittelevän lähdeaineiston perusteella, ja tarkastellaan seuraavia tutkimuskysymyksiä: *Mistä lapsen hyvinvointi muodostuu, ja millainen on hyvinvoiva lapsi? Mitä lapsen hyvinvointia tukevia tai uhkaavia tekijöitä päiväkodin arjesta löytyy?* Tässä tutkielmassa vastataan näihin kysymyksiin aineiston pohjalta ja reflektoin musiikkipedagogin ja varhaiskasvatuksen työkokemuksiani päiväkodin arjesta lapsen hyvinvoinnin toteutumisesta käytännön tasolla. Harrisin mukaan tutkimusaihe on hyvä valita sen mukaan mistä tutkijalla itsellään on jo tietoa, kokemusta sekä ymmärrystä, joita tutkimuksen keinoin voi syventää (Harris, 2020, s. 3, 29–31).

2.1 Tutkimusmenetelmänä systemaattinen ja kuvaileva kirjallisuuskatsaus

Tutkimusmenetelmänä tässä tutkielmassa käytetään systemaattista kirjallisuuskatsausta, jossa on myös sovellettu kuvailevaa kirjallisuuskatsausta. Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa aihetta ja asiakokonaisuuksia tarkastellaan tiiviisti ja järjestelmällisesti. Moniulotteisen ja käytännönläheisen aiheen järjestelmällisen tarkastelun rungoksi on valittu Opetushallituksen Varhaiskasvatussuunnitelman osa-alueet lapsen hyvinvoinnista: leikki, kasvu ja oppiminen. Päiväkotia ja varhaiskasvatusta toimintaympäristönä vastaamassa lapsen tarpeisiin tarkastellaan tässä työssä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon näkökulmasta. Tutkimusaihe systemaattisessa ja kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa asetetaan oman alansa historialliseen ja yhteiskunnalliseen viitekehykseen, jolla myös aiheen tärkeyttä halutaan perustella. (Salminen, 2011, s. 9). Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa tutkittavaa ilmiötä pyritään kuvailemaan moniulotteisesti ja tarvittaessa luokittelemaan tai jäsentelemaan. (Salminen, 2011, s. 6; Harris, 2020, s. 55, 60–61). Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen menetelmään perustuu lapsen hyvinvoinnin moniulotteinen tarkastelu tässä tutkielmassa, koska lapsen hyvinvointi pitää sisällään ihmisen kasvun eri osa-alueet.

Varhaiskasvatussuunnitelma toimii tässä työssä linkkinä päiväkodin arkeen, koska varsinaista kvantitatiivista tai havainnoivaa kvalitatiivista tutkimusta päiväkodin arjen asioista ei ollut tarkoitus tässä kandidaatin tutkielmassa tehdä. (Harris, 2020, s. 27, 29–31) Käytännöllinen näkökulma tieteellisen tiedon ohella lapsen arjen ja hyvinvoinnin tarkasteluun

on tarpeellinen, koska siellä lapsen kasvu, oppiminen ja hyvinvointi tapahtuvat. (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 19, 31, 91; Koivunen, 2009, s. 31–32)

2.2 Varhaiskasvatussuunnitelma lapsen hyvinvoinnin ja kasvun tukemisen työvälineenä

Tämän tutkimuksen aineiston käsittelyn runkona käytetään Opetushallituksen Varhaiskasvatussuunnitelmaa (2018). Se on varhaiskasvatuksen toimijoita ja henkilökuntaa velvoittava ja ohjaava asiakirja, jonka tarkoituksena on taata yhtäläinen varhaiskasvatus Suomen jokaisessa päiväkodissa. Lapsen hyvinvoinnin edistäminen varhaiskasvatuksessa on lapsen kasvun ja oppimisen monipuolista ja moninaista tukemista. Varhaiskasvatuksen tarkoitus on turvata jokaiselle lapselle hyvä alku elämään, harjoitella ja kehittää taitojaan sekä oppia turvallisessa, oppimista ja kasvua edistävässä ympäristössä ja yleinen varhaiskasvatussuunnitelma sekä jokaisesta lapsesta tehtävä yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma auttavat tässä. Lapsen yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma on työväline kasvattajille kunkin lapsen oppimistarpeiden, osallisuuden, vahvuuksien ja kiinnostuksenkohteiden huomioimiseen päiväkodin ja lapsiryhmän toiminnassa. (Opetushallitus, 2018, s. 7, 9, 29, 54; Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 27)

Uuden 1.8.2021 voimaantulevan lakiuudistuksen on tarkoitus mahdollistaa entistä paremmin niin varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista, kuin yhtenäistää päiväkotien välisiä eroja toimintakäytänteissä ja karsia paremmin vakavia puutteita varhaiskasvatuksen kentältä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 17.12.2020)

3 Hyvinvoiva lapsi

”Lapsi on terve kun se leikkii” kuuluu vanha sanonta, eikä turhaan, sillä leikki on merkittävin osa lapsen kasvua, oppimista ja hyvinvointia. Leikkiä havainnoimalla voidaan saada tietoa lapsen hyvinvoinnista ja oppimisesta. Tässä tutkielmassa tarkastellaan leikkiä holistisen oppimiskäsityksen perusteella, lapsen hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen mahdollistavana ilmiönä (Koivunen, 2009, s. 42). Tässä luvussa käsitellään leikin, kasvun ja oppimisen merkitystä lapsen hyvinvointiin ja kokonaisvaltaiseen kasvuun ihmisyksilönä. Leikin edellytyksiä on tarkemmin kuvattuna luvussa 3.2.

3.1 Leikkiminen

Lapsella on sisäsyntyinen motivaatio leikkimiseen ja lapsi saa siitä tyydytystä. Vaikka lapsi ei itse tietoisesti leiki oppiakseen, leikki on lapsen tapa olemiseen, elämiseen ja maailman hahmottamiseen, ja siten leikin merkitys on itse leikki. Leikin avulla lapset tutkivat, kokeilevat, pohtivat kokemuksiaan ja ympäröivää maailmaa. (Opetushallitus, 2018, s. 38) Lapsen oppiminen on nykykäsityksen mukaan holvistista, eli kokonaisvaltaista. Sitä tapahtuu arjessa joka hetki lapsen toimiessa ja osallistuessa, vuorovaikutuksessa toisten ja ympäristön kanssa, kun lapsi on omakohtaisesti mukana kokemuksissa ja tekemisessä. (Koivunen, 2009, s. 42)

Leikkiessään yhdessä toisten kanssa lapselle rakentuu käsitys omasta itsestä, muista ihmisistä ja omista taidoista. Nämä ovat kasvun varrella rakennusaineiksia minäkäsitykselle, itsetunnolle sekä itsesäätelylle. Lapsi harjoittelee ilmaisemaan tarpeitaan, tekemään aloitteita leikkiin, auttamaan, neuvottelemaan, jakamaan asioita, ratkaisemaan ongelmia ja ohjaamaan omaa toimintaansa. (Marjanen ym. 2013, s. 62–63) Leikin avulla lapset myös käsittelevät kokemuksiaan ja ottavat haltuun itseään ja elämäänsä. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan leikissä ilmenevät yhdessä oppimisen keskeiset elementit: innostus, yhdessä tekeminen sekä erilaisten taitojen harjoittelu. Yhteys toisiin, yhteisöllisyys ja myönteinen tunneilmapiiri vahvistuvat yhteisessä leikissä. (Koivunen, 2009, s. 40–41; Opetushallitus, 2018, s. 39) Kokemus ja elämykset vahvistavat opittuja asioita, ja mitä vahvempi kokemus, sen selkeämpi ja voimakkaampi muistijälki. Leikissä ja luovassa toiminnassa oppimista on pohtinut myös Reggio Emilialaisen pedagogiikan alullepanija Malaguzzi. Hänen mukaansa leikki, taide ja tiede täydentävät toistaan ollen läheisessä yhteydessä toi-

siinsa. Luova tekeminen kehittää monipuolista ajattelua, ja ongelmanratkaisu haastaen kehittää ihmisen luovuutta. Tämä tulee näkyviin tunne-elämässä sekä kognitiivisissa prosesseissa. Aikuinen tukee parhaiten lapsen luovuutta tukemalla näitä ajattelun keinoja ja vaihteita. (Edwards, 2012, 51–52, 147–149)

Leikki saa usein erilaisia vivahteita ja painopisteitä eri ikäkausina ja leikkien kehitys etenee kunkin ikäkauden oppimisvaiheiden ja herkkyykskausien mukaisesti, kuitenkin yksilöllisesti. Vauva leikkii sisäsyntyisesti vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa, ja aikuisen tehtävä on vastata pienokaisen leikkialoitteisiin sekä ylläpitää leikkiä ja vuorovaikutusta vauvan kanssa. Alle vuodenikäisten leikki koostuu esineiden ja niiden toimintojen tutkimisesta. Parivuotiaat leikkivät rinnakkain samoilla leluilla rinnakkaisleikkiä, lelujen vuorottelusta ja vaihtamisen vuorovaikutustilanteista alkaa vähitellen kehittyä vuorovaikutteinen yhteinen leikki. 3 -vuotiailla mielikuvitus on voimakkaampana mukana esineiden käytössä, kun niiden käyttötarkoitukset leikissä monipuolistuvat, esimerkiksi tuolista voi olla leikissä hevonen. 4–5 -vuotiailla mielikuvitus on yhä voimakkaammin mukana leikeissä, joissa polveilevat pitkät monimutkaiset juonet ja tapahtumat. Tässä iässä myös pelkojen käsittely leikeissä on tyypillistä, kun lapsi opettelee hahmottamaan syy-seuraus-suhteita sekä todellisuuden ja mielikuvituksen rajaa. Myös motorisia taitoja haastavat leikit alkavat kiinnostaa yhä enemmän. (Sheridan, 2002, s. 21–33)

3.2 Kasvu

Tässä osiossa tarkastellaan lapsen kasvua fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisuuden osalueiden muodostamana kokonaisuutena.

3.2.1 Keho ja motoriset taidot

Lapsen hyvinvointia ja kasvua tukevat monipuoliset virikkeet eri ikäkausina, joiden avulla lapsi voi harjoittaa taitojaan leikkien, kokeillen ja harjoitellen. Tyypillisesti leikki-ikäinen lapsi haluaa tehdä paljon asioita itse. Aikuinen tukee lapsen kasvua parhaiten tukemalla lapsen aloitteellisuutta, kannustamalla ja opastamalla, sekä asettamalla perustellut rajat toiminnalle. (Sheridan, 2002, s. 4–6, 8–9). Oma-toimisuus tarkoittaa lapsen taitoja selviytyä itse erilaisista arjen toimista ja tilanteista, kuten pukemisesta, vessassa asioinnista, syömisestä, sekä itsenäisistä valin-

noista toiminnassa. Lapsen omatoimisuus ja siihen liittyvät taidot ovat usein toivottavia niin vanhempien kuin varhaiskasvatuksen arjen kannalta, mutta ristiriitaisia tilanteita arjessa syntyy, jos omatoimisuus on pakotettua olosuhteiden tai muun syyn johdosta. On syytä kysyä milloin omatoimisuus ja siihen kannustaminen kasvatuksessa on lapsen edun mukaista, eikä sitä ettei lasta ehdittäisi auttaa. Lapsi ei menetä esimerkiksi pukemistaitoja, jos häntä siinä välillä autetaan. Auttamistilanteet ovat tärkeitä tilanteita, joissa lapsi etsii aikuisen huomiota ja hoivaa itselleen. Lapsi saa myös välillä tuntea olevansa lapsi, ja kokea fyysisistä läheisyyttä ja hellyyttä. (Koivunen, 2009, s. 56)

