

**”Ni hao” – Etnografinen tutkimus kiinalaisen
päiväkodin kielirikasteisessä varhaiskasvatuksen
oppimisympäristössä**

Heidi Sampolahti
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun Yliopisto
30.9.2022

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Heidi Sampolahti

Otsikko: ”Ni hao” – Etnografinen tutkimus kiinalaisen päiväkodin kielirikasteisessa varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä

Ohjaaja: yliopistontutkija Tuire Palonen

Sivumäärä: 78 sivua

Päivämäärä: 30.9.2022

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata erään kiinalaisen päiväkodin oppimisympäristöä sekä siinä rakentuvaa kielirikasteista opetusta. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, millaisia tekijöitä oppimisympäristön rakentumisen taustalla vaikutti.

Tutkimus oli etnografinen tutkimus. Aineisto koostui kenttätyövaiheen aikana tehdyistä havainnointimuistiinpanoista, valokuvista sekä erilaisista dokumenteista. Osa havainnoinnista kohdistettiin yleisesti koko päiväkodin oppimisympäristön ja toiminnan havainnointiin, mutta havainnointi kohdistui erityisesti yhden lapsiryhmän, K2-ryhmän eli 4–5-vuotiaiden lasten oppimisympäristön ja toiminnan havainnointiin. Analyysivaiheessa pyrittiin etnografiselle tutkimusmenetelmälle ominaiseen tapaan kuvaamaan päiväkodin ja lapsiryhmän oppimisympäristöä ja toimintaa mahdollisimman tarkasti ja kokonaisvaltaisesti mutta tiiviisti. Kuvauksen tukena käytettiin tutkimuksen aikana otettuja valokuvia.

Tutkimuksen analyysissä todettiin, että päiväkodin oppimisympäristössä sekä sen käytännöissä erottuivat Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen oppaan kaksi oppimisen ja kehityksen osa-alueita: terveys ja kieli. Terveys näkyi lapsiryhmän viikko-ohjelmassa säännöllisesti toistuvissa toiminnoissa. Kieli ilmeni kielirikasteisessa opetuksessa ja oppimisympäristössä. Oppimisympäristöön sekä sen käytäntöihin vaikuttivat useat pedagogiset asiakirjat, mutta eniten erottuivat Kiinan valtakunnallinen varhaiskasvatuksen opas sekä Guangdongin provinssin asettamat viralliset asetukset.

Kielirikasteinen opetus oli toteutettu hyvin tarkkaan, kokonaisvaltaisesti sekä ennalta suunniteltujen sisältöjen mukaisesti. Opetuksessa ei painotettu lapsen yksilöllisyyttä tai luovuutta, vaan enemmänkin ryhmäsuuntautuneisuutta, asioiden toistoja ja ulkoa oppimista. Päiväkodin fyysinen oppimisympäristö oli monipuolinen, ja se rakentui erilaisista opetustiloista ja -nurkkauksista. Oppimisympäristön esineistöissä painottui lapsen akateemisten taitojen oppiminen.

Asiasanat: oppimisympäristö, kielirikasteinen opetus, Kiinan varhaiskasvatus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	7
2	Oppimisympäristö käsitteenä	8
2.1	Oppimisympäristönä kielirikasteinen varhaiskasvatus	9
3	Varhaiskasvatus Kiinassa	10
3.1	Kiinan varhaiskasvatuksen historiaa ja muutosten tuulia	10
3.2	Varhaiskasvatus ja yhteiskunnan odotukset	12
3.2.1	Guanin prosessi ja globalisaation uudet virtaukset	15
3.2.2	Guanin prosessi ja varhaiskasvatuksen perinteiset toimintatavat murroksessa	16
3.3	Kiinan valtakunnallinen varhaiskasvatuksen opas	17
3.4	Tutkimuskysymykset	21
4	Tutkimusmenetelmänä kouluetnografinen tutkimus	22
4.1	Tutkimuskohde	22
4.2	Tutkimusaineiston kerääminen	23
4.3	Aineiston analysointi	25
4.4	Menetelmän luotettavuus ja eettisyys	26
5	Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen toimintakehys	29
5.1	Kiinan valtakunnallinen varhaiskasvatuksen opas	29
5.2	K2-ryhmä ja oppimisen osa-alueena terveys	31
5.2.1	Terveellinen ulkoinen olemus	32
5.2.2	Hygienia ja elintapataidot	34
5.3	K2-ryhmä ja oppimisen osa-alueena kieli	35
5.3.1	Alkeiskirjoitus- ja alkeislukutaito	36
5.4	Muiden pedagogisten asiakirjojen rooli tutkimuspäiväkodissa	38
6	Kielirikasteisuus oppimisympäristön perustana	39
6.1	Päiväkoti ja kielirikasteinen oppimisympäristö	39
6.1.1	Kulmakivenä oma oppimateriaali	39
6.1.2	Oppimisympäristö ja 12 teeman teemakokonaisuus	40
6.2	K2-ryhmä ja kielirikasteinen oppimisympäristö	41
6.2.1	Englannin kielen oppitunti K2-ryhmässä	43

6.2.2	Oppimisympäristö K2-ryhmän luokassa	45
6.2.3	“Daily Conversation” -taulu	45
6.3	K2-ryhmä ja kielirikasteisuus tiedonsiirrossa	47
7	Oppimisympäristö tutkimuksen kohteena olevassa päiväkodissa	49
7.1	K2-ryhmän luokahuone	49
7.1.1	Tavoitteena hygienia- ja elintapataidot	50
7.1.2	Tavoitteena terveellinen ulkoinen olemus	52
7.2	Päiväkodin muut tilat	53
7.2.1	Eryitystilat	55
7.2.2	Toimintanurkkaukset	56
7.3	Päiväkodin henkilöstörakenne	57
7.3.1	Pedagoginen tiimi	59
7.3.2	Huoltotiimi	59
8	Pohdinta	61
8.1	Tulosten pohdinta	62
8.2	Luotettavuuden pohdinta: menetelmän toimivuus	64
8.3	Kehityssuuntia ja ajatuksia jatkotutkimukseen	67
	Lähteet	69
	Liitteet	75
	Liite 1. K2-ryhmän viikko-ohjelma	75
	Liite 2. Ulkomaalaisen opettajan tuntisuunnitelma	76
	Liite 3. K2-ryhmän koko lukuvuoden teemasuunnitelma	77
	Liite 4. ”Communication Book”	78

- Kuvio 1. Guanin prosessi. Tavoitteena lapsen ideaalikuva.
- Kuvio 2. Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen opas 3–6-vuotiaille. Kehityksen ja oppimisen viisi osa-aluetta.
- Kuvio 3. Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen oppaan osa-alueiden jakautuminen alakategorioihin ja edelleen ikäkausittaisiin tavoitteisiin sekä kasvatuksellisiin ohjeisiin.
- Kuvio 4. Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen opas 3–6-vuotiaille. Keltaisella värillä merkityt kohdat kuvaavat tutkimuspäiväkodin oppimisympäristössä eniten erottuvia lasten oppimisen ja kehityksen sisältöjä.
- Kuvio 5. Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen oppaan osa-alueiden jakautuminen alakategorioiden ja edelleen ikäkausittaisiin tavoitteisiin sekä kasvatuksellisiin ohjeisiin.
- Kuvio 6. Fyysinen ja henkinen tila -alakategorian yleiset tavoitteet sekä siitä edelleen johdetut K2-ryhmän yksityiskohtaisemmat tavoitteet ja kasvatukselliset ohjeet.
- Kuvio 7. Alkeiskirjoitustaidot -alakategoria yleiset tavoitteet sekä siitä edelleen johdetut K2-ryhmän yksityiskohtaisemmat tavoitteet ja yleiset kasvatukselliset ohjeet.
- Kuvio 8. Tutkimuspäiväkodin kielirikasteisen opetuksen teemakokonaisuus sekä kiinalaisen vuosikalenterin juhlakierto.
- Kuvio 9. Tutkimuspäiväkodin henkilöstö.
- Taulukko 1. ”My Family” ja ”My Classroom” teemojen oppisisällö

- Kuva 1. Tutkittavan päiväkodin toiminnan perustana oli sen itse suunnittelema ja kustantama kielirikasteinen oppimateriaali.
- Kuva 2. Leikki ulkomaalaisen opettajan pitämältä oppitunnilta. Tavoitteena arvata taululta puuttuvia flash-kortteja.
- Kuva 3. Luokan seinässä olevat laminoidut englanninkieliset sanat ja fraasit. Ne käsittelevät "My Classroom" -teemaa.
- Kuva 4. "Daily Conversation" -taulu kokoaa K1, K2 ja K3 ryhmissä käsiteltävien teemojen oppisisällöt. Kuvan oikeanpuoleisessa taulussa käsitellään "My Classroom" ja vasemmanpuoleisessa taulussa "My Family" teemaa.
- Kuva 5. Päiväkodin ensimmäinen toiminta on lasten ja päiväkodin henkilökunnan välinen aamukeskustelu. Siinä kerrataan "Daily Conversation" -taulun sisällöt.
- Kuva 6. K2-ryhmän luokan nukkumatilat.
- Kuva 7. K2-ryhmän opiskelutarvikkeita.
- Kuva 8. Lasten kuumavesihylly.
- Kuva 9. Lasten lounashetki.
- Kuva 10. Päiväkodin lounas, nuudelia ja kanaa.
- Kuva 11. Päiväkodin yhteinen "Outdoor Exercise" -ohjelma.
- Kuva 12. Lasten terveydentilaa kuvaava taulu.
- Kuva 13. K2-ryhmän lapset korjasivat asentoa pyytäessä. He suoristivat selkensä ja laittoivat kädet selkensä taakse ristiin.
- Kuva 14. Erityistila 1, musiikkiluokka.
- Kuva 15. Erityistila 2, taideluokka.
- Kuva 16. Päiväkodin luku- ja kirjanurkkaus.
- Kuva 17. Toimintanurkkaus 1, rakentelu
- Kuva 18. Toimintanurkkaus 2, rakentelu.
- Kuva 19. Toimintanurkkaus 3, rakentelu.

1 Johdanto

Aloittaessani varhaiskasvatuksen opinnot Tampereen Yliopistossa vuonna 2012 minulle heräsi vahva kiinnostus tutustua varhaiskasvatukseen erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa sekä niiden vaikutuksiin varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin taustatekijöinä. Opintojen aikana kiinnostuin aiheesta entistä enemmän, kun niin opinnoissa kuin muissa opiskelijoiden kanssa käydyissä keskusteluissa korostuivat suomalaisen varhaiskasvatuksen mahdollisuudet vientituotteena erityisesti Kiinan markkinoille. Olihan vuonna 2010 Opetus- ja kulttuuriministeriön kunnianhimoisena strategisena tavoitteena tehdä Suomesta yksi johtavia koulutusvientimaita vuoteen 2018 mennessä. Tosin näihin tavoitteisiin varhaiskasvatus ei vielä kuulunut. (OPH 2010.)

Vuonna 2016 erityisesti Kiina ja sen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri herätti kiinnostukseni, kun kuulin Helsingin Yliopiston kanssa perustetun Startup-yritys HEI Schools:n solmineen kiinalaisen Baotoun kaupungin kanssa puitesopimuksen HEI Schools -pilottipäiväkodin perustamisesta. Suomalainen päiväkotikiinnitys matkalla maailmalle -uutisen (Peltonen 2016) mukaan suomalainen HEI Schools -varhaiskasvatusketju vastasi Kiinan varhaiskasvatuskysynnän jatkuvaan kasvuun sekä haastoi paikallisen suorituskeskeisyyden, autoritäärisen ja testaamiselle perustuvan oppimiskulttuurin. Suomalaista varhaiskasvatusta korostettiin ja ihannoitiin. Huomasin kuitenkin pohtivani, millainen on itse Kiinan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri sekä sen taustalla vaikuttavat tekijät. Tämän takia päätin tehdä viimeisen kasvatustieteen kandidaatin tutkintooni kuuluvan harjoittelun Etelä-Kiinan yhdessä miljoonakaupungissa, Guangdong provinssissa.

Omassa tutkimuksessani matkustin vieraaseen maahan ja tein osallistuvaa havainnointia itselleni entuudestaan täysin vieraassa kontekstissa osaamatta ja ymmärtämättä kasvatuskontekstissa käytettyä kieltä. Onneksi lauseesta ”Ni hao” tuli minun ja tutkimuspäiväkodin aikuisten, mutta myös lasten, välinen tervehdys ja huomionosoitus. Kenttätyövaiheessa tutkimusaiheeni sekä roolini olivat vasta muovautumassa. Toimintakulttuurin havainnoiminen sekä sen kautta hankkimani kokemukset ovat toimineet tämän tutkimuksen esiyymmärryksenä sekä tarjonneet rakennusmateriaalia metodien ja tutkimusasetelmien muodostamiseen. Tutkimukseni taustamenetelmäksi etnografinen lähestymistapa oli luonnollisin, koska sen keskeisenä tavoitteena on tuoda esiin tietyn yhteisön kulttuurinen tieto sekä ymmärtää sen toimintaa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti – mahdollisimman luonnollisessa kontekstissa.

2 Oppimisympäristö käsitteenä

Oppimisympäristö on tarkoituksenmukaisesti suunniteltu paikka, tila tai erilaisia tiloja yhdistävä käytävä, jonka tavoitteena on ennalta toivottu toiminta, kuten syöminen, nukkuminen, piirtäminen tai erilaisten tehtävien tekeminen. Oppimisympäristö voi olla myös yhteisö tai toimintakäytäntö. Oppimisympäristö mahdollistaa ja rohkaisee, mutta myös estää tietynlaista toimintaa. Sen pyrkimyksenä on tarkoituksenmukainen oppiminen, joka on yksi oppimisympäristön lähikäsitteistä. Oppimista voidaan kuvata tapahtumasarjana, jossa lapsi oppii uusia taitoja ja tietoja. (Manninen & Pesonen 2017: Piispanen 2008: Giovannini & Barrs 2018.)

Oppimisympäristö tukee lasten sitoutumista oppimisprosessiin sekä oppimiseen, jos sen sisällöt liittyvät lasten elämään ja ovat lasten näkökulmasta mielenkiintoisia ja merkityksellisiä. Toiminnan perustana on lasten oma kiinnostus ympäristön toimintaan sekä heidän aktiivinen roolinsa tiedon rakentajina. Oppimisympäristöä määrittäessä on huomioitava kaksi eri ulottuvuutta. Toinen ulottuvuuksista on opetustapa, joka voi olla joko opettaja- tai lapsiohjattu. Toinen puolestaan on opetuksen painopiste, joka voi olla joko perustaidoissa tai sovelletuimmista ja analyttisimmistä ongelmanratkaisua vaativissa taidoissa. (Morrison & Connor 2002: Perry, Donohue & Weinstein 2007.) Kiinassa päiväkotien oppimisympäristön on todettu olevan strukturoitua ja opettajaohjattua ryhmätyöskentelyä, jossa painottuu istuen tapahtuva toiminta. Painopiste on usein perustaitojen, kuten kielen eri osa-alueiden ja alkeismatemaattisten taitojen, omaksumisessa ja kehittämisessä. (Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley 2002: Varol 2012.)

Oppimisympäristöjen tarkastelussa on huomioitava sosiaalisen ja kulttuurisen vuorovaikutuksen merkitys. Ahvenainen, Ikonen ja Koro (2002) huomauttavat, että oppimisympäristössä laadukkaan oppimisen perustekijä on vuorovaikutus. Tämä koostuu kasvatusyhteisössä, kuten päiväkodissa, muun muassa lapsista, aikuisista, erilaisista oppimisenäkemyksistä, pedagogisista toimintamuodoista, odotuksista, tavoitteista ja mediasta. Näitä tekijöitä ohjaavat, ja samalla oppimisympäristöön kuuluvat, myös oppijayhteisön perinteet sekä kieli eli kulttuuriset tekijät. Oppimisympäristössä käytetyt välineet ovat itsessään kulttuurisesti ja historiallisesti sidoksissa ympäristöönsä, ja välittävät sosiaalisesti jaettuina merkityksiä. (Salomon & Perkins 1998.)

Oppimisympäristö saa erilaisia merkityksiä riippuen siitä, mitä sen osa-aluetta painotetaan, mistä käsin sitä tarkastellaan ja millaisia odotuksia siihen liitetään (Manninen ym. 2007; Giovannini ym. 2018). Vanhemmat tarkastelevat oppimisympäristöä vanhempina, ja näin korostuvat erilaiset odotukset. Opettajat ja henkilökunta taas tarkastelevat ympäristöä pääosin kasvatus- ja opetusammattinsa näkökulmasta, mutta myös kasvatus- ja koulutuspoliittisista perusteista. (Piispanen 2008.) Oppimisympäristöön liitetyt merkitykset ovat aikariippuvaisia. Aika tarkoittaa oppimisympäristöön ja varhaiskasvatusympäristöön kohdennettuna kasvatuksen ja opetuksen peilaamista historiallisessa perspektiivissä. (Hargreaves 2003.) Aikaa on hyvä peilata menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden näkökulmista. Mitä tulevaisuus tuo tullessaan? Mitä on oleellista tavoitella ja oppia?

2.1 Oppimisympäristönä kielirikasteinen varhaiskasvatus

Oppimisympäristön kielirikasteinen varhaiskasvatus on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018) osa suppeampaa kaksikielisyyden varhaiskasvatuksen kokonaisuutta. Muita ovat kielikylypy sekä laajamittainen kaksikielinen varhaiskasvatus. Kielirikasteisen varhaiskasvatuksen keskeisenä tavoitteena on herättää lasten mielenkiinto ja myönteinen asenne kieliä kohtaan. Tavoitteena on kielen oppiminen, kielellisen motivaation tukeminen sekä kielivalintojen monipuolistuminen. Tarkoituksena ei ole painottaa kielen varsinaista kielioppia. Kaksikielisen varhaiskasvatuksen osuus osana varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa ja arkea määrittää lopulta kaksikielisen varhaiskasvatuksen lopullisen käytäntömallin – onko se lähempänä kielirikasteista vai laajamittaista kaksikielistä varhaiskasvatuksen oppimisympäristöä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.)

Kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa kahdella kielellä toteutettu toiminta muodostaa eheän kokonaisuuden. Oppimisympäristö koostuu monipuolisista mahdollisuuksista omaksua kieltä. Kielirikasteisessa varhaiskasvatuksessa kieltä opitaan puhuen, leikkien, laulaen sekä erilaisia toiminnallisia menetelmiä apuna käyttäen. Oppimisympäristössä korostuu erilaiset visuaaliset menetelmät ja välineet. Kielen käyttämisessä sekä ilmaisussa on hyvä korostaa monipuolisia ja vaihtelevia tilaisuuksia ja toimintoja. Keskeistä on myös kohdata kielen taustalla vaikuttava kulttuurien moninaisuus. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.)

3 Varhaiskasvatus Kiinassa

Kiinaan on perustettu ensimmäinen päiväkoti vuonna 1903. Päiväkodissa työskenteli japanilainen rehtori, ja opetussuunnitelmaan vaikuttivat voimakkaasti japanilaiset perinteet (Zhu & Zhang 2010; Qi & Melhuish 2017). Jo 1900-luvun ensimmäisistä vuosikymmenistä lähtien, New Culture Movement -liikkeen vaikutuksesta, kiinalaisessa varhaiskasvatuksessa alettiin arvostamaan länsimaalaisempia varhaiskasvatuksen arvoja ja periaatteita (Qi ym. 2017). Reilun vuosisadan saatossa Kiinan varhaiskasvatus on rakentunut myötäillen kolmea erilaista kulttuuria: perinteinen kulttuuri, kommunistinen kulttuuri sekä länsimaalainen kulttuuri (Wang & Spodek 2000).

Seuraavaksi esitellään lyhyesti, miten Kiinan varhaiskasvatus on rakentunut reilun sadan vuoden historiansa aikana, ja miten erilaiset kulttuuriset ja poliittiset muutokset ovat muovanneet kiinalaista varhaiskasvatusta sekä sen oppimisympäristöä, opetusta ja kasvatusta. Lisäksi esitellään tekijöitä, jotka vaikuttavat Kiinan varhaiskasvatukseen, varhaiskasvatuksen oppimisympäristön sekä niihin liitettyjen erityisesti lasten vanhempien odotusten taustalla. Luvussa kuvataan myös Kiinan valtakunnallinen varhaiskasvatuksen opas sekä lyhyesti sen oppimisen ja kehityksen osa-alueet sekä niiden sisällöt ja keskeiset tavoitteet. Tämä pedagoginen asiakirja luo keskeisen perustan päiväkodin ja varhaiskasvatuksen oppimisympäristön rakentumiselle. Luvun lopussa esitellään tutkimuksen tutkimusongelmat ja -kysymykset.

3.1 Kiinan varhaiskasvatuksen historiaa ja muutosten tuulia

Kiinan ensimmäisen päiväkodin perustamisesta alkaen vastuu lasten kasvatuksesta ja kehityksestä siirrettiin selkeästi kotoa varhaiskasvatukseen, ja varhaiskasvatus nähtiin tärkeänä osana yhteiskuntaa – sosialisointia välineenä. 3–6-vuotiaiden lasten hoito ja kasvatusta järjestettiin suurimmaksi osaksi päiväkodeissa, joiden toimintaa valvoi Kiinan opetusministeriö. (Zhu ym. 2010.)

1900-luvun ensimmäisten vuosikymmenten aikana New Culture Movement -liikkeen myötä kiinalaisen päiväkodin toimintakulttuuriin haluttiin liittää länsimaisia oppimisteorioita, joissa painottuivat Deweyn ajatukset lapsikeskeisestä filosofiasta. Pian Kiinassa julkaistiin ensimmäinen varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaava opetussuunnitelma ”Kindergarten Curriculum Standards”, jonka vaikutus kesti 1940-luvun loppuun asti. Kun vuonna 1949 perustettiin Kiinan kansantasavalta, sosialistinen yhteiskuntajärjestelmä muutti dramaattisesti

myös varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Kiinassa julkaistiin Kindergarten Provisional Guidelines -opetussuunnitelma, joka painotti opettajakeskeisempää pedagogiikkaa sekä toiminnan määrätietoisuutta ja suunnitelmallisuutta. Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen arvostus kasvoi 1950–1969-luvuilla, mutta tämä kasvu päättyi Kiinan kulttuurivallankumoukseen. (Qi ym. 2017.)

Maon jälkeisellä aikakaudella (1976-), ja erityisesti 1980-luvulla Kiinan politiikassa tapahtui paljon muutoksia, mikä vaikutti myös varhaiskasvatukseen (Zhu ym. 2010: Qi ym. 2017). Kiinassa otettiin käyttöön yhden lapsen -politiikka, ja alettiin toteuttamaan uudistus- ja avautumispolitiikkaa. Globaaliset virtaukset sekä uudet koulutusteoriat, kuten Piaget`n, Vygotskin ja Montessorin teorit, saapuivat ja haastoivat Kiinan perinteisen varhaiskasvatusjärjestelmän. Varhaiskasvatuksessa alkoi näkymään yhä enemmän länsimaalaisia arvoja. (Zhu ym. 2010.) Vuonna 1981 julkaistiin opetussuunnitelma ”Guidelines for Kindergarten Education”, jossa opetuksen sisältö jaettiin ja määriteltiin kahdeksalle alueelle sekä erikseen kuvattiin kehitysvaiheet lapsen eri ikävaiheille. Suunnitelmassa tunnistettiin leikin merkitys tärkeänä osana kaikkea varhaiskasvatuksen toimintaa. (Qi ym. 2017.)

Monet päiväkodin johtajat ja opettajat yrittivät Li ja Li (2003) mukaan jäljitellä tai mukauttaa erilaisia länsimaalaisia opetussuunnitelmia ja pedagogisia malleja, mutta niiden käyttöönotto oli epäonnistunut huolimatta erilaisista kompromissiratkaisuista. Opettajat tutustuivat uusiin teorioihin ja ajatuksiin kasvatuksesta ja opettamisesta, mutta uudet ideologiat olivat liian erilaisia kuin syvälle juurtuneet kulttuuriperinteet. Helpompaa oli pitäytyä vanhoissa opetusmenetelmissä, joita kannattivat myös lasten vanhemmat. (Li & Li 2003: Zhu ym. 2010.)

To know how to decide when teachers should constrain children, or how to insist on obedience without disturbing children's independent development, is much more difficult than only considering constraint or cooperation. Aiming to make teaching meaningful can be an important standard when assessing whether or not teachers should teach, and how they should teach. (Zhu ym. 2010, 178.)

Vuonna 2001 julkaistiin asiakirja, jossa kuvattiin erilaisia kompromissiratkaisuja yhdistää vanhoja ja uusia ajatuksia ja kuvattiin käytäntöön sopivia toimintatapoja. Varhaiskasvatuksen ohjeita täsmennettiin, ja opetussisältö jaettiin viiteen eri osa-alueeseen: terveys, kieli, luonnontiede, taiteet ja yhteiskunta. Oppaassa korostettiin myös lasten omien kokemusten sekä yksilöllisten erojen tunnustamista ja kunnioittamista. Samaan aikaan päiväkotieja

rohkaistiin kehittämään valtakunnallisten ohjeiden lisäksi myös omia opetussuunnitelmiaan. Edelleen oppaiden käytännön toteuttaminen oli haastavaa. Edistyneitä lapsikeskeisiä ideoita oli hankalaa saada juurrutettua varhaiskasvatuksen opettajakeskeisiin käytäntöihin. (Qi ym. 2017.)

Vuonna 2010 Kiinan varhaiskasvatus siirtyi Qi ja kumppaneiden (2017) mukaan uudelle aikakaudelle. Varhaiskasvatus tunnistettiin tärkeäksi ja vahvaksi osaksi lapsen kehitystä ja hyvinvointia. Varhaiskasvatus alkoi kehittymään nopeasti ja tehokkaasti niin maakunnallisella, alueellisella kuin paikallisella tasolla. Kehittääkseen varhaiskasvatuksen palveluita, Kiinan hallitus julkaisi virallisen ohjeistuksen – Varhaisen oppimisen ja kehityksen ohje 3–6-vuotiaille. Tavoitteena oli auttaa niin varhaiskasvatuksen henkilökuntaa kuin lasten huoltajia ymmärtämään lasten oppimista ja kehitystä. Ohjeistuksen mukaan opasta ei tullut nähdä lasten oppimisen ja kehityksen mittausstandardina, vaan oli jätettävä tilaa myös lasten yksilöllisille kehityseroille. (Li & Feng 2013: viitattu Qi ym. 2017.)

