

6 Sosiaalinen ja materiaallinen tila kasvatusvuorovaikutuksessa

Maria Peltola & Teemu Suorsa

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan, millä tavoin avoin tila tukee toimijuutta, kehitystä ja oppimista saamelaisessa varhaiskasvatuksessa, ja miten tuota tilaa tuotetaan ja rajataan. Käytännössä tilaa, vapautta ja toimintamahdollisuuksia luodaan sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen keinoin että materiaallisen ympäristön avulla. Aikuinen antaa lapselle vapautta ja toimintatilaa sekä pienemmässä mittakaavassa, kuten keskustelussa tai leikissä, että laajemmin, koko arkielämän tasolla. Avoimen tilan tarkastelussa kyse on siitä, millaisia asioita kasvattajan tulee huomioida ohjatessaan lapsiryhmää ja yksittäistä lasta. Millä tavalla sosiaalinen ja materiaallinen avoin tila luo toimintamahdollisuuksia lapselle – ja myös aikuiselle? Artikkelissa kuvataan aluksi, mitä avoin tila ja sen rajat tarkoittavat. Sen jälkeen pohditaan erityisesti saamelaiseen varhaiskasvatukseen liittyvin esimerkein, mitä avoin tila voi olla käytännössä, ja millaisia merkityksiä tilan luomiseen ja rajaamiseen liittyy. Saamelaisen kasvatuksen kontekstit tarjoavat monia kiinnostavia näkökulmia tilan, vapauden ja toimintamahdollisuuksien tarkasteluun. Näistä voi kasvatusta ja opetusta inspiroitua laajemminkin. Luomalla avointa tilaa, luodaan siis toimintamahdollisuuksia. Samalla tilan rajat ovat edellytys kehityksen ja oppimisen etenemiselle ja toimijuuden kokemukselle.

Čoahkkáigeassu

Dán artihkkalis guorahallojuvvo, mainna lágiin rabas sadji doarju doaibmivuođa, ovdáneami ja oahppama sápmelaš árrabajásgeassimis ja mo dat sadji buvttaduvvo ja ráddjejuvvo. Geavadagas saji, friddjavuođa ja doaibmavejolašvuođaid lámčit sihke sosiálalaš vuorováikkuhusa vugiiguin ja materiálalaš birra vehkiin. Rávesolmmoš addá mánnái friddjavuođa ja doaibmasaji sihke uhcit oktavuođain, dego ságastallamis ja stoahkamis, ja viidásabbot olles árgaeallima dásis. Rabas saji dárkkodeamis gažaldat lea das, makkár áššiid bajásgeassi ferte váldit vuhtii mánnájoavkku ja ovttaskas maná stivremis. Mainna lágiin sosiálalaš ja materiálalaš rabas sadji hábme doaibmavejolašvuođaid mánnái – ja maiddá rávesolbmui? Artihkkalis govviduvvo álggus, maid rabas sadji ja dan ráját oaivvildit. Dan maŋŋá guorahallojuvvo erenomážit sápmelaš árrabajásgeassima ovdamearkkaid bokte,

mii rabas sadi sáhtta geavadagas leat, ja makkár mearkkašumit saji láchimii ja ráddjemii laktásit. Sápmelaš bajásgeassima konteavsttat fáallet mánggaid miellagiddevaš geahččanguovlluid saji, friddjavuoda ja doaibmavejolašvuodaid dárkkodeapmái. Dáin sáhtta bajásgeassin ja oahpahuš oazžut inspirašuvnna viidásabbotge. Hábmemiin rabas saji, hábmejuvvojit nappo doaibmavejolašvuodát. Seamma saji ráját leat gáibádussan vai ahtanuššan ja oahppan sáhttet ovdánit ja doaibmivuoda sáhtta vásihit.

Johdanto

Tässä artikkelissa pohdimme, millä tavalla avoin tila tukee toimijuutta, kehitystä ja oppimista saamelaisessa varhaiskasvatuksessa, ja miten tuota tilaa luodaan ja rajataan käytännössä. Seuratessaan kiipeilemään opettelevaa taaperoa, aikuinen arvioi huomaamattaan, minkä verran avointa tilaa on kehityksen ja oppimisen kannalta sopivasti. Ajoittain aikuinen voi antaa tilaa ja vapautta ja joinakin hetkinä puolestaan nähdä tarpeelliseksi mennä auttamaan tai lopettaa toiminnan kokonaan, jos siihen liittyy erityisiä vaaroja. Aikuisen toiminta ja ei-toiminta, kuten ilmeet ja eleet, sekä materiaallinen ympäristö luovat tilan lapsen toiminnalle. Tilanteeseen liittyvät tiedostamattomatkin valinnat pohjautuvat muun muassa aikaisempiin kokemuksiin, kasvatukseen ja ohjauksen kulttuuriin ja lapsen tuntemiseen. Samalla on huomattava, että lapsen kokemus saamastaan vapaudesta ja avoimesta tilasta tai toimintamahdollisuuksista on henkilökohtainen ja voi poiketa aikuisen näkökulmasta.

Tilan tarkastelu nojautuu kulttuurihistorialliseen psykologiaan (El'konin, 2005; Hakkarainen, 1990; Vygotsky, 1994). Aikuisten ja lasten toiminta ja ei-toiminta sekä materiaallinen ympäristö tarjoutuneen luovat niitä avoimia tiloja, joissa kukin voi kehittyä ja oppia (El'konin & Vygotsky, 2001; Silvonen, 2004). Kehityksellä ja oppimisella tarkoitetaan laajasti ymmärrettynä yksilön toimintamahdollisuuksien laajentumista (Järvilehto, 1994, s. 185–187). Taaperon oppiessa uusia taitoja, hänen toimintamahdollisuutensa laajenevat. Toimijuudella taas tarkoitetaan vuorovaikutuksessa syntyvää kokemusta omista toimintamahdollisuuksista (Hilppö, Lipponen, Kumpulainen & Rainio, 2016; Kauppila, Silvonen & Vanhalakka-Ruoho, 2015).