Leikki usein ohjaa lasta omatoimiseen asioiden harjoitteluun. Leikki-ikässä 2–6 -vuotiaana lapsen fyysisessä kasvussa tapahtuu suurta kehitystä. Lapsen opittua liikkumaan itsenäisesti, hän harjoittelee yhä enemmän erilaisten välineiden käyttöä muun muassa saksilla leikkaamista, purkin kannen kiertämistä auki sekä pallon heittämistä ja kiinniottamista. Lasta kiinnostaa eri esineet ja niiden käyttötarkoitukset, ja yksilöllisesti myös kiinnostus tekstien maailmaan herää vähitellen. Lapsi oppii tunnistamaan ja kirjoittamaan oman nimensä. Leikki-ikässä lapsen monipuolista liikkumista on tärkeää tukea mahdollisimman paljon, sillä se kehittää avaruudellisen tilan, liikkeen ja nopeuksien hahmottamista. Mitä enemmän lapsi saa liikua monenlaisissa ympäristöissä ja erilaisilla pinnoilla ja tasoilla, sitä enemmän virikettä keho saa fyysisten taitojen harjaantumiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016, s. 20–23)

Fyysisten taitojen osa-alueet jakautuvat, *motorisiin perustaitoihin*, joita ovat tasapaino- ja liikkumistaidot sekä välineenkäsittelytaidot. *Karkeamotoriikkaan*, jota on kehon suurilla lihaksilla ja lihasryhmillä tuotetut liikkeet, kuten kävely, juoksu ja hyppiminen. *Hienomotoriikkaan*, eli kehon pienten lihasten hallintaan, esimerkiksi käsien ja sormien sujuvaan hallintaan piirtämisessä, leikkaamisessa, napittamisessa. *Havainnointimotorisiin taitoihin*, eli siihen miten lapsi hahmottaa kehonsa sekä sen liikkeet ja asennot suhteessa tilaan, voimaan ja aikaan. *Kinesteettiseen havainnointiin*, eli tietoisuuteen ja tuntemuksiin oman kehon asennoista ja liikkeistä, kehotuntemukseen, ja tuntoaistin avulla tapahtuvaan havainnointiin, muotojen hahmottamiseen sekä voimantuoton säätelyyn. (Innostun liikkumaan: Motoristen taitojen havainnointi ja edistäminen, 2020)

3.2.2 Kognitiiviset taidot

Lähikehityksen vyöhykkeiden teorian kehittäjä Lev Vygotskyn lausahduksen mukaan lapsi tekee yksinään tänään sen, mitä teki aikuisen kanssa eilen. Tämä selittää kaksivaiheista oppimisprosessia mallioppimisessa, kun lapsi havainnoi ja prosessoi havainnoimaansa, minkä jälkeen yrittää tehdä itse, harjoittelee ja lopulta onnistuu. Usein juuri tämä oppimisprosessi näkyy puheena, jolla lapsi itse ohjaa itseään ts. ”ajattelee ääneen”. Tällaista ajattelun ja toiminnan jäsentämisen vaihetta lapsen kehityksessä kutsutaan egosentriseksi puheeksi. Kielen ja toiminnanohjauksen kehitys näin tukevat toisiaan ja tapahtuvat tyypillisesti samaa tahtia. Egosentriinen puhe vaihtuu myöhemmin ikävuosina tavaksi ajatella nk. sisäiseksi puheeksi. (Sheridan, 2002, s. 24–25)

Leikki-ikäisen lapsen muisti sekä aikakäsitys alkavat kehittyä nopeasti sanavaraston ja käsitteiden ymmärtämisen myötä. Leikkien keston pidentyessä lapsi vähitellen oppii pitämään useamman asian mielessään samanaikaisesti ja esimerkiksi jatkamaan samaa leikkiä uudelleen seuraavana päivänä. (Sheridan, 2002, s. 30–31)

Jean Piaget tutki eri-ikäisten lasten ongelmanratkaisutaitoja ja päättelykykyä. Hän kehitti teorian ajattelun kehittymisestä, jonka mukaan ongelmanratkaisu- ja päättelytaidot koostuvat kahdesta taidosta: assimilaatiosta ja akkomodaatiosta. Näiden perusteella lapsen ajattelemaan oppiminen perustuu pitkälti havainnoiden tekemiseen, niiden arviointiin ja ymmärtämiseen. Assimilaatiossa lapsi kerää lisää tietoa ympäristöstä ja kohteesta ja yhdistää ne aiemmin oppimaansa asiaan. Akkomodaatiossa lapsi muokkaa ja jäsentää uusia oppimiaan asioita ja suhteuttaa vertaillen niitä aiemmin opittuun. (Sheridan, 2002, s. 10–12)

Piagetin mukaan 2-7 –vuotiaan lapsen ajatteluun oppiminen on esioperationaalista, mikä tarkoittaa, että lapsi havainnoi esimerkiksi oman toimintansa vaikutusta toiminnan kohteeseen, toistaa sitä ja havainnoi muutosta myös toiminnan muuttuessa, esimerkiksi lumipallon pyörittämistä ja sen murskaamista tai kuraveden sekoittelua. Leikki-ikäisten lasten ajattelu on myös hyvin minä-keskeistä eli egosentristä. Lapsi ei esimerkiksi vielä osaa täysin hahmottaa sitä, että kaveri toisella puolella

esinettä näkee sen eri tavalla ja ehkä eri yksityiskohtia siitä. (Sheridan, 2002, s. 10–12)

3.2.3 Sosiaaliset taidot

Sosiaaliset taidot ovat tärkeitä taitoja, jotka mahdollistavat yhteyden toisiin ihmisiin, tunteiden välittämisen ja jakamisen, sekä kuulluksi ja nähdyksi tulemisen. Myönteiset kokemukset yhteydestä, ryhmään kuulumisesta, kaverisuhteista ja sosiaalisten taitojen harjoittelemisesta luovat vahvaa pohjaa lapsen mielenterveydelle, ja vahvistavat mielen hyvinvointia. (Marjamäki, Kosonen, Törrönen, Hannukala, 2019, s. 66–67) Varhaiskasvatuksessa leikki-ikäisen lapsen ikätovereiden muodostamaan vertaisryhmään laajeneva sosiaalinen ympäristö tuo paljon mahdollisuuksia lapsen yksilölliselle, kulttuuriselle ja sosiaaliselle oppimiselle, sekä omien vuorovaikutustaitojen harjaantumiselle. Osana vertaisryhmää lapsi peilaa osaamistaan, havainnoi ja tulkitsee itseään ja oppimistaan, sekä muodostaa käsitystä itsestään oppijana. (Yelland, 2008, s. 83)

Itsesäätelyn hallinta on avain oman käytöksen hallintaan (Ahonen, L. 2017, Osa II, Avainasemassa itsesäätelytaidot). Sosiaaliin taitoihin kuuluvat niin itsesäätelyn ja oman toiminnan ohjaamisen taidot kuin kaveritaidot; kuten kiittäminen, anteeksi pyytäminen, vuorottelu, jakaminen, neuvottelemine ja sopimine. Näitä sosiaalisia taitoja opitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Päiväkodissa vuorovaikutusta tapahtuu lasten kesken sekä lasten ja aikuisten välillä. Vuorovaikutusta on sanallista ja sanatonta, ja erityisesti lasten kanssa eleiden ja ilmeiden merkitys korostuu ja katsekontakti on merkittävä. (Marjamäki ym. 2019, s. 67)

Koska lapsen vuorovaikutustaidot ovat vasta kehittymässä, lapsi ei osaa vielä täysin säädellä tunteitaan tai omaa toimintaansa vuorovaikutustilanteissa. Hän tarvitsee paljon aikuisen tukea ja ohjausta sosiaalisissa tilanteissa, ja niiden haltuun ottamisessa. Kasvattajan tehtävä on tunnistaa lapsista heidän yksilöllinen tarve avulle ja ohjaukselle sosiaalisissa tilanteissa ja kaverisuhteissa, esimerkiksi itsekseen viihtyvät lapset tarvitsevat kannustusta ja myönteisiä kokemuksia toisten kanssa toimimisesta ja sosiaalisesti aktiiviset lapset tarvitsevat aikuisen apua kaverisuhteiden sujumisessa sekä liiallisten konfliktien ja erimielisyyksien välttämiseksi.

(Marjamäki ym. 2019, s. 66–67) Aikuisen tehtävä on antaa sanoja tunteille ja tuntemuksille, sekä näyttää mallia ja opastaa miten kanssakäydään toisten kanssa. Kun kasvattaja toimii lapsen ilon kanssaeläjänä, lohduttajana sekä rajoittajana, se auttaa lasta oppimaan tunteiden kuten surun, kiukun ja pettymyksen hallitsemista. Samalla lapsi saa keinoja suuntaamaan ja säätelemään omaa toimintaansa ja tarkkaavaisuuttaan kuhunkin tilanteeseen sopivalla tavalla. (Koivunen, 2009, s. 50)

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja ja Näykki nostavat artikkelissaan Määttän kollegooneen (2017) tekemän selvityksen mukaan tekemän havainnon, että päiväkodissa tunnekasvatus ja tunnesäätelyn taidot jäävät ohjatuissa tilanteissa pinnallisiksi käsittelyltään. Kun puolestaan arjen autenttisissa vuorovaikutustilanteissa näihin taitoihin, niiden oppimiseen ja vahvistamiseen olisi luonnollisesti otollisemmat mahdollisuudet. (Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki, 2021, s. 266)

Aikuisen malli toisten kohtelemisesta on merkittävin oppimisen kanava lapsille, sillä lapset jäljittelevät, ottavat vaikutteita ja mallia aikuisten toiminnasta. Lapsi ottaa mallia siitä, miten aikuinen kohtelee häntä esimerkiksi riitatilanteiden ratkaisussa. Aikuinen näyttää mallia mm. kannustamisessa, kiittämässä, pyytämässä, auttamisessa, kuuntelemisessa, lohduttamisessa, riitojen ratkaisussa ja omien henkilökohtaisten rajojen (oman tilan) asettamisessa. Oman esimerkin lisäksi aikuinen mahdollistaa yhdessäolon taitojen ja kaveritaitojen vahvistumista olemalla itse läsnä, varmistamalla ryhmään turvallisen ilmapiirin, lisäämällä yhteisöllisyyttä vahvistavia leikkejä, luomalla selkeät rajat oikealle ja väärälle toiminnalle, varmistamalla ja vastuuttamalla kaikki osallistumaan toimintaan ja leikkeihin sekä edistämällä ja tukemalla lasten keskinäisiä ystävyyssuhteita. (Marjamäki ym. 2019, s. 67)

Kannisen ja Sigfridsin mukaan ei-toivotulla tavalla käyttäytyvän lapsen kohdalla aikuisen kannattaa turhautumisen sijaan ensimmäisenä pohtia mitä sosiaalista taitoa kyseinen lapsi ei vielä osaa, ja auttaa kannustavassa hengessä lasta harjoittelemaan sitä lisää. Käyttäytymisemme ja eri asioihin reagoimistapamme eivät ole satumanvaraista, joten kasvattajan on lapsen hyvinvoinnin kannalta tarpeellista nähdä tämän huononkin käytöksen taakse. (Kanninen & Sigfrids, 2012, s. 157)

Kyykistyminen lapsen tasolle sekä katsekontakti lapsen kanssa vuorovaikutustilanteessa pysäyttää hetken ja vahvistaa lapsen kokemusta kuulluksi tulemisesta. Koivunen lainaa kirjassaan lastenpsykiatri Jukka Mäkelää, jonka mukaan kasvattamisessa tapahtuva vuorovaikutus vaikuttaa lapsen aivoihin niin merkittävästi, että vuorovaikutusta vaille jäävän lapsen käytössä oleva aivokapasiteetti vähenee. Päinvastaisessa tilanteessa lapsen aivoissa oleva kapasiteetti lisääntyy ja vahvistuu kannattelemaan yksilöä myös myöhemmin elämässä. Mäkelän mukaan tiukasti työorientoituneiden vanhempien suorituskeskeisesti kasvattamat ja nykyajan ärsyketulvaan ajelehtimaan unohdetut lapset kärsivät yhä enemmän masennuksesta, käytöshäiriöistä, ylivilkkaudesta ja oppimishäiriöistä. (Koivunen, 2009, s. 47–48) Myös Kannisen ja Sigfridsin lainaama Eira Suhosen tutkimus on osoittanut, että nimenomaan kasvattajan herkkyys havaita lapsen yksilöllinen tuen tarve ja kyky tarjota tukea sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa auttaa lapsen tunnetaitojen ja itsesäätelyn kehittymistä. (Kanninen & Sigfrids, 2012, s. 76–77, 91–97)

3.3 Oppiminen tukee lapsen hyvinvointia

Lapsi oppii parhaiten sen, mikä häntä itseään kiinnostaa ja mikä häntä motivoi. (Koivunen, 2009, s. 97) Toisin sanoen lapsen luontainen kiinnostus eri asioiden oppimiseen sekä temperamentin vaikutus yksilön lähestymistapaan uusia asioita kohtaan suuntaavat ja ohjaavat lapsen oppimista.

