

**Kotipesä - varhaiskasvatuksen joustava pedagoginen toimintaympäristö**

Iida Lilleberg

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Lilleberg, Iida. 2021. Kotipesä – varhaiskasvatuksen joustava pedagoginen toimintaympäristö. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 88 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää mikä on kotipesä varhaiskasvatuksessa. Kysymystä tarkasteltiin kahden alakysymyksen kautta, joiden avulla haettiin vastausta siihen millaisia pedagogisia mahdollisuuksia kotipesä-ajatteluun perustuva varhaiskasvatus tarjoaa. Toiseksi selvitettiin sitä kuinka fyysinen varhaiskasvatusympäristö, sisältäen tilat ja materiaaliressurit, tukee pedagogiikan toteuttamista kotipesässä. Kotipesät edustavat varhaiskasvatuksessa uusia joustavia toimintaympäristöjä, joita on varsinkin uusissa päiväkotirakennuksissa.

Tutkimukseen osallistujat olivat kotipesissä työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia. Tutkimusaihetta lähestyttiin tutkimukseen osallistujien käsitysten ja kokemusten kautta. Tutkimus toteutettiin laadullisena teemakyselyinä, jossa vastauksia kerättiin avoimilla kysymyksillä kirjoitelmien ja sähköisen kyselylomakkeen avulla. Tutkimusaineisto analysoitiin kolmella tavalla laadullisella sisällönanalyysillä osittain teoriaohjaavasti.

Tutkimuksen tulokset osoittivat kotipesällä olevan kaksi merkitystasoa: tilallinen taso (yhden ison tilan tai usean pienen tilan) sekä suppea ja laaja ryhmämuoto. Suppealla kotipesällä viitataan käsitteen ymmärtämiseen yhtä pienryhmää ja sen käytössä olevaa tilaa kuvaavana. Laajempi kotipesä puolestaan kattaa yhden lapsiryhmän ja sillä käytössä olevat tilat. Kaikilla tasoilla kotipesien toimintaan liittyvät tilat, pienryhmät sekä aikataulut. Kotipesissä tila ja ryhmämuoto muodostavat kokonaisuuden, jonka puitteissa toteutuvat erilaiset pedagogisen toiminnan toteuttamisen toimintamallit.

Asiasanat: kotipesä, joustava pedagoginen toimintaympäristö, fyysinen varhaiskasvatusympäristö, varhaiskasvatus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>KOTIPESÄ - TILA VAI RYHMÄMUOTO?</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Tila ja toimintaympäristö.....	10
	2.2 Pedagogiikka ja siihen liittyvät ratkaisut .....	14
	2.3 Pedagoginen toimintaympäristö .....	18
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>25</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>26</b>
	4.1 Tutkimuskonteksti.....	26
	4.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineiston keruu .....	28
	4.3 Aineiston analyysi.....	33
	4.4 Eettiset ratkaisut.....	40
<b>5</b>	<b>KOTIPESÄ VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>43</b>
	5.1 Kotipesä - tila ja ryhmämuoto .....	43
	5.1.1 Kotipesätilan ominaisuudet.....	44
	5.1.2 Käyttäjät.....	45
	5.1.3 Pedagoginen toiminta ja toimintamalli.....	48
	5.2 Kotipesä-ajattelun pedagogiikka ja pedagogiset mahdollisuudet.....	48
	5.2.1 Pienryhmissä työskenteleminen .....	49
	5.2.2 Yhteistyö.....	51
	5.2.3 Leikkialueet.....	52
	5.2.4 Osallisuuden ja toimijuuden korostaminen .....	53
	5.3 Kotipesän mahdollistama fyysinen varhaiskasvatusympäristö .....	55

5.3.1	Omat tilat.....	55
5.3.2	Yhteiset tilat.....	59
5.3.3	Kalusteet ja materiaaliressit .....	60
5.3.4	Aikataulu ja porrastaminen .....	63
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>66</b>
6.1	Kotipesä pedagogisen toimintaympäristön resurssina .....	66
6.1.1	Kotipesä toimintamallina.....	66
6.1.2	Kotipesä ryhmämuotona.....	70
6.2	Tutkimuksen arviointi.....	73
6.3	Jatkotutkimusaiheet.....	77
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>79</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>89</b>

# 1 JOHDANTO

Kotipesät varhaiskasvatuksen toteuttamisen muotona ovat uusi ja jo monessa varhaiskasvatusyksikössä käytetty tapa järjestää lapsiryhmät ja ymmärtää tilojen jakautuminen. Monet päiväkodit kuvaavat lapsiryhmiensä muodostavan kotipesiä, joissa kasvattajat toimivat työpareittain tai tiimeittäin pienryhmissä (ks. esim. Keljonkankaan päiväkodin toimintasuunnitelma 2019–2020). Diplomityössään Anu Lahdenpohja (2019, 42–43) kuvaa uudenlaista ajattelua edustavaa kotipesäratkaisua, jossa kotipesä on yhden ryhmän oma tila ja muut tilat ovat lapsiryhmien yhteisiä tiloja. Toisessa nykypäiväkodeissa käytettävässä mallissa ryhmällä on yhteinen eteinen, wc sekä pienryhmätila ja kotialueen muodostaa kahden ryhmän tilat (Lahdenpohja 2019, 42).