Lapsiryhmässä aikuiset luovat tilan esimerkiksi lasten leikille. Leikille on paikka ja aika. Aikuinen voi jättää lapset leikkimään täysin itsenäisesti, olla lähettyvillä ja saatavilla tai mennä mukaan leikkiin. Aikuisen tekemät valinnat ja toiminta sekä näiden perustelut voivat olla merkittäviä muun muassa leikkikielen muotoutumisen näkökulmasta. Aikuinen siis sekä luo arjessa tilan leikille että luo leikissä ja leikin avulla tiloja oppimiselle ja kehitykselle. Avoin tila toteutuu siis

sekä vuorovaikutuksen että arkielämän tasolla. Lisäksi tilaan liittyy sosiaalinen ja materiaallinen ulottuvuus, eli sekä vuorovaikutuksen elementit että fyysinen paikka ja ympäröivät olosuhteet.

Tilan tarkastelun kautta voidaan myös osittain pyrkiä vastaamaan kysymykseen siitä, millä tavoin saamelaispedagogiikan kehittämisessä voidaan hyödyntää saamelaista kulttuuriperintöä sekä filosofiaa (Keskitalo & Määttä, 2011), ja samalla tukea saamelaisessa varhaiskasvatuksessa sekä lapsen että aikuisen identiteetin kehitystä ja toimijuuden kokemusta. Artikkelin esimerkit ja käsitteet sopivat sekä koulun että varhaiskasvatuksen konteksteihin.

Vaikka sosiaalinen ja materiaallinen ulottuvuus mainitaan käsitteparina ja osin kirjoitetaan niistä eri kohdissa artikkelia, erillisten otsikoiden alla, niitä ei varsinaisesti voida erottaa toisistaan. Vuorovaikutuksessa on aina materiaalisia ulottuvuuksia, kuten paikka, ja vastaavasti materiaaliseen ympäristöön kytkeytyy aina vuorovaikutusta ja sen historiaa, kuten esineille annetut nimet ja yleiset merkitykset ja niihin liittyvät henkilökohtaiset merkityssuhteet. Jaottelulla tässä pyritään enemmän nostamaan nuo ulottuvuudet esiin, kuin erottelemaan niitä jollain tavalla toisistaan erillisiksi.

Mitä avoin tila on?

Avoin tila tarkoittaa sitä vuorovaikutuksessa ja materiaalisessa ympäristössä syntyvää avointa toimintatilaa, joka mahdollistaa toimijuuden. Aikuisen toiminta ja ei-toiminta luovat lapselle tilan, jossa liittyä mukaan, toimia itse, osallistua, ajatella rauhassa, yrittää tai leikkiä ja liikkua vapaasti (El'konin & Vygotsky, 2001; Silvonon, 2004)¹. Optimaalinen avoin tila on olennainen osa autonomian ja toimijuuden kehitystä (Soini, 2008). Jotta tila on kehitykselle hyödyksi, sillä on oltava rajat, se ei voi olla vain loputonta vapautta. Tarkastelemalla jotakin kasvatuksen arjen vuorovaikutustilannetta, voimme havaita, että tilanteen tarkoituksenmukainen eteneminen syntyy sekä riittävästä avoimesta tilasta että samalla myös tilan rajoista. Tilan rajat tarkoittavat esimerkiksi sitä, että aikuisen ohjeet ja tuki tai rohkaiseva katse ovat riittävän lähellä. Samalla huomaamme, että lapsen kokemus tuosta vapaasta toimintatilasta, omista toimintamahdollisuuksista, on henkilökohtainen ja vaihtelee tilanteen vaatimusten sekä lapsen taitojen ja aiempien kokemusten mukaan.

¹ Toiminnan ja ei-toiminnan kautta syntyvät tilat ovat osa lähikehityksen vyöhykettä (El'konin & Vygotsky, 2001; Silvonon, 2004). Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan tämän hetkisen kehityksen eli itsenäisen osaamisen ja potentiaalisen kehitystason välistä eroa (Chaiklin, 2003; El'konin & Vygotsky, 2001; Hedegaard, 1990; Silvonon, 2004).

Avoimeen tilaan liittyy sekä sosiaalinen että materiaallinen ulottuvuus. Sosiaalinen ulottuvuus tarkoittaa vuorovaikutuksen elementtejä, kuten aikuisen tapaa olla lasten kanssa vuorovaikutuksessa, antaa tilaa ja vapautta – ja toisaalta rajata sitä. Materiaalinen avoin tila taas liittyy ympäristön muihin olosuhteisiin ja tarjoumiin (ks. Estola & Tiilikka, 2014; Turja, 2017). Esimerkiksi kiipeilevän taaperon fyysinen ympäristö muodostuu erilaisista tarjoumista tai toimintamahdollisuuksista (Suorsa, 2018), joihin voi tarttua tai olla tarttumatta. Sosiaalinen ja materiaallinen paikka, jossa kasvatus tapahtuu, on tärkeä myös paikkaperusteisen kasvatuksen näkökulmasta (ks. Estola & Erkkilä tässä teoksessa). Paikkaan² ja ympäröivään luontoon sitoutuva kasvatus pyrkii huomioimaan koko kulttuurihistoriallisen ympäristön ja yhteisön; kulttuurin ja elämäntavan (Gruenewald, 2003; Estola & Tiilikka, 2014; Lanas, 2008, 2011).