3.3.1 Lapsen osallisuus ja toimijuus oppimiskäsityksen perustana

Varhaiskasvatuksessa paljon käytettävä osallisuuden käsite nojaa YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen. Niissä esitellään lapsen kuulluksi ja nähdyksitulemisen oikeutta, sekä oikeutta saada tietoa häneen liittyvistä asioista ja tukea omien mielipiteiden muodostamiseen. Sopimuksessa artikla 29 tuo esiin poliittisen osallisuuden, joka ohjaa lasta yhdenvertaisuuteen ja demokraattiseen toimintaan. Varhaiskasvatustilanteissa on huomioitu tämä määrittelemällä varhaiskasvatuksen tavoitteeksi lapsen osallisuuden varmistaminen suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa varhaiskasvatusta lapsen ikä ja kehitysvaihe huomioiden. (Nivala, 2021, s. 40) Osallisuus tukee oppimista kun lapsi saa olla mukana sosiokulttuurisissa tilanteissa ja hänen osallistumisensa ja osallisuutensa huomioidaan. Oppiminen on kokonaisvaltainen ja dynaaminen prosessi, jonka myötä lapsi kasvaa osaksi sosiaalista kulttuu-

rympäristöään. Sen myötä myös kulttuuri kehittyy lapsen osallisuudesta ja toimijuudesta. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 25)

Opetushallituksen varhaiskasvatussuunnitelman oppimiskäsitys perustuu ymmärrykseen lapsen omasta toimijuudesta. Toimijuus-käsitettä käytetään varsin perustellusti, sillä lapsen oppiminen tapahtuu synnynnäisesti itse tutkien, kokeillen ja tehden, uteliaasti sisäistä tiedonjanoa tyydyttäen. (Opetushallitus, 2018, s. 21–22) Toimijuus-käsite lapsitutkimukseen ja lapsen oppimiseen on viime vuosien aikana liitetty yhteiskuntatieteiden tutkimuksesta. Lapsi toimijana -käsitteellä tarkoitetaan lapsen kykyä omaan toimimiseen ja asteittain lisääntyvään itsenäisyyteen, mikä avartaa käsitystämme lapsista vain kasvatuksen kohteina. Toimijuus tarkoittaa osallisuutta ja osallistumista, mielipiteitä ja vaikuttamista sekä taitoina luoda uusia ideoita ja pyytää apua. Toimija-käsite liittyy myös tutkivan oppimisen pedagogiikkaan, lapsesta tutkivana ja tekevänä oppijana. Kronqvist ja Kumpulainen (2011) toteavat, että ”Lasten aktiivisen toimijuuden tukeminen arjen kasvuympäristöissä on tärkeää lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja hyvinvoinnin edistämiseksi.” (s. 43–44)

Käsitys lapsesta aktiivisena toimijana rakentaa hänelle itselleen käsitystään muun muassa identiteetistään ja minäkuvastaan. Toimijuus pitää sisällään luovuutta ja vastuuta, ja toimijuuden myötä lapsi oppii kyseenalaistamaan normeja, vastustamaan ja luomaan ratkaisuja. Toimijuuden myötä lapsi voi kokea arvostusta, ja että hänen osallistumisellaan on merkitystä. Lapsen vastuullisuus toimijana rakentuu vastuunoton, yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden mukana. Vastuullisuuden kasvamisen edellyttää opetusta, kasvatusta, vertaistukea, lapsesta itsestään lähtevää motivaatiota ja halua vastuunottoon. Siihen tarvitaan myös yhteistä arvomaailmaa ja eettisiä toiminnan pelisääntöjä, jotka ovat niin yhteisön kuin yksilönkin etu. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 44)

Toimijuus itsessään haastaa ja vastuuttaa. Kun lapsi on vapaassa tai pedagogisessa leikissä luovan tekemisen äärellä, hän joutuu keksimään ja kokeilemaan viedäkseen ja kehittäkseen toimintaa edelleen. Tämä vahvistaa keskittymiskykyä, pitkäjänteistä työskentelyä ja erilaisten ratkaisujen luovaa etsintää. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 21–24, 30–31) Mielikuvituksella ja kokemuksellisuudella on

voimakas vaikutus oppimiseen. Monipuolinen leikki ja leikkimahdollisuudet tarjoavat myös mahdollisuuksia syventää eri oppimisen tyylejä. Musiikin, liikkeen ja kuvallisen ilmaisun eri osa-alueet tarjoavat virikkeitä leikkiin ja tukevat kaikkia oppimistyylejä, niin kinesteettistä, visuaalista, kuin auditiivista oppimista. (Eisner 1994, s. 43–44.)

3.3.2 *Temperamentin vaikutus lapsen oppimiseen*

Temperamentti-käsitteellä tarkoitetaan yksilön synnynnäistä ja biologispohjaista taipumusta reagoida ulkoisiin ärsykkeisiin sekä omiin sisäisiin tunnetiloihin ja aistimuksiin. Temperamentilla kuvataan yksilölle tavanomaista reagointi- ja toimintatapaa asioita kohtaan, ja temperamenttipiirteitä ovat aktiivisuus, rytmisyys, reaktioherkkyys, sopeutuvuus, sinnikkyys, häirittevyys eli ärsykeherkkyys, intensiivisyys, lähestyminen tai vetäytyminen ja mieliala. Temperamenttieroit siis selittävät, miksi jokin asia voi olla toiselle ahdistavaa, ja toiselle puolestaan kivaa ja hauskaa. (Kanninen & Sigfrids 2012, s. 36–38)

Oppimisen yhteydessä temperamentti selittää yksilön lähestymistä uutta opittavaa asiaa kohtaan, suhtautumista muutoksiin ja muuttuviin olosuhteisiin, kykyä keskittyä asian äärelle sekä sinnikkyyttä uuden taidon ja tiedon harjoitteluun. Esimerkiksi aktiivinen ja liikkumaan hakeutuva lapsi oppii fyysisiä taitoja helpommin ja mahdollisesti nopeammin kuin rauhallisempi lapsi, joka tarvitsee temperamenttinsa perusteella enemmän kannustusta ja tukea liikkeelle lähtöön ja liikkumiseen. Häirittevyydellä eli ärsykeherkkyydellä puolestaan tarkoitetaan yksilön keskittymiskyvyn häirittevyyttä, kuinka helposti keskittyminen herpaantuu. Koska temperamentti on pitkälti synnynnäinen ominaisuus, sen huomioiminen oppimisen yksilöllisessä ohjaamisessa auttaa parempiin oppimistuloksiin, sekä monipuolisempaan oppimiseen. (Kanninen & Sigfrids, 2012, s. 36–39)

3.3.3 *Temperamentin vaikutus lapsen toimintaan päiväkodissa*

Lapsen temperamentin merkitystä ja vaikutusta lapsen toimintaan päiväkotiympäristössä on tutkittu paljon. On havaittu, että vaativan temperamentin omaavat lapset kärsivät ryhmän rutiinien ja toimintarakenteiden puutteesta sekä epävakaudesta

enemmän, saivat vähemmän myönteistä huomiota ja huolenpitoa kasvattajilta, sekä saivat enemmän negatiivista huomiota ja palautetta toiminnastaan.

Täytyy muistaa, että vaikka temperamenttia sanelee kehon hermoston biologia, niin lapsen toimintaa tarkastellessa korostuvat vanhemman ja kasvattajien kokemukset lapsen käytöksestä. Temperamentti ei selitä yksilön toimintaa, vaan ainoastaan reagoinnin, ja vanhemmilla ja kasvattajilla voi olla hyvinkin eri käsitys lapsesta eri tilanteissa. Tutkimussanastossa nostetaan esiin näkökulma ristiriidasta lapsen ja ympäristön välillä *yhteensopivuus* -käsitteellä, joka tarkoittaa, että lapselta odotetaan vääriä tekoja tai asioita. Huono yhteensopivuus lisää lapsen stressiä ja hämmennystä. (Kanninen & Sigfrids, 2012, s. 41)

Selkeistä rakenteista, toistuvuudesta, kiinteästä ryhmätoiminnasta ja ennustettavasta päivärytmistä on paljon hyötyä temperamentiltaan vaativille lapsille ja näitä on mahdollistettavissa arjen käyttöön eri keinoin. Temperamentti saa aikaan lasten yksilöllisyyden, mikä korostaa lapsen yksilöllisen kohtaamisen ja tukemisen tarpeellisuutta. Varhaiskasvatuksen on tarpeellista muovautua lapsen tarpeita vastaamaan ja asettaa myös selkeät rajat. Kasvatusyhteistyössä lapsen perheen kanssa on tärkeää selvittää yhteistyön helpottamiseksi, kuinka lapsen temperamentti vaikuttaa esimerkiksi erilaisen unirytmien omaksumiseen tai uusien asioiden kokeiluun. Tutkimukset ovat osoittaneet, että haastava temperamentti lapsella, saa vanhemmat herkästi tuntemaan itsensä epäonnistuneiksi. (Kanninen & Sigfrids, 2012, s. 42) Tämä sama soveltuu myös muihin lapsiin, jotka tarvitsevat enemmän tukea arjessa esimerkiksi aistiyliherkkyydestä kärsivät, joiden käyttäytyminen usein ymmärrettään väärin ja kohdataan puutteellisilla valmiuksilla. Tärkeää on osata erottaa päiväkodin arjesta toimivat sekä toimintaa selkeästi tukevat virikkeet lasta kuormittavista tekijöistä. (Koivunen, 2009, s. 85)

3 Arki päiväkodissa

Tässä luvussa lähestytään luvuittain päiväkotiarjessa tapahtuvaa kasvatustoimintaa EDUCARE -mallin ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden näkökulmasta. Lisäksi tässä luvussa tarkastellaan lähdeaineiston pohjalta miten varhaiskasvatuksen arvopohja tukee toteutuessaan lapsen hyvinvointia kasvatuksen, opetuksen ja hoidon osa-alueissa, ja miten tämä näkyy päiväkodin arjessa.