Tässä tutkimuksessa keskitytään kotipesä-ajatteluun perustuvan joustavan fyysisen varhaiskasvatusympäristön tarjoamiin pedagogisiin mahdollisuuksiin eli siihen, kuinka tilalliset, materiaaliset, ajalliset ja pedagogiset resurssit mahdollistavat joustavan pedagogisen toimintaympäristön. Kotipesässä tapahtuva toiminta on tilojen ja pedagogiikan tiivistä vuorovaikutusta. Fyysinen ympäristö linkittyy vahvasti pedagogiseen ympäristöön ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin (Havu-Nuutinen & Niikko 2014, 631; Vuorisalo, Rutanen & Raittila 2015, 76). Niitä ei varhaiskasvatuksen arjessa nähdä toisistaan erillisinä, vaikka niitä tässä tutkimuksessa erikseen tarkastelenkin.

Arkkitehtuurilla on suuri merkitys tilassa tapahtuvaan toimintaan sen ollessa tilallinen kehys varhaiskasvatuksen prosesseille (Germanos 2015, 52; Shmis, Kotnik & Ustinova 2014, 42). Varhaiskasvatuksen fyysiset tilat ovat olleet esillä yhteiskunnallisessa ja alan sisäisessä keskustelussa muun muassa riittävyyden ja terveellisyyden näkökulmista. Aiemmissa tutkimuksissa päiväkodin fyysisiin tiloihin liittyen on keskitytty toimintaympäristön vaikuttajiin, kuten aikaan, ryhmäkokoon, dokumentointiin ja opetuskäytänteisiin (mm. Birkeland 2019; Sheridan, Williams & Pramling Samuelsson 2014). Itse fyysisen ympäristön yhteyttä ja vaikutusta toteutettuun pedagogiikkaan on tutkittu vasta vähän. Fyysisellä ympäristöllä on kuitenkin useiden tutkimusten mukaan suuri merkitys lapsen

kehitykselle ja oppimiselle (esim. Berris & Miller 2011; Cole 2008; Doctoroff 2001; Raittila 2009; Rentzou 2014; Şahin, Tantekin-Erden & Akar 2011), minkä vuoksi sen huomioiminen tutkimuksessa on keskeistä.

Ympäristö ymmärretään prosessina, joka ei ole ihmisen ulkopuolella, vaan joka muotoutuu ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksessa (Raittila 2008, 21). Fyysinen oppimisympäristö on siis yhteydessä sen käyttäjien käyttöön, tapoihin sekä toimintaan (Cleveland & Fisher 2014, 8). Varhaiskasvatuksen kontekstissa päiväkodit rakennetaan tietyllä aikomuksella eli tiettyyn tarkoitukseen, joka puolestaan antaa niille tiettyjä ominaispiirteitä. Ominaispiirteiden kautta voidaan tutkia, kuinka ympäristö on vuorovaikutuksessa käyttäjien toiminnan kanssa ja kuinka kulttuurilliset näkökulmat ilmenevät. (Melhuus 2012, 455, 457–458; Vuorisalo ym. 2015, 76.)

Tässä tutkimusraportissa kuvaan lukijalle aluksi kotipesää siitä saatavilla olevan tiedon avulla. Kuvauksen pohjalta tarkennan teoreettisen tiedon avulla niitä asioita ja ilmiöitä, jotka ovat kotipesän ymmärtämisen kannalta merkityksellisiä. Erittelen varhaiskasvatuksessa käytettyjen tilojen ja ympäristön kuvausta sekä tilan ja pedagogiikan välisiä suhteita. Näiden jälkeen kuvaan aineiston keruun ja kolmella tavalla toteutetun aineistoanalyysiprosessin. Tulos ja pohdintaluvuissa vastaan tutkimuskysymyksiin ja osoitan kuinka kotipesä-ajattelu syntyy eri resurssien risteyskohdassa. Tutkimusraportissa ikään kuin puran kotipesän osiin, tarkastelen sitä mistä se koostuu ja kassan käsitteen uudelleen yhteen sen tiedon pohjalta, jonka tämä tutkimus tuottaa.