2000-luvun alusta lähtien varhaiskasvatuksen julkisten palveluntarjoajien määrä pieneni ja yksityisten palveluntarjoajien määrä kasvoi (Qi ym. 2017). Se nosti todellisen tarpeen julkisille kohtuuhintaisille ja laadukkaille varhaiskasvatuksen palveluille, vaikkakin samaan aikaan Kiinan hallitus näki yksityiset palveluntarjoajat tärkeänä osana Kiinan varhaiskasvatuksen järjestelmää ja kannusti uusiin investointeihin. Huoli yksityisten päiväkotien toiminnan rahoituksesta kasvoi. Osa pelkäsi asennetta, jossa korostui voiton tavoittelu. Pelättiin, että säästäminen kohdentuu ammattitaidottoman henkilökunnan palkkaamiseen sekä isompiin ryhmäkokoihin. (Qi ym. 2017.)

3.2 Varhaiskasvatus ja yhteiskunnan odotukset

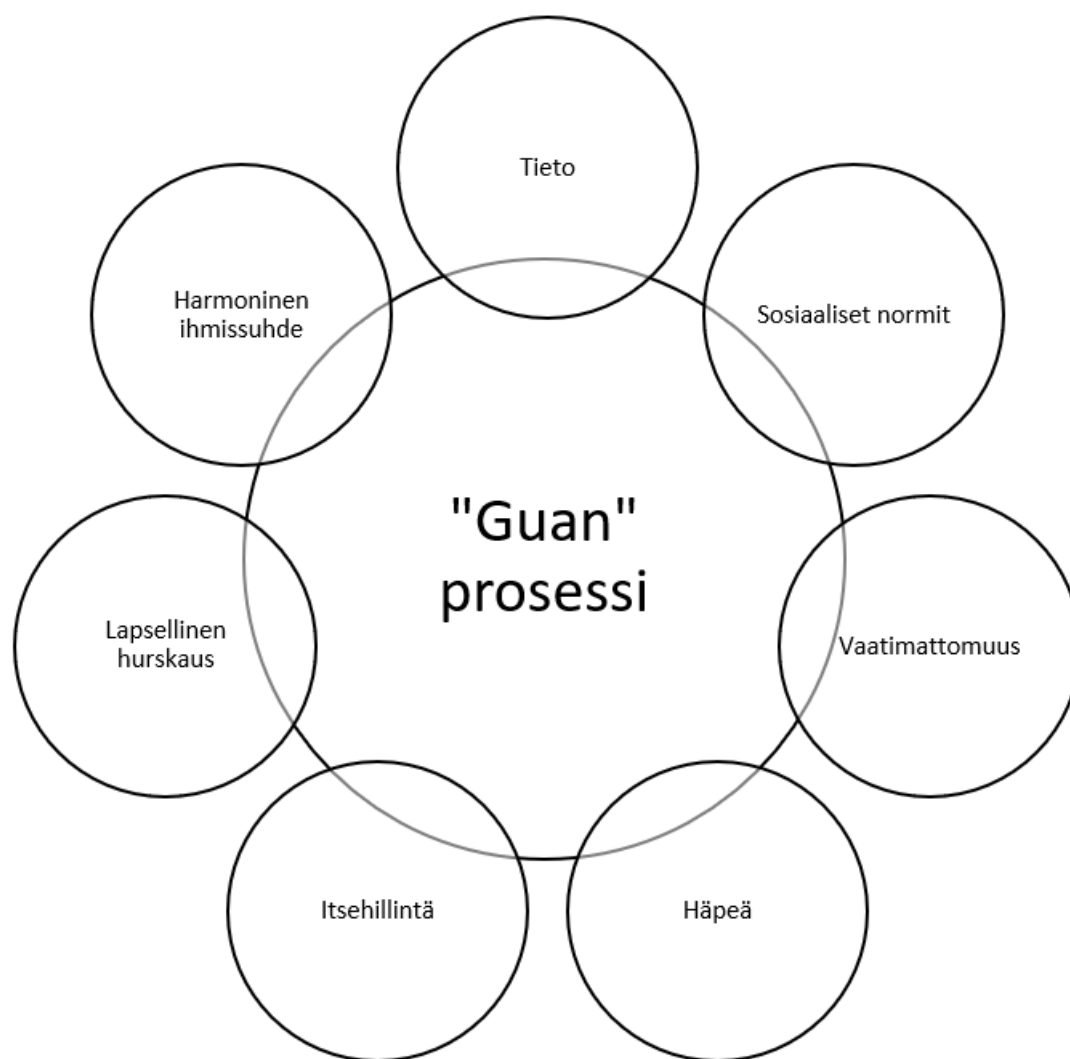
Kulttuurin tai kasvatusinstituution toimintaa ohjaavien tavoitteiden taustalla vaikuttavat erilaiset näkemykset ja odotukset. Nämä sisältävät näkemyksiä lasten kehityksen kannalta merkittävistä asioista sekä yhteiskunnallisista säädöksistä ja muista sosiaalisista, kuten lasten huoltajien, odotuksista. (Lahelma & Gordon 2007.)

Filosofi Konfusen (551–491 eaa.) sekä hänen seuraajiensa kungfutselaiset ajatukset vaikuttavat edelleen nykykiinalaiseen yhteiskuntaan sekä ajatukseen vanhemmuudesta tärkeänä osana lasten kehitysprosessia (Chao 1994: Luo ym. 2013: Shenghong & Dan 2004). Kungfutselaisuudessa uskotaan, että ihminen on opetettavissa ja parannettavissa. Jos ihmistä ei kouluteta tai ohjata tarpeeksi tehokkaasti, hän ei saavuta täydellisyyttä ja mahdollisuudet

pärjätä elämässä pienenevät. Vanhemmat ovat suurimmassa vastuussa siitä, että lapsi saavuttaa viisi hyvettä. Kiinassa on tunnettu sanonta (Luo, Tamis-LeMonda & Song 2013, 845):

“Jos lapset eivät käyttäydy hyvin, tulee tästä syyttää hänen vanhempiansa.”

Kungfutselaisuudessa ajatellaan yksilön saavuttavan täydellisyyden, jos hän saavuttaa viisi ydinhyvettä: hyväntahtoisuus, vanhurskaus, soveliaisuus, viisaus ja vilpittömyys (Luo ym. 2013). Näiden viiden hyveen perusta saavutetaan niin sanotun ”Guan” prosessin kautta, mihin tullaan myöhemmin kuviota 1 lukuun ottamatta viittaamaan käsitteellä Guanin prosessi. Koulutuksessa eli Guanin prosessissa lapsia opetetaan käyttäytymään asianmukaisesti, ja tämä tapahtuu saavuttamalla seitsemän eri kehitystavoitetta: tieto, sosiaaliset normit, vaatimattomuus, häpeä, itsehillintä, lapsellinen hurskaus ja harmoninen ihmissuhde. (Luo ym. 2013.)



Kuvio 1. Guanin prosessi. Tavoitteena lapsen ideaalikuva (Luo ym. 2013).

Tiedon tavoitteessa korostuu tiedon hankinta ahkeruuden sekä jatkuvan sinnikkyuden ja arvioinnin kautta. Erityisesti ahkeruus nähdään keskeisenä moraaliteemana kiinalaisten varhaisikäisten lasten kanssa, ja se näkyy usein akateemisten taitojen merkityksen korostamisena jo varhaisikäisten lasten opetuksessa. *Sosiaaliset normit* -tavoitteessa varhaisikäisten lasten tulisi oppia noudattamaan ja käyttäytymään erilaisten sosiaalisten normien mukaisesti. *Vaatimattomuus* tavoitteena tarkoittaa lasten omien saavutusten tietynlaista vähättelyä. (Kim, Chiu, Peng, Cai & Tov 2010: Luo ym. 2013.) Lapsi opetetaan pohtimaan omia tekemisiään ja erityisesti virheitään, jotta hänestä ei tulisi liian ylpeä. Samalla lapsi oppii tuntemaan häpeää, ja tuntemaan myös huonoa omatuntoa tekemistään virheistä. *Häpeä* nähdään yhtenä keskeisenä moraalisen ja sosiaalisen kehityksen perustana. Vaatimattomuus ja häpeä ovat keskeisiä piirteitä lapsen omaksuessa kungfutselaisuuden viittä hyvettä. *Itsehillintä* pitää sisällään kaksi eri ulottuvuutta: kyky hallita sanojaan ja tekojaan

sekä kyky hallita tunteitaan ja halujaan. Itsehillintä korostaa lapsen individualististen etujen sijaan kollektiivisia etuja. (Fung 1999: ks. Kuvio 1.) Usein kiinalaiseen kulttuuriin helpommin sopeutuvat lapset ovat ujoja, varovaisia sekä käyttäytymiseltään hillittyjä. Heitä pidetään hyvin käyttäytyvinä ja kypsinä. (Chen ym. 1998.)

Lapsellinen hurskaus ts. vanhempien kunnioitus tarkoittaa lapsen kunnioitusta itseään vanhempia ja vanhuksia sekä erityisesti omia vanhempiaan ja perhettään kohtaan. Guanin prosessin mukaan Kiinassa uskotaan, että lapsen omia vanhempia kohtaan osoitettu kunnioitus ja tottelevaisuus luo perustan hänen hyvántahtoisuudelleen sekä kyvyllään rakastaa muita ihmisiä tulevaisuudessa. Tottelevaisuus ja kunnioitus ovat keskeisiä tavoitteita lasten varhaislapsuudessa. *Harmonisessa ihmissuhteessa* painotetaan lapsen omaa ymmärrystä paikastaan yhteiskunnassa sekä kollektiivisista ja sosiaalisista arvoista. Lapsi osaa tunnistaa oikean ja väärän sekä kantaa oman vastuunsa. (ks. Kuvio 1: Luo ym. 2013.)

3.2.1 Guanin prosessi ja globalisaation uudet virtaukset

Maon jälkeisellä aikakauden (1976-) muutoksia tapahtui niin talousrakenteen, politiikan kuin globalisaation alueilla (Luo ym. 2013: Wang & Chang 2010). Kun talousrakente siirtyi kohti markkinataloutta, sosiaalinen järjestys muuttui kilpailukykyisemmäksi. Tämä vaikutti joko tietoisesti tai tiedostamatta kiinalaisten vanhempien lapsiin kohdistuneisiin kehitystavoitteisiin ja -käytäntöihin. Guanin prosessissa perinteisesti painotettu harmoninen suhde ja itsehillintä eivät vastanneetkaan kilpailevan sosiaalisen ympäristön tarpeita. Sen sijaan yhteiskunnassa pidettiin tärkeämpänä ja arvostettavampana uusia kehitystavoitteita, kuten itseilmaisua, aloitteellisuutta ja itsevarmuutta. (Luo ym. 2013.)

Markkinatalouden muutosten lisäksi vuonna 1979 aloitettiin yhden lapsen -väestönrajoituspolitiikka, joka toi vanhemmille enemmän painetta turvata ainoan lapsensa tulevaisuus. Usein ratkaisuna nähtiin tiedon tavoittelu mahdollisimman varhaisesta iästä lähtien. Väestönrajoituspolitiikka vaaransi lasten Guanin prosessiin kuuluneiden kehitystavoitteiden: tottelevaisuuden, häpeän ja itsehillinnän, saavuttamisen, kun lapsi sai jakamattoman huomion niin huoltajiltaan kuin myös isovanhemmiltaan. (Lee 1992: Luo ym. 2013.)

Haasteita aiheuttivat myös Kiinan uudistus- ja avautumispolitiikka sekä sen mahdollistama globalisaatio. Länsimaalainen ja kiinalainen kulttuuri kohtasivat, joka vaikutti suoraan vanhemmuuteen, vanhempien odotuksiin sekä varhaiskasvatukseen. (Luo ym. 2013.)

Varhaiskasvatuksen oli tasapainoteltava siihen vaikuttavien muutosten keskellä. Miten yhdistää kiinalainen kulttuuri, kommunistiset arvot ja länsimaalainen kulttuuri? Qi (2017) mukaan muutokset eivät saaneet johtaa lännen arvojen ja käytäntöjen jäljittelyprosessiin. Sen sijaan varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä tuli uudistaa välttämättä paluuta vanhoihin aikoihin ja käytänteisiin.

Kiinaan varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä pyrittiin aikaisempaa enemmän painottamaan länsimaalaisia arvoja, kuten lasten ainutlaatuisuutta, lapsilähtöisyyttä sekä leikin merkitystä varhaiskasvatuksen toiminnan perustana. Zhu ym. (2010) mukaan Kiinan toimintaympäristöön ei tullut suuria ja pysyviä käytännön muutoksia, koska uusiin teorioihin tutustumisesta huolimatta paikalliset lastentarhanopettajat ajautuivat käyttämään opetuksessaan samoja vanhoja oppimisen ja kehityksen strategioita ja menetelmiä. Perinteinen opetusympäristö vastasi myös lasten huoltajien varhaiskasvatukseen liittämiä odotuksia ja toiveita, ja näin uudistukselle ei nähty tarvetta varhaiskasvatuksen asiakkaiden näkökulmasta. (Zhu ym. 2010.)

3.2.2 Guanin prosessi ja varhaiskasvatuksen perinteiset toimintatavat murroksessa

Guanin prosessin kehitystavoitteet vaikuttavat kiinalaisten vanhempien vanhemmuuteen sekä heidän ajatuksiinsa lapsen kehityksen kannalta tärkeistä sisällöistä ja tavoitteista (Chao 1994: Luo ym. 2013: Shenghong ym. 2004). Ruutiainen, Alasuutari ja Karila (2018) huomauttavat, että yhteiskunnan tärkeinä pitämät arvot, merkitykset ja odotukset näkyvät kasvatusyhteisön, kuten varhaiskasvatuksen oppimisympäristön, toiminnassa. Kiinassa Guanin prosessiin kuuluva tieto, ja tiedon keskeisyys näkyvät suoraan lasten oppimisprosessissa. Vanhemmat pitävät merkityksellisinä oppimisstrategioita, joissa korostuvat akateemiset taidot ja saavutukset. (Luo ym. 2013.)

Kiinalaiset vanhemmat uskovat, että pitkä oppimiseen käytettävä aika ja erityisesti toistot ovat keskeisiä akateemisen menestymisen kannalta (Jose 2000). Kiinalaisessa opetuksessa ja oppimisessa on perinteisesti painottunut enemmänkin ulkoa oppiminen ja kurinalaisuus kuin luovuus, ymmärrys ja vapaus (Cheng 1996: Chan 1996: viitattu Zhu ym. 2010, 175). Guanin prosessissa erityisesti ahkeruuden ja sinnikkyuden korostuminen nähdään vaikuttavan vanhempien näkemykseen, jossa tiedon oppiminen on leikkisän tai viihdyttävän toiminnan sijaan vakavaa. Oppimista pidetään muodollisena työsuuntautuneena toimintana, jossa oppimismenetelmänä painottuu kirjatyöskentely. (Luo ym. 2013.) Toiminta on kiinalaisessa

varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä ryhmäsuuntautunutta ja lapset enemmän ulkoisesti kuin sisäisesti motivoituneita (Zhu ym. 2010).

Guanin prosessiin kuuluva tottelevaisuus näkyy lasten huoltajien varhaiskasvatukseen kohdistuneissa odotuksissa. Huoltajat odottavat lapsiltaan tottelevaisuutta päiväkodin viranomaisia kohtaan, mikä on ollut keskeinen osa perinteistä kiinalaista varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksessa on korostunut myös lasten yhteneväisyys, samankaltainen käyttäytyminen. Itsehillinnän ja tottelevaisuuden painottaminen johtaa lopulta sosiaalisesti hyväksytyjen normien ja sääntöjen noudattamiseen, ja sosiaalisesti hyväksytyyn ja yhtenäiseen käyttäytymiseen. (Luo ym. 2013.)

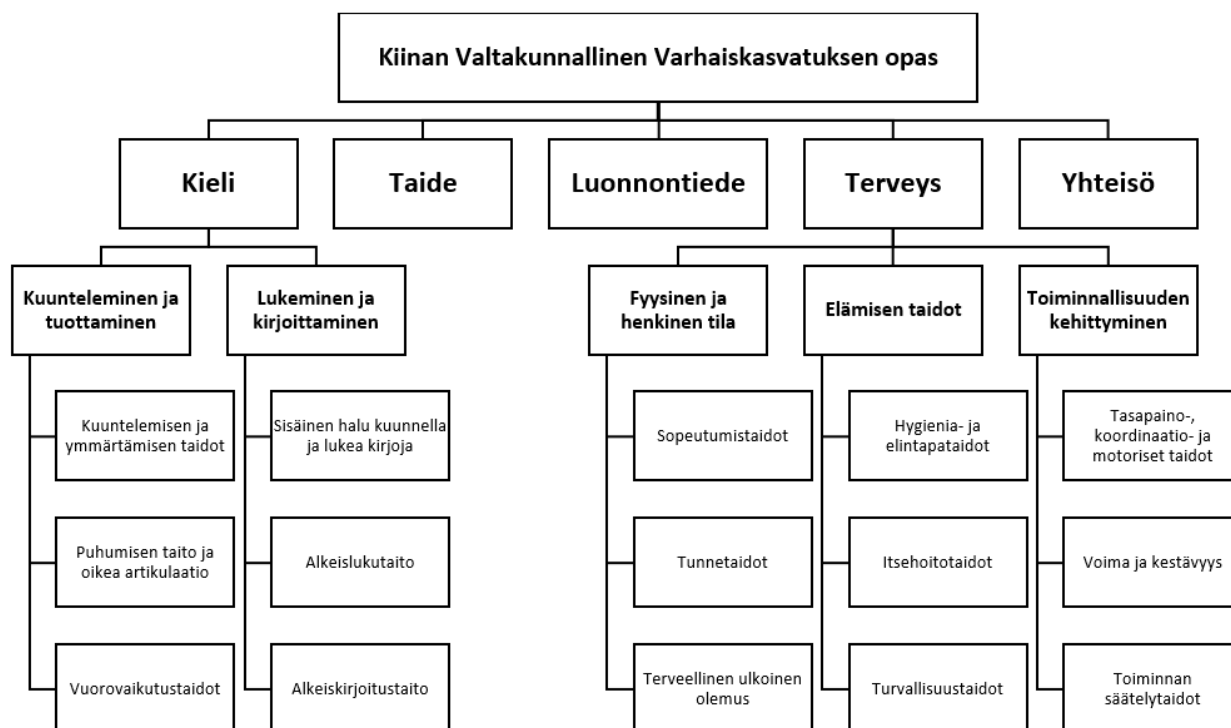
Huoltajat arvostavat esimerkiksi kielen opetuksessa enemmänkin lausumista ja ulkoa oppimista kuin lasten itseilmaisua ja sananvapautta. Perinteisesti Kiinan varhaiskasvatuksessa kielen kehityksessä ja oppimisessa on pidetty tärkeänä, että päiväkodissa lapset oppivat pitämään pitkiä ja hyvin omaksuttuja puheita sekä puhumaan virheettömästi ja laulamaan lauluja yhdistäen sen eri säkeitä. Opetuksessa on painotettu lausumista, sanamuotoja ja ulkoa oppimista sekä kiinnitetty huomiota lapsen itseluottamukseen puhuessa ja esiintyessä. (Luo ym. 2013; Tobin 1991.)

Kiinalaisessa kulttuurissa kieli nähdään enemmänkin välineenä, joka opastaa yksilön toimintaa ja mahdollistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen. Sen tärkein tehtävä ei ole ilmaista tai kuvata yksilön sisäisiä tiloja tai tunteita. (Doan & Wang, 2010; Luo ym. 2013.) Tämä ja kungfutselainen odotus itsehillinnästä liittyy keskeisesti tunteiden ja halujen ilmaisuun sekä haluun keskustella tunteista. Tämä näkyy esimerkiksi, kun lapsille luetaan kirjoja – päähahmojen tunnetiloja ei korosteta. (Luo ym. 2013.)

3.3 Kiinan valtakunnallinen varhaiskasvatuksen opas

Yhteiskunnan tärkeinä pitämät arvot, merkitykset ja odotukset näkyvät Ruutiaisen ym. (2018) mukaan kasvatusyhteisön, kuten varhaiskasvatuksen oppimisympäristön taustalla vaikuttavissa asiakirjoissa. Kiinalainen yhteiskunta ja varhaiskasvatus ovat koko historiansa ajan tasapainotelleet kolmen erilaisen kulttuurin välillä. Näitä ovat olleet perinteinen kulttuuri, kommunistinen kulttuuri sekä länsimaalainen kulttuuri. (Wang ym. 2000.) Zhu ja hänen kollegoidensa (2005) mukaan Kiinan nykyaikaisessa varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavissa opetussuunnitelmissa on nähtävissä näiden kolmen kulttuurin yhdistelmä.

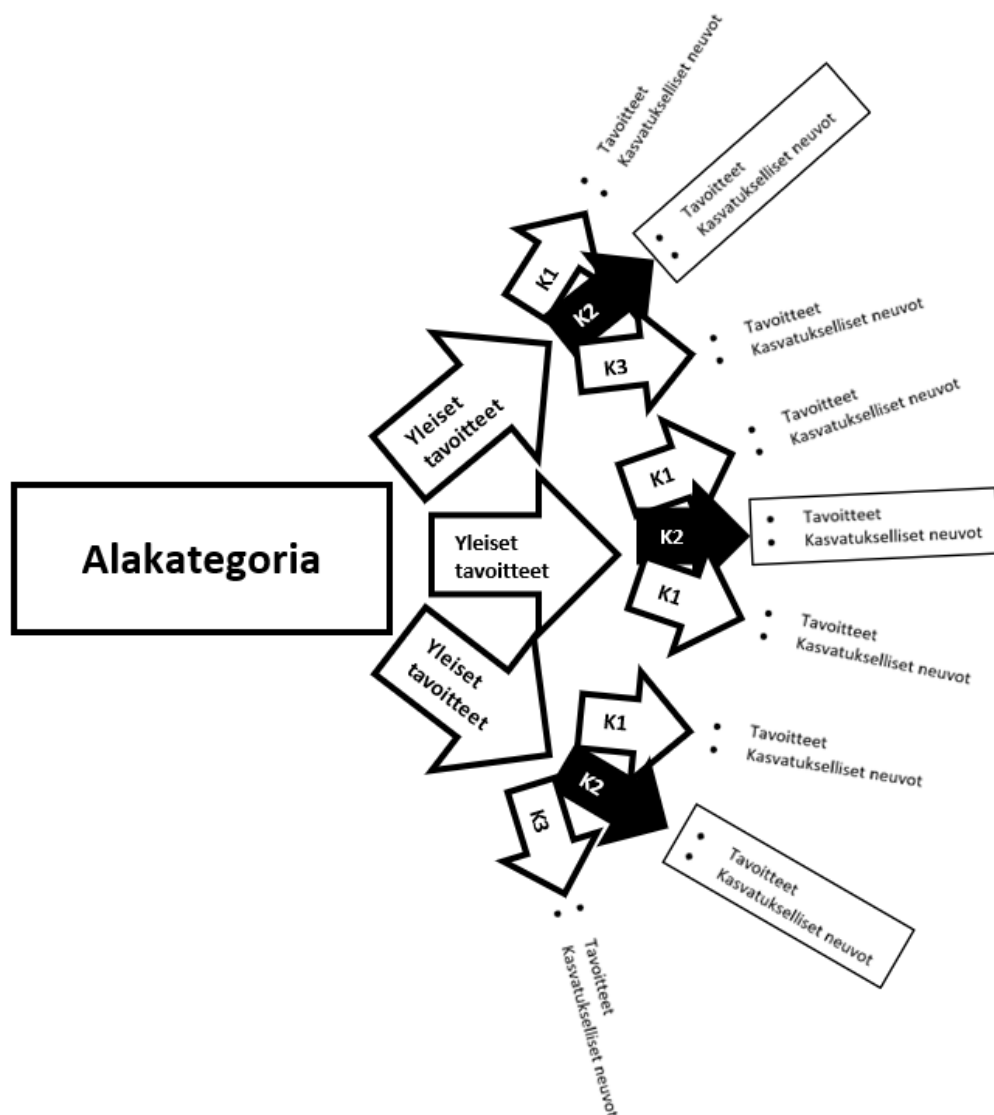
Opetus- ja kasvatusinstituution toiminnan perustana oleviin pedagogisiin asiakirjoihin, kuten opetussuunnitelmiin, on kuvattu ja kirjattu oppimisympäristöä ohjaavat sisällöt ja tavoitteet (Lappalainen ym. 2007). Kiinassa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria ohjaavaa pedagogista asiakirjaa kutsutaan Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen oppaaksi, johon seuraavissa kohdissa viitataan lyhenteellä KIVASU. Oppaan keskeisenä tavoitteena ja pyrkimyksenä on lisätä niin päiväkodin henkilöstön kuin myös lasten huoltajien ymmärrystä 3–6-vuotiaiden lasten kehityksen perusominaisuuksista ja -säännöistä. Se on lasten oppimista ja kehitystä ohjaava pedagoginen asiakirja. Kiinan valtakunnallinen varhaiskasvatuksen oppaassa keskeiset sisällöt on jaettu viiteen 3–6-vuotiaiden lasten kehityksen ja oppimisen kannalta tärkeisiin osa-alueisiin: kieli, terveys, luonnontieto, taide ja yhteisö. (KIVASU 2012: ks. Kuvio 2.)



Kuvio 2. Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen opas 3–6-vuotiaille. Kehityksen ja oppimisen viisi osa-alueetta (KIVASU 2012).

Jokainen osa-alue jakaantuu edelleen alakategorioihin, jotka jakaantuvat yleisiin tavoitteisiin. Näistä määritellään kullekin päiväkodin luokalle K1 (3–4-vuotiaat), K2 (4–5-vuotiaat) ja K3 (5–6-vuotiaat) omat ikäkausittaiset yksityiskohtaisemmat tavoitteet sekä niin sanotut kasvatukselliset ohjeet. Monia ohjeita on erikseen tarkennettu. Ohjeissa kuvaillaan

yksityiskohtaisesti, miten ikäkausittain annettuja tavoitteita tulisi pyrkiä tavoittelemaan Kiinan päiväkodeissa. (KIVASU 2012: ks. Kuvio 3.)