Varhaiskasvatussuunnitelman sosiaalipedagogisen perinteen ja EDUCARE -mallin mukainen varhaiskasvatus koostuu kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudesta, jonka tavoitteena on lapsen kasvun ja oppimisen moniulotteinen tukeminen sekä lapsen sosiaalistaminen osaksi yhteiskuntaa. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 29) Varhaiskasvatuksen pääpainopiste on pedagogisessa toiminnassa, joka tukee lapsen oppimista ikätason mukaisesti. (Opetushallitus, 2018, s. 22) Pedagogisen toiminnan liittäminen mukaan kokopäiväiseen varhaiskasvatukseen on kiiteltä mm. OECD:n raporteissa. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 29) Kansainvälisesti opetusta, kasvatusta ja hoitoa yhdistävä EDUCARE-käsite sai alkunsa Magda Gerberin ja hänen työryhmänsä Educaring-julkaisuista, joiden tarkoitus oli tuoda kasvatustutkimuksessa lasten kasvua ja hyvinvointia tukevia apukeinoja lastenhoitajille (RIE). (Petrie & Owen, 2005, s. 35–36)

Kuten johdannossa aiemmin todettiin, lapsen henkilökohtainen hoito- ja kasvatussuunnitelma, eli lapsen varhaiskasvatussuunnitelma nk. vasu on pedagogisen toiminnan ja kasvatuksen työväline, jonka avulla lapsen yksilölliset tarpeet hoidossa ja oppimisessa tiedostetaan sekä huomioidaan arjessa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan pian lapsen alettua osallistua varhaiskasvatukseen, kun kasvattajat lapsen omassa ryhmässä ovat päässeet lapsen kanssa tutuiksi lapsen persoonaa ja kehitysvaihetta myöten. Suunnitelman laativat lapsen oman ryhmän kasvattajat yhteistyössä vanhempien kanssa, ja päävastuun suunnitelmasta kantaa ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja. Vasua tehdessä kasvattajat ja vanhemmat keskustelevat yhteistyössä lapsen siirtymästä ja sen sujuvuudesta varhaiskasvatukseen, lapsen kokemuksesta siitä, lapsen taidoista ilmaista omia tarpeitaan, lapsen rutiineista, toimintatavoista, oppimistarpeista ja kasvun tavoitteista, sekä muusta lapsen terveyteen ja hyvinvointiin liittyvistä yksilöllisistä yksityiskohdista. Varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista arvioidaan myös säännöllisesti yhdessä vanhempien kanssa. (Kanninen & Sigfrids, 2012, s. 198–199)

3.1 Kasvatus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelevät kasvatuksen tietoiseksi sivistystehtäväksi, jonka tarkoitus on tukea ja ohjata lapsen ymmärrystä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, kulttuurista ja moraalista sekä oman identiteetin rakentumisessa suhteessa toisiin ihmisiin ja yhteiskuntaan. Kasvatus ohjaa lasta havaitsemaan oman toiminnan vaikutukset ympäristöön ja toisiin ihmisiin. (Opetushallitus, 2018, s. 23)

Kasvatuksen arvopohja perustuu käsitykseen lapsuuden arvokkuudesta ja arvostamisesta. Kasvatuksessa tunnustetaan ja tunnistetaan tehtävä suojella ja edistää jokaisen lapsen oikeutta hyvään lapsuuteen, sekä hänen arvostamiseen juuri sellaisena ainutlaatuisena kuin hän on. Sivistystehtävänä varhaiskasvatuksen pohjalla vaikuttavat myös sivistysarvot, jotka tarkoittaa tiedon ja tiedostamisen taidon omaksumista, lasta autetaan ja ohjataan ottamaan haltuun tietoa ja kulttuuria, sekä oikeudenmukaisia, rauhaisia ja hyviä tapoja kohdella toisia ihmisyyteen kuuluvasti. (Opetushallitus, 2018, s. 21)

Kronqvist ja Kumpulainen nostavat esiin Barbara Rogoffin kritiikin länsimaista lapsikeskeistä pedagogiikkaa ja kasvatusta kohtaan. Hänen mukaansa länsimaiset kasvatus- ja opetustavat asettavat lapsen oppimisen institutionaalisten rakenteiden, -kulttuurin ja toimintatapojen muotoon. Hänen mielestään tällaisissa työskentelytavoissa lasten oppiminen keskittyy muihin asioihin kuin siihen mitä kulloinkin tavoitellaan, lapset oppivat asioita sen näkökulmasta mitä heiltä odotetaan ja miten heidän odotetaan toimivan ja käyttäytyvän. Rogoffin kritiikki haastaa siis staattisten laitosten käytäntöjen ja tapakulttuurin kyseenalaistamiseen, jotta lapset saavat myös itse mahdollisuuden osallistua ja vaikuttaa, sekä oppivat ymmärtämään joustavan ajattelun, uudistamisen, heittäytymisen ja luovuuden tarpeellisuuden ja mahdollisuudet maailmassa ja sen kehittämisessä. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 31)

Sivistykseen ja sivistyskasvatukseen arvopohjaan kuuluu myös erottamattomasti erilaisuuden ja moninaisuuden kunnioittaminen. Varhaiskasvatussuunnitelma velvoittaa tämän näkymään varhaiskasvatuksen arjessa ja huomioimaan moninaisuuden osa-alueita. Moninaisuus pitää sisällään eri kieli- ja kulttuuri- ja perhetaustat sekä erilaiset fyysiset tarpeet tai ominaisuudet haasteineen. (Opetushallitus, 2018, s. 20, 30–31, 49)

Lapsen oman kulttuurin, kotitaustan ja kotikielen tuominen näkyväksi osaksi varhaiskasvatuksen arkea auttaa lapsen perheen arvostavassa ja huomioivassa kohtaamisessa, lähen-

tää varhaiskasvattajien yhteistyötä perheen kanssa sekä tukee lapsen itsensä osallisuutta osana yhteisöä ja näin ollen voi lisätä lapsen kokonaisvaltaista turvallisuudentunnetta, mikä puolestaan vahvistaa lapsen hyvinvointia. Näin myös vähennetään eriarvoistumista, joka nykypäivänä on yhä selkeämmin ja merkittävämmiin ihmiselämään kuuluva tosiseikka. (Koivula, Siippola, Eerola-Pennanen, 2017, Valloittava varhaiskasvatus: 14 Eriarvoistuminen ja kamppailut omasta asemasta)

Lapsen kotikielillä voidaan esimerkiksi koko ryhmässä opetella tervehdyksiä ja kiittämistä tai jokin laulu tai loru, ja lapselle voidaan tarjota mahdollisuus rauhoittua oman kotikielensä äärellä myös päivän aikana, sillä erityisesti vieraskieliselle lapselle toisessa kieliympäristössä kokonaisen päivän viettäminen on pinnistelyä. Myös leluissa ja kirjoissa on tarpeellista huomioida monimuotoisuuden näkyminen. (Kanninen & Sigfrids, 2012, s. 189)

Erityistarpeisen lapsen osallisuus ja sosiaalisten taitojen tukeminen voi päiväkodissa arjen keskellä tuntua haastavalta, mutta on sitäkin tärkeämpää koko lapsiryhmän ja lapsen itsensä kannalta. Esimerkiksi levottoman lapsen kanssa on tarpeellista ja perusteltua turvautua ohjaamisessa käyttämään fyysistä läheisyyttä, hymyä, ilmeitä, sekä kosketusta jos lapsen sallii. Kasvattajan on erityisen tärkeää ohjata lapsen käytöstä siten, että lapsi ymmärtää eron käytöksensä ja itsensä välillä: lapsen toiminta tai käytös häiritsee, ei lapsi itse. Kasvattajan velvollisuus on ohjata ja auttaa lasta toimimaan oikein, ja etsimään yhdessä lapsen kanssa myönteistä toiminnan kehää rakentavia toimintamalleja. (Koivunen, 2009, s.78)

Levottomuutta tai häiritsevää käyttäytymistä voi aiheuttaa myös esimerkiksi tilanteet joissa ollaan fyysisesti liian intensiivisesti lähekkäin esimerkiksi jonotus- ja vessatilanteet. Kaverisuhteissa vaikuttavat lasten keskinäiset vuorovaikutuksen energiat saattavat näkyä siten, että lapsi hermostuu tietyn kaverin tullessa esimerkiksi liian lähelle. (Koivunen, 2009, s. 80)

Toisinaan voi olla tarpeen, esimerkiksi tapauksissa, joissa lapsilla on esimerkiksi erilainen keskittymiskyky, että keskittymistä harjoittelevan lapsen erilaiset sopimukset esimerkiksi aamupiirillä olosta on hyvä olla koko lapsiryhmälle perusteltuja. Toisten lasten on helpompaa hyväksyä erilainen toimintatapa yksittäisen lapsen kohdalla, kun kasvattaja itse sen hyväksyy ja on perustellut sen toisille lapsille, esimerkiksi ”Väinön kanssa harjoitella vielä keskittymistä.” Tällöin onnistumiseksi on tunnustettava ennalta sovitun esimerkiksi keskittymisajan toteutuminen ja onnistuminen. Lapsen erityisvaikeuden tuntemi-

nen sekä helpottaa kasvattajien toimintaa, että mahdollistaa lapsen oikeudenmukaisen ja hyvinvointia lisäävän kohtelun. (Koivunen, 2009, s. 80–81)

Toteutuessaan edellä mainitut sensitiiviset keinot ja toimintatavat eri tilanteissa olevien lasten kohtaamiseen lisäävät lapsen hyvinvointia päiväkotiarjessa. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten työhön kuuluu tarpeen mukaan etsiä keinoja kaikenlaisten lasten auttamiseen myös moniammatillisesti. (Opetushallitus, 2018, s. 34, 56, 57)

3.2 Opetus

Varhaiskasvatuksen pääpainopiste on pedagogisessa toiminnassa, joka tukee lapsen oppimista ikätason mukaisesti. Keskeinen pedagogisen työskentelyn ja oppimisen tapa varhaiskasvatuksessa on leikki. Varhaiskasvatussuunnitelma velvoittaa henkilöstön tiedostamaan leikin kokonaisvaltainen merkitys lapsen luontaisena oppimisen välineenä. Pedagogisessa toiminnassa hyödynnetään leikkiä, leikinomaisuutta, luovaa tekemistä sekä erilaisia taidekasvatuksen muotoja ja perinteitä, esimerkiksi draamaa ja tarinallisuutta. Päiväkodissa kasvatushenkilöstön vastuu on turvata edellytykset leikille, mahdollistaa jokaisen lapsen osallisuus yhteisissä leikeissä ja tekemisissä kykyjensä ja valmiuksiensa mukaan. Henkilöstön läsnäolollaan luoma turvallinen läsnäolo auttaa lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Opetushallitus, 2018, s. 21, 22)

Leikki tarvitsee päiväkodissa aikaa, tilaa, rauhaa sekä sopivia helposti ja leikkiin kutsuvasti saatavilla olevia leikkivälineitä ja tarvikkeita. (Opetushallitus, 2018, s. 21) Leikki tarvitsee myös kokemuksia: esimerkiksi itse koetuista retkistä tai paikoista ja kuulluista kertomuksista, saduista ja kertomuksista. Leikki ulottuu vuorovaikutuksen syvempiin osiin ja taustatekijöihin: tunteisiin, muistoihin, toiveisiin ja tavoitteisiin, joiden avulla lapsi jäsentää kokemuksiaan ja ohjaa toimintaansa. Esimerkiksi autoleikissä läsnä ovat lapsen muistot ja kokemukset sekä ajamisen tarkoitus. (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 54, 55)

Kuten edellä todettiin, varhaiskasvatuksen painopiste on kokopäiväisessä pedagogisessa toiminnassa. Se tarkoittaa, että joka hetki pitkin päivää lapset oppivat ja harjoittelevat asioita, ei ainoastaan ohjattujen toimintatuokioiden aikana. Myös leikki ja leikissä tapahtuva oppiminen tunnustetaan ja tunnustetaan lapsen kasvulle tärkeänä asiana, ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittaa järjestämään leikille otollisen ympäristön. (Opetushallitus 2018, s. 30)

Mikkola ja Nivalainen nostavat esiin kirjassaan haasteen lasten yksilöllisten tarpeiden tunnistamisesta, miten arjessa yhdistää sekä pedagogiikkaa että lapsilähtöisyyttä. Lapsilähtöisyys ihannelilanteessa ohjaa varhaiskasvatuksen pedagogiikan sisällöllistä kehittymistä, mutta Mikkolan ja Nivalaisen mukaan haasteena on epäselvyys, mitä lapsilähtöisyys käytännön tasolla, ja toteutuuko se. Koska pedagogiikka painottuu niin paljon, lapsilähtöisyys, lapsen kokonaisvaltainen kohtaaminen ja tunteiden tunnistaminen jää usein kasvattajan omien taitojen ja käsitysten varaan. Mikkola ja Nivalainen siteeraavat kasvatustilfilosofi Skinnarin sanoja ”kasvattajan tulisi kysyä jokaisen lapsen kohdalla ”miten voin auttaa sinua elämäntielläsi,” sen sijaan, että pohtisi ”miten täyttäisin pääsi tällä tiedon roinnalla?” (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 14, 15)

Lapsilähtöisyyttä ja yksilöllisten oppimistarpeiden huomioimista tukee parhaiten musiikkipedagogi sekä varhaiskasvatuksen opettajan työkokemusteni mukaan lasten havainnointi ja opettajan toteutunut, havaintoihin perustuva käytetty suunnitteluaika. Lapsista lähteviä aiheita ja kiinnostuksen kohteita ei ole joka kerta välttämätöntä tarjota aikuisjohtoisesti pedagogisissa kokonaisuuksissa vaan enemmänkin luontevana osana arkea leikeissä tai muissa toiminnoissa. Eri herkkyyskausissa oleville lapsille omatoimisia virikkeitä ryhmätilaan, esimerkiksi numerot ja kirjaimet seinälle jo alle eskari-ikäisille jos kiinnostusta kirjaimiin tai numeroihin on lapsissa havaittavissa, tai vaikkapa runsaampi liikunnallisten leikkien mahdollistaminen monipuolistamalla liikkumisympäristöjä. Näin lapset voivat itse harjoitella sitä mikä heitä itseä kiinnostaa.