## 2 KOTIPESÄ - TILA VAI RYHMÄMUOTO?

Yksi varhaiskasvatuksen muodoista on kotipesä. Käsite on melko uusi varhaiskasvatuksen kentällä, mutta sille löytyy kuitenkin useampia määritelmiä, jotka eroavat toisistaan mm. kaupungeittain ja konteksteittain. Tutkittua tietoa kotipesistä on tarjolla vähän. Kotipesällä voidaan tarkoittaa ryhmätilaa (Päiväkotipalveluna 2019), joka on kunkin lapsiryhmän oma (Humpulan päiväkodin uudisrakentamisen hankesuunnitelma 2018). Kotipesiä kuvataan muuntojoustavina ja monikäyttöisinä tiloina, jotka toimintojen yhdistämisen takia ovat perinteisiä ryhmähuoneita suurempia ja joihin sisältyy oma erillinen pienryhmätila (ks. kuva 1; Lahdenpohja 2019, 42).



Kuva 1 Pohjapiirustus kotipesien jakautumisesta päiväkodissa (Humpulan päiväkodin uudisrakentamisen hankesuunnitelma 2018).

Väisänen (2018) laajentaa kotipesien kuvausta kasvun ja oppimisen tiloihin, joissa kotipesäalueet muodostuvat ryhmien kotipesistä, oppimistorista, muista oppimisenpaikoista, rauhoittumisenpaikoista sekä esittämistekniikasta (ks. myös Lahdenpohja 2019, 42–43). Samoja ajatuksia ovat nostaneet esiin myös

Shmis ym. (2014, 43) pohtiessaan nykypedagogiikan painottumista monikäyttöisyyteen, muuntuvuuteen ja lasten itseoppimiseen nykypäiväkodeissa. Näissä edellä olevissa kuvauksissa kotipesä on pohjapiirustukseen nimetty alue, toimintatila ja niistä puhutaan lähinnä fyysisten tilojen jakautumisen tasolla.

Sen sijaan eräissä Jyväskylän ja Helsingin päiväkotien toimintasuunnitelmissa kotipesillä kuvataan lapsiryhmien muodostamia kokonaisuuksia, ei fyysisiä tiloja. Päiväkoti Kamomilla-Maarianmaan toimintasuunnitelmassa 2017–2018 tiloihin kuvataan jakautuvan neljä kotipesää, joista jokaisessa toimii kaksi kahden kasvattajan ohjaamaa lapsiryhmää. Jyväskylän päiväkodeissa kotipesässä toimivien ryhmien määrä vaihtelee kahden ja viiden välillä, ja ryhmissä kasvattajat työskentelevät työpareina tai kolmen hengen tiimeissä (ks. myös Raittila 2013, 82). Esimerkiksi Huhtasuon päiväkodin toimintasuunnitelmassa 2019–2020 ryhmäjako kuvataan seuraavasti: ”Huhtasuon päiväkodissa on viisi kotipesää. Kotipesän tiimin muodostaa 2–4 työparia. Lisäksi tiimeissä työskentelee erityisavustajia ja muuta avustavaa henkilökuntaa. Yhden työparin ryhmässä on 8–14 lasta, joista muodostuu kaksi pienryhmää. Lapset toimivat päivittäin pienryhmissä, jotka voivat olla pysyviä - -.”

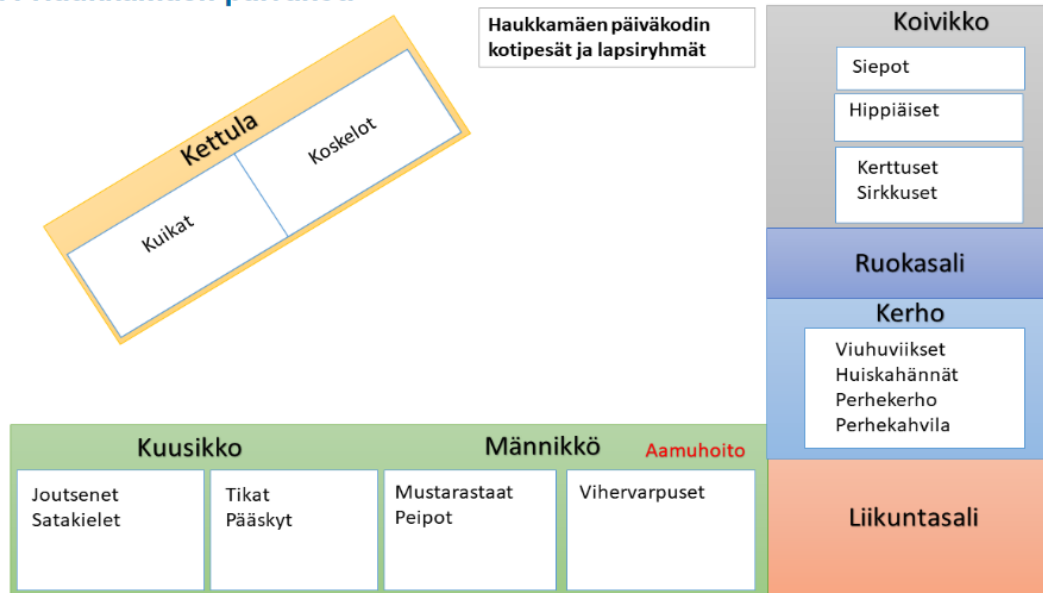
Kotipesässä toimivista pienemmistä ryhmistä puhutaan niin pienryhminä (Keljonkankaan päiväkodin toimintasuunnitelma 2019–2020), kotiryhminä (Mannilan ja Lahjaharjun varhaiskasvatuksen toimintasuunnitelma 2019–2020) kuin ryhminäkin (Luhtisen päiväkodin toimintasuunnitelma 2019–2020). Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelman (2019) mukaan ryhmäjako tehdään ikä-, taito-, ja kehitystaso sekä sisaruus- ja kaveruussuhteet huomioiden ja pienryhmillä tarkoitetaan yhden kasvattajan vastuulle laskettavaa määrää lapsia eli noin 4–7 lasta.