Kun tässä kuvataan optimaalista avointa tilaa, tarkoitetaan kehityksen, oppimisen ja toimijuuden kannalta sopivan kokoista tilaa. Tuo tila on siis toimintamahdollisuus (ks. Suorsa, 2014, 2018) siinä mielessä, että aikuisen antaessa tilaa lapselle, syntyy aina uusia mahdollisuuksia. Toisaalta olosuhteet, joiden keskellä olemme, ovat jo valmiiksi toimintamahdollisuuksia. Olosuhteet ja ympäristön tarjoumat, moninaiset struktuurit ympärillä, luovat ja rajaavat avointa toimintatilaa. Kyse on toimijan kokemuksesta; minkä verran avointa tilaa on kehityksen, oppimisen ja toimijuuden kannalta optimaalinen missäkin tilanteessa. Toimijuuden kokemuksen näkökulmasta on tärkeää, että lapsi sekä kokee saavansa vapautta, avointa tilaa, että myöskin tukea ja apua silloin, kun sitä tarvitsee.

Vuorovaikutustilanteissa ihmisen perustarve on tulla kuulluksi ja nähdyksi (ks. Hännikäinen, 2017; Kalliala, 2008; van Manen, 1991). Eräs opiskelija konkretisoi lapsen kuulluksi tulemisen tarvetta näin: "*Emme me ystävällekään, joka kertoo avioerostaan, sano, että katso tuolla on punainen auto!*" Kokemus siitä, että tulee kuulluksi niissä käytännöissä, joihin osallistuu, on tärkeä lapselle, nuorelle ja aikuiselle – ja osa kunkin toimijuutta ja hyvinvointia (Allardt, 1976). Ei riitä, että lapsiryhmää ohjaavalla aikuisella on itsellään käsitys, että kaikki lapset ovat saaneet osallistua toimintaan yhtä paljon. Henkilökohtainen kokemus osallisuudesta, kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta on eri asia ja sen muotoutumiseen vaikuttavat muutkin tekijät kuin aikuisen toiminta. Tilaa ja mahdollisuuksia kuulluksi tulemiselle luodaan arjessa. Tilan antaminen on myös jotain, jossa aikuinen voi kehittyä (van Manen, 1991, 2002; ks. myös Soini & Mäenpää, 2012).

² Alkuperäiskansatutkimuksessa käytetään vielä lisäksi paikkaperusteisuuteen, *place-based*, kuuluvia käsitteitä *land-based learning* ja *land-based education* (Scully, 2018, s. 84).

Esimerkiksi itkevän taaperon lohduttaminen vaatii sekä tilan antamista tunteiden ilmaisulle että ne rajat; kuuntelevan, läsnäolevan ja lohduttavan aikuisen, jonnekin, jolle ilmaista ja joka voi auttaa pahan olon kääntämisessä hyväksi³. Liian vähäinen tila olisi sitä, että mahdollisuutta tunteiden ilmaisulle ei syystä tai toisesta synny, aikuinen esimerkiksi täyttää tuon tilan omalla toiminnallaan. Kehityksen ja oppimisen kannalta liian suuri tila muodostuu silloin, kun lapsi jää yksin tai kehitystasoon ja taitoihinsa nähden liian etäälle aikuisesta.

Aikuisten välisessä keskustelussa taas tilan täyttäminen tai kokonaan pois ottaminen olisi esimerkiksi sitä, että toisen kertoessaan itselle tärkeästä asiasta, harhautammekin hänet katsomaan punaista autoa. Keskustelutilanteessa toimijuuden näkökulmasta liian suuri avoin tila taas tarkoittaisi esimerkiksi sitä, että toinen ei reagoi toisen puheeseen tai kertomukseen millään tavalla, ei vaikuta kuuntelevan, tai hiljaiset hetket keskustelussa muodostuvat toisen näkökulmasta epämukavan pitkiksi. Tilanteessa on näennäinen vapaus ja reilusti tilaa puhua mitä haluaa ja kuinka pitkäksi haluaa. Mutta jos toinen ei näytä kuuntelevan, tilanne ei välttämättä enää tuekaan niitä päämääriä, joita kertomuksella alun perin oli.

Kokemus hiljaisista hetkistä arkielämän vuorovaikutustilanteissa konkretisoi hyvin käsitteen kokemuksellista ulottuvuutta. Se, mikä toiselle on jossakin tilanteessa epämiellyttävän pitkä hiljainen hetki keskustelussa, on toiselle juuri sopiva ja kolmannelle liian lyhyt, jotta se mahdollistaisi oman osallistumisen keskustelun kulkuun. Kokemus toiminnan vapaudesta ja tilasta opetuksessa ja kasvatuksessa on hyvin samantapainen. Yhden kaivatessa enemmän vapautta toteuttaa omia ideoitaan haluamallaan tavalla, toinen kaipaa tarkkaa ohjetta ja mielellään vielä mallia, jotta hänen luovuutensa pääsisi kunnolla vauhtiin. Kasvatuksen ja opetuksen arjessa on siis pohdittava, millaisia sosiaalisia ja materiaalisia avoimia tiloja lapsen kehitykselle ja oppimiselle luodaan. Miten aikuisten toiminta ja ei-toiminta vuorottelevat niin, että se tukee lapsen toimijuutta? Kuinka ympäristön virikkeet, materiaalit ja muut toiminnan elementit tuottavat niitä tiloja, joiden kautta kehitys etenee?