3.3 Hoito

Lapsen hoitaminen on lapsen fyysisistä tarpeista, turvallisuudesta ja puhtaudesta huolehtimista. Fyysisiin tarpeisiin kuuluu niin ravinto, lepo ja liikunta. Hoitoon kuuluu myös lähellä olo, syli, hoiva ja aikuisen huomion saaminen. Hoitoon ja kasvatukseen sisältyy myös lapsen turvallisuudesta huolehtiminen, ja lasta tulee suojella ylirasittumiselta ja liialliselta kuormittumiselta, niin fyysisesti kuin henkisesti. Lapsen tulee saada kasvulleen rauha, ja nauttia joutilaista hetkistä. (Marjamäki ym., 2019, s. 38–39)

Rauhoittuminen myös päiväkotipäivän aikana on lapselle elintärkeää, sillä elimistön viireystilaa säätelevät stressihormonit, kuten korkeat kortisolipitoisuudet heikentävät immuunijärjestelmää, oppimista sekä luonnollista tunne- ja viireystilojen säätelyä. Tämän vuoksi esimerkiksi lapsen päivälevon tarpeen hahmottaminen ja kunkin lapsen yksilöllisen levontarpeen korostaminen on joillekin vanhemmille tarpeellista. Mikäli lapsen keho

ja mieli eivät saa riittävästi lepoa lapsi alkaa oireilla väsymyksenä, jatkuvana pahantuulisuutena, passiivisuutena tai ylikierroksilla käymisenä. (Kanninen & Sigfrids, 2012, s.122)

Hoidon ja kasvattajan läsnäolon tärkeys ja merkitys jäävät monesti pedagogiikan ja oppimisen varjoon. Kasvattajan henkinen läsnäolo ja käytettävissä oleminen lisää oleellisesti lapsen turvallisuuden tunnetta, lapsi tietää että apua on nopeasti saatavilla, kun hän sitä tarvitsee. (Koivunen, 2009, s. 85) Saatavilla oleva aikuinen osaa myös tunnistaa ja havaita lapsen ikätyypilliset aloitteet vuorovaikutukseen, eikä tarpeettomasti keskeytä sujuvaa leikkiä tunkeilemalla. Emotionaalisesti saatavilla oleva kasvattaja ei rajoita turhaan lasta tai leikkiä fyysisesti, ja kunnioittaa lapsen itsensä aktiivisuutta erilaisten tilanteiden ratkaisuun ja vaihtoehtojen esittämiseen. (Kanninen & Sigfrids, 2012, s. 95)

4 Päiväkoti toiminta- ja oppimisympäristönä lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta

Onnistunut oppimisympäristö ohjaa lasta toimimaan itse aktiivisesti, itsenäisesti ja luovasti tukien lapsen itsesääätelyä näissä tilanteissa. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 24)

Tässä luvussa pohdin päiväkodin ryhmä-, eli oppimistilojen tarkoituksenmukaisuutta leikin, oppimisen ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Lisäksi poimin käytännön havaintoja työharjoittelu- ja työkokemuksistani: millaisia haasteita ja uhkia lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta päiväkodin tiloissa saattaa olla, sekä miten kasvatushenkilöstö voi niihin vaikuttaa.

4.1 Fyysinen ympäristö

Fyysisten tilojen haasteet sopivuudessa ja käytännön toimivuudessa ovat kokemuksieni mukaan vanhemmissa ja ei päiväkodiksi alun perin rakennetuissa tiloissa yleisiä. Haluan korostaa, että monenlaiset, haastavatkin tilat voi saada toimiviksi arjen monenlaisilla ratkaisuilla ja käytänteillä, vaikka päiväkotitoiminta olisi rakennuksessa, jota ei ole alun perin tarkoitettu päiväkodiksi.

Lapsiryhmän oma ryhmätila, jossa lapsi enimmäkseen toimii, on yksi hänen merkittävimpiä oppimisympäristöjä, joten kasvattajilla on suuri valta sekä vastuu tilojen käytöstä ja toimivuudesta. Vaikkei jakotiloja olisi, toimivan, viihtyisän ja turvallisen arjen kannalta tärkeintä on aikuisten selkeä yhteinen näkemys ja sovittu suunnitelma tilojen käytöstä. Tiloissa ja pihaympäristöissä ratkaisuja tulisi ohjata turvallisuus, terveellisyys ja esteettömyys, mutta ei lapsen kasvua tai kehitystä estävästi vaan esim. liikkumiseen kannustavasti luoden turvalliset puitteet tekemiselle. (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 38–43) Hyvinvoinnin näkökulmasta lasten mielipiteet ja osallistuminen fyysisen oppimis- ja kasvu-ympäristön luomiseen ja muokkaamiseen on tarpeellista huomioida. Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011) mukaan lapsen toimijuus, hyvinvointi ja oppiminen tulevat ympäristön rakentamisessa parhaiten huomioiduksi, kun kasvattajat luovat tilaa yhdessä lasten kanssa tuoden mukaan ymmärryksensä lasten ikätason mukaisesta oppimisesta ja kehityksestä.

Koska leikin tukeminen on kasvatushenkilöstön velvollisuus, oppimisympäristön tulee joustaa leikin tarpeiden mukaan leikkiä rikastaen, eli tilojen tulee olla helposti muunneltavissa leikkirauhan ja leikkien pitkäkestoisuuden tukemiseksi. Joustava oppimisympäristö on myös kasvattajien ennakkoluulotonta, kokeilevaa ja joustavaa ajattelua tilojen sekä ma-

tereaalien käytöstä. Toimivan tilan rakentaminen alkaa sen katsomisesta lapsen näkökulmasta, ja sen toimivuutta voi tarkastella ja kehittää lasten toimintaa havainnoimalla. Miten helposti leikki alkaa? Mihin lapset tilassa hakeutuvat? Mitkä ovat tilan tavoitteet, mitä siellä tehdään? Onko tilaa erilaisille leikeille ja toiminnalle? (Opetushallitus, 2018, s. 21)

Kokemukseni pohjalta pienten, alle 3 –vuotiaiden ryhmissä esimerkiksi jakotilat tai muutoin hyvä tilojen käytön suunniteltu sopimus ovat erityisen tärkeitä päiväleporauhan taakamiseksi, myös erimittaisia päiväunia nukkuville lapsille. Myös kasvattajan näkökulmasta on todella stressaavaa ja työhön epävarmuutta kasvattava tekijä, jos pienten ryhmätila on yksi ja sama huone jossa on todella haastavaa porrastaa itkuisten lasten päiväunille rauhoittumista ja vessattamista, kun tilaa ja tilannetta oli haastavaa rauhoittaa.

Tämän ja viimevuoden koronapandemia sai minut myös pohtimaan samaisen päiväkodin pienten puolen suhteellisen pienikokoista vessaa, jota käytti kolme täysikokoista lapsiryhmää. Tämän lisäksi kyseisessä vessassa (näiden kolmen lapsiryhmän lasten kanssa usein samanaikaisesti) lapsiaan päiväkotiin tuovat vanhemmat käyttivät lapset käsi-pesuilla ennen ryhmään menoa. Paljon väkeä samassa ahtaassa tilassa on päiväkotiympäristöissä muutenkin helposti vaihtuvien taudinaiheuttajien kannalta hygieniariski, joka muodostaa riskin kaikkien tilassa toimivien hyvinvoinnille.

4.2 Teknologia ja media lapsen kasvu- ja oppimisympäristöinä

Teknologiaa hyödynnetään nykyään yhä enenevässä määrin niin päiväkodin arjessa eri toiminnoissa, kuin oppimisen apuvälineenä ja oppimisen kohteena. Tähänastista teknologian käyttöönottoa niin kouluissa kuin päiväkodeissa on leimannut kokeilullisuus, joka itsessään ei ole edistänyt teknologian haltuunottoa osana arkea. Tieto- ja viestintäteknologian valjastaminen palvelemaan arjen tarpeita edellyttää suunnitelmallisuutta sekä tavoitteiden asettamista, mitä varten laitteet, ohjelmistot tai sovellukset otetaan käyttöön, sekä tavoitteiden toteutumisen arviointia. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 96–97)

Opettajan osaamisella ja asenteilla on suurin merkitys sille kuinka usein, missä ja miten teknologiaa hyödynnetään osana lasten arkea ja oppimista. Asenteiden kannalta oleellista on kuinka hyödyllisenä ja käyttökelpoisena teknologia koetaan opetuskäyttöä ja lapsia ajatellen. (Kronqvist, Kumpulainen, 2011, s. 97–98) Mediakasvatus ja teknologia hyötyineen ja vaaroineen jakavat voimakkaasti asenteita ja mielipiteitä kasvatustalouden kentällä. Lisäksi mediakasvatuksen haasteena on sen nopea kehittyminen ja muutokset mediaympä-

ristöissä vaativat kasvattajalta jatkuvaa ajanhermolla olemista. (Koivula ym. 2017, Valloittava varhaiskasvatus: 19 Mediatympäristö) Nämä haastavat opettajuutta uudella tavalla sovittamaan teknologian käyttöä aikaisempiin toimintatapoihin, sekä pohtimaan mitä tai miten täytyy muuttaa sekä mitä teknologialla oikeastaan tarkalleen ottaen tehdään. Teknologiaa otettaessa käyttöön on hyvä muistaa sen olevan koko toimintakulttuurin muutos, riippuen mihin osa-alueeseen teknologiaa hyödynnetään. Opetuksessa teknologia haastaa ja edellyttää pedagogiikan kehittämistä, projektimuotoisten työtapojen, tiimityön lisäämiseen sekä aitojen vuorovaikutustilanteiden lisäämiseen. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 97–98)

Opetuksessa tärkeää teknologiaa käytettäessä on muistaa toiminnan pedagogiset tavoitteet ja pedagoginen tarve, jotka olisivat toiminnassa ilman teknologiaakin. On tarpeellista pohdita, mitä lapset oppivat ja mitä heidän halutaan oppivan? Näin tuetaan teknologian positiivista vaikutusta oppimiseen. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 99)

Esimerkkinä oppimista tukemattomasta ja riittämättömästi suunnitellusta teknologian käytöstä varhaiskasvatuksessa; eräässä päiväkodissa, oli tarkoituksena pitää yhteinen laulu-leikkihetki, jossa olisi yhdessä laulettu ja tehty yhdessä lauluihin kuuluvia sormileikkejä ja eleitä. Tutut laulut laitettiin kuulumaan tabletilta, niin että lapset näkivät näytön. Näytön näkyvissä oleminen lapsille aiheutti ryhmässä sen, että joka ikinen lapsi jäi passiivisena tuijottamaan ruutua, ja niin leikki kuin laulu unohtuivat, vaikka ruudulla oleva hahmo niitä myös teki. Siinä oli vieressä olevan elävän aikuisen turha huitoa, yrittää saada huomiota itseensä ja kannustaa lapsia leikkimään ja laulamaan laulun mukana.

4.3 Päiväkoti sosiaalisena oppimisympäristönä

Varhaiskasvatus on käytännön arjessa lasten, päiväkotihenkilöstön ja toimintaympäristön vuorovaikutusta (Opetushallitus 2018, s. 22). Tässä luvussa tarkastellaan päiväkodin sosiaaliseen ilmapiiriin vaikuttavia tekijöitä, vuorovaikutuksen haasteita, arjen kiirettä, eriarvoistumista, sekä sosiaalisessa arjessa helposti unohtuvaa lasten tarvetta yksityisyyden ja erillisyyden taitojen harjoitteluun. Tämä tutkielma nostaa esiin myös aikuisten työhyvinvoinnin tärkeänä edellytyksenä lapsen hyvinvoinnin mahdollistajana. Kun aikuisen on hyvä olla ja tehdä työtään, myös lapsi voi hyvin.