Kotipesätyöskentely vaatii niin tilallista kuin ryhmäjaollistakin suunnittelua. Jos halutaan muodostaa kotipesiä, joissa samoissa fyysisissä tiloissa toimii vähintään kaksi lapsiryhmää, on ryhmille varattava suunnittelu ja rakennusvaiheessa tilaa (Raittila 2013, 82). Oheisessa kuvakaappauksessa Haukkamäen varhaiskasvatusalueen toimintasuunnitelmasta (kuva 2) havainnollistuu hyvin se, kuinka lapset on jaettu lapsiryhmiin (esim. Kuikat ja Koskelot) ja kuinka niistä



muodostuu yhdessä kotipesiä (esim. Kettula ja Koivikko). Kotipesät on jaettu omiin toimintatiloihin, joissa toimintaa toteutetaan mahdollisesti ryhmärajatkin ylittävissä vaihtelevissa pienryhmissä. Tällöin ”kotipesät ovat monikäyttöistä tilaa, joissa tapahtuu koko ryhmän kokoontumiset, esiopetus, leikkiminen ryhmänä tai pienryhmissä sekä lepo” (Humpulan päiväkodin uudisrakentamisen hankesuunnitelma 2018).

#### 1.4 Haukkamäen päiväkotiki



Kuva 2 Kuvakaappaus Haukkamäen varhaiskasvatusalueen toimintasuunnitelmasta 2019-2020 (s.4).

Tarkasteltaessa kotipesä-ajatteluun perustuvan joustavan fyysisen varhaiskasvatusympäristön tarjoamia pedagogisia mahdollisuuksia suunnataan katse erityisesti kohti fyysisiä tiloja ja sitä, miten juuri ne mahdollistavat pedagogiseen toimintaan liittyvien asioiden toteutumisen ja toteuttamisen. Se mitä tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, kiteytyy hyvin virkkeeseen: ”Koettu ympäristö määrittää sitä, millaiseksi elämä ja toimintamahdollisuudet tulkitaan” (Raittila 2009, 231). Eli tarkastellaan fyysisen ympäristön ja pedagogisten toimintamahdollisuuksien yhteen kietoutuneisuutta.

Olen kuvannut kotipesän merkitystä ja kotipesä käsitteen käyttämisen konteksteja sen tiedon pohjalta mitä siitä on saatavilla. Seuraavissa luvuissa puran

kotipesän merkityssisällöt osiin ja kuvaan niiden yhteyttä ja merkitystä kotipesän näkökulmasta. Aloitan kuvaamalla tilan ja ympäristön suhteen kotipesään, jonka jälkeen kuvaan varhaiskasvatuksen pedagogiikan ja siihen liittyvien ratkaisujen suhdetta kotipesään. Lopuksi kuvaan kotipesän kokonaisvaltaisesti yhdistäen kuvatut asiat pedagogiseksi toimintaympäristöksi.

## 2.1 Tila ja toimintaympäristö

Tässä tutkimuksessa tila ymmärretään fyysisenä osana ympäristöä (Raittila 2008, 15). Ajatukseni tilan käsitteen sisällöstä on yhteneväinen Rentzoun (2014, 1862) kanssa, joka käyttää omassa tutkimuksessaan tilan (*space*) ja fyysisen ympäristön (*physical environment*) käsitteitä toisilleen rinnakkaisina ja viittaa käsitteillä kaikkien lasta varhaiskasvatuksessa ympäröivään, elolliseen ja elottomaan. Näihin Raittila (2009, 229) lisää erilaiset elementit ja toiminnan kautta syntyvät kokemukset sekä mielikuvat. Näistä muodostuva kokonaisuus vastaa osin Løkken ja Moserin (2012, 304) käyttämää määritelmää, jossa tila käsittää niin sisä- kuin ulkotilat muuttuvine elementteineen sekä materiaalisuuden ja merkityksellisyyden. Käytän tässä tutkimuksessa tilaa ja fyysistä ympäristöä toisilleen rinnakkaisina käsitteinä, joissa painottuu fyysinen ympäristö ja joista ei voi täysin erottaa ihmisen vaikutusta siihen.