³ Sillä, että joku kääntää lapsen pahan olon hyväksi, on monia kehityksen kannalta kriittisiä merkityksiä. Se muun muassa tuottaa kiintymyksen, rakentaa lapsen itsetuntoa ("olen tärkeä") ja luottamusta maailmaan ja muihin ihmisiin. Lisäksi hoiva on tärkeä tunnetaitojen ja itsesäätelyn kehitykselle. Muista näkökulmista voisi vielä mainita, että myös hoivaavalle aikuiselle onnistunut kokemus lapsen pahan olon poistamisesta on merkityksellinen. Toisaalta kyse on myös suuresta kasvattajan kehitystehtävästä, jota eivät useinkaan sävytä onnistumisen kokemukset: Kuinka olla lapsen kehitystä tukeva aikuinen kaikkine omine tunteineen ja epävarmuuksineenkin?

Sosiaalinen avoin tila ja leikki saamelaisessa kasvatuksessa

Suhde tilaan ja vapauteen rakentuu niissä sosiaalisen vuorovaikutuksen käytännöissä, joissa lapsi elää. Jos kotona vanhempien luottamus lapseen on näkynyt tilan antamisena, voi koulussa tai päivähoitossa siirtyminen niukempaan toimintatilaan ja vapauteen saada lapsessa aikaan vastarintaa ja kokemuksen, että häneen ei luoteta. Opettajalla on lapsiryhmänsä kanssa jatkuvasti edessään haaste; miten sovittaa yhteen erilaiset toiveet, yhteiset tavoitteet ja kunkin toimijan erilainen vapauden ja ohjauksen tarve. Toisinaan kyse voi olla myös siitä, kuinka koulun ja kodin kulttuurit kohtaavat; arvostetaanko koulussa eri asioita kuin kotona (Keskitalo ym., 2011, s. 47).

Saamelaisessa kasvatuksessa puhutaan epäsuorasta kasvatuksesta (Balto, 2006, ks. tässä teoksessa Sieppi & Hirvonen). Kontekstia ja kasvatustilaa tutuudelle, asetelma vaikuttaa ehkä hyvin vapaalta, kun esimerkiksi suoria kieltoja ja suoraa ohjausta pyritään kasvatustilassa välttämään. Samalla lasten konkreettinen liikkumatila lähiympäristössä on laaja ja monet opeteltavat taidot vaativia. Epäsuora kasvatustilastoiminta tarvitsee toimiakseen, ja kehitystä ja oppimista tukeakseen, tiettyjä elementtejä, jotka tuottavat turvallisuutta ja rajoja. Esimerkiksi tarinankerronnan avulla on opetettu lapsia varomaan ympäristöön liittyviä vaaroja, ja siten on luotu lasten toiminnalle turvallisuutta tuovia rajoja. Kehityksen kannalta tärkeät vapauden ja avoimen tilan rajat syntyvät siitä, että ympärillä on tiivis yhteisö; perhettä, sukua ja naapureita, jotka pysyvät ja ovat toisilleen niin tuttuja, että vuorovaikutuskulttuurin ymmärtämiseen ja siinä toimimiseen on mahdollista kasvaa pienestä saakka. Lasten kulkeminen mukana sekä perinteisissä elinkeinoissa, että kodin askareissa, lisää vuorovaikutusta laajennetun perheen (naapurit, suku, lähiyhteisö) jäsenten välillä. Jaetut kokemukset arjessa kasvattavat lapset ymmärtämään kasvatustilastoiminnan viestintää.

Vuorovaikutuksen määrä, jaettu arki ja yhdessä tekeminen ovat edellytyksiä sille, että vuorovaikutuksen elementtejä, ilmeitä, eleitä, hiljaisia hetkiä ja myös sanoja voidaan ymmärtää. Pienen lapsen haparoivia sanoja ymmärtääkin aikuisista se, joka jakaa hänen kanssaan eniten arkea ja päivän tapahtumia. Ymmärtäminen on tärkeä osa kielen kehityksen tukemista (mm. Jakkula, 2002, 2008) ja siksi myös institutionaalisen kasvatustilastoiminnan konteksteissa lasta hoitavien aikuisten on voitava jakaa toisilleen niitä arjen kokemuksia, jotka avaavat näköaloja lapsen maailmaan. Toisaalta kielen oppimisessa, esimerkiksi kielikylpykontekstissa, on kehityksen

kannalta merkitystä myös sillä, että lapsi joutuu välillä haastamaan itseään⁴, jotta tulisi ymmärretyksi (ks. Äärelä, 2016, s. 44).

Tieto lapsen kehityksestä, aiemmat kokemukset, sekä kyseisen tilanteen ja lapsen tunteminen, auttavat arvioimaan tilanteen vaatimuksia ja lapsen tilantarvetta. Oli oppimisen sisällöissä kyse sitten itsetunnon kehityksestä, perustaidoista tai asiakokonaisuuksista, edistymisen kannalta sopivan kokoiset askeleet ovat merkityksellisiä – riittävästi tilaa (vapautta) ja riittävästi turvallisuutta luovia rajoja. Lapsen ja aikuisen välisen luottamuksellisen suhteen muodostumisen näkökulmasta on olennaista, kuinka hyvin aikuinen kykenee tulkitsemaan kunkin lapsen tilantarpeen. Kuka tarvitsee vieressä istumista ja sanallista rohkaisua, kuka taas rohkaisevia katseita, ja kenelle on oltava kunnollinen rauha itse yrittää.