4.3.1 Vuorovaikutuksen ilmapiiri

Jokainen aikuinen ja toiset lapset lapsen elämässä ovat esimerkki lapselle ihmisenä olemisesta. (Tahkokallio, 2014, s. 198) Päiväkodissa on hyvä tarkkailla reflektoiden ja arvioida jatkuvasti arjen toimivuutta ja sen tunnelmaa tämän tekstin valossa. Miten aikuiset toimivat? Ryhmän vuorovaikutuksen ilmapiiri sisältää myös aikuisten keskinäisen vuorovaikutuksen. Onko aikuisilla hyvä olla töissä, vai onko työyhteisössä jotain tarpeetonta kiirettä, epävarmuutta, epäluottamusta, tms. millaista on aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus? (Tahkokallio, 2014, s. 10–11, 198)

Aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta voidaan tarkastella AES-mittarin avulla, joka pitää sisällään kehittäjänsä Laeversin käsitteen *vuorovaikutukseen sitoutuneisuus*. Aikuisen sitoutuneisuutta vuorovaikutukseen kuvaa Laeversin mukaan kolme käsitettä: *sensitiivisyys*, *stimulointi* ja *autonomia*. *Sitoutuneisuus* on Laeversin mukaan ihmisen toiminnassa havaittavia sinnikkyiden ja keskittyneen energian eri tasoja. *Sensitiivisyys* on tilannetajua, lämpöä ja herkkyyttä, jolla aikuinen tunnistaa lapsen tunnetiloja, sekä kykyä pysähtyä lapsen äärelle. *Stimulointi* kuvastaa aikuisen kykyä virittää ja rohkaista lasta toimintaan. Miten kasvattaja pystyy huomioimaan lapsen yksilölliset kiinnostuksen kohteet ja miten mielenkiintoinen aikuinen osaa olla itse lapselle. *Autonomialla* Laevers tarkoittaa itsenäisyyden ja vastuun liukumoa kasvattavan aikuisen ja lapsen välillä; kuinka paljon aikuinen mahdollistaa lapsen itsenäistä toimintaa, vai pitääkö sitä enemmän itsellään. (Ahonen, 2017, Osa II, Viisi vuorovaikutustapaa)

Aikuisen ja lapsen välillä haastavat vuorovaikutustilanteet erityisesti haastavien lapsien kohdalla luovat paineita kasvattajalle. Yhteinen vuorovaikutuksen, kasvatussuhteen ja kasvupolun koko matka, sekä tavoitteet lapsen kasvuille ja oppimiselle vaikuttavat taustalla. Lisäksi inhimilliset tekijät, kuten hetkellinen väsymys, päänsärky tai hankala suhde kyseiseen lapseen voivat muodostaa oman vivahteen tilanteeseen. (Ahonen, 2017, Osa II, Viisi vuorovaikutustapaa) Tärkeintä vuorovaikutuksessa on aina hyväksyä lapsen tarve tuelle, ja kohdata lapsi lempeän jämäkästi. Haastavan käyttäytymisen takana vaikuttaa sosiaalis-emotionaalisen tuen tarve, jolloin lapsi ei osaa toimia tilanteissa ilman aikuisen antamaa tukea. (Ahonen, 2017, Osa II, Lapsen kohdistuvat odotukset) Silti oleellisinta Ahosen mukaan, on lämpö ja hyvántahtoisuus lapsen kohtaamisessa hankalankin käytöksen

äärellä, sillä lapset eivät vaadi kasvattajiltaan täydellisyyttä aito välittäminen ja kiinnostus riittävät, ja siksi kasvattajan on tärkeää tarkastella omaa toimintaansa lapsen näkökulmasta. (Ahonen, 2017, Osa II, Lukijalle) Ahonen esittelee lämpimän vuorovaikutuksen teorian, joka perustuu sen ymmärtämiseen, ettei lapsi käytäyty tahallaan hankalasti, vaan ilmaisee tarvettaan asioiden ymmärtämiseen, tunteiden hallintaan ja itsesäätelyyn. Siksi on tärkeää muistaa avata perustellen yhteiset arjen toimintakäytännöt esimerkiksi siirtymistilanteissa, ja kertoa lapselle mihin ne perustuvat, ja mihin esimerkiksi viivästely vaikuttaa ryhmän kannalta.

(Ahonen, 2017, Osa III, Lämmin vuorovaikutus, säännöt rajojen asettamisen tukena)

4.3.2 Lapsen vuorovaikutus ja oppiminen vertaisryhmässä

Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan oppiminen on sosiaalinen, kulttuurinen ja emotionaalinen prosessi. Lev Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeiden mallintamaa oppimista voidaan käsittää tapahtuvan myös lasten keskinäisessä vertaisryhmässä. Vertaisryhmässä mallioppimisen ja vuorovaikutuksen avulla ryhmä luo jotain, mikä ryhmän jäsenillä ei olisi yksin saavutettavissa. Tällöin kaikki oppijat ovat tasavertaisia ja yhteisen toiminnan ohjaajia sekä toimijoita. Professori Neil Mercer kuvaa lähikehityksen vyöhykkeisiin perustuvaa vertaistyöskentelyn mahdollistamaa oppimista käsitteellä *vastavuoroisen kehityksen kenttä*. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 74).

Mercer on havainnut lasten keskinäisessä työskentelyssä esiintyviä vuorovaikutusmuotoja, joita ovat tutkiva ja pohtiva kommunikointi, kumulatiivinen kommunikointi ja kiistelevä kommunikointi. Näistä ensimmäisessä osallistujat etsivät ja rakentavat kriittisesti pohtien erilaisia näkökulmia, ideoita ja ratkaisuja. Vertaisryhmä analysoi, selittää, vertailee sekä tekee päätöksiä. Kumulatiivisessa kommunikoinnissa osallistujat jatkojalostavat rakentaen toistensa ideoita kriittittävästi. Kumulatiivista kommunikointia havainnollistaa hyväksyntä, toistaminen sekä vaakuuttelu. Kiistelevään kommunikoinnin vuorovaikutusmuotoon kuuluvat ratkaisemattomat erimielisyydet, ristiriidat, vertaisryhmän yksilöiden oma itsenäinen päätöstenteko ja vähäinen neuvottelu. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 75–76).

Lasten vertaisryhmässä tapahtuvaa oppimista voidaan tarkastella myös tiedonkäsittelyn näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan tiedonkäsittelyä ja oppimista sosiaalisessa vastavuoroisen kehityksen kentässä vertaisryhmässä voidaan tarkastella ja jakaa tiedon kielelliseen tarkasteluun, tiedon kognitiiviseen tarkasteluun sekä sosiaalisten prosessien vaikutuksesta tiedon käsittelyyn ryhmässä. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 76–77)

Vuorovaikutustilanteissa ja vastavuoroisen kehityksen kentällä vertaisryhmässä tapahtuvaa oppimista voidaan tukea pedagogisesti vastavuoroisen opettamisen menetelmillä: kyselemisellä, yhteenvedoilla ja ennustamisella, sekä kollektiivisella argumentoinnilla eli esimerkiksi vertaamalla ja perustelemalla. Lapsia voidaan ohjata pedagogisessa tilanteessa 1) osallistumista lisäävällä ja ajatuksia herättävällä ohjauksella, 2) ongelmanratkaisua tukevalla ohjauksella, 3) yhteisöllisyyttä korostavalla ja tukevalla ohjauksella ja 4) lasten osallisuutta arvostavalla ohjauksella. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 79–82).

4.3.3 Haasteita

Mikkola ja Nivalainen kiinnittävät huomiota kirjassaan nykypäivänä yhä enemmän lapsiin kohdistuviin odotuksiin oppimisesta. Lapsen perustarpeet ja kasvu ovat pysyneet ennallaan, vaikka lisääntyvä tieto lapsen kyvystä oppia on lisääntynyt viime vuosikymmeninä. Mikkola ja Nivalainen tuovat esiin professori Keltikangas-Järvisen tuoman näkemyksen esimerkiksi päiväkodin ryhmäkokoihin liittyen, kuinka lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta olisi tarpeellisempaa puhua kuinka paljon turvaa ja hoivaa lapsi tarvitsee, sen sijaan että puhutaan olosuhteista joissa lapsi jotakuinkin pärjää. Tähän liittyy vahvasti ajatus että annetaanko lapsen olla lapsi, ja oppia asioita omaa vauhtiaan kasvattajan pitäen huolta oppimisen rikastamisesta, vai suolletaanko opetusta aikuislähtöisesti, jolloin oppimisesta muodostuu paine. (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 16, 17)

Toinen haaste päiväkodin vuorovaikutuksen ilmapiirissä on kiire, jonka äärelle on hyvä pysähtyä. Miksi on kiire ja minne on kiire? Ovatko kiireettömyydessä kuostavat pedagogiset arvot, kuten turvallisuus, leikin ja oppimisen mahdollisuudet

sekä laadukas vuorovaikutus läsnä arjessa? Kiireetön arki on aina tiedostettu valinta, joka syntyy hyvästä suunnittelusta, organisoinnista ja ennakoinnista. (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 28) Aikuisten varmuus tehdä työtään ja toimia, sekä hyvinvointi työssään takaavat varhaiskasvatuksen laatua, kohtaamista ja läsnäoloa lasten kanssa. Aikuinen tarvitsee työssään lasten kohtaamiseen paljon empatiakykyä, joka kuluu helposti loppuun jos toiminnasta ja tekemisestä kokee epävarmuutta. (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 31–33)

Roosin mukaan (Roos, 2014, s. 157) yhteiset piirit päiväkodin arjessa eivät näyttyä mielisimpina asioina kuin aikuisen hoivan ja huomion saaminen, leikin ja ystävien lisäksi. Tämä, sekä Roosin kuvaamat aikuisten muovaamat leikkikäytännöt (mm. leikkitalu) korostaa lasten kaipuuta läheiseen yhdessä tekemiseen myös aikuisen kanssa, niin että aikuinen leikkii lasten kanssa ja leikissä opetellaan uusia asioita yhdessä (esim. rakentamaan kaarnaveneitä) (Roos, 2015, s. 155) Lapset arvostavat leikkivää aikuista, joka heittäytyy leikkiin lasten kanssa. Lapsen kiinnostus herää, kun hän näkee aikuisen virittävän leikkiä, luovan sille otollisia puitteita ja rikastavan sitä.