Kotipesän ymmärrän muodostuvan varhaiskasvatuksen fyysiseen tilaan. Yleensä varhaiskasvatuksen fyysiset tilat ovat päiväkotitoiminnassa erilaisia päiväkotirakennuksia, perhepäivähoidossa yksityisiä koteja tai kodinomaisia hoitopaikkoja sekä avoimessa varhaiskasvatustoiminnassa kerhotiloja ja leikkipuittoja (Varhaiskasvatustilalaki 540/2018, 1§; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 18–19). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen varhaiskasvatuksen järjestämisestä teettämän tilastoraportin (2019) mukaan Manner-Suomessa on yhteensä 3 617 päiväkotimuotoista toimipaikkaa sekä perhepäivähoitajat ja ryhmäperhepäivähoitajat mukaan laskettuna 6 212 toimipaikkaa. Oheiset luvut antavat kuvaa siitä, kuinka monta erilaista varhaiskasvatuksen fyysistä ympäristöä Suomessa on.

Fyysisen ympäristön merkitys ja vaikutus on voimakkainta varhaiskasvatuksikäisillä 3–5-vuotiailla, vaikkakin se on läsnä kaikilla koulutuksen tasoilla (Rentzou 2014, 1862). Usein kuitenkin tilan käyttäjät, joiden kehitykseen tila vaikuttaa, eivät ole osallisina sen suunnitteluun, vaan fyysinen tila suunnitellaan aikuisjohtoisesti perustuen kaupunkien ja kuntien laatimiin päiväkotien suunnitteluohjeisiin (Børve & Børve 2017, 1074; OPH 2020). Suunnitteluohjeissa päiväkodin fyysisille tiloille asetetaan vaatimuksia ja suosituksia sekä sisätilan olosuhteisiin liittyviä ohjeistuksia (Päivähoito- ja kerhotilojen suunnittelu 2018; Lasten päivähoitotilojen suunnitteluohje 2018). Vaatimukset ja suositukset pyrkivät ohjaamaan fyysisen tilan järjestämistä tavoitteita tukien ja taitojen oppimista mahdollistaen (ks. Cleveland & Fisher 2014, 18). Päiväkodin fyysiset tilat voidaan jakaa lapsiryhmien omiin tiloihin ja yhteisiin tiloihin. Tampereen kaupungin päiväkotien suunnitteluohjeessa (2020) ryhmän omiin tiloihin kuuluvat sisäänkäynti, eteinen (märkäeteinen ja eteinen), wc-pesuhuone, ryhmätilat sekä varastotilat. Fyysisinä tiloina kotipesät sisältävät samoja asioita ja elementtejä kuin muunkinlaiset ryhmätilat ja ne voivat koostua useammista pienistä huoneista tai yhdestä isosta tilasta (ks. luku 2.1; Lahdenpohja 2019; Päiväkoti palveluna 2019).

Melhuus (2012, 461) on osoittanut opetukseen käytettyjen sisä- ja ulkotilojen eroksi sen, että sisätilat on suunniteltu ja rakennettu tiettyä tarkoitusta varten ja niiden sisustus on tästä syystä vielä ilmeisempää (*obvious*) kuin ulkotilojen. Tällä hän tarkoittaa selkeää jaottelua työskentelemiseen ja leikkimiseen varattuihin tiloihin sekä vain aikuisille varattuihin tiloihin. Sisustus toimii kulttuurisena ilmaisukeinona jokapäiväisestä elämästämme niin yksityisellä kuin instituutionkin tasolla. Sisustus käy ilmi huoneen järjestelemisen kautta eli muun muassa siitä mitkä asiat ovat esillä ja miten ne on sijoiteltu. (Melhuus 2012, 461.) Sisustuksessa huomioidaan tilan käyttötarkoitus erilaisina kaluste, tekstiili ja sijoitteluvälilintoina (Knauf 2019, 48). Varhaiskasvatuksen fyysisessä ympäristössä erilaisten toimintojen jakaminen eri fyysisiin tiloihin koetaan mielekkäänä sekä oppimista, kehitystä ja keskittymistä tukevana ratkaisuna (Şahin ym. 2011, 188, 192). Kotipesissä eri toimintoihin voidaan kuitenkin jakautua saman fyysisen tilan sisällä tilan ollessa muuntojoustava.