Kuvio 3. Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen oppaan osa-alueiden jakautuminen alakategorioihin ja edelleen ikäkausittaisiin tavoitteisiin sekä kasvatuksellisiin ohjeisiin (KIVASU 2012).

Varhaislapsuus nähdään erityisen tärkeänä ajanjaksona oppaassa määriteltyjen osa-alueiden omaksumisen ja kehityksen kannalta. Lapsen taidot kehittyvät yhtäaikaisesti, joten oppaan osa-alueiden tietoja ja taitoja omaksutaan samaan aikaan. Yleisten tavoitteiden saavuttamisessa keskeistä ovat oppimisympäristö sekä aikuisen rooli. (KIVASU 2012.)

Tieteen osa-alue luo merkittävän perustan lapsen loogisen ajattelun kehittymiselle. Keskeistä on lapsen oma aktiivisuus ja kiinnostus tutkia, vertailla ja luokitella konkreettisia asioita sekä ratkaista erilaisia ongelmia omassa kasvuympäristössään. Aikuisen on tärkeää herätellä lapsen kiinnostus tutkimiseen sekä tukea lapsen aloitteita havaita ja kiinnostua ympäristössä

ilmenevistä asioista. Huomiota on hyvä kiinnittää systemaattisesti tutkimusprosessin eri vaiheisiin sekä koko prosessin loppuun saattamiseen – korostaen analysointia ja ongelmaratkaisua. Tutkimusprosessissa on korostettava lapsen omaa aktiivisuutta – ei aikuisen ratkaisemia annettuja vastauksia tai malleja. (KIVASU 2012.)

Taiteen osa-alue on tärkeä, sillä se tukee lapsen kykyä ilmaista itseään ja tunteitaan sekä ymmärrystä ympäröivästä maailmasta. Päiväkodissa on tärkeää luoda lapselle oppimisympäristö, jossa hän voi nähdä ja kokea maailman sekä ympäristön kauneuden. Keskeistä on tarjota lapselle erilaisia kulttuurielämyksiä sekä tukea hänen mielikuvituksensa ja luovuutensa kehitystä. Lapsen ilmaisu tai ajatus taiteen eri muodoista voi olla erilainen kuin aikuisen, mutta yhdenmukaistamisen tai täydentämisen sijaan erilaista ilmaisua tai kokemusta on tärkeää kunnioittaa. (KIVASU 2012.)

Yhteisön osa-alue luo perustan lasten sosiaalisten taitojen ja suhteiden kehittymiselle. Vuorovaikutus päiväkodin aikuisten sekä muiden lasten kanssa opettavat lapsia toimimaan osana yhteisöä sekä sopeutumaan heitä ympäröivään ympäristöön. Päiväkodeissa kaikkia vuorovaikutussuhteita tulee pitää merkittävänä, sillä ne lisäävät lapsen kokemusta turvallisista ja terveellisistä ihmissuhteista sekä yhteisöistä. Yhteisössä saadut kokemukset hyvistä ihmissuhteista tukevat lapsen itseluottamuksen ja itsetunnon kehittymistä sekä identiteetin kasvua ja kuuluvuuden tunnetta. Yhdessä nämä vaikuttavat lapsen yleiseen hyvinvointiin, erityisesti henkiseen ja fyysiseen terveyteen. (KIVASU 2012.)

Kielen osa-alue on tärkeä, sillä kieltä pidetään keskeisenä lapsen viestinnän ja ajattelun välineenä. Sitä käytetään kommunikoinnin lisäksi myös ystävyysuhteiden luomisessa ja ylläpidossa sekä oman ajattelun prosessoinnissa. Nämä ovat keskeisiä lapsen asettaessa käsitystä itsestään suhteessa ympäristöönsä. Oppimisympäristö tukee lapsen kielen kehitystä, jos siinä pidetään tärkeänä lasten välistä avointa sosiaalista vuorovaikutusta sekä lasten innostamista tarinoita, kirjoja ja lukemista kohtaan. Lukutaidon omaksumisessa ja kehittämisessä on tärkeää kunnioittaa jokaisen lapsen yksilöllistä ja luontaista kehityspolkua. (KIVASU 2012.)

Terveyden osa-alue on keskeinen osa lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia, joka koostuu niin fyysisestä, henkisestä kuin sosiaalisesta terveyden ulottuvuudesta. Erityisesti fyysinen terveys on oppaan (KIVASU 2012) mukaan nopeaa, ja luo merkittävän pohjan turvallisen ja onnellisen olotilan kokemiseen ei vain nyt mutta myös myöhemmin tulevaisuudessa. Aikuisen rooli terveyden oppimisen ja kehityksen osa-alueen omaksumisessa on merkittävä.

Tukeakseen lapsen terveellisiä elintapoja aikuisen on tärkeää tukea muun muassa riittävän unen sekä kohtuullisen ja tasapainoisen ravitsemuksen saantia sekä lämpimien ihmissuhteiden rakentamista. Keskeistä on tarjota kasvuympäristö, jossa ilmapiiri ja tunnetila on positiivinen ja tasainen. Lapsia ei voi kuitenkaan suojella liikaa esimerkiksi rajoittamalla heidän toimintaympäristöään. Heitä tulee oppaan mukaan tukea itsenäisyyteen, aloitteellisuuteen sekä riippumattomuuteen. Aikuisen on hyvä puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa kaikkiin lasten käytöksessä ilmeneviin tekijöihin, jotka hidastavat ja haittaavat lapsen hyvää kehitystä. (KIVASU 2012.)

3.4 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata yhden kiinalaisen päiväkodin oppimisympäristöä sekä yhtä päiväkodin lapsiryhmää, jossa toteutetaan kielirikasteista pedagogiikkaa.

Tarkennetut tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten terveyteen ja kieleen liittyvät tavoitteet näkyvät päiväkodin käytännöissä sekä mikä on pedagogisten asiakirjojen rooli tutkimuspäiväkodissa? (Luku 5)
2. Millä tavoin kielirikasteisuus toimii tutkimuspäiväkodin oppimisympäristössä? (Luku 6)
3. Minkälainen fyysinen oppimisympäristö ja henkilöstörakenne tutkimuspäiväkodissa oli? (Luku 7)

4 Tutkimusmenetelmänä kouluetnografinen tutkimus

Etnografisen tutkimusotteen juuret ovat antropologiassa. Antropologia tarkoittaa Kanasen (2014) määritelmän mukaan oppia ihmisistä sekä heidän muodostamistaan kokonaisuuksista eli kulttuureista. Etnografinen tutkimus ja erityisesti hermeneuttis-fenomenologinen ote soveltuu hyvin kasvatus- ja opetusinstituutioiden kaltaisten yhteisöjen tutkimiseen (Lappalainen ym. 2007). Tällöin puhutaan Lappalaisen ym. (2007, 68) mukaan kouluetnografiasta. Siinä voidaan tarkastella ja havainnoida instituution niin oppimis-, kasvatus- ja ihmisympäristöä kuin myös niiden kontrollia ja järjestystä (Eskola & Suoranta 1998).

Etnografinen tutkimus on yksi laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen tieteenfilosofisista ja metodologisista menetelmistä. Laadullinen tutkimus ymmärretään yksinkertaisimmillaan aineiston kuvaamisena, mutta myös yksittäistä tapahtumaa kuvaavaksi tai toimintaa ymmärtäväksi tutkimukseksi. (Eskola ym. 1998.) Hämeenahon sekä Koskinen-Koiviston (2014) mukaan etnografisessa tutkimuksessa keskeistä on kuvata tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman tiiviisti, mutta kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksessa ollaan erityisen kiinnostuneita ihmisten ja heidän muodostamien kokonaisuuksien eli kulttuurien ts. ilmiöiden tutkimisesta (Kananen 2014). Kulttuurit sisältävät erilaisia näkemyksiä ja odotuksia, mitkä vaikuttavat myös kasvatusinstituutioiden toimintaa ohjaaviin tavoitteisiin. Oppimisympäristön toiminnan kannalta merkittävät tavoitteet on kirjattu opetus- ja kasvatusinstituution toimintaa ohjaaviin opetussuunnitelmiin. (Lahelma & Gordon 2007.)

Seuraavaksi esitellään tutkimuksen tutkimuskohde sekä tutkimuksen aineistonkeruu, jota etnografisessa tutkimuksessa kutsutaan kenttätyövaiheeksi. Hämeenaho ym. (2014) mukaan kenttätyövaihe on perinteisesti suoritettu mahdollisimman autenttisessa ympäristössä, mikä usein tarkoittaa matkustamista keskelle tutkimuskohteena olevaa – tuntematonta – ilmiötä. Luvun lopussa kuvataan myös tutkimuksen analyysivaihe sekä tutkimuksen menetelmän luotettavuus ja eettisyys.

4.1 Tutkimuskohde

Tutkimus toteutettiin Kiinassa Guangdong:n provinssissa, alueella, jossa asui ekonomiselta taustaltaan hyvin korkeasti koulutettuja ihmisiä. Tutkimuskohteena oli kielirikasteinen päiväkotijoukko, joka oli osa yksityistä päiväkotiketjua. Tutkimuksen kenttätyövaiheen tavoitteena oli tutustua päiväkodin oppimisympäristöön sekä sen taustalla vaikuttavaan viitekehykseen

mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kenttätyövaiheeseen kuului havaintojen tekemistä ja niiden pohjalta kirjoitettuja kenttätyömuistiinpanoja sekä valokuvia. Kenttätyövaiheen aikana perehdyttiin kiinalaiseen varhaiskasvatusympäristöön sekä päiväkodin yleisiin, mutta myös yksittäisten luokkien, pedagogisiin asiakirjoihin.

Tutkimuksen kenttätyövaihe toteutettiin päiväkodissa, johon kuului sekä yksityinen että julkinen puoli. Käytännössä päiväkotiketju sekä siihen kuuluva päiväkotitoimi oli yksityinen. Tästä huolimatta päiväkodin henkilökunnan mukaan päiväkodissa toimi kaksi eri puolta: yksityinen ja julkinen puoli. Julkinen puoli oli oppimisympäristöltään sekä toiminnaltaan vähemmän monipuolista kuin yksityinen puoli. Julkiselle puolelle toimi yhteensä 395 lasta ja 44 aikuista ja yksityisellä puolella 240 lasta ja 49 aikuista. Päiväkodissa toimi kolmen ikäluokan luokat: K1, K2 ja K3. K1 tarkoitti 3–4-vuotiaita, K2 4–5-vuotiaita ja K3 5–6-vuotiaita.

Kenttätyövaiheessa tarkempi havainnointi kohdistui päiväkodin julkiselle puolelle – erityisesti K2 eli 4–5-vuotiaiden ryhmään sekä heidän oppimisympäristöönsä. K2-luokan oppimisympäristössä tapahtunut toiminta rakentui luokan oman lukujärjestyksen ympärille. Suurin osa toiminnoista, kuten opiskelu, ruokailu ja päiväunet, toteutettiin ryhmän omassa luokassa. Luokan tavallinen päiväkotipäivä kesti 8.00–16.20 välisen ajan. Päivään kuului noin kahden tunnin lepoaika sekä 30 minuutin lounastauko, mutta muuten se sisälsi useamman 30–40 minuutin opetustuokion.

K2-ryhmässä oli yhteensä 30 lasta. Luokassa toimi kaksi opetuksesta vastaavaa lastentarhanopettajaa sekä yksi avustaja, joka valmisti ruokailu- ja nukkumistilanteet sekä piti huolta luokan yleisestä siisteydestä. Ulkomaalainen opettaja piti osan luokan lukujärjestyksessä olevista englannin kielen oppitunneista.

4.2 Tutkimusaineiston kerääminen

Etnografiselle tutkimukselle ominaista on kenttätyövaihe, jonka aikana matkustetaan tutkimuksen tutkimuskohteeseen ja kerätään tarvittava tutkimusaineisto (Hämeenaho ym. 2014). Tutkimuksen kenttätyövaihe kesti noin kaksi kuukautta ja aineistonkeruun päämenetelmänä oli havainnointi. Kanasen (2014) mukaan se on yksi etnografisen tutkimuksen keskeisimmistä aineistonkeruumenetelmistä. Tutkimuspäivät alkoivat havainnoinnilla, joka kesti noin 3–4 tuntia. Aluksi havainnointi kohdistui koko päiväkodin toimintaan ja lopuksi kohdennetusti yhteen päiväkodin lapsiryhmään. Tutkimuspäivien

loppuun oli varattu noin 1–2 tuntia erilaisten varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavien pedagogisten asiakirjojen keräämiseen ja tulkintaan.

Kenttätyömuistiinpanojen kirjoittaminen on keskeinen osa etnografisen tutkimuksen aineistonkeruuta (Lappalainen, Hynninen, Kankkunen, Lahelma & Tolonen. 2007). Eskola ym. (1998) mukaan etnografi on havaintojen tekijä, mutta ennen kaikkea myös havaintojen kirjoittaja. Kenttätyövaiheen keskeisenä pyrkimyksenä oli kirjoittaa havainnointi- tai aineistokeruupäivinä nousseet asiat mahdollisimman tarkasti erilliseen muistivihkoon. Usein tutkimuspäivän päätteeksi havainnot pyrittiin vielä kirjoittamaan koneella puhtaaksi sekä lajitelemaan tallennetut tiedostot omiksi kansioiksi. Pedagogisten asiakirjojen muistiinpanot järjestettiin omiksi tiedostoiksi. Kirjaamisen ja tiedostojen lajittelun ansioista havainnointimuistiinpanoista tuli selkeä, johdonmukainen ja kattava. Muistiinpanojen kirjaamisen aikana myös varmistettiin, että asiat oli ymmärretty mahdollisimman hyvin ja selvitettiin tarve mahdollisille lisäkysymyksille.

Tutkimuksen aineistonkeruun apuna oli tutkimuspäiväkodin englannin opetuksen suunnittelusta vastaava henkilökunnan jäsen, joka osasi puhua englantia. Hänen kanssaan kävimme lävitse havainnoista nousseita kysymyksiä sekä erilaisia pedagogisia asiakirjoja, kuten havainnoinnin kohteena olevan lapsiryhmän viikko-ohjelma ja Kiinan valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman opas. Oppaaseen on kirjattu varhaiskasvatuksen toiminnan taustalla vaikuttavia tavoitteita, ja näin se on verrattavissa opetussuunnitelman kaltaiseen pedagogiseen asiakirjaan (Lahelma ym. 2007: Lappalainen ym. 2007).

Muita dokumentteja olivat päiväkodin koko toimintakauden teemasuunnitelma sekä päiväkodin toimintakulttuuria ohjaavaa Guangdong provinssin asettamat viralliset asetukset, jotka tutkimuksen kenttätyövaiheen aikana nimettiin lyhenteellä GUASI. Lisäksi tarkasteltiin muun muassa erilaisia dokumentteja päiväkodin toimijoiden hierakiarakenteeseen liittyen. Pyrkimyksenä oli kiinnittää erityistä huomiota siihen, miten tällaiset varhaiskasvatuksen erilaiset pedagogiset dokumentit luovat viitekehyksen oppimis- ja kasvatusympäristön toiminnalle sekä vaikuttavat toimintakulttuurin taustalla. Hämeenahon ym. (2014) mukaan dokumentit ovat tärkeä osa erilaisia havaintoja ja keskusteluja, sillä ne auttavat tarkastelemaan ja peilaamaan käsiteltäviä asioita niiden kulttuurisessa ajassa ja paikassa.

Havainnoinnin ja dokumenttien lisäksi tutkimusaineisto koostui valokuvista. Se on yksi etnografisen tutkimuksen perinteisistä aineistonkeruumenetelmistä ja keskeinen keino tarkentaa tutkittavaa ilmiötä (Rantala 2005). Sanallisen selityksen rinnalla valokuva auttaa

ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä sekä palaamaan myöhemmin kyseiseen tilanteeseen uudelleen (Koskela 2014: Mietola 2007). Kenttätyöpäivien tai -viikon päätteeksi kaikki valokuvat siirrettiin tietokoneelle muistiin. Kaikki kenttätyövaiheen aikana otetut valokuvat ovat Heidi Sampolahden ottamia, minkä vuoksi tutkimusraportissa ei pidetä tärkeänä kertoa jokaisen valokuvan kuvatekstissä erikseen valokuvan ottajaa.

Havainnoinnin aikana pyrittiin vaikuttamaan mahdollisimman vähän havainnoinnin kohteena olevaan toimintaan ja päiväkodin lapsiryhmän havainnointi pyrittiin suorittamaan luokan takaosassa. Useimmiten etnografisessa tutkimuksessa havainnoitsijan paikka löytyy lasten ja henkilökunnan väliltä (Gordon ym. 2007). Eskolaan ym. (1998, 107) mukaan toiminnan havainnoitsija on kuitenkin enemmänkin yhteisön vieras kuin vain tutkija. Tutkimuksessa havainnoinnin rinnalla käytettiin lapsiryhmän omaa viikko-ohjelmaa, joka Lappalaisen (2007) mukaan on hyvä havainnoinnin apuväline. Ohjelma kertoo, millaisista opetustuokioista päiväkodin lapsiryhmien ohjelmasisällöt koostuvat ja missä tiloissa ne kulloinkin ovat. Etnografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan:

”etnografi opettelee ymmärtämään tutkimaansa kulttuuria samalla kun hän osallistuu siihen, miten sosiaaliset järjestykset rakentuvat” (Lahelma ym. 2007, 19).

4.3 Aineiston analysointi

Etnografiselle tutkimukselle on ominaista, että sen eri vaiheet kulkevat rinnakkain. Aineistonkeruu ohjasi kenttätyövaiheessa suoritettavaa työskentelyä – edellisen päivän tieto ohjasi tulevan päivän toimintaa, havainnointia sekä kenttämuistiinpanojen keruuta. Tutkimusaineistoa analysoitiin päivittäin. (vrt. Lappalainen 2007.) Osa tutkimusaineiston analysoinnista aloitettiin jo kenttätyövaiheen aikana, kun taas osan tarkempi analysointi päätettiin aloittaa aineistonkeruun rajallisen ajan vuoksi kenttätyövaiheen jälkeen. Aineistonkeruun keskeisenä pyrkimyksenä oli kerätä mahdollisimman paljon hyvin tulkittua ja tutkimusmuistiinpanoihin kirjoitettua aineistoa, jota oli helppo lukea ja analysoida myös myöhemmin.

Kenttätyövaiheen alussa tehdyissä havainnoissa korostui tutkimuspäiväkodin toiminnan kielirikasteinen opetus ja oppimisympäristö, ja ne muodostivat keskeisen osan tutkimuksen analyysin alkuvaiheessa. Pian muodostui aihio tutkimuksen ensimmäisestä tutkimusongelmasta. Havainnoista noussutta ilmiötä pyrittiin ymmärtämään mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, ja tämän pohjalta analysoitiin kerättyä aineistoa sekä muita ilmiön

ymmärtämisen kannalta merkityksellisiä pohdintoja ja kysymyksiä. Hiljalleen oli huomattavissa, että ilmiön taustalla vaikuttavana keskeisenä tekijänä oli päiväkodin itse laatima ja kustantama oppimateriaali sekä sen pohjalta rakennetut erilaiset pedagogiset asiakirjat. Näistä tehtiin erilaisia ymmärtämistä havainnollistavia kuvioita ja taulukoita. Ilmiön tarkempaa analysointia jatkettiin kenttätöväiheen jälkeen.

Kenttätöväiheen jälkeen tapahtuvan analyysin aloittaminen vaati tutkimusaineiston hyvää hallintaa (Tolonen & Palmu 2007). Analyysivaiheen alussa tutkimusaineistoon tutustuttiin yhä uudelleen lukemalla kirjoitettuja kenttätömuistiinpanoja sekä katsomalla kenttätöväiheen aikana otettuja valokuvia. Aineistoja tarkasteltiin rinnakkain ja niitä lähestyttiin erilaisista näkökulmista. Tutkimuksen analyysivaiheessa aineisto järjestettiin loogiseen muotoon, joka on Herralan (2015) mukaan analyysivaiheen aloittamisen edellytys.

Analyysivaiheen aikana päätettiin käyttää kenttätöväiheessä otettuja valokuvia, joiden avulla pyrittiin saamaan esiymmärrys ja kuvaus tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä. Valokuvia luokiteltiin, jäsenneltiin ja järjesteltiin, minkä jälkeen niitä rinnastettiin tutkimuksen muuhun aineistoon erityisesti kenttätöväiheen aikana kerättyihin pedagogisiin asiakirjoihin.

Asiakirjoista löydettiin tutkittavaa ilmiötä kuvaavia sisältöjä, joita edelleen jäsenneltiin ja tulkittiin. Samaan aikaan tutkimusilmiötä kuvaavat käsitteet muodostuivat, mikä on yksi etnografisen tutkimuksen keskeisiä tavoitteita (vrt. Rantala 2005: Tuomi & Sarajärvi 2009). Tutkimus on aineistolähtöinen tutkimus, joka on yksi laadullisen sisällönanalyysin tyypeistä (Tuomi ym. 2009, 109).

Tutkimusraportti sai hiljalleen nykyisen muotonsa, mutta tutkimuskysymykset muovaantuivat nykyiseen muotoonsa vasta analyysivaiheen lopulla. Syrjäläisen (1994, 89) mukaan laadullinen sisällönanalyysi tavoitteena on tuottaa tutkimuksen lukijalle mahdollisimman tiivis ja todenmukainen kuvaus tutkittavasta kohteesta. Kuvausta tulee tulkita läheltä ja kaukaa. Läheisyys tekstiin tarkoittaa tapahtumien ja yksityiskohtien konkreettista kuvausta, kun taas etäisyys tekstin liittyy kuvaukseen tutkimuksen yleisistä kuvauksista, johtopäätöksistä sekä tutkimusprosessin aikana tehdyistä tulkinnoista. (Graneheim, Lindgren & Lundman 2017.)

4.4 Menetelmän luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen aikana pitää tehdä runsaasti erilaisia tulkintoja, jotta tutkimuskohdetta ymmärrettäisiin mahdollisimman syvällisesti ja laaja-alaisesti (vrt. Haanpää, Hakkarainen &

Garcia-Rosell 2014). Läpi tutkimuksen on tehtävä erilaisia valintoja, jotka ovat tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kannalta merkittäviä. Tutkimuksessa painottui aineistolähtöinen tutkimusote, joka on samaan aikaan mahdollisuus, mutta myös luotettavuuden kannalta kyseenalainen. Se tuo haasteita hallita tutkimusprosessin kenttätyövaihetta, jolloin riski tutkimuksen punaisen langan häviämiseen kasvaa. Mitä tutkimuksessa itse asiassa tutkittiin?

Tutkimusmenetelmän luotettavuutta pohtiessa Hämeenahon ym. (2014) mukaan tutkimuksen tekijän rooli ja vastuu on keskeinen. Tutkimuksessa luotettavuuden haasteeksi muodostui suomen ja kiinan varhaiskasvatusjärjestelmien erot, jotka erityisesti tutkimuksen alussa vaikuttivat tutkimuksessa tehtäviin valintoihin ja tulkintoihin. Kenttätyövaiheen edetessä tutkimuksessa oli tärkeää painottaa reflektivoivaa tutkimusotetta, jolloin tutkimuksen jokaisessa vaiheessa kiinnitettiin erityistä huomiota tutkimukseen mahdollisesti vaikuttaviin erilaisiin ennakko-oletuksiin ja -käsityksiin. (vrt. Fingerroos & Jouhki 2014: Tolonen & Palmu 2007.)

Etnografisen tutkimuksen tavoitteena on ilmiön syvälinen ja kokonaisvaltainen ymmärrys, jonka perustana on tiivis vuorovaikutus tutkittavien kanssa (Kananen 2014). Salon (2007) mukaan tutkimuksessa on tärkeää pyrkiä kuulemaan tutkittavien omaa ääntä. Tutkimuksen haasteena oli yhteisen kielen puuttuminen, ja näin vuorovaikutus tutkittavien kanssa oli rajattua. Tulkintojen ja valintojen eettisyyttä ja luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan hankkimalla tutkimusaineistoa useammasta eri lähteestä, ja samalla varmistamalla, että tutkimuskohde on mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ymmärretty (Hämeenaho ym. 2014: Eskola ym. 1998). Tutkimusaineiston monipuolisuus on yksi etnografisen tutkimuksen vahvuus ja luotettavuuden mittari (Syrjäläinen 1994). Kenttätyövaiheen jälkeen tutkimuksen aineisto koostui dokumenteista, valokuvista ja havainnoista, mikä vahvisti tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen tutkimusmenetelmänä oli etnografinen tutkimus, joka on tutkimuksen luotettavuuden kannalta Hämeenahon ym. (2014) mukaan muita tutkimusmenetelmiä joustavampi. Etnografinen tutkimus perustuu usein relativismin ajatukselle, ja tutkimuskentältä saatua tietoa ei lähtökohtaisesti pidetä oikeana tai vääränä. Sen sijaan tutkimuksessa pyritään rakentamaan mahdollisimman kokonaisvaltainen, syvälinen ja tiivis kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Se ei sulje mitään pois, vaan antaa mahdollisuuden myös muunlaisille tulkinnoille. (Hämeenaho ym. 2014.) Etnografisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkittävässä roolissa on tutkimuksesta kirjoitettu tutkimusraportti, joka Tolonen ym. (2007, 147) mukaan on kuin ikkuna – tekstuaalinen kenttä – tutkimuksen eri vaiheisiin.

Tutkimuksessa on pyritty kiinnittämään huomiota tutkimusraportin selkeyteen, ymmärrettävyyteen sekä eettisyyteen kuvaamalla tutkimuskohdetta kunnioittaen ja yksityisyyttä suojaten.

5 Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen toimintakehys

Kiinan valtakunnallinen varhaiskasvatuksen opas oli merkittävä osa tutkimuksen tutkimusaineistoa. Se luo valtakunnallisesti pohjan Kiinan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurille ja oppimisympäristölle, ja ohjaa erityisesti julkisten päiväkotien toimintaa. Yksityisten päiväkotien toiminnassa ja oppimisympäristössä näkyvät valtakunnallisen oppaan sisältöjen lisäksi myös päiväkodin itse tärkeänä pitämät sisällöt. Kiinnostuksen kohteena tutkimuksessa on tutkimuskohteena olevan päiväkodin oppimisympäristö sekä sen erityispiirteet ja niiden näkyminen osana varhaiskasvatuksen toimintaa.