Kehitykselle ja oppimiselle optimaalisia tiloja syntyy usein itsestään ja luonnollisesti leikissä⁵: Kehityksessään eri vaiheissa olevien lasten toiminta ja ei-toiminta vuorottelevat luoden muille osallisille toimintamahdollisuuksia. Leikissä kehittyvät monet aikuisuudenkin näkökulmasta tärkeitä taidot, kuten yhteistyö- ja motivaatiotaidot sekä ajattelun ja luovuuden perusta (Hakkarainen, 1990, 2002; Hakkarainen & Bredikyte, 2013; Hännikäinen, Singer & van Oers, 2013). Kasvattaja voikin pyrkiä hyödyntämään leikin mahdollisuuksia monipuolisesti.

Kulttuurihistorialliseen teoriaan (El'konin, 2005; Hakkarainen, 1990; Vygotsky, 1994) nojautuva leikkipedagogiikka on kiinnostava saamelaiskontekstissa muun muassa aikuisen roolin näkökulmasta. Aikuisen rooli on aktiivisempi ja aikuinen on ajoittain myös mukana leikissä yhtenä leikkijänä. Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa tämä mahdollistaa esimerkiksi leikkikieleen vaikuttamisen leikin sisältäpäin, ei vain ulkopuolelta ohjaamalla (Siltala, 2018; Äärelä, 2016; ks. myös Saamelaiskäräjät, 2013). Lisäksi aikuiset rakentavat lasten kulttuuriympäristöjä ja tarjoavat lapsille käyttäytymismalleja (Hakkarainen & Bredikyte, 2013, s. 146) ja samalla kielimallin. Aikuinen voi laajentaa leikin sisältöjä ja muotoja, tuoda siihen uusia aineksia; materiaalia, välineistöä ja kertomuksia ja kertomusten osia, jotka rakentavat lasten kulttuurista tietämystä ja identiteettiä.

Hakkarainen ja Bredikyte (2013) korostavat erityisesti epäsuoran ohjauksen muotoja, kuten materiaalista ympäristöä ja sen tarjoumia sekä aikuisen osoittaman

⁴ Sama periaate toistuu myös kotikasvatuksessa, kahden vanhemman perheessä tai suhteessa ensisijaiseen kiintymyssuhteeseen (usein äitiin) ja muihin läheisiin aikuisiin: Tarvitaan joku, joka ymmärtää ”kaiken” ja sitten joku tai muita aikuisia, joiden seurassa lapsi joutuu myös pinnistellä ja ottaa harppauksia kehityksessään. Harppaukset ja uuden oppiminen eivät onnistu, jos turvallisuus ei ole riittävä, siis jos on vain pinnistelyä, haastetta ja harppauksia. Se, mikä kenellekin sitten tuottaa riittävän turvallisuuden, on puolestaan hyvin henkilökohtaista.

⁵ Hakkarainen (2010): ”*Leikki luo lähikehityksen vyöhykkeen*”.

kiinnostuksen, huomioiden, mallin näyttämisen ja leikkiroolin tai kerronnan kautta tapahtuvan aikuisen toiminnan merkitystä. Leikin merkityksen ymmärtävä aikuinen voi pyrkiä ottamaan huomioon sekä aikuisen roolin leikissä, epäsuoran ohjauksen mahdollisuudet että lasten omaehtoisen leikin vaatiman avoimen tilan. Mielikuvitusta ruokkiva toiminta, kuten leikki tai tarinankerronta, opettaa lapselle uusien mahdollisuuksien näkemistä ja ideoiden kuvittelua, josta on hyötyä vielä aikuisenakin.

Vaikka monien kognitiivisten asioiden tai vaikkapa kulttuuristen sisältöjen oppiminen on sujuvaa leikin avulla, sen erityinen merkitys koko elämän kannalta sisältyy siihen, että leikissä rakentuu yksilön oppimisen motivaatioperusta ja elämän mielekkyyden löytämisen prosessit (Hakkarainen, 2002). Leikissä lapsella on usein suurempi vapaus, avoin tila, ohjattuun toimintaan verrattuna. Leikki näyttää olevan erityisen tehokas työkalu myös koulu- ja oppimisvalmiuksien kehittämisessä. Varhaiskasvatuksessa leikkipedagogiikan kehittämiseen voi olla hyvät mahdollisuudet, mutta siitä olisi hyötyä myös perusopetuksen puolella. Leikki ja juonelliset oppimisympäristöt olisivat tärkeitä myös kouluikäisten oppimisen ja kehityksen tukena (Hakkarainen & Bredikyte, 2013).

Leikissä oppimisen prosessit etenevät usein kuin itsestään, kun esimerkiksi leikkijöiden yhteinen tavoite motivoi neuvottelemaan, kehittämään yhteistyötaitoja ja etsimään ratkaisuja tai tutkimaan ja ottamaan selvää (Hakkarainen, 2002). Kasvattajan ja opettajan tulisi olla kiinnostunut siitä, kuinka lapsen mielekkyys eri asioita kohtaan syntyy ja miten sitä ja motivoitumisen prosesseja ohjataan (Hakkarainen, 2002, s. 41). Hakkarainen (1990, 2002) kysyykin, kuinka ohjata lasta epäsuorasti niin, ettei hän koe tulevansa ohjatuksi. Saamelaisessa kasvatuksessa tähän kysymykseen voidaan monelta osin vasta jo sukupolvien kokemuksen pohjalta. Seuraavassa kuvataan, millaiset materiaalsen ympäristön elementit mahdollistavat epäsuoran ohjauksen.