Roos tuo tutkimuksessaan esiin päiväkodin sosiaalisesta ympäristöstä ongelmakohtana jaon selvästi aikuisjohtoihin/aikuisten vetämänä tehtyihin asioihin ja lasten keskinäisiin leikkeihin ja tekemisiin. (Roos, 2015, 160–161) Tämä kahden maailman erottuminen selkeästi ei Roosin mukaan ole uusi asia. Toki päiväkotijohdoksessaan lasten ja aikuisten muodostamana sosiaalisena ympäristönä tekee tällaista jakoa, mutta aikuisten tuleminen mukaan leikkiin lasten kanssa - lähemmäs lapsia - mahdollistaa aidomman ja syvällisemmän kohtaamisen sekä vuorovaikutuksen puolin ja toisin. Roosin sanoin, leikkiä otollisempaa hetkeä lapseen tutustumiseen ei ole. Lapsi on leikissä aidoimmillaan, kun saa olla lapsi ja toimia omista lähtökohdistaan. (s. 161)

Eriarvoistuminen on yhä enemmän yhteiskunnassa ja erityisesti lapsiin liittyvissä yhteiskunnallisissa päätöksissä näkyvä ja keskustelua herättävä asia, eikä vähiten nyt korona-pandemian aikana. Eriarvoisuus liittyy läheisesti erilaisuuteen ja erilaisuuden hyväksymiseen ihmisten välillä, jonka vuoksi eriarvoisuuden määrittely on haasteellista. Eriarvoistuminen voidaan nähdä prosessina, jossa erilaisuus kehittyi haitaksi ihmisen osallisuudelle, osallistumiselle ja vaikuttamiselle. Eriarvoistumis-

ta voidaan nähdä elämänehtojen ja resurssien eriarvoistumisessa, kun perheet kohtaavat taloudellisia ja sosiaalisia haasteita. Elämänehdoilla tarkoitetaan tässä yhteydessä sosiaaliin rakenteisiin muodostunutta eriarvoisuutta esimerkiksi perheen asumiseen tai taloudelliseen ja terveydelliseen hyvinvointiin liittyen. Perhe ja vanhemmat ovat lastensa henkinen, tiedollinen ja sosiaalinen resurssi, jota tarkoitetaan resurssien eriarvoistumisella. (Koivula ym. 2017, Valloittava varhaiskasvatus: 14 Eriarvoistuminen ja kamppailut omasta asemasta) Suomi näyttäytyy yhtenä Euroopan lapsikielteisimmistä maista sen osalta, kuinka paljon lapsen näkökulma ja hyvinvointi vaikuttavat yhteiskunnan, sekä työelämän ratkaisuisissa lapseen käytännön tasolla. (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 16, 17)

Eriarvoistuminen näkyy myös lapsiryhmässä sosiaalisina jännitteinä lasten etsiessä omaa rooliaan ja identiteettiään vertaisryhmässä. Usein tämä tapahtuu erilaisuuden tai yhdistävien tekijöiden kautta, joita lapset ovat taitavia huomaamaan. Lasten keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa tapahtuu etäännyttämistä, ulossulkemista ja hierarkisointia, joka vaikuttaa yksilöiden erilaisiin mahdollisuuksiin osallistua ja vaikuttaa. Tällaisen eriarvoistumisen tunnistaminen on kasvattajalle vaikeaa, ja on hankalaa tunnistaa milloin esimerkiksi ulossulkeminen on kaipuuta omaan leikki- rauhaan, eikä kiusaamista. (Koivula ym. 2017, Valloittava varhaiskasvatus: 14 Kamppailut omasta tilasta ja asemasta)

Päiväkodin yhteisöllisessä ja sosiaalisuutta arvostavassa maailmassa unohtuvat usein erillisyyden ja yksilöllisyyden mahdollistaminen, lisäksi aikuinen saattaa tulkita väärin lapsen yritykset hakeutua omaan rauhaan vastustamalla päiväkodin toimintaa ja rikkomalla sosiaalisesti aktiivisen lapsen ihannetta. Lapsen sosiaaliseen kasvuun kuuluvat molemmat ääripäät niin erillisyys ja yksityisyys, kuin yhteisöllisyys ja yhdessäolo. Vuorovaikutussuhteissaan lapsi rakentaa näitä osaksi minuuttaan, ja ottaa haltuun itseään ikätovereistaan erillisenä yksilönä. Lapset luonnostaan osaavat halutessaan pyrkiä omaan rauhaan hengähtämään ja rauhoittumaan. Tällaisissa hetkissä näyttäytyy syventyminen ja keskittyminen esimerkiksi leikkiin tai omiin ajatuksiin, jota harmillisen usein aikuiset haluaisivat nähdä tapahtuvan ohjatuissa opetustuokioissa. Omaa rauhaa haluava lapsi jaksaa sinnikkäästi etsiä sekä puolustaa mahdollisuuksia omaan tilaan ja rauhaan, mikä kertoo kuinka tärkeä oman tilan ja ajan tarve lapsillekin on. (Eerola-Pennanen, 2013, s.

88, 140–143; Markström, 2005, s. 109–110) Viimeaikaiset tutkimukset ovat tuoneet esiin lapsen kaipuuta yksinoloon ja yksityisyyteen päiväkodin arjessa. Jo päiväkodin tilat itsessään saattavat olla esteenä lasten omaan rauhaan hakeutumiselle ja vetäytymiselle, joten erilaisten oleskelusoppien, piilojen sekä majojen rakentamisen mahdollistaminen ovat tärkeitä lapsen yksityisyyden kehittymisen tukemiseksi. (esim. Eerola-Pennanen, 2013; Kuukka, 2015; Paju 2013) Lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi on tärkeää ja tarpeellista tukea lapsen ymmärrystä sosiaalisissa suhteissa ja tilanteissa tapahtuvissa muutoksissa, sekä vahvistaa lapsen kasvua erillisyyteen, jos esimerkiksi paras leikkikaveri ei jonakin päivänä tulekaan päiväkotiin. Lapsen on tärkeää oppia että tilanteet tulevat ja menevät, ja ymmärtää että leikkikaverin puute voi olla tilapäistä ja hetkellistä. Sitä odotellessa voi lapsi keskittyä omiin leikkeihinsä tai vain oleilemaan itsekseen. (Koivula ym. 2017, Valloittava varhaiskasvatus: 15 Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys) ”Haluais olla vähän yksin – haluais vaan olla ihan rauhallinen, joskus se tuntuu ihan kivalta” (Eerola-Pennanen, 2013, s. 140–141)

Usein varhaiskasvatuksesta käytävissä keskusteluissa arvosteltuihin ryhmäkokoihin liittyen Eerola-Pennanen esittää toisenlaisen myönteisemmän näkökulman. Eerola-Pennanen mukaan lapsen sosiaalista kasvua ja sosiaalisten suhteiden muodostumista helpottaa päiväkodin suuri lapsimäärä, jonka myös lapset itse näkevät Eerola-Pennanen mukaan enimmäkseen myönteisenä. Suuri määrä mahdollisia sosiaalisia kontakteja mahdollistaa helpommin leikkikaverin löytymisen kaikille, saman kiinnostuksenkohteen jakavien lasten kanssa puuhaamisen, sekä monenlaisten ryhmäleikkien toteuttamisen. Sosiaalisten suhteiden luominen haastaa lasta itse toimimaan leikeissä lasten kesken kehiteltyjen neuvottelujen ja sääntöjen mukaisesti, sekä ottamaan osaa neuvotteluihin ja yhteiseen ideointiin ja päätöksentekoon. (Koivula ym. 2017, Valloittava varhaiskasvatus: 14 Eriarvoistuminen ja kamppailut omasta asemasta)

4.3.3 Kasvattajat ja aikuisten työyhteisö

Aikuisten kokema paine ja stressi pedagogiikan toteuttamisesta, oppimisesta ja oppimisen jatkuvuudesta ei välttämättä kohdistu ainoastaan lapsiin. Varhaiskasvatuksessa hyvinvointiin liittyviä asioita henkilöstön näkökulmasta miettiessäni löy-

sin Riikka Pennasen *Jatkuvasta oppimisesta on tulossa työturvallisuusriski* -artikkelin, joka puhutteli kovasti ajankohtaisuudellaan ja toi esiin aiheen yhteiskunnan nopeaan muuttumiseen, globalisaatioon ja digitalisaatioon liittyvänä ilmiönä. Maailma ympärillämme muuttuu nopeammin kuin ihmisen biologia ehtii sopeutua oppimisen ja ärsykkeiden jatkuvaan tulvaan (Pennanen, 2020). Moniulotteinen opettajan ammatti kasvun ja kasvattamisen asiantuntijana erityisesti on eturintamassa näissä haasteissa (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 84; Kupila, 2007, s. 20–21).

Opettajat kohtaavat lapsia ja perheitä, yhä nopeammin muuttuvassa maailmassa ja haasteissa, ja lapsiryhmien koko tuntuu liian suurelta työn vaatimuksiin nähden. Varhaiskasvatustyön velvoite jatkuvaan oppimiseen, vastuut ja paine työn sisällöstä ja muutoksista ajaa monia vasta opiskelijoita ja juuri valmistuvia pois alalta (Pennanen, 2020; Sironen, 2019, s. 51–57, 58–63). Yhteiskunnan koulutuspoliittiset päätökset ja työn yhteiskunnallinen ulottuvuus sekä velvoite jatkuvaan oppimiseen ja kehittymiseen koetaan todella kuluttavana. Tärkeintä lapsille kuitenkin olisi turvallisena pyörivä arki ja aikuisia joilla on aidosti aikaa heille ja jotka mahdollistavat hyvän ympäristön ihmiseksi kasvamiselle. Lapsella on oikeus läsnäolevaan kasvattajaan, jolla on voimavaroja kohdata lapsi motivoituneesti, sensitiivisesti ja ammattitaitoisesti. Tämän vuoksi lapsen hyvinvointi päiväkodissa on myös yhteiskunnallinen kysymys. Työntekijän, työyhteisön, esimiehen ja koko järjestelmän toimivuus ja hyvinvointi kannattelee lasta. (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 84)

Päiväkodissa on hyvä tarkkailla reflektoiden ja arvioida jatkuvasti arjen toimivuutta ja sen tunnelmaa tämän tekstin valossa. Miten aikuiset toimivat? Onko aikuisilla hyvä olla töissä, vai onko työyhteisössä jotain tarpeetonta kiirettä, epävarmuutta, epäluottamusta tai muuta vastaavaa kielteisen kaaoksen ainesta? Millaista on aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus? Lasten hyvinvointi päiväkodissa perustuu aikuisten toimintavarmuuteen, itsevarmuuteen tehdä työtä, työhyvinvointiin ja jakamiseen. Kun fyysiset, henkiset ja sosiaaliset puitteet työnteolle ovat kunnossa, aikuisten on helppo toimia ja antaa parhaimpansa lapsille, aitoon kohtaamiseen, lasten kuuntelemiseen ja heidän asioilleen ja yhdessä tekemiseen. (Tahkokallio, 2014, s. 10–11, 198).

Uuden lakiuudistuksen tavoitteena on lapsen hyvinvoinnin parantaminen varhaiskasvatuksessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 17.12.2020) Nähtäväksi jää, kuinka laki siinä käytännössä onnistuu.

5 Johtopäätökset

Tässä luvussa esitellään johtopäätökset tämän kirjallisuuskatsauksen aineistosta, sekä arvioidaan tutkimuskysymystä, siihen löytyneitä vastauksia ja kirjallisuuskatsauksen tavoitteiden täyttymistä.

5.1 Tutkimuksen arviointi

Tämä kirjallisuuskatsaus onnistuu tavoittamaan varhaiskasvatuksen arjen ulottuvuuksia monipuolisesti ja kartoittamaan kasvatusalan todellisuutta etsien kentällä vaikuttavia tekijöitä ja muuttujia vaikutuksineen, kuten kasvatustieteellisen tutkimuksen tavoitteena on. Metsämuurosen mukaan kasvatustieteellisen tutkimuksen haasteena on ihmisen käyttäytymisen ennakoimattomuus ja epästabiilius, josta on haastavaa löytää säännönmukaisuuksia tai yleistyksiä, mutta toisaalta sosiologian ja psykologian menetelmät ja teoriat yhdistyvät ja täydentävät kasvatustieteen tutkimusta ja havaintoja. (Metsämuuronen, 2011, 34–35)

Aiheen valinta tässä kirjallisuuskatsauksessa on onnistunut, joskin näin moniulotteisen ja laajan aiheen terävämpi rajaus olisi tarpeellisempaa jatkotutkimuksia ajatellen. Tutkimuskysymykseni ”*Mistä lapsen hyvinvointi muodostuu, ja millainen on hyvinvoiva lapsi? Mitä lapsen hyvinvointia tukevia tai uhkaavia tekijöitä päiväkodin arjesta löytyy?*” ovat selkeitä, aihetta rajaavia sekä syy-seuraus-suhteita kartoittava. Laajuudestaan ja moniulotteisuudestaan huolimatta ala-luvut vastaavat omilla osa-alueillaan tutkimuskysymyksen. Metsämuurosen mukaan tällaiset kysymykset ovat osuvia silloin, kun tutkittavasta aiheesta on jo aiempaa tutkittua tietoa ja etsitään asioiden ja ilmiöiden välisiä suhteita. (Metsämuuronen, 2011, 38–39)

Aiheen laajuudesta huolimatta, tämä tutkielma onnistuu tavoitteessaan tunnistaa lapsen hyvinvointia tukevia tekijöitä, jotta varhaiskasvatushenkilöstö voi yhä paremmin kiinnittää huomiota arjen toimivuuden merkitykseen ja hyvinvointia tukevien tekijöiden vahvistamiseen. Itselleni omaa opettajuuttani ajatellen sain lähdeaineistosta uusia näkökulmia muun muassa kasvu- ja oppimisympäristöön, lapsen sosiaaliseen kasvuun vertaisryhmässä sekä teknologian käyttöön pedagogiikan välineenä ja kohteena.