Tutkimus kohdistui yksityiseen päiväkotiketjuun, jonka oppimisympäristön perustana oli kielirikasteinen opetus. Oppimisympäristössä näkyi Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen oppaan kaksi oppimisen ja kehityksen osa-aluetta: kieli ja terveys. Näiden osa-alueiden kuvaus kohdennettiin erityisesti tutkimuskohteena olevan lapsiryhmän yksityiskohtaisempiin sisältöihin ja tavoitteisiin.

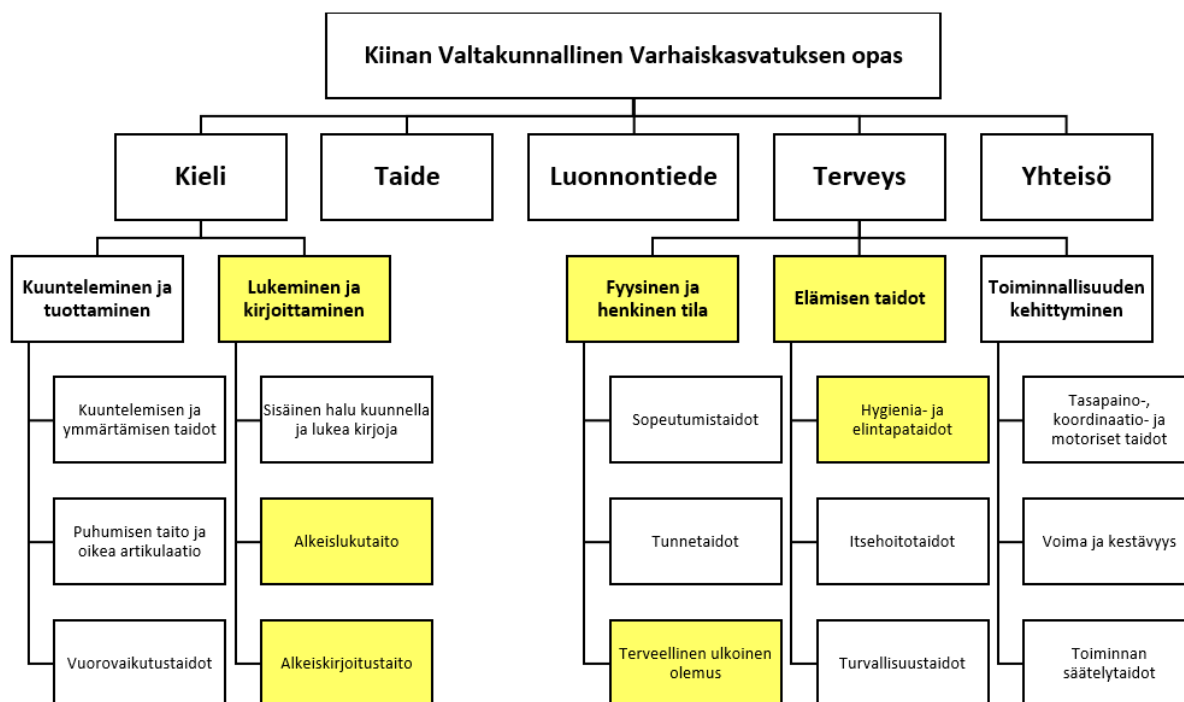
Seuraavaksi esitetään Kiinan valtakunnallinen varhaiskasvatuksen opas sekä tutkimuskohteessa korostuneet oppaan osa-alueet ja niiden keskeisimmät sisällöt, tavoitteet sekä kasvatukselliset ohjeet. Lisäksi esitellään muita oppimisympäristöön vaikuttavia pedagogisia asiakirjoja sekä niiden sisältöjä.

5.1 Kiinan valtakunnallinen varhaiskasvatuksen opas

Kiinan valtakunnallinen varhaiskasvatuksen opas (2012) on jaettu viiteen 3–6-vuotiaiden lasten kehityksen ja oppimisen kannalta tärkeisiin osa-alueisiin: kieli, terveys, yhteisö, taide ja luonnontieteet. Tutkimuspäiväkodin oppimisympäristössä korostui Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen oppaan osa-alueista erityisesti kieli ja terveys.

Oppaassa (KIVASU 2012) kielen osa-alue jakaantuu edelleen kahteen alakategoriaan: kuunteleminen ja tuottaminen sekä lukeminen ja kirjoittaminen. Erityisesti lukemisen ja kirjoittamisen alakategoria korostui tutkimuskohteena olevassa oppimisympäristössä. Alakategoria jakaantuu edelleen kolmeen yleiseen tavoitteeseen: sisäinen halu kuunnella ja lukea kirjoja, alkeisluku- ja alkeiskirjoitustaito. Tutkimuskohteen oppimisympäristössä korostui alkeisluku- ja alkeiskirjoitustaito.

Kielen lisäksi oppaan osaamisen ja kehityksen osa-alueista tutkimuskohteessa korostui terveys. Oppaassa (KIVASU 2012) terveyden osa-alue jakaantuu edelleen kolmeen osa-alueeseen: fyysinen ja henkinen tila, elämisen taidot sekä toiminnallisuuden kehittyminen. Tutkimuskohteena olevassa oppimisympäristössä korostuivat erityisesti fyysinen ja henkinen tila sekä elämisen taidot. Fyysinen ja henkinen tila -alakategoria jakaantuu edelleen kolmeen yleiseen tavoitteeseen: sopeutumistaidot, tunnetaidot sekä terveellinen ulkoinen olemus. Tutkimuskohteena olevassa oppimisympäristössä erottui eniten terveellinen ulkoinen olemus. Elämisen taidot -alakategoria jakaantuu kolmeen yleiseen tavoitteeseen itsehoitotaidot, turvallisuustaidot sekä hygienia- ja elintapataidot, joista oppimisympäristössä korostui erityisesti hygienia- ja elintapataidot. Kuvio 4 havainnollistaa, mitkä Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen oppaan osa-alueet, alakategoriat ja yleiset tavoitteet korostuivat tutkimuskohteena olevassa oppimisympäristössä. Ne erottuvat kuvioista 4 keltaisella värillä.

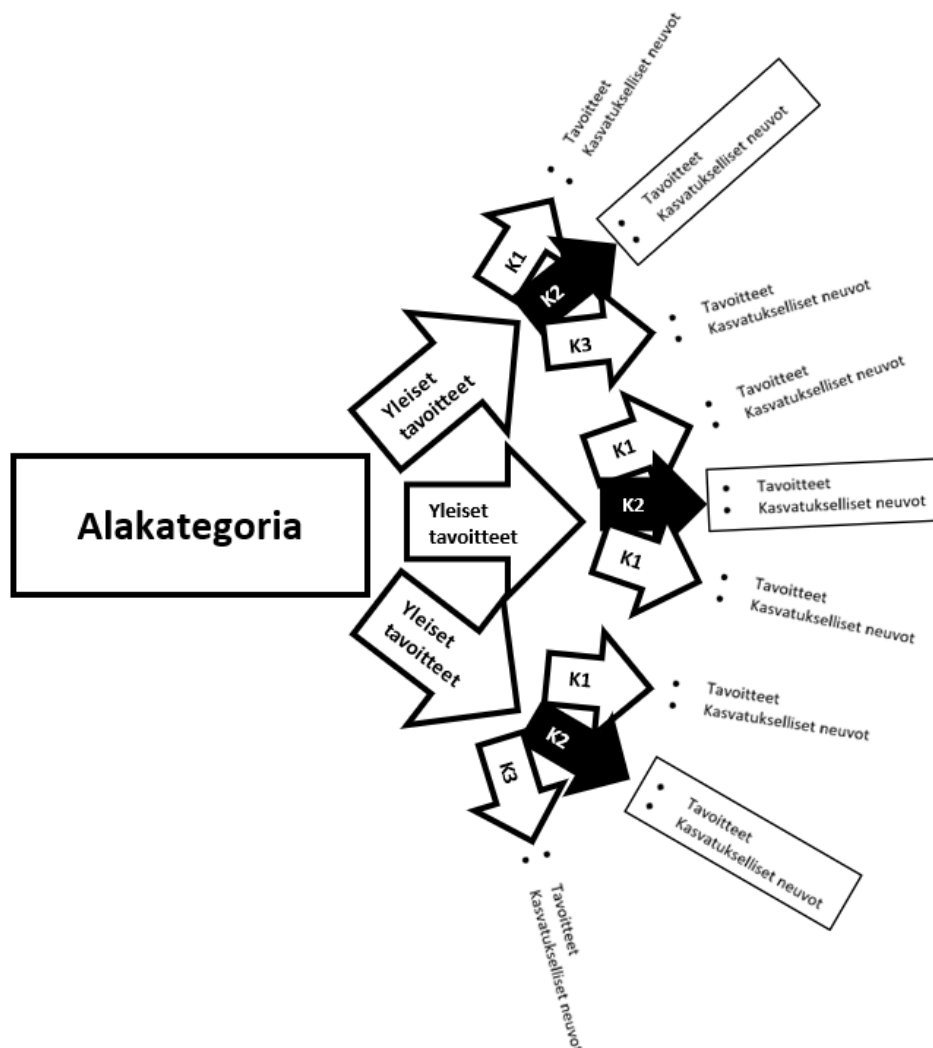


Kuvio 4. Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen opas 3–6-vuotiaille. Keltaisella värillä merkityt kohdat kuvaavat tutkimuspäiväkodin oppimisympäristössä eniten erottuvia lasten oppimisen ja kehityksen sisältöjä (KIVASU 2012).

Alakategoriat jakaantuvat yksityiskohtaisempiin tavoitteisiin, kuten tutkimuskohteessa korostuneet alkeisluku- ja kirjoitustaito sekä terveellinen ulkoinen olemus ja hygienia- ja elintapataidot (ks. kuvio 4). Niistä johdetaan edelleen jokaiselle lapsiryhmälle tarkoitetut omat ikäkausittaiset tavoitteet sekä kasvatukselliset ohjeet, mitä havainnollistaa kuvio 5.

Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita havainnoinnin kohteena olevan lapsiryhmän toiminnan taustalla vaikuttavista tekijöistä, minkä vuoksi oppaan tarkastelu rajattiin havainnoinnin

kohteena olleen lapsiryhmän yksityiskohtaisempiin tavoitteisiin ja kasvatuksellisiin ohjeisiin. Tätä havainnollistaa kuviossa 5 olevat mustat nuolet (ks. Kuvio 5).



Kuvio 5. Kiinan Valtakunnallisen varhaiskasvatuksen oppaan osa-alueiden jakautuminen alakategorioiden ja edelleen ikäkausittaisiin tavoitteisiin sekä kasvatuksellisiin ohjeisiin (KIVASU 2012).

5.2 K2-ryhmä ja oppimisen osa-alueena terveys

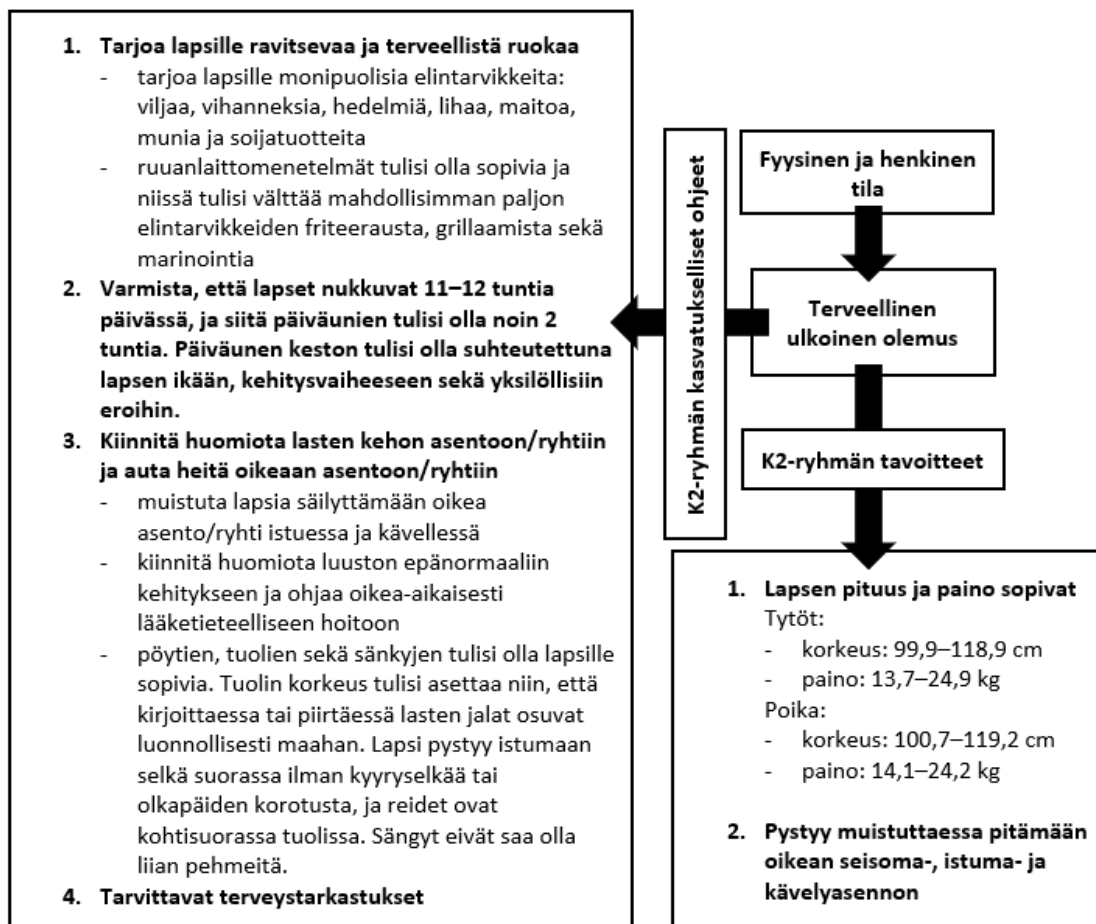
Tutkimuskohteen oppimisympäristössä Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen oppaan osa-alueista erottui terveys, ja sen alakategoriaista fyysinen ja henkinen tila sekä elämisen taidot. Fyysinen ja henkinen tila -alakategoriasta erottui terveellinen ulkoinen olemus, ja hygienia- ja elintapataidot -alakategoriasta Elämisen taidot, minkä vuoksi pidettiin tärkeänä kuvata kyseisiä yleisiä tavoitteita muita tarkemmin. (ks. Kuvio 4–5.)

Terveellinen ulkoinen olemus -yleinen tavoite ilmeni havainnoinnin kohteena olevan päiväkodin lapsiryhmän aamutoiminnan ohessa tehtävissä terveystarkastuksissa. Niiden perusteella kartoitettiin lasten senhetkinen terveydentila sekä tarvittavat jatkotoimenpiteet,

jotka merkattiin värikoodein luokan edessä olevaan tauluun (ks. Kuva 12). Lisäksi yleinen tavoite näkyi ryhmän ryhmänhallintatilanteissa, joissa lasten keskittyminen käynnissä olevaan toimintaan saatiin muistuttamalla oikeanlaisesta istuma-asennosta sekä ryhdistä (ks. Kuva 13). Hygienia- ja elintapataidot -yleinen tavoite ilmeni ryhmän ruokailuissa sekä tarjottavissa päiväkotiruuissa. Ryhmän päiväohjelmaan kuului säännölliset kuumen veden juontihetket, jotka tapahtuivat lasten omista nimetyistä teräsmukeista (ks. Kuva 8). Päiväohjelmaan kuului myös muita tavoitteen sisältöjen mukaisia toimintoja, kuten liikuntatuokioita (ks. Kuva 11).

5.2.1 Terveellinen ulkoinen olemus

Terveellinen ulkoinen olemus on yksi kolmesta fyysinen ja henkinen tila -alakategorian yleisistä tavoitteista (ks. Kuvio 4). Havainnointia helpottaakseen terveellinen ulkoinen olemus -tavoitteesta tehtiin oma Kuvio 6, joka kohdennettiin havainnoin kohteena olevaan lapsiryhmään. Kuvio 6 havainnollistaa, miten yksityiskohtaiset tavoitteet sekä niiden saavuttamista ohjaavat kasvatukselliset ohjeet on kirjattu tietyn ikäisille lapsille. Kuviossa näkyy kahden yksityiskohtaisen tavoitteen painottaminen, ja ne lasten tulisi omaksua käynnissä olevan lukuvuoden aikana.



Kuvio 6. Fyysinen ja henkinen tila -alakategorian yleiset tavoitteet sekä siitä edelleen johdetut K2-ryhmän yksityiskohtaisemmat tavoitteet ja kasvatukselliset ohjeet (KIVASU 2012).

Terveellinen ulkoinen olemus -yleisen tavoitteen yksityiskohtaisemmissa tavoitteissa on määritelty 4–5-vuotiaiden lasten ihannepaino ja -pituus niin tytöille kuin pojille. Tavoitteena on, että ryhmän lapset pystyvät pitämään oikeanlaisen asennon tai ryhdin istuessa, kävellessä tai seisoessa joko itse tai viimeistään muistutettaessa. Tavoitteita pyritään saavuttamaan neljällä erilaisella kasvatuksellisella ohjeella, joiden sisällöt on kuvattu hyvin laaja-alaisesti ja tarkasti. (ks. Kuvio 6.)

Kasvatuksellisissa ohjeissa painotetaan terveellisten ja monipuolisten elintarvikkeiden tarjoamista sekä oikeanlaisia ruuanlaittomenetelmiä. Tarjottavissa ruuissa on hyvä pyrkiä välttämään grillaamista, friteerausta sekä turhaa marinointia. Ohjeissa määritellään ryhmän lasten riittävän unen määrä, josta päiväunen määrä on noin kaksi tuntia riippuen lapsen omista erityispiirteistä. Ohjeissa kuvataan, miten aikuisen on kiinnitettävä huomiota ja tarvittaessa muistutettava lasta korjaamaan kehonsa asentoa/ryhtiä. Oppimisympäristön rakentamisessa on huomioitava esimerkiksi pöytien, sänkyjen sekä tuolien koko suhteessa lasten ergonomiseen toimintaan. Viimeisessä kasvatusohjeessa painotetaan päiväkodissa tehtäviä

terveystarkastuksia, jotka on kirjattu oppaan lisäksi myös muihin keskeisiin pedagogisiin asiakirjoihin (GUASI 2012). Kenttätyömuistiinpanojen mukaan päiväkodeissa on joka aamu tehtävä jokaiselle lapselle oma terveystarkastus, jossa tarkistetaan mahdolliset infektiot. Lisäksi lapsen terveydentilaa tarkistetaan säännöllisesti mittaamalla lapsen pituus ja tarkistamalla näkö puolen vuoden välein sekä mittaamalla pain joka vuosineljännes. (GUASI 2012.)

5.2.2 Hygienia ja elintapataidot

Hygienia- ja elintapataidot -alakategoria on yksi kolmesta elämisentaidot -alategorian yleisestä tavoitteesta (ks. Kuvio 4). Se erottui tutkimuksen kenttätyövaiheen aikana, minkä takia sitä kuvataan muita yleisiä tavoitteita enemmän. Hygienia- ja elintavat -yleinen tavoite jakaantuu kuuteen lapsiryhmälle asetettuun yksityiskohtaisempaan tavoitteeseen, jotka lasten on hyvä omaksua käynnissä olevan lukuvuoden aikana. Oppimista sekä opetuksen käytännön toteuttamista on ohjeistettu useammalla erillisellä kasvatuksellisella ohjeella tarkennettu.

Lapsiryhmälle asetettuihin tavoitteisiin sisältyy nukkumaan menemisen ja heräämisen oikea-aikaisuus sekä mahdolliset päiväunet. Keskeistä on päivittäinen urheilutoimintoihin osallistuminen ja niistä innostuminen sekä urheilullisen elämäntavan ulottuminen myös lapsen omaan vapaa-aikaan. Tavoitteisiin sisältyy oikeanlaiset ruokailutottumukset, jolloin lapsi oppii kiinnittämään huomiota rauhalliseen ruokailuun välttämättä ahmimista ja valikoimista. Keskeistä hyvissä ruokailutottumuksissa on omaksua hedelmät, kasvikset ja muut tuoreet ruuat, mutta myös kuuman veden juominen, osaksi lapsen omaa ruokavaliota. Tavoitteissa määritellään myös lapsen kyky suojella omia silmiään, jolloin hän ymmärtää olla lukematta pimeässä sekä katsoo TV:tä enintään 20 minuuttia kerrallaan. Viimeiseksi tavoitteeksi määritellään lapsen oma-aloitteinen hampaiden pesu aamuin ja illoin sekä käsien pesu ennen ja jälkeen ruokailun.

Tavoitteita pyritään saavuttamaan neljällä erilaisella kasvatuksellisella ohjeella, joiden sisällöt on kuvattu laaja-alaisesti ja tarkasti. Keskeistä on tarjota lapsille selkeä vuorokausirytm, johon kuuluvat muun muassa ruokailujen säännöllisyys sekä oikea-aikaisuus. Lapsia on tärkeää tukea hyvien ruokailutottumusten omaksumisessa. Ohjeissa korostuu ohjaava ote, joka kohdentuu lasten omien tuntemusten tunnistamiseen. Tärkeää on oppia huomaamaan ja ymmärtämään, miksi on hyvä syödä ennen kuin on kova nälkä ja välttää liiallista syömistä. Ruuan on oltava terveellistä ja vettä on juotava tarpeeksi. Päiväkodissa tarkoituksenmukaisten ruokailujärjestelyjen toteuttaminen on keskeistä. Se auttaa lapsia omaksumaan sovittujen,

säännöllisten ja tietyn kokoisten aterioiden syömistä. Lasten kanssa on ohjeiden mukaan tärkeää keskustella hyvistä ruokailutavoista, joihin kuuluvat ahmimisen välttäminen, ruuan riittävä pureskelu sekä oikeanlainen sosiaalinen vuorovaikutus ruokailun aikana.

Lapsen henkilökohtaisesta hygieniasta keskusteleminen sekä hyvien hygieniatapojen omaksuminen on kasvatuksellisten ohjeiden mukaan keskeistä. Päiväkotiarjessa on suunnitelmallisesti kiinnitettävä huomiota muun muassa lapsen suun huuhtelemiseen vedellä jokaisen ruokailun jälkeen sekä lapsen muistutteluun sieraimien ja korvien kaivamisen välttämisestä. Päiväkodissa on tärkeää tukea lasten liikunnallisen elämäntavan kehitystä tarjoamalla lapsille helposti innostavia liikunnallisia aktiviteetteja ja materiaaleja. Liikuntaleikkien aloituksessa ja rakentumisessa aikuisen välitön innostuminen ja osallistuminen on merkittävää. Se myös tukee leikin jatkumista, vaikka aikuinen jättäytyisi toiminnasta sivummalle tai kokonaan pois. Liikunnallisia elintapoja voi tukea myös katsomalla lasten kanssa erilaisia urheilutapahtumia ja TV-ohjelmia, ja herättää heidän sisäinen kiinnostuksensa urheilutoimintaan.

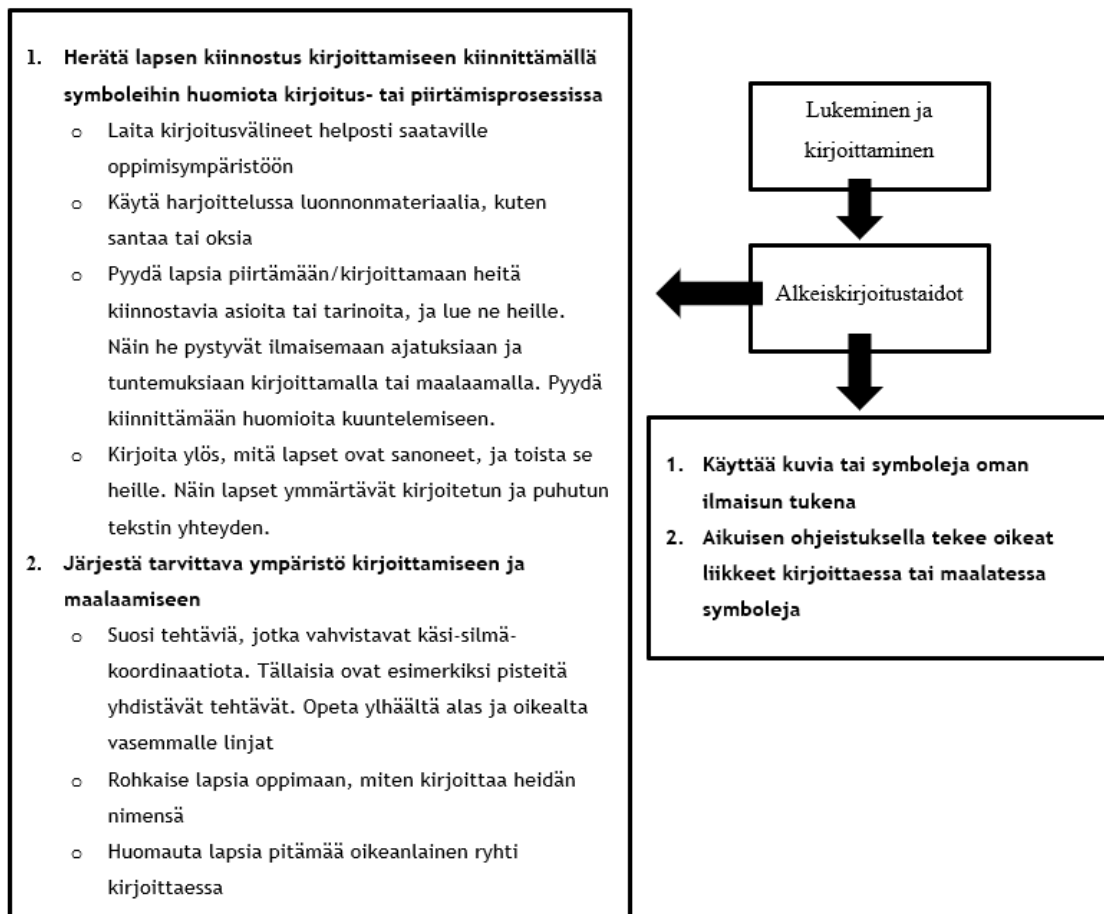
5.3 K2-ryhmä ja oppimisen osa-alueena kieli

Tutkimuskohteen oppimisympäristössä Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen oppaan osa-alueista erottui kieli sekä sen alakategorioista lukeminen ja kirjoittaminen. Alakategoria jakaantuu kolmeen eri yleiseen tavoitteeseen, joista muita tarkemmin kuvataan ensiksi alkeislukutaito ja sitten alkeiskirjoitustaito. Molemmat yleiset tavoitteet erottuivat kenttätyövaiheen aikana, minkä takia pidetään tärkeänä kuvata niitä muita oppaan sisältöjä tarkemmin. (ks. Kuvio 4.)