Materiaalsen ympäristön ohjaavat vihjeet saamelaisessa kasvatuksessa

Vuorovaikutuksen ja leikin lisäksi voidaan kiinnittää erityistä huomiota myös materiaalsen ympäristöön; paikkaan ja siihen liittyviin toimintoihin. Esimerkiksi leikkiin liittyvät vahvasti materiaalsen olosuhteet. Millaisia avoimia tiloja ja toimintamahdollisuuksia liittyy paikkaan ja sosiokulttuuriseen kontekstiin ja miten ne tulisi huomioida kasvatuksessa, opetuksessa ja opetuksen sisällöissä? Saamelai-

seen kasvatukseen kuuluva epäsuora kasvatustapa voidaan ymmärtää sen kautta, millaisia ohjaavia elementtejä ja virikkeitä ympäristöön liittyy. Saamelainen kulttuuri ja pohjoisuus luovat erilaisen ympäristön kasvatukselle ja opetukselle myös materiaalsen ulottuvuuden näkökulmasta.

Ohjausta ei ole pelkästään aikuisen lapselle antama suora ohjaus, vaan myös materiaalsen ympäristö, sen sisältämät virikkeet ja toimintaa ohjaavat vihjeet, vertaisryhmän vuorovaikutus ja toimintamallit sekä ympäristön tarjoumat (Estola & Tiilikka, 2014; Turja, 2017), toimintamahdollisuudet ja -rajoitukset (Suorsa, 2018). Jotta kasvatustapaolosuhteissa säilyisi kehityksen etenemiselle ja oppimiselle riittävä turvallisuus (ks. Hännikäinen, 2017; Määttä & Uusiautti, 2012), on vuorovaikutuksessa oltava riittävästi ohjaavia elementtejä, jotka auttavat lasta päättämään, mitä häneltä odotetaan, tai miten hänen tulisi toimia. Kuten aiemmin kuvattiin, saamelaisessa kasvatuksessa sosiaalisen vuorovaikutuksen kulttuuri on yksi tällainen, mutta oma ohjaava roolinsa on myös ympäristön olosuhteilla ja rakenteilla.

Materiaalsen ympäristöön liittyvät ohjaavat vihjeet kytkeytyvät siihen, kuinka tuttuja ovat ympäristön toiminnot, välineet ja niiden merkitykset. Suorien kehoitusten, kieltojen ja käskyjen merkitys sen sijaan korostuu siinä, missä ympäristö ja sen luomat mahdollisuudet ja rajoitukset ovat vieraita tai on ohjattava suuria joukkoja kerralla. Perinteisen saamelaisen kasvatuksen ympäristöissä olennaista onkin ollut se, että kodin pihapiiri, lähiympäristö ja luonnossa liikkuminen yleisesti on lapselle tuttua. Aluksi luonnossa liikkuminen ja myös perinteisiin elinkeinoihin liittyviin materiaalsiin ympäristöihin ja toimintoihin tutustuminen on tullut tutuksi vanhempien mukana (Äärelä, 2016, s. 76), myöhemmin itsenäisesti ja myös muiden lasten kanssa. Pohjoisessa pienet ryhmät, luonto ja tutut ympäristöt voivat olla itsestäänselvyys, mutta saamelainen kasvatustapa kaupungeissa kokeekin heti haasteita jo pelkästään erilaisen ympäristön vuoksi. Kasvattajien on mietittävä monet asiat tietoisemmin ja haettava erilaisia ratkaisuja pedagogisten tavoitteiden toteuttamiseksi.

Kun kokemukset ja tieto esimerkiksi luonnossa liikkumisesta ja perinteisistä elinkeinoista karttavat, olosuhteet ja välineet alkavat näyttäytyä toimintamahdollisuuksina. Tämä näkyy konkreettisesti esimerkiksi siinä, kuinka lapsiryhmä siirtää retkikokemuksensa leikkiin ja leikin aikaansaamiseksi hyödyntää ympäristöään uudella tavalla. Etenkin jos kyseiselle toiminnalle annetaan tilaa. Aikuisen tehtävä on siis sekä tuottaa uusia kokemuksia että tukea niiden siirtymistä myös osaksi leikkiä. Paikkatietoisessa kasvatuksessa korostetaan, että sisältöjen tulisi liittyä lasten arkeen, ja lasten kiinnostuksen kohteiden tulisi myös ohjata sisältöjä (Gruenewald,

2003; Smith, 2002). Toisaalta taas leikin ja uusien kokemusten tarjoamisen avulla voidaan ohjata sitä, millä tavalla lasten kiinnostus ja motivaatioprosessit muovautuvat (Hakkarainen, 2002). Kun saamelaisessa varhaiskasvatuksessa pohditaan, miten perinteinen tieto, perinteiset elinkeinot ja niihin liittyvät tiedot ja taidot siirtyvät osaksi lasten kokemusmaailmaa ja tieto- ja taitovarat, on muistettava sekä kokemusten tarjoaminen että leikin mahdollisuudet. Oppimisen ja opittavien sisältöjen tulisi kytkeytyä oikeisiin tekemisen ja työtoimintojen prosesseihin (Lave, 1991; Lave & Wenger, 1991) sekä sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin (Hännikäinen, 2017; Vygotsky, 1978). Uusien asioiden oppimisen, kuten sanavaraston karttumisen, tulisi olla merkityksellistä niissä ympäristöissä, joissa lapsi toimii.