Knauf (2019, 45) on tutkinut päiväkotiympäristöjen sisustusta visuaalisen ympäristön analyysin (*visual environment analysis*) avulla, jossa havainnoinnin kohteena on fyysinen ympäristö. Hänen mukaansa tiloissa toistuvat viisi tekijää: 1) läpinäkyvyys ja esteettömyys, 2) materiaalit, 3) lasten esille tuleminen, 4) aikuisten esille tuleminen sekä 5) joustavuus. Esille tulemisella (*representation*) viitataan tilan käyttäjien tuottamiin jälkiin itsestään eli esimerkiksi lasten tekemiin piirroksiin seinillä. (Knauf 2019, 46–48.) Tekijät kuvaavat ihmisen ja ympäristön vuorovaikutussuhdetta, jossa on läsnä mahdollisuus muuttumiseen sekä muutoksen ehdot (Raittila 2008, 16).

Tilassa yhdistyvät pysyvyys ja muutos. Pysyvä tila (*the fixed space*) on arkkitehtuurin myötä syntyvä kuori, jonka sisällä ovat kiinteät materiaaliset elementit. Muuttuva tila (*the transforming space*) viittaa arkkitehtuurillisen kuoren sisällä muodostuviin joustaviin oppimisympäristöihin, joista tässä tutkimuksessa puhutaan pedagogisina toimintaympäristöinä. (Germanos 2015, 52.) Varhaiskasvatuksen tiloja hahmoteltaessa ja suunniteltaessa tekniset ja muodolliset tekijät ovat merkittävässä roolissa tilan kaksinaisuuden näkökulmasta, jonka mukaan ympäristö (*environment*) ja toiminta (*action*) ovat edellytyksinä toisilleen ja mukautuvat toistensa myötä (Germanos 2015, 53; Knauf 2019, 44; Løkken & Moser 2012, 308). Tilat tukevat osaltaan identiteetin ja kuuluvuuden tunteen muodostumista (Cole 2008, 29), minkä vuoksi on tärkeä kiinnittää huomiota niiden järjestämiseen (Rentzou 2014, 1864).

Yhteistä varhaiskasvatuksen fyysisille tiloille on se, että ne on suunniteltu niin, että lapsilla olisi mahdollisuus käyttää päiväkotia tasa-arvoisesti (Børve & Børve 2017, 1072). Tasa-arvoisuudella ymmärretään tässä tarkoitettavan lasten tasavertaisia mahdollisuuksia toimia yhteisessä tilassa ilman, että tilaa täytyy erikseen sovittaa heille. Fyysinen varhaiskasvatusympäristö mahdollistaa tavoitteellisen vuorovaikutuksen sen käyttäjien välillä sekä erilaiset sosiaaliset suhteet kasvun, kehityksen ja oppimisen tukena (Şahin ym. 2011, 195). Muuttuvaan tilaan voikin syntyä vaikuttava ympäristö (*the Expressive Environment*), jossa eri toimintoihin tarkoitettut materiaalit on jaoteltu omiksi alueikseen käytettävissä

olevaan tilaan. Tilasta löytyy myös kuvallisia ohjeita ja vihjeitä siitä, kuinka materiaaleja voisi käyttää. Vaikuttavat ympäristöt ovat lasten toimintaa stimuloivia ja ne ohjaavat toiminnan tapahtumisen tiettyyn osaan tilasta. (Knauf 2019, 49–50.)

Kotipesissä toimintaympäristöt muodostuvat toiminnassa ja toiminnan seurauksena edellä kuvattuun fyysiseen tilaan (ks. Raittila 2013, 70). Tässä tutkimuksessa toimintaympäristö ymmärretään tilanteissa syntyvänä suhteellisena prosessina, jonka luomiseen vaikuttavat arjen käytännöt, joista vastaavat toiminnassa mukana olevat osapuolet sekä yhteiskunnalliset ja kulttuuriset tekijät (Raittila 2013, 70, 75; Raittila & Siippainen 2017, 229–230). Ihminen ei yksin vaikutu ympäristöstään vaan myös itse vaikuttaa siihen sekä kokee tarvetta vaikuttaa (Björklid 2005, 27; Knauf 2019, 44). Kotipesien muuntuvissa tiloissa näkyvät yksilöiden kädenjäljet ja heijastuvat erilaiset käsitykset.

Näistä ulottuvuuksista Havu-Nuutinen ja Niikko (2014, 625) puhuvat fyysis-esteettisenä ja psykososiaalisena ympäristönä. Fyysinen ympäristö viestii sen tarjoamista oppimisen ja kehityksen mahdollisuuksista ja koostuu kokemusten kautta arvostettavista piirteistä. Psykososiaalinen ympäristö ohjaa parhaimmillaan uteliaisuutta, mielenkiintoa ja oppimismotivaatiota sekä tukee aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta. Tämän ulottuvuuden puitteissa tilan käyttäjät eli kotipesässä toimivat lapsiryhmät ja kasvattajat ovat vuorovaikutuksessa toistensa ja ympäristön kanssa, jolloin mahdollistuu tilassa toiminnan kautta muun muassa turvallisuuden tunne, yhteisöllisyys sekä itseluottamus. (Havu-Nuutinen & Niikko 2014, 626–627.)