Alkeisluku- ja kirjoitustaito näkyivät osana kielirikasteista oppimisympäristöä ja opetusta. Alkeiskirjoitustaito näkyi englannin kielen oppitunneilla, kun lapset opiskelivat englannin kielen kirjoitusjärjestelmän S-kirjainta esimerkiksi lausumalla s-kirjaimen suhisevalla ääntämyksellä opettajan mallin mukaisesti. Tämän jälkeen he opettelivat kirjainta toistamalla kirjaimella alkavia sanoja, kuten ”spider”. Alkeislukutaito näkyi myös lause- ja sanakorttien sekä niiden sisältöön sopivan kuvituksen yhdistelmänä. (ks. Kuva 2–4.) Alkeiskirjoitustaito näkyi uusien kirjainten oppimisessa. Lapset opettelivat kirjoittamaan ilmaan S-kirjaimen opettajan mallia seuraamalla.

5.3.1 Alkeiskirjoitus- ja alkeislukutaito

Alkeisluku- ja kirjoitustaito ovat kaksi lukemisen ja kirjoittamisen -alakategorian yleisistä tavoitteista (ks. Kuvio 4). Alkeiskirjoitustaidolle on määritelty kaksi yksityiskohtaisempaa tavoitetta, jotka lapsiryhmän tulisi omaksua käynnissä olevan lukuvuoden aikana. Tästä on tehty kuvio 7. Lukutaitoon viitataan tässä tutkimuksessa alkeislukutaidon käsitteellä ja kirjoitustaitoon alkeiskirjoitustaidon käsitteellä. (KIVASU 2012.)



Kuvio 7. Alkeiskirjoitustaidot -alakategoria yleiset tavoitteet sekä siitä edelleen johdetut K2-ryhmän yksityiskohtaisemmat tavoitteet ja yleiset kasvatukselliset ohjeet (KIVASU 2012).

Alkeiskirjoitustaidot-ylenen tavoite jakaantuu edelleen kahteen yksityiskohtaisempaan tavoitteeseen. Niiden mukaan lapsen on hyvä oppia käyttämään erilaisia kuvia ja symboleja oman ilmaisunsa tukena. Kirjoittaessaan tai piirtäessään symboleita lapsen on hyvä muistaa säilyttää oikea asento ja tekniikka joko oma-aloitteisesti tai aikuisen muistutuksesta.

Tavoitteiden omaksumista, oppimista sekä opetuksen käytännön toteuttamista tarkennetaan kahdella kasvatuksellisella ohjeella. (ks. Kuvio 7.)

Kasvatuksellisissa ohjeissa korostetaan lapsen kiinnostuksen herättämistä kirjoittamiseen. Lasten huomio on hyvä kiinnittää erilaisiin symboleihin samaan aikaan, kun hän opettelee kirjoittamista tai symboloiden tekemistä käyttämällä erilaisia maalaamistekniikoita. Aikuiset voivat kirjoittaa lasten kertomia tarinoita ylös tai lapset voivat myös itse piirtää tai kirjoittaa heitä kiinnostavia asioita tai tarinoita. Nämä keinot tukevat lasten ajatusten ja tuntemusten ilmaisua. Jälkikäteen tuotoksia voi lukea yhdessä, ja lapset voivat kiinnittää erityistä huomiota kuuntelemiseen. Oppimisen ja kehityksen kannalta on tärkeää asettaa eri kirjoitusvälineet helposti saataville sekä mahdollisuuksien mukaan käyttää opetusvälineinä erilaisia luonnonmateriaaleja. Oppimisympäristössä on tärkeää tehdä näkyväksi kaikenlainen kirjoittaminen ja maalaaminen. Siinä voi suosia tehtäviä, jotka vahvistavat lapsen käsi-silmä-koordinaatiota, kuten erilaiset pisteitä yhdistävät tehtävät. Lisäksi on tärkeää opetella ylhäältä alas ja oikealta vasemmalle linjat sekä kiinnittää huomiota oikeanlaiseen kirjoitusasentoon. Lasten on hyvä oppia kirjoittamaan oma nimensä. (ks. Kuvio 7.)

Alkeislukutaidot-yleinen tavoite jakaantuu kolmeen yksityiskohtaisempaan tavoitteeseen. Yhtenä tavoitteena on lapsen kyky kertoa tärkeimmät kohdat ja sisällöt hänelle kerrotuista saduista tai tarinoista. Lisäksi tavoitteena on, että lapsi pystyy kertomaan tarinan tai sadun juonen sekä keskeisimmät sisällöt käyttäen apunaan hänelle annettuja kuvia. Viimeisenä tavoitteena on, että lapsi pystyy samaistumaan saduissa tai tarinoissa oleviin tunteisiin, ja samaan aikaan ymmärtämään, tuntemaan ja ilmaisemaan omia erilaisia tunteitaan, kuten iloa tai surua.

Tavoitteiden omaksumista, oppimista sekä opetuksen käytännön toteuttamista ohjeistetaan kolmella kasvatuksellisella ohjeella. Näitä on kuvattu laaja-alaisesti ja tarkasti. Ensimmäisessä ohjeessa korostetaan lapsen kanssa pidettyjä lukuhetkiä sekä lapsen omaa aktiivisuutta. Kirjan sisällöistä on tärkeää keskustella, ja lasta on hyvä rohkaista muistelemaan ja kertomaan luetun tarinan juoni mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Sen sijaan, että lapsille kerrotaan suoraan kirjan tai tarinan nimi, häntä voi kannustaa keksimään tarinalle oma nimi. Ohjeissa kehoitetaan ohjaamaan lasten huomio luettavien kirjojen tekstin ohessa olevaan kuvitukseen sekä sen tiivistä yhteyttä kirjan tarinan sisältöön. Aikuisen kanssa käytävien keskustelujen lisäksi lapsia on tärkeää kannustaa lukemaan myös itsenäisesti sekä keskustelemaan muiden lasten kanssa omista havainnoistaan, ajatuksistaan sekä erilaisten kirjojen sisällöistä.

Toisessa kasvatuksellisessa ohjeessa ohjataan kiinnittämään huomiota lasten oman mielikuvituksen ja luovuuden kehittymiseen. Lapsia on hyvä rohkaista keksimään omia tarinoita erilaisten vihjeiden avulla, miettiä tarinalle vaihtoehtoisia juonenkäänteitä sekä lopetuksia. Lisäksi lasten on tärkeää oppia tekemään omia pieniä tarinoita sekä liittämään niihin myös kuvitus, jolloin muodostuu kuvakirja. Kolmannessa kasvatuksellisessa ohjeessa korostetaan kirjallisuudesta ja tarinoista välittyvää tunnelmaa, joka lukuhetkissä välittyy erilaisten äänensävyjen ja -painotusten kautta. Lapsia voivat jäljitellä kirjassa olevia tunnetiloja sekä tekstissä olevaa kielen rytmitystä, painotusta ja sävyjä.

5.4 Muiden pedagogisten asiakirjojen rooli tutkimuspäiväkodissa

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristön rakentumiseen vaikuttaa monta eri tekijää, joista yksi on erilaiset valtakunnallisesti ja aluekohtaisesti laaditut pedagogiset asiakirjat. Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman opas luo perustan kiinalaisen varhaiskasvatuksen toiminnalle ja oppimisympäristölle. Tämän pohjalta jokainen Kiinan provinssi laatii omat varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavat viralliset asiakirjat, ja samalla ottaa myös huomioon kunkin provinssin erityis- ja ominaispiirteet. Näiden perusteella rakentuvat kaupunkikohtaiset suunnitelmat, jotka yleensä ovat hyvin samankaltaiset kuin provinssien laatimat määräykset ja asiakirjat. Tutkimuksessa on käytetty Guangdongin provinssin kasvatuksen laitoksen laatima virallista asiakirjaa. (ks. GUASI 2012.)

Kiinassa valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman oppaan asema vaihtelee riippuen siitä, onko päiväkotiyksityinen vai julkinen. Julkiset päiväkodit noudattavat opasta tarkemmin kuin yksityiset, koska julkisten päiväkotien toiminta on julkisesti rahoitettu ja avustettu. Yksityiset päiväkodit taas saavat rahoituksensa esimerkiksi lukuvuosimaksuista. Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen oppaan sisältöjen toteutumista tarkastellaan joustavammin, ja päiväkodit voivat tarjota toimintakulttuurissaan muitakin kuin valtakunnallisessa oppaassa määriteltyjä sisältöjä, kuten tutkimuspäiväkodin oppimisympäristössä korostuva kielirikasteinen opetus.

6 Kielirikasteisuus oppimisympäristön perustana

Seuraavaksi kuvataan, miten kielirikasteinen oppimisympäristö rakentui tutkimuspäiväkodissa sekä vaikutti sen toimintaan. Oppimisympäristö rakentui yksityisen päiväkotiketjun itse suunnitteleman ja kustantaman materiaalin ympärille. Päiväkodin toimintakausi jaettiin kahteentoista eri teemaa, josta muodostui toimintakauden teemakokonaisuus. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin tarkemmin kahta eri teemaa, jotka olivat ”My family” sekä ”My classroom” -teemat.

Kielirikasteisen oppimisympäristön taustalla vaikutti useampi pedagoginen asiakirja, kuten teemasuunnitelma sekä tuntisuunnitelmat. Englannin kielen oppitunteja pitivät suurimmaksi osaksi ulkomaalaiset opettajat. Tutkimuskohteena olevalla lapsiryhmällä oppitunteja oli viikko-ohjelman mukaan yhteensä kuusi, ja näistä neljä oli englantia taitavien ulkomaalaisten opettajien pitämiä.

Lapsiryhmän kielirikasteista oppimisympäristöä tarkastellaan kuvaamalla erilaisia tilanteita luokkahuoneesta sekä toiminnan perustana olevasta oppimisympäristöstä. Valokuvien lisäksi oppimisympäristön taustalla vaikuttavia tekijöitä havainnollistetaan kuvioilla ja taulukoilla, jotka perustuvat keskeisiin pedagogisiin asiakirjoihin.

6.1 Päiväkoti ja kielirikasteinen oppimisympäristö

Päiväkotiketjun laatima ja kustantama oma oppimateriaali loi pohjan kielirikasteisen päiväkodin englannin kielen opiskelulle sekä koko oppimisympäristölle. Siinä opetus jaettiin kahteentoista eri teemaan.

6.1.1 Kulmakivenä oma oppimateriaali

Oppimateriaalin nimi oli Pocket English, ja se piti sisällään sekä tehtävä- että lukukirjan. Jokaiselle päiväkodin K1, K2 ja K3- lapsiryhmälle oli omat kirjat toimintakauden niin kevät- kuin syyslukukaudelle. Tutkimus tehtiin kevätlukukaudella K2-lapsiryhmässä, ja tarkasteltavana kirjana oli kirjasarjan kevätlukukauden tehtävä- ja lukukirja. Se oli merkattu kirjasarjan oikeaan alakulmaan numerona 4. (ks. Kuva 1.)



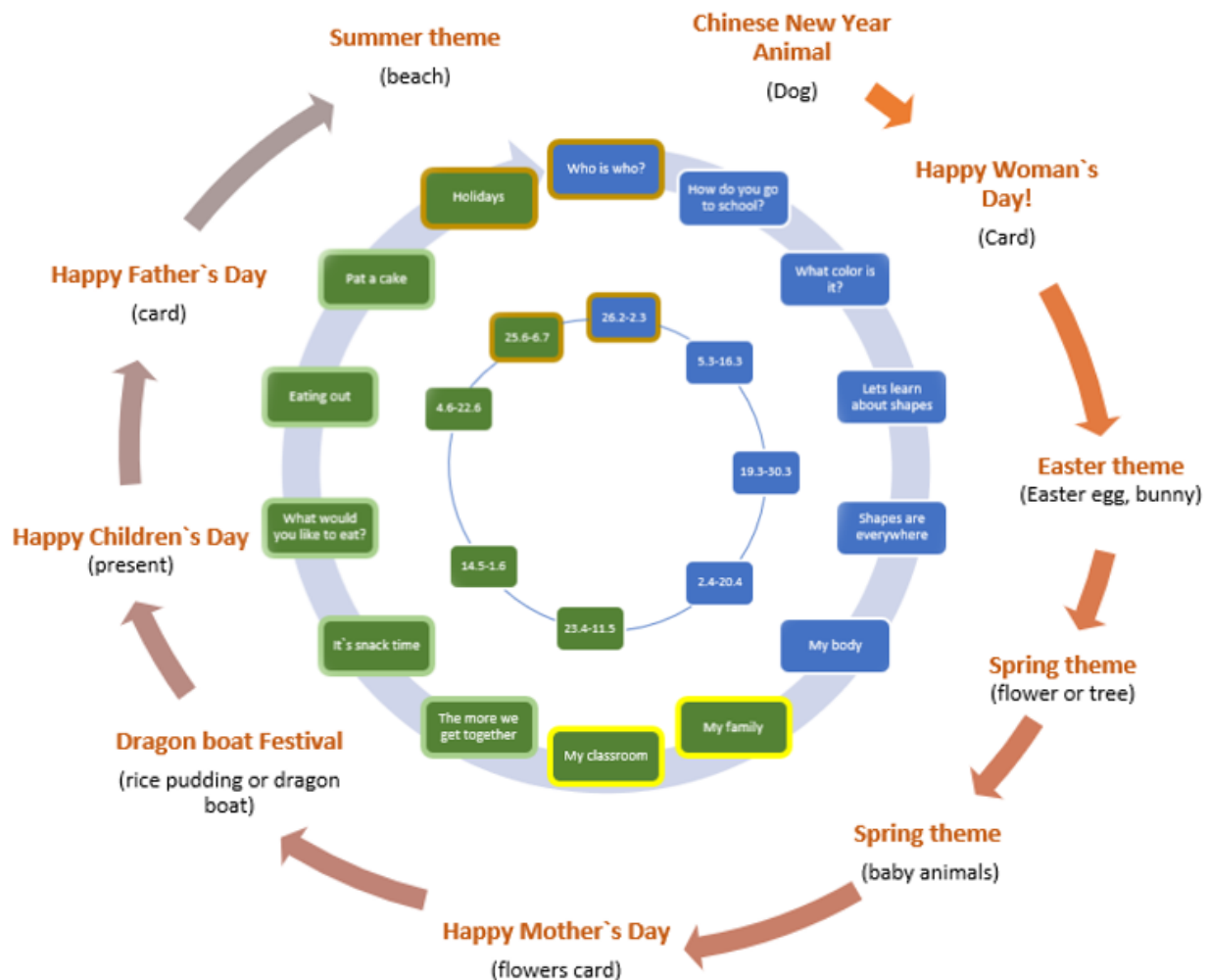
Kuva 1. Tutkittavan päiväkodin toiminnan perustana oli sen itse suunnittelema ja kustantama kielirikasteinen oppimateriaali.

Tekstikirja on jaettu 12 teemaan, joista kirjassa käytettiin käsitettä ”lesson”. Tämän lisäksi kirjassa oli ”Word Bank” -aukeama, jossa kaikille englannin kielen aakkosille oli oma laatikkonsa. Jokaisessa laatikossa oli kirjainten lisäksi jokin vastaavalla kirjaimella alkavan esineen tai asian kuva ja nimi englanniksi kirjoitettuna. Kirjan viimeisellä aukeamalla oli ”Art” -aukeama, jonka tarkoituksena oli oppia englantia ja englanninkielisiä sanoja käyttäen hyväksi kuvataidetta ja maalaamista. Tehtäväkirja oli jaettu tekstikirjan tavoin 12 teemaa. Se piti sisällään monipuolisia yhdistämis-, väritys-, piirtämis-, täydentämis- ja arvoitustehtäviä. Kirja sisälsi runsaasti erilaisia tarroja, joiden ympärille eri tehtävät rakentuivat. Tehtävien tekemisessä ei vaadittu oppilaan kirjoittamistaitoa. Sen sijaan oppilaan tuli osata yhdistää kuvaa tai tekstiä sisältävä tarra kunkin tehtävän oikeaan kuvaan tai tekstiin.

6.1.2 Oppimisympäristö ja 12 teeman teemakokonaisuus

Tutkimuspäiväkotiketjun oma oppimateriaali sekä -kirjasarja, ja niiden pohjalta laadittu teemakokonaisuus loi kehyksen koko päiväkodin oppimisympäristölle. Teemakokonaisuus koostui oppimateriaalin mukaisesti 12 erilaisesta teemasta sekä kymmenestä erilaisesta kiinalaiseen vuosikalenteriin kuuluvasta juhlasta tai teemasta. Toimintakulttuurin teemakokonaisuudesta on laadittu havainnollistava kuvio 8, joka on muunnelma liitteestä 3. Kuviossa 8 on kolme erilaista ympyrää. Sisin ympyrä kuvaa toimintakauden aikajanaa. Siitä näkee, että kaksikielisen päiväkodin lukukausi alkaa 26.2.2018 ja loppuu 6.7.2018. Lisäksi se kuvaa, miten erilaiset teemat jaksottuvat pitkin toimintakautta. Uloin ympyrä kuvaa kiinalaiseen kalenteriin sisältyviä erilaisia juhlia. Näitä ovat esimerkiksi äitienpäivä sekä

Dragon boat festival, jota juhlittiin tutkimuksen kenttätyövaiheen aikana. Juhlia huomioitiin erityisesti kuvaamataidon tunneilla, mutta myös yleisesti päivätoiminnassa. Keskimmäisessä ympyrässä on 12 + 2 toimintakauteen sisältyvää teemaa. Siihen on jaksotettu aloitus- ja lopetusjakson lisäksi kaksitoista varsinaista teemaa, joista kahta tulemme tässä tutkimuksessa tarkemmin tarkastelemaan. Nämä ovat ”My family” sekä ”My classroom” -teemat. Teemakokonaisuuden teemat luovat pohjan päiväkodin englannin kielen opetuksen sisältöihin ja jokaisen teeman käsittelyyn käytetään noin kaksi viikkoa. (ks. Kuvio 8.)



Kuvio 8. Tutkimuspäiväkodin kielirikasteisen opetuksen teemakokonaisuus sekä kiinalaisen vuosikalenterin juhlakierto (Liite 3).

6.2 K2-ryhmä ja kielirikasteinen oppimisympäristö

Englannin kielen opetus ja oppiminen sekä kielirikasteinen opetus etenivät teemakokonaisuuden sisällä suunnitelmallisesti, johdonmukaisesti ja tavoitteellisesti. Sen etenemistä seurattiin ja arvioitiin auki kirjoitettujen dokumenttien avulla. Näitä olivat erilaiset pedagogiset asiakirjat, kuten teemakokonaisuuden suunnitelma. (ks. Liite 3.) Se kuvaa

tutkimuksen kohteena olevan lapsiryhmän kielirikasteisen oppimisympäristön taustalla vaikuttavaa teemasuunnitelmaa, johon on kirjattu muun muassa teemakohtaiset sisällöt taiteen (art) ja askartelun (craft) oppitunneille. Näille on merkitty omat opetustuokiopaikat lapsiryhmän omaan viikko-ohjelmaan (ks. Liite 1). Taide (Art) myötäilee lukukauden 12 teeman kokonaisuutta, ja siinä pyrkimyksenä on oppia englantia taiteentekemisen erilaisin keinoin. Askartelu (Craft) perustuu kiinalaiseen kalenteriin sekä siihen kuuluviin perinteisiin juhliin.

Teemasuunnitelmaan on kirjattu myös tarkemmat – hyvin yksityiskohtaiset – ohjeet teemojen käsittelyyn englannin kielen oppitunneille. Kenttätyövaiheen aikana käsiteltiin ”My family” ja ”My Classroom” -teemoja. ”My Family” -teema oli juuri loppuillaan ja ”My Classroom” -teema juuri alkamassa. (ks. Liite 3.) Teemasuunnitelman pohjalta on laadittu tutkimuksen kannalta selkeämmässä muodossa oleva taulukko 1. Vihreällä värillä kuvattu alue tarkoittaa kenttätyövaiheen aikana käsiteltyjen teemojen sisältöjä ja tavoitteita, ja ruskealla värillä kuvattu alue tarkoittaa teemojen rinnalle suunniteltuja taide- ja kädentaitoharjoituksia (ks. Taulukko 1).

Taulukko 1. ”My Family” ja ”My Classroom” teemojen oppisisällöt ja -tavoitteet.

Teema (Pocket English)	Laulu	Lause	Äänteet	Kirjaimet	”Story tree” > tavoitteet	Taide (Art)	Askartelu (Craft)
My Body My Family	My body	He is my__ She is my__	ng long, bang	Qq, Rr	Unit 4: Words: eat, some Sentences: Will you eat some apple pie? Song: No apple pie	My body	Spring themed (baby animals)
			ng lungs, rings				
My Classroom	The more we get together	Miss Betty is reading a story. This is my classroom. The more we get together.	Review z, w, ng	Ss, Tt	Unit 1: ”The Gingerbread Man” Words: fast, stop Sentences: Run, run, run! Run as fast as you can!	The Gingerbread man	Happy Mother’s day (flowers card)
			Vv wam			This is my family	Dragon Boat festival (rice pudding or dragon boat)

Englannin kielen opettaminen ja opetus näyttää olevan taulukon 1 mukaan hyvin kokonaisvaltaista ja laaja-alaista. Sisällöissä on otettu huomioon englanninkielisten lauseiden ja sanojen lisäksi myös kiinan ja englannin kielen erilaisen kirjoitusjärjestelmän opettaminen. Englannin kielen opetuksessa on huomioitu myös kirjainten ja erilaisten äänteiden sekä kirjain-äännevastaavuuden omaksuminen ja opettelu.

6.2.1 Englannin kielen oppitunti K2-ryhmässä

Teemoja käsiteltiin tutkimuksen kohteena olevassa lapsiryhmässä noin kaksi viikkoa ja viikko-ohjelmassa englannintunteja oli yhteensä kuusi (ks. Liite 1). Näistä neljä oli englantia taitavien ulkomaalaisten opettajien pitämiä, ja loput kaksi oppituntia olivat paikallisen kiinan kieltä taitavan opettajan pitämiä. Kenttätyöaineistosta otetusta lapsiryhmän viikko-ohjelmasta on (Liite 1) nähtävissä, että opetustuokioiden kestivät noin 30–40 minuuttia.

Oppitunneilla ulkomaalaisella opettajalla oli tavallisesti tukena kaksi paikallista opettajaa, jotka seurasivat englannin kielen opetusta ja tarvittaessa toimivat apuopettajina sekä järjestyksenpitäjinä. Luokassa oli myös yksi avustaja, joka yleensä vastasi ruokailu- ja nukkumistilanteiden valmistelusta sekä tarvittaessa siisti luokan. Lapsia oppitunneilla kyseisellä luokalla oli yhteensä 30.

Yksi ulkomaalaisen opettajan pitämistä tunneista käsitteli ”My Family” -teemaa. Jokaisesta tunnista piti tehdä oma tuntisuunnitelma. Liite 2 on kenttätyömuistiinpanoista laadittu muunnelma ulkomaalaisen opettajan pitämästä englannintuntin tuntisuunnitelmasta. Suunnitelma on muuten sama kuin alkuperäinen, mutta tuntien sisältöjä on käännetty suomeksi, ja osaa sisällöistä on osittain kuvattu laaja-alaisemmin. Tuntisuunnitelman (ks. Liite 2) sisällöistä ilmenee, miten päiväkodin kielirikasteisen opetuksen perustana olevaa lukuvuoden teemasuunnitelmaa pyritään toteuttamaan käytännön opetuksessa (ks. Kuvio 8: Taulukko 1).

Tuntisuunnitelma osoittaa, että ulkomaalaisten opettajien pitämät oppitunnit olivat tarkkaan suunniteltuja. Siinä on tarkkaan määritelty tunnin tavoitteet sekä uudet opeteltavat asiat. Tuntisuunnitelma on myös arvioinnin väline niin tunnin kuin oppilaiden oppimisen näkökulmasta. Englannin tuntien opetusta valvottiin liittämällä tuntisuunnitelmaan opetuksesta vastaavan henkilön nimi. Lisäksi se hyväksyttiin pyytämällä siihen päiväkodin rehtorin allekirjoitus. (ks. Liite 2.)

”My family” -teemaa käsittelevän oppitunnin tuntisuunnitelmasta ilmenee, että oppitunnin tavoitteena oli oppia uusia sanoja ja lauseita sekä uusia kirjaimia. Niitä käsiteltiin opetuskokonaisuudessa, joka oli jaettu neljään eri vaiheeseen: aloittaminen, uuden asian esittäminen, uuden asian toiminnallinen prosessointi sekä uuden kertaaminen. Aloittaminen koostui joka tunnilla toistuvasta kokonaisuudesta, jossa harjoiteltiin englanniksi tervehtimistä sekä säähän ja tunnetiloihin liittyvää sanastoa. Asioita opetettiin käyttämällä runsaasti

mallioppimista esimerkiksi tunnetiloja harjoitellessa. Lopuksi luokan edessä olevalta monitorilta näytettiin tanssi- ja lauluvideo, ja mallin mukaisesti lapset saivat myös itse tanssia ja laulaa. Aloittamiseen kuului myös uuden kirjaimen opettelu, jota harjoiteltiin yhdistämällä kirjain taululla olevaan flash-korttiin sekä siinä olevaan kuvaan, kuten s-kirjain yhdistettiin sanaan spider. Tämän jälkeen opettaja pyysi lapsia toistamaan sanan perässään useamman kerran. Lopuksi kirjaimen oikeanlaista muotoa harjoiteltiin ilmaan sormella kirjoittamalla. (ks. Liite 2: kuva 2.)



Kuva 2. Leikki ulkomaalaisen opettajan pitämältä oppitunnilta. Tavoitteena arvata taululta puuttuvia flash-kortteja.

Uuden asian esittämisessä käytettiin hyväksi flash-kortteja. Opettaja näytti kortteja vuorotellen, ja jokaisen kortin kohdalla oppilaat toistivat sanan opettajan jälkeen 4–6 kertaa kuorossa. Toiminnan lopussa opettaja näytti kortin, ja oppilaiden tuli itse muistaa, mikä kortti oli kyseessä. Opeteltavia sanoja oli ”My Family” -teemaan liittyvät sanat: perhe, isä, äiti ja sisarus. (ks. Liite 2: Kuva 2.)