Lopuksi

Tässä artikkelissa on pohdittu, millä tavalla avoin tila tukee toimijuutta, kehitystä ja oppimista saamelaisessa varhaiskasvatuksessa, ja miten tilaa tuotetaan ja rajataan. Tila toteutuu kahdella tasolla, vuorovaikutuksessa ja laajemmin arkielämän konteksteissa toimintatilana ja vapautena. Lisäksi tilan tarkastelussa voidaan huomioida sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen että materiaalsen ympäristön luomat edellytykset ja rajoitukset. Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa korostuu erityisesti pienten ryhmien, tuttujen aikuisten, perheen, suvun ja yhteisön merkitys. Tämä mahdollistaa sen, että lapsi oppii ymmärtämään ja lukemaan epäsuoran ohjauksen elementtejä. Paikkaperusteisuus ja sisältöjen sitoutuminen kulttuuriseen kontekstiin ja yhteisöön nostavat esiin taas vuorovaikutuksen materiaalisia elementtejä ja ympäristön tarjoumia, jotka ovat myös epäsuoran kasvatuksen ohjaavia elementtejä. Sitoutuminen paikkaan, kulttuuriin ja yhteisöön, luo niitä rajoja, joiden sisällä uuden oppiminen on mahdollista ja mielekäästä.

Leikkiin puolestaan sisältyy monia mahdollisuuksia: Sen avulla voidaan luoda tiloja kulttuuriin ja yhteisöön liittyvien tietojen ja taitojen ja vuorovaikutuksen elementtien oppimiselle. Sen avulla voidaan myös vahvistaa motivaation ja merkitysten luomisen prosesseja. Samanaikaisesti, aikuisen tiiviimpi ohjaus leikissä on merkityksellinen muun muassa leikkikielen muotoutumisen kannalta. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää leikille luotuun tilaan ja aikuisen toimintaan ja ei-toimintaan leikissä sekä aktiiviseen rooliin kielimallina.

Saamelaisopetusta tulisi kehittää suhteessa saamelaiskulttuurin omiin erityispiirteisiin (Keskitalo ym., 2011). Sekä sosiaaliseen että materiaalsen ympäristöön liittyvien pedagogisten ratkaisujen tulisi ottaa huomioon alkuperäiskansan historia ja kulttuuriset lähtökohdat, myös kasvatuskulttuuri. Kun perinteinen osaaminen,

tiedot, taidot ja käsitteistö tuodaan osaksi kasvatuksen ja opetuksen yleisiä tavoitteita, se rakentaa ja vahvistaa yhteisöä (Keskitalo ym., 2011), ja myös lapsen identiteettiä ja kuulumista yhteisöön.

Uusien tietojen ja taitojen tulisi lisätä yksilön toimintamahdollisuuksia (Järvi-lehto, 1994) omassa yhteisössään. Uuden oppiminen on tavoite, ja tavoitteiden ei tulisi olla päätepiteitä, vaan taitekohtia, joista avautuu taas uusia tavoitteita ja mahdollisuuksia (Järvi-lehto, 1994; Suorsa, 2018). Myös kielen oppiminen tulee lapselle merkitykselliseksi sitä kautta, millaisia mahdollisuuksia siihen liittyy, esimerkiksi vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuus ikätoverien kanssa tai keskusteluyhteys isovanhempien kanssa. Merkityssuhteet liittyvät kiinteästi lapsen elämän osallisuuksiin, ja niitä voidaan myös pyrkiä tukemaan. Esimerkiksi, jos saamen kieli alkaa liittyä leikkiin ja vuorovaikutukseen ikätoverien kanssa, kieleen syntyy erilaisia merkityssuhteita, kuin silloin, jos se on vain ohjatun toiminnan ja aikuisten kieli. Kielen avulla rakennetaan yhteenkuuluvuutta ja kuulumista johonkin.

Van Manen (1991, s. 48–60) kirjoittaa, että lapsi tarvitsee *turvallisuutta* voidakseen ottaa riskejä, *tukea* voidakseen kasvaa itsenäiseksi ja *suunnan näyttämistä*, voidakseen ottaa oman suuntansa. Saamelaiskontekstissa nämä toteutuvat kiinnostavalla tavalla. Saamelaisen kasvatuksen tarkastelu avoimien tilojen luomisena ja rajaamisena nostaa esiin perinteisen yhteisön, perheen, suvun, perinteisen tiedon ja perinteisten elinkeinojen sekä kasvatusfilosofian ja kasvatuskulttuurin merkityksen. Nämä saamelaisyhteisön sosiaaliset ja materiaaliset elementit ovat edellytys sille, että esimerkiksi kasvatusfilosofiaan kuuluva epäsuora kasvatusta voi toimia. Juuri saamelaisyhteisöstä on myös löydettävissä erityiset perusteet, jotka tukevat vahvan identiteetin kehittymistä: Niin kauan kuin perinteinen tieto ja perinteiset elinkeinot sekä sukujen historia ja paikat pysyvät osana uusienkin sukupolvien kokemusmaailmaa, on identiteettiään rakentavalla lapsella, nuorella ja aikuisella mahdollisuus kytkeytyä omaan ja yhteisönsä historiaan.

Käytännön kasvatus- ja opetustoimintaa tarkastellessa olennainen kysymys siis on, miten aikuiset luovat pienissä hetkissä ja suurissa linjoissa lapsen tarvitsemia optimaalisia avoimia tiloja, toimintamahdollisuuksia. Tässä artikkelissa huomio on kohdistunut erityisesti lapselle luotuun tilaan ja aikuisen toimintaan, mutta samoista lähtökohdista voidaan pohtia myös sitä, millainen on ammattilaisen kokemus omista toimintamahdollisuuksista. Millainen sosiaalinen ja materiaallinen ympäristö luo optimaalisen tilan ammattilaisen toiminnalle hänen toteuttaessaan saamelaista varhaiskasvatusta?