Varhaisvuosinaan lapsen perustarpeisiin kuuluu rakastetuksi ja hoivatuksi tuleminen sosiaalisessa ja fyysisessä ympäristössään, jotta hänelle voi kehittyä tunne yhteenkuuluvuudesta ja hän rohkaistuu tutkimaan ja oppimaan (Rentzou 2014, 1861). Päiväkodille fyysisenä ympäristönä sekä sen toiminnalle on asetettu tavoitteeksi muun muassa hoiva, oppiminen, tulevaisuuteen valmistaminen, hyvän lapsuuden luominen, sosialisatio sekä sosiaalinen oikeudenmukaisuus (Birkeland 2019, 55). Ympäristö muokkaa tapojamme, uskomuksiamme, arvojamme sekä voi rohkaista fyysistä, henkistä sekä sosiaalista kasvua (Shmis ym. 2014, 42).

Varhaiskasvatuksen fyysiseen ympäristöön liittyy lasten kokemus itseluottamuksesta, joka saavutetaan oikeankokoisilla huonekaluilla, kun puolestaan muunneltavuudella tuetaan lasten mielikuvitusta ja mielenkiinnon ylläpitämistä sekä kehitystarpeisiin vastaamista (Berris & Miller 2011, 106, 109; Björklid 2005, 38–39). Myös Şahin ym. (2011, 187) sekä Björklid (2005, 38) liittävät fyysiseen luokkahuoneympäristöön turvallisuuden ja suojan tunteen sekä sosiaalisten kontaktien helpottumisen.

Germanos (2015, 47) huomauttaa sosiaalitieteellisiin tutkimuksiin viitaten, ettei ihmisen rakentamaa tilaa voida määrittää yksinomaan sen materiaalisen ulottuvuuden kautta tai kuvata vain geometrinen tunnusmerkkien avulla. Sen sijaan se tulee nähdä yhtenä osana yhteiskuntaa yksilöiden ja ryhmien spatiaalisena ja sosiaalisena ympäristönä, jossa tilalla on merkityksellinen rooli vuorovaikutuksen, ilmaisun ja suhteiden kannalta opetuksessa (Cardellino & Woolner 2020, 389; Germanos 2015, 48; Nordtømme 2012, 326). Ympäristöstä voidaankin erottaa myös tulkittu ja sosiaalinen sekä pedagoginen ulottuvuus (Björklid 2005, 39; Havu-Nuutinen & Niikko 2014, 627; Raittila 2008, 15). Fyysisten tilojen arvioimisen työkaluista puuttuu kuitenkin vielä kohdennus tilan ja haluttujen opetuskäytänteiden, toiminnan ja käytöksen välisiin suhteisiin. Varsinkin uusien päiväkotirakennusten kohdalla syvempi ymmärrys on tarpeen, jotta ymmärretään paremmin tilan vaikutukset siellä toteutettuun toimintaan. (Cleveland & Fisher 2014, 25.)

## **2.2 Pedagogiikka ja siihen liittyvät ratkaisut**

Kotipesä-ajatteluun perustuvassa varhaiskasvatuksessa toteutettavaa toimintaa ohjaa valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma ja siinä kuvattu varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Toimintaa toteutetaan pedagogisesti lapsen kasvua, hyvinvointia ja oppimista tavoitteellisesti tukien edellisessä luvussa kuvatussa toimintaympäristöissä. Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018, 79) ovat määritelleet varhaiskasvatuksen pedagogiikalla tarkoitettavan ”suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvattajan ja lapsen vuorovaikutukseen pohjautuvaa institutionaalista ja

ammattillista toimintaa, jossa pyritään tietoisesti vaikuttamaan lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin.” Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa korostetaan lapsen aktiivisuutta ja osallisuutta sekä leikkiä. Yhteistyötä tehdään vanhempien ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Tukea pedagogiikan toteuttamiseen saadaan myös erilaisista menetelmistä, sisällöistä ja fyysisestä varhaiskasvatusympäristöstä. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018.) Erityisesti kotipesiin ja kotipesämalliseen varhaiskasvatukseen suunnattua varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ei kuitenkaan missään mainita, vaikka tietoa ryhmien kotipesittäin jakautumisesta on. Kotipesässä toimivan varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiset päätökset pohjautuvat ymmärrykseen siitä, mitä lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen ovat, miten ne parhaiten toteutuvat ja miten niitä voitaisiin parhaiten tukea.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikasta voidaan erottaa viisi aspektia; tieteenala-aspekti, rakenteellinen-, tavoitteellinen-, toiminnallinen- ja ammatillinen- aspekti (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 78–79). Ne voidaan ajatella ikään kuin Havu-Nuutisen ja Niikon (2014) nimeäminä ympäristön ulottuvuuksina, mutta pedagogiikan näkökulmasta. Tieteenala-aspekti muistuttaa varhaiskasvatuksen pedagogiikan tiede- ja tutkimusperustaisuudesta. Rakenteellinen aspekti kattaa pedagogiikan institutionaalisuuden ja sisältää kulttuurisuuden ja kontekstuaalisuuden, joiden puitteissa pedagogiikka määrittyy. Tavoitteellisen aspektin mukaan lapsikohtaisena tavoitteena on kokonaisvaltainen kasvu, kehitys, oppiminen ja hyvinvointi omatoimisuutta ja itsenäisyyttä edistäen. Toiminnallinen aspekti puolestaan korostaa pedagogiikan sisältämää ajatusta lapsesta aktiivisena toimijana ja osallisena, mikä vaatii toiminnalta tavoitteellisuutta ja suunnitelmallisuutta. Ammatillinen aspekti liittyy varhaiskasvatusympäristöissä toteutettavaan pedagogiikkaan ammattikasvattajan tietojen, taitojen, ammatillisten käytäntöjen ja toimintakulttuurin myötä. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 78–79.)