Uuden asian toiminnallisessa prosessoinnissa leikittiin kahta eri leikkiä. Toisessa jokaiselle luokan eteen pyydetylle lapselle annettiin oma flash-kortti ja heidän tuli hypätä ylös opettajan mainitessa heidän korttiansa olevan sanan. Toisessa leikissä pohdittiin, mikä liitutaalulla olevista viidestä flash-kuvasta puuttuu. Tästä leikistä on otettu kuva 2. Toistossa vielä kerrattiin tunnilla opittuja sanoja. (ks. Liite 2.) Yleisesti ottaen teemojen oppisisältöjen ja tavoitteiden oppimista arvioitiin kartoittamalla viikoittain, kuinka monta uutta äännettä tai sanaa lapsi osaa sanoa englanniksi.

6.2.2 Oppimisympäristö K2-ryhmän luokassa

Ulkomaalaisten opettajien sekä englannin kielen oppituntien lisäksi englannin kielen opetus ja kielirikasteisuus konkretisoituivat luokkahuoneessa. Sen seiniä koristivat lause- ja sanakortit, jotka tukivat englannin tunneilla opittuja sanoja ja lauseita. (ks. Kuva 3.) Osa sana- ja lausekorteista olivat seinällä koko lukuvuoden. Ne sisälsivät oppimisympäristössä päivittäin käytettyjä fraaseja, jotka liittyivät säähän, tunnetiloihin sekä päivän kulkuun yleisesti. Muut sana- ja lausekortit liittyivät lukuvuoden teemasuunnitelman 12 teeman oppisisältöihin. Kortit ilmestyivät seinälle teeman sisältöjen etenemisen mukaisesti. Toisin kuin ulkomaalaisen opettajan tunneille hetkellisesti näytetyt flash-kortit, nämä sana- ja lausekortit olivat luokkahuoneiden seinillä koko teemakokonaisuuden käsittelyn ajan. Kuva 3 on otettu tutkimuksen havainnoinnin kohteena olleen lapsiryhmä luokkahuoneesta. Siinä käsitellään teemakokonaisuuden ”My Classroom” -teemaa, ja sana- ja lausekorteissa on teemaan sopivia lauseita sekä niiden yhteydessä keskeisiä teeman mukaisia sanoja (ks. Kuva 3).



Kuva 3. Luokan seinässä olevat laminoitut englanninkieliset sanat ja fraasit. Ne käsittelevät "My Classroom" -teemaa.

6.2.3 "Daily Conversation" -taulu

Laminoitujen sana- ja lausekorttien lisäksi päiväkodin kielirikasteinen toimintakulttuuri ja oppimisympäristö ilmeni myös päiväkodin muissa tiloissa. Päiväkodin etupihalla oli joka päiväkotiaamu "Daily Conversation" -taulu, josta näkyi kunkin lapsiryhmän käsiteltävän teeman senhetkiset oppisisällöt ja -tavoitteet. Kuvassa 4 näkyy tutkimuksen kenttätyövaiheen aikana käsiteltyjen teemojen taulut. "My Family" -taulun kuva havainnollistaa teeman

loppupuolella käsiteltyjä sisältöjä ja tavoitteita, ja ”My Classroom” -teeman kuva taas havainnollistaa teeman alkupuolella käsiteltyjä sisältöjä ja tavoitteita (ks. Kuva 4).



Kuva 4. ”Daily Conversation” -taulu kokoaa K1, K2 ja K3 ryhmissä käsiteltävien teemojen oppisisällöt. Kuvan oikeanpuoleisessa taulussa käsitellään ”My Classroom” ja vasemmanpuoleisessa taulussa ”My Family” teemaa.

Päiväkodin ulkomaalaiset opettajat olivat joka päiväkotiaamu ottamassa vastaan päiväkodin lapsia sekä heidän vanhempiaan (ks. Kuva 5). Aamutuokiossa opettajat tervehtivät, käittelivät ja toistivat joka-aamuiset englanninkieliset dialogit ja fraasit, kuten ”Good morning” ja ”How are you”. Opettajat myös näyttivät ”Daily Conversation” -taulun sisältöjä ja toistivat siinä olevia fraaseja sekä sanoja. Tarkoituksena oli osoittaa lasten huoltajille oppimisen edistymistä. Pyrkimyksenä oli myös harjoitella oppitunneilla opittuja asioita luonnollisimmassa vapaa- ja arkiluontoisimmassa tilanteessa. ”Daily Conversation” -taulusta lasten vanhemmat pystyivät päiväkotiaamuisin seuraamaan, mitkä ovat englannin opetuksen sen hetkiset sisällöt ja oppimisen tavoitteet.



Kuva 5. Päiväkodin ensimmäinen toiminta on lasten ja päiväkodin henkilökunnan välinen aamukeskustelu. Siinä kerrataan "Daily Conversation" -taulun sisällöt.

Kun kaikki lapset olivat saapuneet päiväkotiin ja aloittaneet päivänsä, "Daily Conversation" -taulu siirrettiin päiväkodin aulaan. Oppilaat pääsivät katsomaan sitä päiväkotipäivän aikana ohi kävellessään.

6.3 K2-ryhmä ja kielirikasteisuus tiedonsiirrossa

Kielirikasteisuus näkyi myös päiväkodin ja lasten huoltajien kanssa tehdyssä yhteistyössä ja tiedonsiirrossa. Päiväkodin ja tutkimuskohteena olevan lapsiryhmän lapsilla oli käytössään henkilökohtainen "Communication Book" -kirja, joka toimi lapsen huoltajien ja päiväkodin henkilökunnan välisenä kommunikointikirjana. Kirja kulki perjantaisin päiväkodista kotiin, ja maanantaisin kodista päiväkotiin. Maanantaisin lapsiryhmän aikuiset kävivät lävitse kirjassa esiin tulleita asioita. Tämä oli merkitty lapsiryhmän viikko-ohjelmaan "Share time" -oppituntina (ks. Liite 1).

"Communication Book" -kirja oli kirjoitettu sekä kiinan että englannin kielellä. Yhdestä kirjan aukeamasta on otettu valokuva, joka löytyy liitteestä 4. Aukeamasta ilmenee, että lapsen oppimista ja kehitystä arvioivat viikoittain niin päiväkodin henkilökunta, lapsen vanhemmat kuin lapsi itse. Päiväkodin henkilökunta kirjasi ja arvioi, miten lapsi suoriutui päiväkotipäivän eri toiminnoista, kuten ruokailusta, päiväunista sekä muista yleisistä

koulutoiminnoista. Lapsiryhmän aikuinen arvioi erityisesti lapsen käytöstapoja sekä vuorovaikutustaitoja. Aukeamassa oli myös oma kohta lapsiryhmän lasten huoltajien arvioinnille ja kirjaamiselle. Huoltajia pyydettiin arvioimaan lapsen suoriutumista englannin ja kiinan kielen sekä matematiikan läksyistä. Lisäksi huoltajat antoivat arvionsa päiväkotipäivien sisältöjen tarpeellisuudesta. Aukeamassa oli myös kohta, jossa huoltajia pyydettiin arvioimaan lapsen mahdollisia tarpeita liittyen lääkkeisiin, ruokailuun tai johonkin muuhun. Huoltajien lisäksi myös lapset pääsivät itse harjoittelemaan itsearviointia käyttäen erilaisia hymynaamoja. Arviointi kohdistui erityisesti päiväkotiviikon aikana heränneisiin tunnetiloihin sekä niiden tunnistamiseen. Aukeaman lopussa oli tilaa niin huoltajien kuin lapsiryhmän aikuisten vapaamuotoisemmalle palautteelle sekä molempien allekirjoitukselle. (ks. Liite 4.)

Kielirikasteisen toimintakulttuuri näkyi myös lapsiryhmän viikko-ohjelmassa, joka löytyy liitteestä 1. Siinä ohjelma on kirjoitettu niin kiinan kuin englannin kielellä. (ks. Liite 1.) Tutkimuskohteena olevan päiväkodin jokaisen luokan oven vieressä oli paikka kunkin luokan viikko-ohjelmalle.

7 Oppimisympäristö tutkimuksen kohteena olevassa päiväkodissa

Kenttätyövaihe toteutettiin Guangdongin Provinssissa, ja yksi päiväkodin toimintakulttuuria ja oppimisympäristöä ohjaava asiakirja oli Guangdongin Provinssin kasvatuslaitoksen laatima (2012) asiakirja. Asiakirjassa määritellään päiväkodin perustamisen kannalta tärkeimmät kohdat. Niiden noudattaminen ja näkyminen päiväkodin oppimisympäristössä on pitkälti velvoittavaa ja vaikuttaa suoraan päiväkotien arvostukseen sekä maineeseen.

Seuraavaksi kuvataan, millaisia asioita lapsiryhmän luokkahuoneesta sekä koko päiväkodin oppimisympäristöstä nousi esiin. Toiminta- ja oppimisympäristössä Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman oppaan oppimisen ja kehityksen osa-alueista erottui terveyden osa-alue. Se jakaantuu useampaan yleiseen tavoitteeseen, mutta lapsiryhmän oppimisympäristössä erottui erityisesti hygienia- ja elintapataidot sekä terveellinen ulkoinen olemus. (ks. Kuvio 4.) Tämän osa-alueen näkymistä tutkimuspäiväkodin oppimisympäristössä pyritään seuraavissa alaluvuissa kuvaamaan ja havainnollistamaan kenttätyömuistiinpanoista poimituilla valokuvilla sekä tarkastelemalla niitä viitaten Guangdongin Provinssin laatimassa asiakirjassa (2012) oleviin määräyksiin ja sisältöihin.

7.1 K2-ryhmän luokkahuone

Tutkimuspäiväkodin jokaisella ryhmällä oli oma luokkahuone. Lapsiryhmän luokkahuoneessa tapahtui lähes kaikki viikko-ohjelmaan sisältyvä toiminta, kuten ruokailu, nukkuminen, opettaminen sekä muu toiminnallinen ja opetuksellinen ohjelma (ks. Liite 1). Tällöin luokkahuoneessa tuli olla tilaa kenttätyömuistiinpanojen (GUASI 2012) mukaan vähintään 70 m². Luokkahuoneen muuntumiskyky oli tutkimuspäiväkodin luokkahuoneessa mahdollinen, koska siinä olevat huonekalut olivat kevyitä, ja helposti siirrettävissä sekä kasattavissa. Tosin päiväkotiteja ohjeistettiin kenttätyömuistiinpanojen (GUASI 2012) mukaan valitsemaan välineitä, jotka olivat helposti liikutettavia, lapsiystävällisiä sekä ennen kaikkea turvallisia. Tutkimuksen havainnoinnin kohteena olevan lapsiryhmän luokassa oli muoviset siniset pinottavat sängyt ja punaiset tuolit sekä pöydät (ks. Kuva 6–7).



Kuva 6. K2-ryhmän luokan nukkumatilat.



Kuva 7. K2-ryhmän opiskelutarvikkeita

7.1.1 Tavoitteena hygienia- ja elintapataidot

Havainnoinnin kohteena olevan lapsiryhmän päivään kuului viikko-ohjelman mukaan noin kahden tunnin mittainen päiväunihetki (ks. Liite 1). Lisäksi lapsiryhmän päiväohjelma piti sisällään kolme ruokailuhetkeä: aamupala, lounas ja välipala. Lasten ruokailuvälien piti olla kenttätyömuistiinpanojen (GUASI 2012) mukaan enintään kolmen tunnin mittaisia, mutta tutkittavassa päiväkodissa ruokailujen välit olivat noin kahden tunnin mittaisia. Ruuat olivat lapsiryhmässä hyvin tuoreita, kevyesti maustettuja sekä sisälsivät runsaasti erilaisia kasviksia. Yleensä ruoka sisälsi riisiä tai nuudeleita. (ks. Kuva 9–10.) Joskus ruuat pitivät sisällään myös tuoreita hedelmiä tai marjoja. Kenttätyömuistiinpanojen (GUASI 2012) mukaan päiväkodin oppimisympäristössä omaksuttava ravinto- ja ruokakasvatus sekä hyvät ruokailutottumukset ja hygieeniset ruokailutavat olivat keskeinen osa lapsen kokonaisvaltaisen terveyden kehittymistä ja oppimista.



Kuva 8. Lasten kuumavesihylly.



Kuva 9. Lasten lounashetki.



Kuva 10. Päiväkodin lounas, nuudelia ja kanaa.

Erityisesti ruokailujen jälkeen ryhmän lapset joivat omista teräsmukeistaan keitettyä vettä. Mukeille oli luokassa oma hyllykkö, jossa jokaiselle teräsmukille oli omalla nimellä merkattu

paikkansa (ks. Kuva 8). Keitetyn veden juomisen lisäksi ruokailujen jälkeen lapsiryhmä teki pienen 10 – 15min kävelylenkin ympäri päiväkodin sisä- ja ulkotiloja. Ruokailujen välissä oli noin kahden ja puolentunnin mittainen tauko, jonka aikana tapahtui muuta viikko- ja päiväohjelmaan (ks. Liite 1) merkittyä toimintaa.

Päiväkotipäivä alkoi pihalla pidettävällä koko koulun yhteisellä Outdoor Exercise -oppitunnilla, joka piti sisällään ulkona tapahtuvaa liikuntaa (hyppimistä, tasapainottelua, juoksua), tanssimista sekä muuta pientä ja yksinkertaista ulkoilua (ks. Liite 1). Jumpan lopetuksesta on otettu kuva 11, ja siinä päiväkodin lapset opettelevat asettumaan jonoon käden varren mitan etäisyydellä toisistaan. Yhteisen aamutuokion jälkeen oli Morning Exercise -aktiviteetti, johon kuului tanssimista päiväkodin sisätiloissa kaiuttimista tulevan musiikin tahdissa (ks. Liite 1). Kappaleita tuli yhteensä kahdesta kolmeen, ja lapset tanssivat yhdessä päiväkodin henkilökunnan kanssa. Päivä jatkui kunkin ryhmän omassa luokassa omaan lukujärjestykseen merkatun ohjelman mukaisesti (ks. Liite 1).



Kuva 11. Päiväkodin yhteinen "Outdoor Exercise" -ohjelma.

Lasten kokonaisvaltaisen terveyden kannalta oli tärkeää, että päiväkodin päiväohjelma piti sisällään monipuolista terveyskasvatusta, kuten terveellisen ruokailun hyvine ruokailutapoineen sekä erilaisia voima- ja kestävyysharjoituksia. Monipuolisia harjoituksia tuli kenttätömuistiinpanojen mukaan (GUASI 2012) järjestää niin sisä- kuin ulkotiloissa, ja urheilua tuli sisältyä päiväkotipäivään vähintään yksi tunti. Kaikki urheilua sisältävät

harjoitukset tuli kirjata päiväkodin yleisiin suunnitelmiin, jolloin niiden osuutta lapsiryhmän päivä- ja viikko-ohjelmassa oli mahdollista seurata. (GUASI 2012.)

7.1.2 Tavoitteena terveellinen ulkoinen olemus

Luokkahuoneessa näkyi selkeästi terveyden ja hyvinvoinnin merkitys osana luokkahuoneen oppimisympäristöä ja toimintakulttuuria. Joka aamu lapset asettuivat aamutarkastusjonoon, jossa opettaja tarkisti heidän kätensä ja kurkun tiettyjen yleisten sairauksien varalta. Riippuen siitä oliko lapsi terve vai sairas hän sai joko punaisen, oranssin tai vihreän merkin luokan ulkopuolelle – oven viereen sijoitetulle taululle (ks. Kuva 12). Punainen merkki tarkoitti, että lapsi tarvitsi jotakin lääkettä, ja oranssi muistutti ylimääräisistä kuumavesijuontikerroista. Vihreä merkki kuvasi, että lapsi on terve.



Kuva 12. Lasten terveydentilaa kuvaava taulu.

Provinssi ohjeisti päiväkoteja kenttätyömuistiinpanojen (GUASI 2012) mukaan tekemään joka aamu jokaiselle lapselle oman terveystarkastuksen. Siinä oli tavoitteena tarkistaa lasten mahdolliset infektiot. Jos lapsi todettiin aamutarkastuksessa tai päivän kuluessa kipeäksi, tärkeää oli reagoida infektiioon mahdollisimman oikea-aikaisesti sekä tilanteen kannalta tarvittavin toimenpitein. Sairastumisia seurattiin ja ne tuli kirjata päiväkodin erilaisiin asiakirjoihin. Joissakin tapauksissa niistä tuli erikseen ilmoittaa myös viranomaisille ja lapsi voitiin jopa eristää muista lapsista. (GUASI 2012.)

Joka aamuisten terveystarkastusten lisäksi kenttätömuistiinpanojen mukaan (GUASI 2012) päiväkodeilta vaadittiin myös muita terveystarkastuksia sekä niiden tulosten kirjaamista ja seuranta. Puolenvuoden välein oli toinen terveystarkastus, ja siinä tarkistettiin lasten pituus ja näkö. Joka vuosineljännes tehtiin kolmas terveystarkastus, jossa mitattiin kunkin lapsen paino. Nämä kaikki tuli tarkkaan dokumentoida ja seurata. Terveystarkastusten lisäksi ennen lukuvuosien alkua jokaiselta päiväkodin lapselta vaadittiin kaikkien valtakunnallisesti määriteltyjen rokotusten ottaminen. (GUASI 2012.)

Tutkimuspäiväkodissa oli nähtävissä toimintamalli, jota käytettiin ryhmänhallinnan keinona erityisesti havainnoinnin kohteena olevassa luokassa. Kun opettaja sanoi ”attention, one, two, three”, lapset vastasivat ”A, B, C” ja ojensivat selän suoraksi sekä pistivät kädet selän taakse ristiin. Toimintamallin tarkoituksena oli auttaa lapsia keskittämään tarkkaavaisuutensa takaisin luokan aikuisiin sekä samalla korjata rojahtanutta istuma-asentoa paremmaksi ja ryhdikkäämmäksi (ks. Kuva 13).



Kuva 13. K2-ryhmän lapset korjasivat asentoa pyytäessä. He suoristivat selkänsä ja laittoivat kädet selkänsä taakse ristiin.

7.2 Päiväkodin muut tilat

Päiväkodissa tuli olla kenttätömuistiinpanojen (GUASI 2012) mukaan erityistiloja, joiden määrä riippui päiväkodin koosta. Siellä tuli olla myös muita tilaratkaisuja, kuten erilaisia toimintanurkkauksia. Yhdessä nämä loivat varhaiskasvatuksen oppimisympäristöön kokonaisuuden, jossa lapsen oli helpompi ja luontevampi omaksua varhaiskasvatukselle

asetettuja tavoitteita ja sisältöjä. Näin uudet tiedot ja taidot siirtyivät todennäköisemmin myös päiväkodin oppimisympäristön ulkopuolelle –osaksi lasten omaa arkielämää. (GUASI 2012.)

Tarkoituksenmukaisessa oppimisympäristössä sekä sen erilaisissa tilaratkaisuissa ja välineissä oli kenttätyömuistiinpanojen (GUASI 2012) mukaan otettava huomioon lasten oppimisen havainnointi ja arviointi. Ympäristössä oli hyvä korostaa helposti havainnoitavia välineitä ja materiaaleja, jolloin aikuisen oli helppo arvioida lasten oppimista ja kehitystä. (GUASI 2012.) Tutkimuspäiväkodissa erityistiloissa ja toimintanurkkauksissa korostui mallioppiminen. Havainnoinnin kohteena olevan lapsiryhmän aikuisen oli helppo havainnoida ja arvioida lapsen oppimisprosessia, kun hän vertasi lapsen toiminnan tulosta yleensä visuaalisesti erikseen annettuun toimintamalliin.

Tilaratkaisuissa korostui Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen oppaan viidestä oppimisen alueesta kolme: taide, kieli ja tieteet (2012). Erityistiloissa korostui taide, joka oppaan (KIVASU 2012) mukaan nähdään tärkeänä osana lasten oman ymmärryksen ja tunteiden ilmaisua. Oppimisympäristössä lapsille oli kenttätyömuistiinpanojen (GUASI 2012) mukaan hyvä luoda mahdollisuuksia tuntea taiteen tuomaa iloa ja kauneutta sekä samalla rikastuttaa heidän mielikuvitustaan ja luovuuttaan.

Toimintanurkkauksissa korostui kieli ja luonnontieteet. Kieli on Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen oppaan (2012) mukaan tärkeä väline lapsen viestinnässä ja ajattelussa. Varhaislapsuus on erityisen merkittävä ajanjakso kielen kehityksen kannalta, ja kehitykselle hyvä oppimisympäristö pitää sisällään elementtejä, jotka herättävät lasten innostuksen tarinoita, kirjoja ja lukemista kohtaan. Oppaan (2012) mukaan luonnontiede-osa-alue on tärkeää sisällyttää oppimisympäristössä oleviin esineisiin ja välineisiin, joita lapset voivat itse esimerkiksi luokitella, lajitella ja arvioida tai yhdistellä heille annetun kuvitteellisen mallin mukaisesti. Lapsen ajattelu kehittyy visuaalisissa toiminnoissa, kuten havainnoinnin, itse tekemisen ja kokeilemisen kautta. Tieteellisen ajattelun kehityksen perustana on lasten kiinnostuksen herättäminen kokeilevaan tutkimiseen sekä erilaisten ongelmien ratkaisemiseen. (KIVASU 2012.)

Tutkimuspäiväkodissa oli kaksi erityistilaa sekä neljä toimintanurkkausta. Erityistilat olivat varsinaisia kokonaisia huoneita, ja toimintanurkkaukset oli sijoitettu pitkin päiväkotia erityisesti luokkia yhdistävälle käytävälle tai siinä oleville syvennyksille. Niin erityistilojen

kuin toimintanurkkausten käyttö oli merkitty kunkin luokan, myös tutkimuksen havainnointikohteena olevan lapsiryhmän, viikko-ohjelmaan (Liite 1).

7.2.1 Erityistilat

Erityistilojen lukumäärät oli kenttätömuistiinpanojen (GUASI 2012) mukaan virallisesti määritelty. Jos päiväkodissa oli vähemmän kuin 9 luokkaa, huoneita oli yksi. Luokkien määrän ollessa enemmän tai tasan 10 huoneita oli vähintään kaksi. Erityistilat liittyivät musiikkiin, taiteeseen tai tieteeseen, ja ne olivat mahdollisimman toiminnallisia ja käytännönläheisiä. Jos päiväkodissa oli kirjasto, se laskettiin yhtenä erityishuoneena. (GUASI 2012.) Tutkimuspäiväkodissa erityistiloja oli kaksi: yksi taide- ja yksi musiikkihuone (ks. Kuva 14–15).



Kuva 14. Erityistila 1, musiikkiluokka.



Kuva 15. Erityistila 2, taideluokka.

Tutkimuksen havainnoinnin kohteena olevalle lapsiryhmälle taideluokka oli varattu ryhmän viikko-ohjelman (Liite 1) mukaan perjantaisin niin sanottuna Art-oppituntina, mutta tutkimuksen kenttätövaiheen aikana lapsiryhmä ei luokkaa käyttänyt. Päiväkodin henkilöstön kertoman perusteella Art-oppitunneilla lapset maalasivat tunnettujen taiteilijoiden, kuten Van Gogh:n, taideteoksia suoraan mallista. Lasten tuottaman työn tuli olla mahdollisimman samankaltainen opettajan tai taiteilijan tekemän mallin kanssa. Lisäksi osa Art -oppitunneista piti sisällään teemakokonaisuudessa merkattujen askartelu- ja taidetöiden tekemistä. Moni näistä tehtiin annetun mallin mukaan. Musiikkiluokassa oli erilaisten liikutettavien ja pienten soittimien lisäksi riittävät tarvikkeet baletin sekä pianonsoiton opiskeluun ja harjoitteluun. Päiväkodin lapsilla oli mahdollista saada pianonsoitto- sekä balettitunteja kaksi kertaa viikossa, mutta niistä tuli maksaa lukukausimaksun lisäksi ylimääräisiä tuntimaksuja. Tutkimuksen havainnoinnin kohteena ollut lapsiryhmä ei käyttänyt musiikkiluokkaa tai sen soittimia tutkimuksen kenttätövaiheen aikana.

7.2.2 Toimintanurkkaukset

Tutkimuskohteena olevassa päiväkodissa oli erityistilojen lisäksi niin sanottuja toimintanurkkauksia. Nurkkauksia oli yhteensä neljä: kolme rakennusnurkkausta ja yksi lukunurkkaus. Toimintanurkkauksista lukunurkkaus (ks. Kuva 16) oli päiväkodin luokkia yhdistävällä käytävällä toisella puolella tutkimuksen havainnoinnin kohteena olevasta luokasta. Kuvasta 16 näkyy, että lukunurkkauksessa oli runsaasti erilaisia ja eripaksuisia ja -kokoisia kuvakirjoja – osassa oli enemmän tekstiä kuin toisissa. Kenttätyömuistiinpanojen (GUASI 2012) mukaan päiväkodeissa piti olla vähintään kuusi kirjaa yhtä lasta kohden – opetuksessa käytettävien kirjojen lisäksi. Opettajien tuli käyttää opetuksessaan vähintään kolmea erilaista uutislehteä sekä 40 erilaista opetusmateriaalia sekä opetusta ohjaavaa kirjaa, jotka olivat esimerkiksi päiväkodin luku- tai kirjanurkkauksesta otettuja kuvakirjoja. (GUASI 2012.)



Kuva 16. Päiväkodin luku- ja kirjanurkkaus.

Luku- ja kirjanurkkauksen lisäksi tutkimuspäiväkodissa oli myös kolme erilaista rakennusnurkkausta (ks. Kuva 17–19). Kenttätyömuistiinpanojen (GUASI 2012) mukaan päiväkotien oppimisympäristössä oli hyvä näkyä erilaisia tilaratkaisuja, joissa oli mahdollista harjoitella ja omaksua varhaiskasvatukseen asetettuja erilaisia sisältöjä niin yksin, pareittain kuin pienryhmässä. Lisäksi oppimisessa oli otettava huomioon pelaamisen eri muodot, ja liittää ne osaksi oppimisen perustoimintamuotoja, jotka mahdollistivat pysyvää ja dynaamista toimintaa. (GUASI 2012.) Tutkimuspäiväkodin kahdessa toimintanurkkauksessa oli

mahdollista työskennellä matematiikan parissa niin yksin kuin pareittain. Tehtävissä yhdisteltiin erilaisia elementtejä annetun kuvan mukaisesti. Kolmas nurkkaus oli selkeästi pienryhmätoiminnalle suunnattu, ja siinä pyrkimyksenä oli rakentaa isommista elementeistä esimerkiksi maja. Käytössä oli myös kuvallinen ohje, mutta mahdollisuus oli myös luovemmalle toiminnalle.