Lähteet

- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Helsinki: WSOY.
- Balto, A. (2006). Sámi child-rearing in transition: Shaping a new Pedagogical Platform. *AlterNative, International Journal of Indigenous Scholarship*. New Zealand: University of Auckland, The National Institute of Research Excellence in Maori Development.
- Chaiklin, Seth (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller (toim.), *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- El'konin, B. D. & Vygotsky L. S. (2001). Symbolic Mediation and Joint Action. *Journal of Russian and East European Psychology*, 39(4), 9–19.
- El'konin, D. B. (2005). Psychology of play. *Journal of Russian and East European Psychology* 43(1).
- Estola, E. & Tiilikka A. (2014). Äidit paikkatietoisina kasvattajina pohjoisessa kylässä. Teoksessa E. K. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola (toim.), *Paikka ja kasvatus* (s. 55–77). Rovaniemi.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A Critical pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12.
- Hakkarainen, P. (2010). Lähikehityksen vyöhyke – pedagogiikan kulmakivi? *Kasvatus* 41(3), 240–251.
- Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, P. (1990). *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus*. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2013). *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet*. Majavesi: Kogni.
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Rainio, A. (2016). Children's Sense of Agency in Preschool: A Sociocultural Investigation. *International journal of early years education*, 24(2), 157–171.
- Hedegaard, M. (1990). The zone of proximal development as a basis for instruction. Teoksessa L. Moll (toim.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (s. 349–371). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hännikäinen, M. (2017). Kasvattajan pedagoginen herkkyyks ja pienten lasten emotionaalinen hyvinvointi päiväkotiryhmissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, NMI-Bulletin*, 27(1), 54–63.
- Hännikäinen, M., Singer, E., & van Oers, B. (2013). Promoting play for a better future. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 165–171. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789192>
- Jakkula, K. (2002). *Esineiden antaminen: Kehityksen peili ja kieltä ennakoiva sosiaalinen merkki 9–34 kuukauden iässä*. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

- Jakkula, K. (2008). Ensimmäiset vuodet luovat lapsen kehityksen perustan. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.), *Pedagogiikan palikat: Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kauppila, P. A., Silvonen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2015). *Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku*. Itä-Suomen yliopisto.
- Keskitalo, P., Määttä, K. (2011). *Sámi pedagogihka iešvuodat = Saamelaispedagogiikan perusteet = The basics of Sámi pedagogy = Grunderna i samisk pedagogik = Osnovy saamskoj pedagogiki*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Lanas, M. (2011). *Smashing potatoes: Challenging student agency as utterances*. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Lanas, M. (2008). Oikeus paikkaan: kuinka koulu ja pohjoinen pienkylä kohtaavat? Teoksessa M. Lanan, H. Niinistö & J. Suoranta (toim.), *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2* (s. 51–80). Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. Teoksessa L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (toim.), *Perspectives on socially shared cognition* (s. 63–82). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Järvilehto, T. (1994). *Ihminen ja ihmisen ympäristö*. Oulu: Pohjoinen.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – yhdessä vai vastakkain? *International Journal of Whole Schooling*, 8(1).
- Saamelaiskäräjät. (2013). *Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen käytäntöjen opas 2013*. Saakaste – Saamelaisten sosiaali- ja terveyspalvelujen kehittäminen -hanke. Inari: Saamelaiskäräjät. Haettu osoitteesta https://www.samediggi.fi/wp-content/uploads/materiaalit/saampharjen_opas.pdf
- Scully, A (2018) *Whiteness and land in indigenous education in Canadian teacher education*. Thunder bay, Canada: Lakehead University. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16690.04802>
- Siltala, N. (2018). *Kielenkehityksen tukeminen inarinsaamenkielisissä kielipesissä leikin kontekstissa*. University of Oulu.
- Silvonen, Jussi (2004) Lähikehityksen vyöhykkeellä? Teoksessa R. Mietola & H. Outinen (toim.), *Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset* (s. 47–55). Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Smith, G. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan* 83(8), 584–595.
- Soini, H. (2008). Kasvatuspsykologian haasteet. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.), *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. – Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* (s. 357–366), Kasvatusalan tutkimuksia, 38. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama.

- Soini, H. & Mäenpää, M. (2012). *Konsultatiivinen menetelmä ja ohjauksellisen työotteen vakiinnuttaminen opetus- ja kasvatustyössä*. Verkko, Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto.
- Suorsa, T. (2018). Kasvatuspsykologia monitieteisessä kokemuksen tutkimuksessa: kehityksen sosiaalinen tilanne ja perusteltu osallisuus elämisen näyttämöillä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI: kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 85–108), Rovaniemi. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7>
- Suorsa, T. (2014). *Todellisinta on mahdollinen: Systeeminen ja subjektitieteellinen näkökulma kasvatuspsykologiseen kokemuksen tutkimukseen*. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Turja, L. (2017). Oppimisen ja kehityksen haasteet. Teoksessa M. Koivula, A. Siippanen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino.
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. Teoksessa R. van der Veer & J. Valsiner (toim.), *The Vygotsky reader* (s. 338–354). Oxford, UK/ Cambridge, USA: Blackwell Publishers,
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between Learning and Development. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (toim.), *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes* (s. 79–91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- van Manen, M. (2002). *The tone of teaching: The language of pedagogy*. Kanada: The Althouse Press.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Kanada: The Althouse Press. <https://doi.org/10.1037/10096-003>
- Äärelä, R. (2016). *”Dat ii leat dušše dat giella” – ”Se ei ole vain se kieli”*: Tapaustutkimus saamenkielisestä kielipesästä saamelaisessa varhaiskasvatuksessa. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.