Tässä kirjallisuuskatsauksessa löytynyt lähdeaineisto on suurimmalta osin 2000-luvun tältä puolelta, ja se koostuu niin ammattikirjallisuudesta kuin kasvatustieteellisistä tutkimusartikkeleista. Lähdeaineistoa valittaessa tausta-ajatuksena oli kasvattajan näkökulma ja mahdollisuudet vaikuttaa päiväkodin arkeen sekä kasvuympäristöön, ja erityisesti asiat joissa kasvattaja voi näiden osalta tukea lapsen hyvinvointia ja tunnistaa siihen vaikuttavia tekijöitä. Tämä tutkimus myös täyttää tavoitteensa kartoittaa aiheeseen liittyvää tietoa ja tarjota se nopeasti kasvatushenkilöstön hyödynnettäväksi arkeen varhaiskasvatuksen kentällä (Mäkelä ym. 1996, 39). Lyhyet viittaukset sanomalehtiartikkeleihin osoittavat tämän kirjallisuuskatsauksen aiheen ajankohtaisuuden ja merkityksen yhteiskunnallisessa keskustelussa tämän päivän yhteiskunnassa, sekä asettavat tämän kirjallisuuskatsauksen tämän päivän yhteiskunnalliseen kontekstiin (Salminen, 2011, s. 9).

Metsämuurosen mukaan riskinä suuressa lähdemäärässä varsinkin systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa – jota tämäkin tutkimus edustaa – on asiayhteyksien löyisyys tai puutteellisuus. Tässä kirjallisuuskatsauksessa tutkimuskysymykset ovat olleet kirjoitusvaiheessa mukana jokaisessa luvussa ja alaluvussa, mikä näkyy siinä, että luvut vastaavat selkeästi tutkimuskysymykseen osa-alueensa osalta. (Metsämuuronen, 2011, 47). Toisaalta riskitekijä tutkimuksen luotettavuuden kannalta jo itsessään on lähdeaineiston valinta ja toisaalta tässä tapauksessa myös käytännöllisen aiheen lähestymisen haastavuus.

Lisätutkimusmahdollisuuksia olisi tutkia esimerkiksi ajankohtaisen korona-pandemian vaikutusta lapsen hyvinvointiin varhaiskasvatuksessa rajaten aihetta tarkemmin kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen keinojen ulottuville, jolloin aihe konkretisoituisi lisää mitattavaan ja selitettävään muotoon.

5.2 Yhteenvetoa

Varhaiskasvatuksessa on paljon keinoja tukea lapsen hyvinvointia ja auttaa lapsia omassa kasvussaan ihmisinä. Arjen toimivuus ja lasten leikki on toimiva mittari lasten hyvinvoinnin havainnointiin päiväkodissa. Päiväkodin arjessa varhaiskasvatuksessa on paljon keinoja tukea lapsen hyvinvointia, erilaiset tuen tarpeet havaitaan ja saadaan myös käyttöön nopeasti, mutta päiväkotien keskinäiset erot, ja eriarvoisuus vaikuttavat silti edelleen avunsaannin nopeuteen ja riittävyteen. Päiväkodin ikä vaikuttaa arjen käytäntöjen vakiintumiseen ja toimivien toimintatapojen muotoutumiseen: uudessa päiväkodissa arki saattaa olla vielä osin jäsentymätöntä ja toisaalta pitkään toimineessa päiväkodissa rutii-

nit saattavat olla este uusille asioille. Myös päiväkotikiinteistöjen erilaiset tavat kiinteistöhuollon järjestämiseen tai kiinteistön omistajan asettamat rajoitteet tilojen käytölle asettavat toisaalta omat haasteensa, joihin kasvatushenkilöstökään ei aina voi vaikuttaa.

Ongelmien äärellä kasvattajat eivät myöskään jää yksin, sillä työtä ei tehdä yksin, vaan yhteistyössä lapsen perheen ja kasvattajatiimin kanssa. Apua on myös moniammatillisesti haettavissa. Avun saaminen (esim. sijaiset, ryhmäavustajat ja tuentarpeen arvioinnit) vaihtelee paikallisesti saatavilla olevan työvoiman mukaan. Lisäksi toimimattoman arjen taustalla ovat usein ongelmat aikuisten työyhteisössä: selkiytymättömät ei-yhtenäiset käytännöt ja toimintatavat, toiminta-arvojen epäselvyys, kasvattajien erilaiset lapsikäsitukset sekä ammatillisuuden puute ammatillisessa vuorovaikutuksessa kasvattajien välillä. (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 69–89)

Lapsen hyvinvointi välittyy kokonaisvaltaisesti lapsen toiminnasta ja käytöksestä. Lapsen viestintä ja vuorovaikutus on kehollista ja moniulotteista. Eleet, kehon kieli, piirtämisen, liikkuminen, leikkiminen, erilaisten äänten tuottaminen välinein sekä keholla, ja hiljaisuuden ja oman tilan etsiminen ovat lapsen tapoja omasta olostaan ja voinnistaan kertomiseen. (Puroila & Estola, 2021, s. 23)

Päiväkodin ilmapiiri on lapsen toinen merkittävä kasvu- ja oppimisympäristö, joten ilmapiiriä parantamisella on suora yhteys lapsen hyvinvointiin päiväkodissa. Ilmapiiriin vaikuttaa suoraan varhaiskasvatuksen arjen toimivuus, joten arjen toimintaa sekä varhaiskasvatuksen työhyvinvointia kehittämällä tuetaan ja parannetaan lasten hyvinvointia. (Mikkola & Nivalainen, 2010, s. 91)

Lähteet

- Ahonen, L. 2017. *Haastavat kasvatustilanteet – lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Edwards, C., Gandini, P., Forman, L., George, E., Malaguzzi, L., 2011, *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*, 3. painos Santa Barbara: Praeger, 51–52, 147–149
- Eerola-Pennanen, P., 2013, *Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa*, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 464. 88, 140–143
- Eisner, E. W. 1994. *DBAE amerikkalaisessa koulujärjestelmässä*, Teoksessa Pääjoki, T. Elliot Eisnerin puheenvuoro taidekasvatuksesta. Discipline-based Art Education. Jyväskylän yliopisto, Taidekasvatuksen laitos, 43–44
- Harris, D., 2020, *Literature Review and Research Design: A Guide to Effectice Research Practice*, Abingdon, Oxon; New York, NY : Routledge, 3, 29–31, 55, 60–61
- Helsingin sanomat, 26.4.2020 ”Pienessä ryhmässä lapseni sairastelu loppui kuin veitsellä leikaten”, haettu 2.6.2021 osoitteesta <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006486932.html>
- Hiilamo, E-A, 16.3.2020, Koulutilat suljetaan, mutta päiväkodit pysyvät auki – mitä se tarkoittaa pienten lasten vanhemmille? *Helsingin Sanomat*, haettu 2.6.2021 osoitteesta <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006481951.html>
- Härkönen, A., 21.4.2020, Lasten määrä on kasvanut päiväkodeissa – ”Osalla vanhemmista alkavat lomata ja mahdollisuudet olla kotona lasten kanssa loppua” *Helsingin Sanomat*, haettu 2.6.2021 osoitteesta <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006481951.html>
- Kanninen, K., Sigfrids A., 2012, *Tunne minut! - Turva ja tunteet lapsen silmin*, PS-kustannus, 36–39, 41–42, 91–97, 157, 122, 189, 198–199
- Koivula, M., Siippainen, A., Eerola-Pennanen, P., 2017, *Valloittava varhaiskasvatus – Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*, Vastapaino, Tampere
- Koivunen, P-L., 2009, *Hyvä päivähoito – Työkaluja sujuvaan arkeen*, PS-kustannus
- Koivuniemi, M., Kinnunen, S., Mänty, K., Järvenoja, H., & Näykki, P., 2021, *Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä – Käytäntöön integroitu koulutus ammatillisen kehittymisen tukena*, Journal of Early Childhood Education Research Volume 10, Issue 2, 264–292

- Kronqvist, E-L., Kumpulainen, 2011, *Lapsuuden oppimisympäristöt – eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*, WSOYpro, 21–25, 27, 29–31, 43–44, 74–77, 79–82, 96–99
- Kupila, P, 2007, *Minäkö asiantuntija? – Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen*, Jyväskylän yliopisto, haettu 3.7.2021 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13330/9789513927899.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kuukka, A., 2015, *Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys. Tutkimus ruumiillisuuden tuottamisesta ja merkityksellistymisestä lasten päiväkotiarjessa*, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 536.
- Marjamäki, E., Kosonen, S., Törrönen, S., Hannukkala, M., 2019, *Lapsen mieli - mielenterveyystaitoja varhaiskasvatukseen ja neuvolaan*, MIELI Suomen Mielenterveys ry, 38–39, 66–67
- Marjanen, P., Marttila, M., Varsa, M., 2013, *Pienten piirissä – Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*, PS-kustannus, 62–63
- Markström, A-M., 2005, *Förskolan som normaliseringpraktik – en etnografisk studie*. Linköping: Linköpings universitet, 109–110
- Metsämuuronen, J., (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos* (4. korjattu laitos.). International Methelp. 2011, 34–35, 38–39
- Mikkola, L., 21.1.2020, *Innostun liikkumaan – Kasvattajan työtä tukemassa: Motoristen taitojen havainnointi ja edistäminen*, luentomateriaali, kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun Yliopisto
- Mikkola, P., Nivalainen, K. 2010, *Lapselle hyvä päivä tänään*, Pedatieto, 9, 14–17, 19, 31–33, 38–43, 54–55, 69–89, 91
- Mäkelä, M., Varonen, H., & Teperi., J (1996), *Systemoitu kirjallisuuskatsaus tiedon tiivistäjänä*, Duodecim 112, 39–46
- Nikkilä-Kiipula, E., 29.4.2020, *Koronaepidemian alku romahdutti päiväkotien lapsimäärät, mutta nyt vanhemmat ovat alkaneet viedä lapsiaan jälleen hoitoon*, *Helsingin Sanomat*, haettu 2.6.2021 osoitteesta <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006490485.html>
- Nivala, E., 2021, *Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa*, Journal of Early Childhood Education Research Volume 10, Issue 1, 33–59
- Opetushallitus: Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018
- Opetus- ja kulttuuriministeriö: 17.12.2020 Varhaiskasvatuslakiin esitetään muutoksia elokuusta 2021 alkaen, haettu 2.6.2021 osoitteesta <https://minedu.fi/-/varhaiskasvatuslakiin-esitetaan-muutoksia-elokuusta-2021-alkaen>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016, *Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset*, Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:21
- Paju, E., 2013, *Lasten arjen ainekset: Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Tutkijaliitto.
- Pennanen. R., 2020, *Jatkuvasta oppimisesta on tulossa työturvallisuusriski*, YLE, haettu 31.4.2021 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11755110>
- Petrie, S., Owen, S. 2005, *Authentic Relationships in Group Care for Infants and Toddlers – Resources for Infant Educators (RIE) – Principles Into Practice*, London: Jessica Kingsley Publishers, 35–36
- Puroila, A-M., Estola, E., 2021, *Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä*, Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research Vol. 1, No. 1, 22–43
- Roos, P., 2015, *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*, Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö, Tampere University Press, e-kirja haettu 24.6.2021 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96477/978-951-44-9691-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salminen, A., 2011, *Mikä kirjallisuuskatsaus? : johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*, Vaasan yliopiston julkaisuja, Opetusjulkaisuja 62
- Sheridan, M. D. 2002, *Play in early childhood : from birth to six years*, Harding, J., Meldon-Smith, L., Taylor & Francis Group, 4–33
- Tahkokallio. L., 2014, *Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla*, Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Tutkimuksia 351, 10–11, 198
- Yelland, N., Lee, L., O'Rourke, M., Harrison, C., 2008, *Rethinking Learning in Early Childhood Education*, Berkshire, England: Open University Press, 83