Kuva 17.
Toimintanurkkaus 1,
rakentelu.



Kuva 18. Toimintanurkkaus 2, rakentelu.

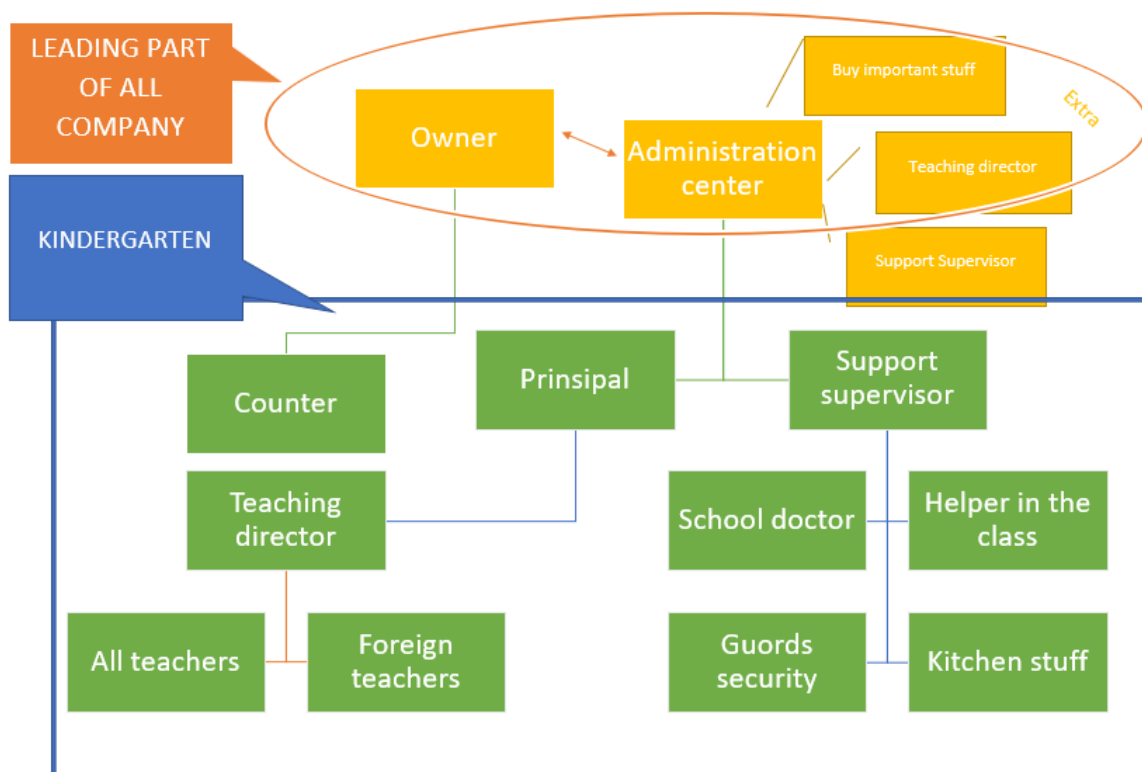


Kuva 19. Toimintanurkkaus 3,
rakentelu.

7.3 Päiväkodin henkilöstörakenne

Tutkimuspäiväkoti oli osa suurempaa päiväkotiketjua, ja toimi sen päätoimipaikkana. Päiväkodin ja koko ketjun johtajuus- ja organisaatiorakenne koostui useimmista eri ammattialan edustajista. Kenttätyömuistiinpanojen (GUASI 2012) mukaan päiväkodeista tuli löytyä opetusalan ja hallinnollisen henkilöstön lisäksi myös logistiikka-, turva- ja terveysalan henkilöstöä. Työyhteisössä eri ammattialan henkilöstön toiminta oli tarkkaan organisoitua ja vastuualueet selkeät. Päiväkodin rehtori oli ensisijaisesti vastuussa, että kokonaisuus toimi ja oli hyvin organisoitu. (GUASI 2012.)

Tutkimuspäiväkodin toimintakulttuurissa työntekijöiden välinen hierarkkisuus ilmeni heti päiväkotiin mentäessä. Päiväkodin tuloportin vieressä oli yleisessä käytössä toimiva toimisto, jonka seinälle oli ripustettu työntekijöiden välistä työnjakoa ja hierarkkisuutta kuvaava taulu. Tämän pohjalta on laadittu kuvio 9, joka selkeyttää tutkimuspäiväkotia sekä sen toiminnan taustalla vaikuttavia tekijöitä.



Kuvio 9. Tutkimuspäiväkodin henkilöstö (kenttämuistiinpanot).

Tutkimuspäiväkodin henkilöstö jakaantui kahteen isompaan ryhmään: koko päiväkotiketjun johtoportaan ja yksittäisen päiväkodin henkilöstörakenteeseen (Kuvio 9).

Päiväkotiketjun toimintaa valvoi hallintoyksikkö, johon viitataan kuviossa 9 käsitteellä ”administration center”. Siihen kuului päiväkotiketjun omistaja sekä pedagoginen ja hallinnollinen esihenkilö. ”Teaching director” vastasi ketjun opettajista sekä opetuksen laadusta kokonaisvaltaisesti. ”Support supervisor” vastasi kaikista muista päiväkodin toimintakulttuurin henkilöstöstä, kuten keittiöväestä, turvahenkilöstöstä ja opettajien tukena luokassa olevista avustajista. Lisäksi tavarahankinnoista vastasi oma erillinen henkilö. Tutkimuksen pyrkimyksenä ei ollut tutustua päiväkotiketjun johtoportaan, vaan enemmänkin siihen kuuluvan yksittäisen päiväkodin ja sekä siinä toimivan yhden lapsiryhmän, toimintaan ja toimintakulttuuriin.

Tutkimuspäiväkoti toimi koko päiväkotiketjun päätoimipaikkana. Vaikka päiväkotiketjulla oli oma erillinen johtoryhmänsä, jokaisessa päiväkodissa oli myös oma johtonsa. Päiväkodin johtoportaan kuului päiväkodin rehtori sekä hallinnollinen esihenkilö niin sanottu alempi ”support supervisor”. Tutkimuspäiväkodin toimintakulttuurin havainnoinnissa haluttiin pitää pääpaino sen pedagogisessa alueessa. Tästä huolimatta muidenkin osa-alueiden pinnallista

käsitystä pidettiin tärkeänä, jotta koko päiväkotikieli sekä sen yksittäisten luokkien toimintakulttuuri ja niiden taustalla vaikuttavat tekijät oli mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ymmärretty.

7.3.1 Pedagoginen tiimi

Tutkimuksen kenttätöaineiston pohjalta laaditusta kuviossa 9 näkyy, että päiväkodin pedagoginen tiimi koostui rehtorista, opetussuunnittelijasta sekä paikallisista ja ulkomaalaisista opettajista. Päiväkodin rehtori oli ensisijaisesti vastuussa, että toimintakulttuurin kokonaisuus toimi ja oli hyvin organisoitu. Jotta rehtorilla oli riittävä tietämys ja ammattitaito vaadittaviin johtotehtäviin, häneltä vaadittiin kenttätömuistiinpanojen (GUASI 2012) mukaan työkuvaan soveltuva ylimääräinen koulutus sekä vähintään viiden vuoden työkokemus alalta. Tutkimuksessa rehtorin kanssa tiivistä yhteistyötä teki opetussuunnittelija, joka laati opetuksen kannalta merkittäviä suunnitelmia, seurasi opettajien oppitunteja ja ohjasi heitä. Hän myös suunnitteli koulun opettajille opetusmateriaalia sekä erilaisia tuntisuunnitelmia. Hän seurasi, että opetuksessa edettiin suunnitelman mukaan sekä sen edellyttämässä tahdissa.

Lyhyen ja pitkän aikavälin suunnitelmat olivat kenttätömuistiinpanojen (GUASI 2012) mukaan merkittävä osa päiväkodin toimintaa, ja toimivat myös pedagogisen laadun mittarina ja takeena. Tutkimuspäiväkodin erilaiset suunnitelmat rakentuivat päiväkodin tärkeänä pitämien kielirikasteisen opetuksen ympärille. Tämä näkyi laajasti opetusympäristössä sekä tarkemmissa opetussuunnitelmissa, -materiaaleissa ja henkilöstössä. Sen lisäksi, että päiväkodin luokissa toimi kenttätömuistiinpanojen (GUASI 2012) sisältöjen mukaisesti kolme aikuista: kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi hoitaja, siellä toimi myös englantia taitavia ulkomaalaisia opettajia. Heidän tehtävänä oli pitää englannin kielen oppitunteja, joiden määrä kasvoi siirryessä K1-ryhmästä K3-ryhmään. Tutkimuspäiväkodin havainnoinnin kohteena olevassa lapsiryhmässä ulkomaalaisten opettajien pitämiä oppitunteja oli yhteensä neljä (Liite 1).

7.3.2 Huoltotiimi

Vaikka päiväkodin rehtori oli ensisijaisesti vastuussa, että päiväkodin henkilöstö toimii ja on hyvin organisoitu (GUASI 2012), hänen rinnallaan toimii myös hierarkiassa alemmalla tasolla oleva ohjaaja, johon viitataan kuviossa 9 käsitteellä ”support supervisor”. Hän vastasi päiväkodin lääkärin, keittiöhenkilökunnan ja turvamiehien sekä luokkahuoneen avustajien

ohjaamisesta ja valvonnasta. Keittiöhenkilökunta oli vastuussa ruuan tarjoilusta ja laadusta ja turvamiehet koulurakennuksen turvallisuudesta sekä kouluun tulo- ja lähtöliikenteestä.

Päiväkodin lääkäri oli vastuussa lasten terveydestä ja turvallisuudesta.

Kenttätyömuistiinpanojen (GUASI 2012) mukaan päiväkodissa tuli olla selkeästi organisoitu turva- ja terveydenhuolto sekä logistiikka. Päiväkodissa tuli seurata, kirjata ja arvioida erilaisten tautien ja sairauksien ilmenemistä sekä pitää huolta erilaisten lelujen puhtaudesta pesemällä ja desinfioimalla ne säännöllisesti. Lisäksi tuli arvioida päiväkotiruokaa, lasten rokotekattavuutta ja lapsen kehitystä sekä mahdollisia poikkeamia. Päiväkotipäivien aikana kirjattiin lasten fyysisen harjoittelun määrä. (GUASI 2012.)

8 Pohdinta

Tutkimuksen päätulosten mukaan päiväkodin sekä siitä valitun lapsiryhmän toiminnan taustalla vaikutti Kiinan valtakunnallinen varhaiskasvatuksen opas, jonka viidestä kehityksen ja oppimisen osa-alueista tutkimuskohteen käytännöissä erottuivat: terveys ja kieli. Terveystavoitteet ilmenivät päiväkodin ja lapsiryhmän säännöllisesti toistuvissa erilaisissa toiminnoissa, kuten aamutoiminnan ohessa tehtävissä terveystarkastuksissa. Niiden perusteella kartoitettiin lasten senhetkinen terveydentila sekä tarvittavat jatkotoimenpiteet merkattiin värikoodein luokan edessä olevaan tauluun. Terveys näkyi myös lapsiryhmän ryhmänhallintatilanteissa, joissa lasten keskittyminen käynnissä olevaan toimintaan saatiin muistuttamalla oikeanlaisesta istuma-asennosta sekä ryhdistä. Lisäksi terveyden osa-alueelle asetetut tavoitteet näkyivät lapsiryhmän päiväkotipäivän ruokailurytmissä sekä tarjottavissa päiväkotiruuuissa, jotka olivat tarkoituksenmukaisesti tuoreita, kevyesti maustettuja sekä runsaasti erilaisia kasviksia sisältäviä. Lapsiryhmän käytänteisiin kuului myös useat liikuntatuokioiden ja kuuman veden juontihetket, jotka tapahtuivat lasten omista nimetyistä teräsmukeistaan. Kielen osa-alue sekä siihen liittyviä tavoitteita tarkasteltiin osana päiväkodin kielirikasteista oppimisympäristöä. Oppimisen käytänteissä kielen tavoitteet ilmenivät erityisesti lapsiryhmän englannin kielen oppitunneilla, joista osan pitivät päiväkodin ulkomaalaiset opettajat. Oppitunneilla lapset opiskelivat lausumaan englannin kielen äänteitä sekä kirjoittamaan englannin kirjoitusjärjestelmän kirjaimia opettajan mallin mukaisesti. Opetuksessa käytettiin runsaasti toistoja.

Tutkimuksen päätulosten mukaan päiväkodin oppimisympäristöön sekä sen käytänteisiin vaikuttivat kaksi eri pedagogista asiakirjaa: Kiinan valtakunnallinen varhaiskasvatuksen opas (KIVASU 2012) sekä Guangdong provinssin asettamat viralliset asetukset (GUASI 2012). Tutkimuskohteena oleva päiväkoti oli yksityinen, joten rahoittaakseen toimintansa sen tuli tarjota oppimisympäristössään myös muitakin kuin Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen oppaan kehityksen ja oppimisen sisältöjä.

Päiväkodin oppimisympäristössä toteutettiin kielirikasteista opetusta. Sen perustana oli päiväkodin itse kustantama ja teettämä oppimateriaali ja -kirjasarja sekä niiden pohjalta luotu 12 teeman teemakokonaisuus, jonka tarkemmat sisällöt ja tavoitteet olivat kirjattuna erilliseen teemasuunnitelmaan. Näiden pohjalta ulkomaalaiset opettajat pitivät päiväkodin lapsiryhmälle englannin kielen oppitunteja. Lapsiryhmän oppimisympäristössä kielirikasteinen oppimisympäristö näkyi myös seinille ripustettuina sana- ja lausekortteina sekä päiväkodin

lasten ja huoltajien välisessä tiedonsiirrossa. Opetuksessa käsitellyt teemat sekä niiden tavoitteet ja sisällöt olivat kuvattuna ”Daily Conversation” taulussa, joka oli sijoitettu päiväkodissa keskeiselle ja näkyvälle paikalle.

Tutkimuspäiväkodin fyysinen oppimisympäristö rakentui eri elementeistä päiväkodin provinssin virallisten asetusten (GUASI 2012) mukaisesti. Oppimisympäristö koostui kunkin lapsiryhmän omasta luokkahuoneesta, joka oli helposti muunneltavissa lapsiryhmän tarpeisiin sekä viikko-ohjelman erilaisiin toimintoihin. Päiväkodissa oli myös kaksi erityistilaa: musiikki- ja taideluokka. Lisäksi päiväkodissa oli neljä toimintanurkkausta, joista yksi oli lukunurkkaus ja kolme rakennusnurkkausta. Nämä oli sijoitettuna päiväkodin luokkia yhdistäville käytäville. Päiväkodissa toimi eri ammattialan edustajia, ja jokaisen henkilökunnan jäsenen toiminta oli tarkkaan organisoitu ja vastualueet selkeät. Koko päiväkodin toiminnasta vastasi päiväkodin rehtori, mutta muuten henkilöstörakenne jakaantui pedagogiseen tiimiin ja huoltotiimiin. Pedagoginen tiimi koostui rehtorista, opetussuunnittelijasta sekä paikallisista ja ulkomaalaisista opettajista. Huoltotiimi koostui päiväkodin lääkäristä, keittiöhenkilökunnasta ja turvamiehistä sekä luokkahuoneessa toimivista avustajista.

Seuraavaksi tullaan kuvaamaan tutkimusprosessin aikana heränneitä pohdintoja tutkimuksen tuloksista sekä tutkimuksessa käytetyn tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Luvun lopussa nostetaan ajatuksia tutkimuksen myötä esiin tulleista kehityssuunnista sekä esitetään vaihtoehtoja uusille jatkotutkimuksille.

8.1 Tulosten pohdinta

Tutkimus toteutettiin ympäristössä, joka oli minulle entuudestaan täysin tuntematon. Sen lisäksi, että matkustin vieraaseen maahan ja hyvin erilaiseen kulttuuriin, en myöskään osannut maan omaa kieltä. Tutkimuksen alussa meni hetki tottua uuteen kulttuuriin sekä pintapuolin maan omiin tapoihin. Yhteisen kielen puuttumista kenttätyövaiheessa pyrin kompensoimaan keräämällä tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman monipuolisen aineiston. Tästä huolimatta läpi tutkimusprosessin keskeisenä pohdinnan aiheena oli aineiston riittävyys, jotta tutkittavasta ilmiöstä olisi mahdollista saada mahdollisimman luotettavat johtopäätökset ja tulokset. Luotettavuuden haasteena oli myös tutkimuksen kenttätyövaiheen sekä havaintojen tekemisen välillä kulunut aika. Vaikka kenttätyövaiheen aikana kerätty tutkimusaineisto oli tarkkaan ja selkeästi kirjattu kenttämuistiinpanoihin, saattaa tämä silti vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin ja tulkintoihin. Tosin hyvillä muistiinpanoilla haluttiin välttää niin

tulkinnanvaraisuutta kuin myös mahdollisten lisäkysymysten herääminen tutkimuksen kenttätyövaiheen päätyttyä.

Varhaiskasvatusta ja sen roolia on tärkeä tarkastella osana sitä ympäröivää yhteiskuntaa (vrt. Zhu ym. 2010). Tutkimuksen alussa piti kiinnittää huomiota tutkimuskohteessa käytettyihin käsitteisiin sekä niiden määritelmiin. Kenttätyövaiheen aikana huomasin, että käsitteiden määritelmät voivat erota riippuen kulttuurista ja kasvatuskontekstista. Tästä hyvänä esimerkkinä on kaksikielisyyden käsite. Tutkimuskohteessa päiväkotikielinen mainosti oppimisympäristönsä olevan kaksikielinen, mutta tutkimuksen edetessä ja havainnointia tehdessäni totesin päiväkodin olevan enemmänkin kielirikasteinen. Muita vastaavia merkityseroja ilmeni käsitteissä lapsilähtöinen opetus sekä Montessori pedagogiikka. Käsitteet ilmenivät päiväkodin oppimisympäristössä sekä konkreettisesti toiminnassa eri tavoin, miten henkilökunnan jäsenet kertoivat tai miten ne oli esitetty päiväkodin erilaisissa dokumenteissa. Ovatko käsitteet dokumenteissa ja puheissa vain varhaiskasvatuksen kaupallisuuden sekä päiväkodin ulkoisen näyttävyuden takia vai eivätkö henkilökunnan jäsenet ole aidosti sisäistäneet käsitteiden aitoja merkityksiä?

Päiväkodin hyvä ulospäin näkyminen ilmeni myös muissa tilanteissa. Kiinassa yleiset laadunmittareina pidetyt tekijät olivat tutkimuspäiväkodissa selkeästi ja helposti nähtävillä. Ne olivat seinällä tilassa, jossa laadittiin jokaisen päiväkodin lapsen varhaiskasvatuksen asiakkuussopimukset. Seinällä riippui sertifikaatti, jossa ilmeni päiväkodin virallisissa tarkastuksissa saamat pisteet sekä asettuminen suhteessa muihin päiväkodeihin. Lisäksi seinällä näkyi koko päiväkodin henkilöstörakenne.

Päiväkodissa näkyi Kiinassa yleisesti vallalla oleva ajatus, että länsimaalaisempi päiväkotikielinen olisi lähtökotaisesti laadukkaampi ja hienompi kuin tavallinen paikallinen päiväkotikielinen. Näin kielirikasteisen oppimisympäristön sekä englannin kielen opetuksen tarjoamisen taustalla vaikuttivat päiväkodin asiakkaina olevien lasten huoltajien odotukset ja toiveet. He valitsivat lapselleen päiväkodin, jossa opetettiin heidän mielestään tulevaisuuden kannalta tärkeitä taitoja ja tietoja. Tällainen tulevaisuusajattelu on keskeinen osa vanhemmuuteen vaikuttavaa kungfutselaista ajatusta. (vrt. Zhu ym. 2010.) Näin tutkimuspäiväkodissa tarjottiin sen yksityisen palveluntarjoajan perustan nojalla ylimääräistä kielirikasteista opetusta, ja samalla pyydettiin paikallisia päiväkoteja korkeammat lukuvuosimaksut. Näin päiväkodin asiakkaiksi valikoituivat sosioekonomiselta taustaltaan korkeassa asemassa olevat lapset sekä heidän

huoltajansa. Ohjaako oppimisympäristöä sittenkin kaupallisuus ja markkinat vai lapsen kehityksen ja kasvun tukeminen?

Kiinan valtakunnallisessa varhaiskasvatuksen oppaassa kielen osa-alue oli tarkoitettu kohdistuvan lasten oman äidinkielen eli mandarinkiinan opiskeluun. Tutkimuksessa päätettiin tarkastella asiakirjaan sisältyvää osa-aluetta sekä siitä edelleen johdettuja tiettyjä yleisiä tavoitteita tutkimuspäiväkodin kielirikasteiseen oppimisympäristöön peilaten.

Tutkimustuloksissa on kuitenkin huomioitava, etteivät oppaan sisällöt ole lähtökohtaisesti tarkoitettu sovellettavan kielirikasteiseen oppimisympäristöön. Jo mandarinkiinan ja englannin kielen omanlainen kirjoitusjärjestelmä sekä -tapa tekevät kielten oppimistavoista erilaista. Toisaalta kenttätyövaiheen aikana huomattiin, että englannin kielen oppitunneilla näkyi viitteitä perinteisistä kiinalaisista opetustyyleistä. Oppitunnilla ja oppimisessa korostui akateemiset taidot ja oppitunneilla toiminta oli ryhmäohjautuvaa sekä kurinalaista. Toiminta perustui ulkoa oppimiseen sekä useampiin toistoihin. Siinä ei toteutettu länsimaalaisten arvojen mukaista opetusta, jossa korostuvat lasten luovuus, vapaus ja lasten yksilöllisyys. (vrt. Chao 1994: Luo ym. 2013: Shenghong ym. 2004.)

Kielirikasteisen opetuskokonaisuuden lisäksi oppimisympäristössä oli myös muita monipuolisia ja houkuttelevia elementtejä. Ympäri päiväkotia oli sijoitettuna erilaisia toimintanurkkauksia sekä erityistiloja. Päiväkodin oppimisympäristön esineet ja muut tilaratkaisut oli suunniteltu vahvasti muutamia osa-alueita painottaen. Niitä käytettiin luokkien viikko-ohjelmien mukaisesti. Tosin havainnoinnin yhteydessä oli huomattavissa, että luokkien viikko-ohjelma oli täynnä oppitunteja ilman riittäviä siirtymäaikoja. Näin usein päiväkotipäivien aikana osa oppitunneista jäi pitämättä, ja erityisluokkia ja toimintanurkkauksia ei käytetty kenttätyövaiheen aikana. Kuinka paljon suunnitelmia käytännössä toteutetaan? Tuloksissa todettiin oppimisympäristön sisältävän useampia elementtejä, mutta kuinka paljon niitä todellisuudessa käytettiin?

8.2 Luotettavuuden pohdinta: menetelmän toimivuus

Kenttätyövaiheen alussa oppimisympäristöä havainnointiin laaja-alaisesti, mutta pian se kohdentui päiväkodin yhden lapsiryhmän toimintaan. Kanasen (2014) mukaan tällaisissa tutkimuskohteissa etnografinen tutkimusote sekä havainnointi aineistokeruumenetelmänä on erityisen hyvä. Yhteisen kielen puuttuminen vaikutti kenttätyövaiheen aikana suoritettuun havainnointiin, jossa lisäkysymyksiä oli mahdollista esittää vain tietyille ihmisille – monesti tilanteiden päätyttyä. Vaikka kysymykset oli kirjoitettu muistiin, lapsiryhmän toiminnasta

täysin irrallaan ja ulkopuolella olevalla henkilöllä oli hyvin haastavaa vastata toiminnan aikana heränneisiin kysymyksiin. Tarkennetuissa kysymyksissä keskusteltiin lähinnä pysyvistä ja konkreettisesti nähtävillä olevista oppimisympäristöä rakentavista tekijöistä. Näin tutkimuksessa keskityttiin lopulta enemmänkin oppimisympäristöä rakentavien tekijöiden tutkimiseen kuin sen sisällä tehtyyn toimintaan, sosiaalisiin verkkoihin tai suhteisiin.

Havaintojen ja keskustelujen rinnalla on hyvä käyttää erilaisia dokumentteja, sillä ne auttoivat ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisemmin (vrt. Hämeenaho ym. 2014: Kananen 2014). Tutkimuksen kenttätöövaiheen aikana oli tärkeää keskustella tutkittavan ilmiön kannalta tärkeistä erilaisista pedagogisista dokumenteista. Kaikki dokumentit olivat kiinan kielellä ja ne tuli kääntää kiinasta englannin kielelle. Erityisesti käännösprojekti alussa käytettiin Google Translator -kääntöohjelmaa, joka ei ole kaikista luottavin käännöstyökalu. Jokainen kohta piti käydä erikseen lävitse ja niiden sekä aineiston kokonaisvaltainen ymmärrys varmistettiin useampien toistojen kautta. Varmistettiin, että sisältö ymmärrettäisiin ja tulkittaisiin mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti. Sisältöä purettiin niin tietokoneelle erilliselle tiedostolle kuin myös erilliselle muistiinpanoviholle. Dokumenttien käännösprosessi vei paljon kenttätöövaiheen rajatusta ajasta. Kielimuuri näkyi kenttätöövaiheen dokumenttien lisäksi myös tutkimuksen teoriaosaa rakentaessa. Se koostui englanninkielisistä artikkeleista, joista osa on toisen käden lähteitä, ja niiden alkuperäiset lähteet on kirjoitettu kiinan kielellä.

Tutkimuksessa oltiin vahvasti tietoisia havainnoin subjektiivisesta luonteesta sekä sen vaikuttavuudesta tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen ja kuvaamiseen. Eskola ym. (1998) huomauttaakin, että havainnoitsija tekee havaintoja omien valintojensa pohjalta. Hän näkee ja tulkitsee tutkimuksen kenttätöövaiheen asiat niin sanotusti omien silmälasiansa läpi. Erityisesti kenttätöövaiheen alussa oli kiinnitettävä huomiota ennakkokäsitysten ja -luulojen vaikutukseen tutkimuksesta tehtyihin valintoihin ja havaintoihin. Ne kohdistuivat asioihin, jotka poikkesivat merkittävästi suomalaisesta varhaiskasvatuksesta sekä sen oppimisympäristöstä. Olinhan pohjakoulutukseltaan varhaiskasvatuksen opettaja. Kenttätöövaiheen aikana havainnoinnin rinnalla kulki yhä vahvemmin erilaisista dokumenteista saatua tietoa, joka auttoi havainnoinnin peilaamista enemmän Kiinan kontekstiin ja sosiaaliseen yhteisöön. Se auttoi objektiivisemmän havainnoinnin tekoa. Toisaalta etnografisen tutkimusmenetelmän tavoitteena ei ole tutkimuksen toistettavuus, vaan ilmiön laaja-alainen ymmärrys ja kuvaaminen. Se ottaa huomioon tutkimusmenetelmään sisältyvän subjektiivisen tutkimusotteen. (vrt. Salo 1999: Eskola ym. 1998: Kananen 2014.)

Kenttätöväiheen aikana heräsi useita kysymyksiä. Havainnoinko oikeita asioita? Onko aineistoa riittävästi? Onko kaikki asiat oikein ymmärretty vai pitääkö vielä kysyä uudestaan tai esittää tarkentavia kysymyksiä? Lopulta kenttätöväiheen jälkeen aineistoa oli – todella – paljon. Tämä sopii etnografisen tutkimusmetodille, jolle on ominaista vahva aineistolähtöisyys (vrt. Hammersleyn 1995). Tutkimuksen aineistolähtöinen tutkimusote vaikutti tutkimusprosessin etenemiseen ja näin teki vaiheiden ennakoinnista haasteellista. Tämä toi osaltaan haasteita kirjoittaa tutkimuksen tutkimusraportin, joka on Syrjäläisen (1994, 99) mukaan etnografisen tutkimuksen tärkein osa. Tutkimuksessa tutkimusraportin kirjoittaminen osoittautui haankalaksi, sillä aineistolähtöisyys aiheutti myös ajoittain tutkimuksen punaisen langan häviämisen. Tällaisen aineiston hallinta vaatii vahvaa tietämystä ja kokemusta tutkimuksen eri vaiheiden tekemisestä, jotta tutkimus on mahdollista suorittaa alusta loppuun kohtuullisessa ajassa ilman tutkimuksen tekemisen tuomaa kohtuutonta stressiä ja kuormitusta.

Aineistoa oli hankalaa luokitella ja rajata, ja tutkimusraporttia kirjoittaessa punainen lanka hävisi useampaan otteeseen. Näin tutkimuksen analyysivaihe kesti kauan ja haasteeksi muodostui tutkimusaineiston järjestäminen loogiseen muotoon. Tämä on Herralan (2015) mukaan analyysivaiheen aloittamisen edellytys. Apua ja ohjausta tarvittiin kokeneemmalta tutkimuksen tekijältä. Raportin kirjoittamisessa eteen nousseet haasteet olivat lopulta tutkimuksen keskeisiä vahvuuksia. Kun aineisto jouduttiin käymään läpi yhä uudestaan monesta eri näkökulmasta, tulin entistä tutummaksi oman tutkimusaineistoni kanssa. Ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä syveni ja lopulta tutkittavaa ilmiötä kuvattiin tutkimusraportissa useamman tutkimuskysymyksen kautta. Etnografisen tutkimusmenetelmän tavoite – ilmiön mahdollisimman laaja ja syvälinen kuvaaminen – toteutui.

Valokuvat antavat vakuuttavan osan todellisuudesta ja jostakin hetkestä, mutta samaan aikaan jättävät myös paljon kertomatta. Ne on otettu tietyistä lähtökohdista käsin, ja samalla määrittävät tietyn hetken ja valokuvattavan kohteen. (Koskela 2014: Mietola 2007: Rantala 2005.) Tutkimuksen aikana kaikkia otettuja valokuvia ei ollut mahdollista käyttää, koska tutkimusprosessin aikana tuli ottaa huomioon niin päiväkodin lasten kuin itse päiväkodin yksityisyydensuojat. Raportissa käytetyissä kuvissa ei näy tunnistettavasti lapsia tai päiväkodin muita tunnistetietoja, kuten sen logoa. Näin pystyttiin pitämään huolta tutkimuskohteena olevan päiväkodin tietosuojasta.

Kenttätyövaihe on perinteisesti Hämeenaho ym. (2014) mukaan suoritettu mahdollisimman autenttisessa ympäristössä. Tämä ei ole kuitenkaan täysin mutkatonta. Kenttätyövaiheen aikana pyrin osallistumaan tutkittavaan toimintakulttuuriin mahdollisimman vähän, ja tein havainnointia tutkimuspäiväkodin yleisissä tiloissa sekä päiväkodin luokissa tilan takaasiin sijoittuen. Tästä huolimatta tutkimuskohteen lapset ja aikuiset olivat minusta kiinnostuneita, mikä auttamatta muutti tutkittavan toiminnan sosiaalista järjestystä (vrt. Lappalainen 2007).

8.3 Kehityssuuntia ja ajatuksia jatkotutkimuksiin

Erilaiset pedagogiset asiakirjat rakentavat Kiinan varhaiskasvatuksen oppimisympäristön raamit, mutta siihen vaikuttaa myös muita tekijöitä. Nämä selkiintyivät erityisesti tutkimuksen kenttätyövaiheen aikana käydyissä kahvipöytäkeskusteluissa. Kiinassa varhaiskasvatusjärjestelmään sekä varhaiskasvatuksen oppimisympäristöön vaikuttaa useita eri tekijöitä. Keskeisempänä tekijänä ovat markkinat ja kaupallisuus. Tähän näyttää tutkimuksen perusteella vaikuttavan päiväkodin maine, oppimisympäristön sisällöt sekä niiden näkyminen ja kohtaaminen lasten huoltajien ajatuksiin ja odotuksiin lapsen kehityksen ja opetuksen kannalta merkittävistä asioista.

Jos päiväkotiki on julkinen, sen toiminnan rahoituksesta huolehtii valtio, kun taas yksityinen päiväkotiki rahoittaa toimintansa erilaisilla lukukausimaksuilla. Rahoittaakseen toimintansa yksityisen päiväkodin tuli erottua muista päiväkotiketjuista, ja tarjota toimintakulttuurissaan oppaan (2012) sisältöjen lisäksi monipuolisempaa sisältöä. Sen tulee näyttäytyä lasten huoltajien, asiakkaiden silmissä muita laadukkaampana, ja niin sanotusti parempana varhaiskasvatuksen palvelun tarjoajana. Maine on päiväkodille kaikki kaikessa.

Kenttätyömuistiinpanojen mukaan päiväkotien maine rakentuu hyvin pitkälti vuosittain suoritettujen vuositarkastusten mukaan. Tarkastuksissa päiväkodit saavat pisteitä, joiden mukaan ne asetetaan toisiinsa nähden tiettyihin kategorioihin. Riippuen kategoriasta päiväkotiki saa oman sertifi kaattinsa. Tämä toimii laadun mittarina huoltajille heidän valitessaan päiväkotia omalle lapselleen. Mitä korkeammalle päiväkotiki on sijoitettu tarkastuksissa, sitä korkeammat ovat päiväkodin lukukausimaksut.

Vuosittain tehdyissä tarkastuksissa kiinnitetään huomiota useampaan oppimisympäristöä rakentavaan tekijään. Jos päiväkotiki noudattaa toiminnan perustamisen kannalta virallisia ohjeistuksia (GUASI 2012) sekä Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen oppaan (2012) keskeisiä sisältöjä, yltää se perustason pisteisiin. Päiväkotiki saa perustaso korkeimmat pisteet,

jos se tarjoaa oppimisympäristössään entistä monipuolisempaa sekä selkeästi eri tavoin osoitettua laadukkaampaa varhaiskasvatusta.

Kenttätyövaiheen aikana käydyssä epävirallisessa kahvipöytäkeskustelussa asetettiin neljä osa-alueita, jotka nähtiin olevan erityisen tärkeitä laadukkaana oppimisympäristön rakentumisessa. Näiden perustana olivat päiväkodin perustamiselle asetetut viralliset (GUASI 2012) ohjeistukset sekä Kiinan valtakunnallinen varhaiskasvatuksen opas (2012). Jos kenttätyömuistiinpanoissa esiin tulleet osa-alueet näkyivät oppimisympäristössä, päiväkotia asettui neljän portaan asteikolla korkeammalle mahdolliselle tasolle niin sanotuksi mallipäiväkodiksi. Tutkimus toteutettiin tällaisessa päiväkodissa. Saavuttaakseen parhaimmat mahdolliset pisteet päiväkodin oppimisympäristössä tuli näkyä esimerkiksi päiväkodin itse laatimaa oppimateriaalia sekä Kiinan valtakunnallisen varhaiskasvatuksen oppaan (2012) sisältöjen ohella myös jotakin muuta opetussisältöä, kuten kielirikasteista opetusta. Tärkeänä pidettiin myös päiväkodin laadukasta ja tarkoituksenmukaista henkilöstöä sekä oppimisympäristön turvallisuutta.

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia Kiinan varhaiskasvatusjärjestelmää sekä siihen kuuluvia yksityisiä päiväkoteja niin samassa kuin eri Kiinan provinseissa. Painotetaan niissäkin englannin kielen kielirikasteista opetusta, ja miten se toteutetaan? Toisaalta mielenkiintoista olisi myös tarkastella, mitä saman tai eri provinssin päiväkoteihin tehtävissä tarkastuksissa painotetaan ja onko päiväkodit jaoteltu eri kategorioihin samoin kriteerein. Mielenkiintoista olisi myös tutkia, millainen rooli Kiinan valtakunnallisella varhaiskasvatuksen oppaalla on erilaisissa päiväkodeissa ympäri Kiinan provinseja.

Lähteet

Painetut lähteet:

- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. (2002). *Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön*. Helsinki: WSOY
- Bergadaà, M. (2007). Temporal frameworks and individual cultural activities: four typical profiles. *Time & Society*, 16(2–3), 387–407.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child development*, 65(4), 1111–1119.
- Chen, X., Hastings, P. D., Rubin, K. H., Chen, H., Cen, G., & Stewart, S. L. (1998). Child-rearing attitudes and behavioral inhibition in Chinese and Canadian toddlers: a cross-cultural study. *Developmental psychology*, 34(4), 677.
- Doan, S. N., & Wang, Q. (2010). Maternal discussions of mental states and behaviors: Relations to emotion situation knowledge in European American and immigrant Chinese children. *Child development*, 81(5), 1490–1503.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fingerroos, O. & Jouhki, J. (2014). Etnologinen kenttätyö ja tutkimus: Metodien monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkitapauksia. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (ss. 79–108). Helsinki: Ethnos ry.
- Fung, H. (1999). Becoming a moral child: The socialization of shame among young Chinese children. *Ethos*, 27(2), 180–209.

- Giovannini, D., & Barrs, M. (2018). The role of environments and spaces in the Pedagogy of Pistoia. Teoksessa M. Godfrey, *Young Children`s Play and Creativity* (ss. 181–188). Routledge.
- Gordon., T. & Lahelma, E. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 17–38). Tampere: Vastapaino.
- Graneheim, U. H., Lindgren, B. M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse education today*, 56, 29–34.
- Haanpää, M., Hakkarainen, M. & Garcia-Rosell, J-C. (2014). Etnografia kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia*, (ss. 287–280). Helsinki: Ethnos ry.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (2014). Etnografian ulottuvuuksia. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (ss. 7–28). Helsinki: Ethnos ry.
- Jose, P. E., Huntsinger, C. S., Huntsinger, P. R., & Liaw, F. R. (2000). Parental values and practices relevant to young children`s social development in Taiwan and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(6), 677–702.
- Kim, Y. H., Chiu, C. Y., Peng, S., Cai, H., & Tov, W. (2010). Explaining East-West differences in the likelihood of making favorable self-evaluations: The role of evaluation apprehension and directness of expression. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(1), 62–75.

- Koskela, H. (2014). Kuinka tavoittaa hoivakodin henki? Valokuvaelisitaatio tutkimusmetodina. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (ss. 212–234). Helsinki: Ethnos ry.
- Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (2007). Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 41–64). Tampere: Vastapaino.
- Lee, L-C. (1992). Day care in the People's Republic of China. Teoksessa M-E. Lamb, J. Stenberg, P. Hwang & A-G. Broberg (toim.). Teoksessa *Child Care in Context: Cross-cultural Perspectives* (ss. 357–383). Psychology Press.
- Li, J. (2001). Expectations of Chinese immigrant parents for their children's education: The interplay of Chinese tradition and the Canadian context. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 477–494.
- Luo, R., Tamis-LeMonda, C. S., & Song, L. (2013). Chinese parents' goals and practices in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 843–857.
- Manninen, J. & Pesonen, S. (1997). Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus* 17(4), 267–274.
- Mietola, R. (2007). Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 151–176). Tampere: Vastapaino.
- Morrison, F. J., & Connor, C. M. (2002). Understanding schooling effects on early literacy: A working research strategy. *Journal of School Psychology*, 40(6), 493–500.

- OKM (2010) Kiinnostuksesta kysynnäksi ja tuotteiksi – Suomen koulutusviennin strategiset linjaukset: Valtioneuvoston periaatepäätös. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:11.
- Peltonen, M. (2016). Suomalainen päiväkotiki matkalla maailmalle. Verkko uutinen 1.11.2016. Viitattu 22.5.2022.
<https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/korkeakoulupolitiikka/suomalainen-paivakoti-matkalla-maailmalle>
- Perry, K. E., Donohue, K. M., & Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology, 45*(3), 269–292.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The elementary school journal, 102*(3), 225–238.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa*. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Rantala, T. (2005). *Oppimisen iloa etsimässä: kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Ruutiainen, V., Alasuutari, M., & Karila, K. (2018). Markkinoistuvat varhaiskasvatuspalvelut. *Yhteiskuntapolitiikka, 83*(4), 441–447.
- Salo, U-M. (2007). Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohdista koulutuksen tutkimukseen* (ss. 227–245). Tampere: Vastapaino.
- Salo, U-M. (1999). Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun arjesta ja järjestyksistä. Lapin yliopisto.


- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, 23(1), 1–24.
- Shenghong, J., & Dan, J. W. (2004). The contemporary development of philosophy of education in mainland China and Taiwan. *Comparative Education*, 40(4), 571–581.
- Syrjäläinen, E. (1994). Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja (ss. 68–104). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tobin, J. J., Wu, D. Y., & Davidson, D. H. (1991). Dong-feng: A Chinese Preschool. Teoksessa *Preschool in Three Culture* (ss. 72–235). Yale University Press.
- Tolonen, T. & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelut ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 89–112). Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi: Helsinki.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018). Opetushallitus.
- Varol, F. (2012). What they believe & what they do. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 541–522.
- Qi, X., & Melhuish, E. C. (2017). Early childhood education and care in China: History, current trends and challenges. *Early years*, 37(3), 268–284.
- Zhu, J., & Zhang, J. (2010). Contemporary trends and developments in early childhood education in China. *Early years*, 28(2), 173–182.

Wang, Q., & Chang, L. (2010). Parenting and child socialization in contemporary China. Teoksessa M. H. Bond (toim.), *The Oxford handbook of Chinese psychology* (ss. 53–67). Oxford University Press.

Wang, X. C., & Spodek, B. (2000). Early childhood education in China: A hybrid of traditional, communist, and western culture. In *Annual meeting of the National Association for the Education of Young Children*. Atlanta, GA.

Etnografisen kenttätöväiheen aikana kerätyt lähteet

Kiinan valtakunnallinen varhaiskasvatuksen opas = KIASU. Viitattu 9.6.2022.

 [3-6岁儿童学习与发展指南.doc](#)

Guangdongin Provinssin kasvatuksen laitoksen laatima asiakirja = GUASI

Liitteet

Liite 1. K2-ryhmän viikko-ohjelma

小牛津幼儿园一周活动时间安排					
Peach Class K2水蜜桃中班					
星期 活动 时间	星期一 Monday	星期二 Tuesday	星期三 Wednesday	星期四 Thursday	星期五 Friday
8:00~8:30	入园 & 户外早操 Outdoor Exercise				
8:30~8:40	早操 Morning Exercise				
8:40~9:00	早餐 Breakfast				
9:00~9:30	分享 Share Time	英文活动 English Activity	英文 English	英文活动 English Activity	英文 English
9:40~10:10	户外活动&游戏时间 Game Time				
10:20~10:50	绘本 Picture books	主题语言 Theme Activity	英文活动 English Activity	英文 English	美劳活动 Art
11:00~11:30		英文 English	音乐 Music	体能 P.E	
11:40~12:10	午餐 & 餐后活动(阅读、散步、建构...) Lunch Time				
12:10~14:00	甜蜜午睡 nap time				
14:00~14:25	起床整理&水果时间(自助&服务教育) tidy up & fruit time				
14:25~15:00	英文活动 English Activity	主题数学 Theme Mathematics	区角活动 corners	生活家事 housework learning	主题语言 Theme Activity
15:10~15:30	点心时间 Snack time				
15:30~16:30	户外活动&游戏时间 Game Time				
16:15~16:20	放学准备&上校车时间 School bus				
16:40~17:30	放学 Go Home				

Liite 2. Ulkomaalaisen opettajan tuntisuunnitelma



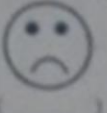
ULKOMAALAISEN OPETTAJAN TUNTISUUNNITELMA			
Aihe	Pocket English Lesson: 6 Theme: <i>Minun perheeni?</i>	Level & Age	Group K2 (4-5-v, 30 lasta + 4 aikuista)
Opetuksen tavoitteet		<i>Opetetaan lapsille uusia sanoja, lauseita ja kirjaimia</i>	
Uudet opetettavat asiat (Sanasto ja lauseenrakenne)		<ul style="list-style-type: none"> - <i>My family: He is my father, She is my mother, She is my sister</i> - <i>He is my brother</i> - <i>I am ____</i> - <i>Kirjan – Ss</i> 	
Täydentävät materiaalit		<i>Pocket English -kirja, Flash-kortti, muistikortit, TV-monitori</i>	
Opetuksen kokonaisuus	Warm up	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tervehdykset: Good morning! How are you?</i> - <i>Opettaja sanoo. "Show me happy/angry/sleepy/hungry/scare/tired/sick/wonderful"</i> <ul style="list-style-type: none"> o lapset näyttävät omilta paikoiltaan ilmein ja elein - <i>How is the weather today?</i> <ul style="list-style-type: none"> o opettaja näyttää flash-kortteja, ja sanoo ne ääneen o lapset vastaavat kuorossa oikean - <i>Laulu: Tervehdyslaulu "How are you?"</i> <ul style="list-style-type: none"> o Laulu tuli monitorista, ja lapset lauloivat ja tanssivat sen mukana - <i>Kirjain Ss</i> 	
	Opeta ja esitä uusi tieto (Vain oppilaat)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Uusien sanojen lausuminen lasten kanssa</i> <ul style="list-style-type: none"> o opettaja näyttää flash-kortti yksi kerrallaan ja lapset toistivat kuorossa kuusi kertaa <ul style="list-style-type: none"> • flash-kortissa on uusi sana kuvin ja tekstein - <i>Mikä tämä flash-kortti on?</i> <ul style="list-style-type: none"> o näytti kortteja vuorotellen ja lapset sanoivat yhteen ääneen oikean sanan 	
	Opiskelijoiden harjoittelutoiminta	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Anna minulle!</i> <ul style="list-style-type: none"> o Opettaja pyysi viisi lasta luokan eteen riviin ja antoi jokaiselle oman flash-kortin o Opettaja sanoo yhden uuden sanan, ja sitä vastaavaa flash-korttia pitävän lapsen tulee hypätä ilmaan o Leikin kuluessa lasten ja näin flash-korttien järjestystä muutettiin ja sanojen tunnistamisnopeutta lisättiin - <i>Kortti hukassa (Kim-leikki)</i> <ul style="list-style-type: none"> o Flash-kortit olivat taululla rivissä, ja opettaja otti yhden kortin pois lasten pitäessä silmiään samaan aikaan kiinni o Lopulta lasten tulisi sanoa, mikä korteista puuttuu 	
	Toista ja sano	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Opettaja näyttää flash-kortti uudestaan ja kysyy: "Mikä tämä on?"</i> - <i>Oppilaiden tulisi vastata "It is ____"</i> - <i>Lopulta lasten tulisi sanoa jokaisen kortin kohdalla "Bye bye flashcards!"</i> 	
Students Progress			
Supervisor: _____		Prinsipal's Signature: _____	

Liite 3. K2-ryhmän koko lukuvuoden teemasuunnitelma

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
2	week	Date	Pocket English	Song	Sentences	Phonics	writing	Craft	Art	Story Tree
3	1	2018.2.26-3.2	Who is who	How do you get to school?	What can you do? I can.....	Zz buzz	Review A-M	Chinese new year Animal (Dog)	I get to school by bus.	<<The Witty Hen>>Unit1 Words: dog wash Sentences: What is it? Let's wash these apples! Song<<Help me, please>>
4	2	2018.3.5-9	1.How do you get to school?	How do you get to school?	How do you get to school? I get to school by bicycle.	Zz zip	Nn Oo	Happy Woman's Day!(card)	The witty hen	Unit 2 Words: sorry help Sentences: Can you peel these apples? Song<<Will you help me?>>
5	3	2018.3.12-3.16	2.What color is it?	What color is the pig? It's.....	Zz zoo Zz fizzy					
6	4	2018.3.19-3.23	3.Let's learn about shapes!	Shapes Are Everywhere	Let's learn about shapes! This is a..... Circle square triangle,I see shapes everybody.	Ww wind Ww wet west Ww with windmills	Pp	Easter themed (Easter egg, bunny)	I can see red cherries.	Unit 3 Words: tired sleepy Sentences: sorry! I'm so sleepy. Song<<Let's make some apple pies!>>
7	5	2018.3.26-3.30	4.Shapes are everywhere!	Everywhere	I can turn my head like a.....	ng strong				
10	6	2018.4.2-4.6	5.My body	My body	He is my.....She is my.....	ng long bang	Qq Rr	Spring themed (baby animals)	My body	Unit4 Words: eat some Sentences: Will you eat some apple pie? Song<<No apple pie>>
11	7	2018.4.9-4.13	6.My family			Review z w ng				
12	8	2018.4.16-4.20	7.My Classroom	The more we get together	Miss Betty is reading a story.This is my classroom. The more we get together	Vv van	Ss Tt	Happy Mother's Day(flowers card)	The Gingerbread man	<<The Gingerbread Man>>Unit1 Words: fast stop Sentences: Run, run, run! Run as fast as you can! Song<<The Gingerbread Man>>
13	9	2018.4.23-4.27				8.The more we get together				
14	10	2018.4.30-5.4	9.It's snack time	It's snack time	What would you like to eat? What do you want to eat?	Vv drive	Uu Vv	Dragon boat festival (rice pudding or dragon boat)	This is my family.	Unit2 Words: delicious catch Sentences: You look delicious! Song<<You can't catch me>>
15	11	2018.5.7-5.11				10.What would you like to eat?				
16	12	2018.5.14-5.18	11.Eating out	It's snack time	What would you like to eat? What do you want to eat?	Oo book look	Ww Xx	Happy Children's Day(present)	You can't catch me	Unit 3 Words: back starving Sentences: Come back here! Song<<Where are you going?>>
17	13	2018.5.21-5.25				12.What would you like to eat?				
18	14	2018.5.28-6.1	12.Pat a cake	Be my Valentine	What would you like to eat? What do you want to eat?	Oo moon	Yy	Happy Father's Day!(card)	I like cake.	Unit4 Words: driver sit Sentences: There is a river! Then sit on my nose! Song<<Let me help you>>
19	15	2018.6.4-6.8				11.Eating out				
20	16	2018.6.11-6.15	Holidays	Word bank	Pat a cake,pat a cake,baker's man.It is a day for friendship and love. We can make cards for the people we love.	Oo tooth	Zz	Summer themed (beach)	I am a cook.(cook)	Unit4 Words: driver sit Sentences: There is a river! Then sit on my nose! Song<<Let me help you>>
21	17	2018.6.18-6.22				12.Pat a cake				
22	18	2018.6.25-6.29	Word bank	Art —4 and	Review sentences	Review v oo	Zz	Craft book	Art book	Unit4 Words: driver sit Sentences: There is a river! Then sit on my nose! Song<<Let me help you>>
23	19	2018.7.2-7.6				11.Eating out				
24	20	2018.7.9-	Art —4 and	Review	Review sentences	Review	Zz	Craft book	Art book	Unit4 Words: driver sit Sentences: There is a river! Then sit on my nose! Song<<Let me help you>>

大班 中班 小班 小小班 K0 K1 K2 K3 注音&拼音 空表

Liite 4. "Communication Book"

联络事项		Weekly Communication				
周次(Week):		日期(Date): 月 日至 月 日				
学校生活(School Life)	Mon(一)	Tue(二)	Wed(三)	Thur(四)	Fri(五)	
饮食状况(Mealtime)						
生活礼仪(Manners)						
午睡状况(Naptime)						
上课状况(Classstime)						
友伴相处(Relationship)						
爱心小帮手(Monitor)						
优 Excellent: ⊙ 佳 Good: ○ 可 Average: ∨ 加油 More Effort: △						
家长叮咛(Parents' Reminder)	Mon(一)	Tue(二)	Wed(三)	Thur(四)	Fri(五)	
1. 请协助喂药(用法/时间说明) (Medicine requirement) 2. 饮食提醒 (Dietary requirement) 3. 接送提醒(Schoolbus schedule) 4. 其他(Others)						
作业(Homework)& 准备物品(Preparation) 1. 英文 (English homework) 2. 语文 (Chinese homework) 3. 数学(Math homework) 4. 通知单(Notice) 5. 生活用品(School Necessity)	Mon(一)	Tue(二)	Wed(三)	Thur(四)	Fri(五)	
宝贝的话 (心情分享) Child's Remarks (Mood)	 ()		 ()		 ()	
老师的话 Teacher's Comments			家长的话 parent's Comments			
一周	签名 Signature:			签名 Signature:		