Pedagogiikka jo itsessään on kokonaisvaltainen ja moniaspektinen käsite, jonka sisältämien näkökulmien ymmärtäminen tuottaa raamit varhaiskasvatuksen toimintamalleille. Osana kotipesässä toteutettavaa toimintamallia pedagogii-

kalla on merkityksellinen rooli. Toimintamallilla viitataan tässä tapoihin toteuttaa toimintaa. Ne ilmenevät muun muassa erilaisina vastuina ja rooleina, joita kotipesässä työskentelevillä kasvattajilla on sekä toimintatapoina lähestyä varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita. Eeva Kaukoluodon väitöskirjassa (2010, 175) kotipesä-työskentelyä ja -ajattelua tarkastellaan yhteisöllisen suunnittelun ja toteutuksen kautta:

” ”...tämä kotipesä-ajattelu ja hyvin pitkälle kaikilla opettajilla on tällainen pedagoginen johtajuus, niin en voi sanoa tällä hetkellä, että tekisin töitä yli tai alle 3-vuotiaiden kanssa vaan vastaan kolmen lastenhoitajan kanssa yhden tiimin... 22 lapsen elosta tässä päiväkodissa. On vastuukasvattaja. Mutta näissä tiimeissä, kun on nämä kotipesät, niin siellä on 4 kasvattajaa - 3 lastenhoitajaa ja 1 opettaja. Tiimissä opettaja on periaatteessa ja myöskin käytännössä vastuussa sitten... .. Me (lastentarhanopettajat/ek) aina välillä pohditaan, ollaanko me työnhajajia vai mitä me ollaan. ...Opettajalla on selkeä vastuu vaikkakin päällisin puolin kaikki teemme ihan samaa työtä.” ” (Kaukoluoto 2010, 175).

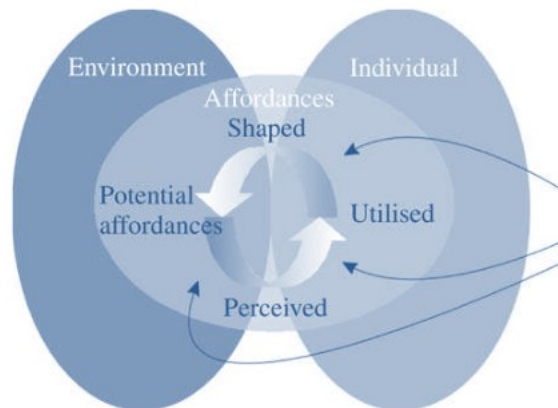
Kaukoluodon (2010, 175) väitöskirjasta otettu aineistositaatti toisintaa kotipesäluvussa tehtyä kuvausta kotipesissä toiminnan jakautumisesta tiimeittäin. Kaukoluodon tutkimuksessa kotipesällä voidaan tulkita tarkoitettavan neljän kasvattajan - 3 lastenhoitajaa ja 1 varhaiskasvatuksen opettaja - muodostaman tiimin ja heidän vastuullansa olevien 22 lapsen kokonaisuutta. Tällöin kotipesissä käytettävä toimintamalli kuvataan päiväkotiryhmässä toimivan opettajan pedagogisena johtajuutena, jolloin opettaja on vastuukasvattaja tiimissään. Opettajalla oleva pedagoginen johtajuus on osa Havu-Nuutisen ja Niikon (2014, 626) pedagogis-eettistä ympäristöä ja ilmentää opettajan pedagogisia ratkaisuja ja päätöksentekoa.

Vaikka Kaukoluoto ei suoraan puhu pedagogiikasta, koska ei ole tutkinut sitä, voi tutkimusta lukiessa ymmärtää hänen kuvaavan kotipesässä toteutettavan pedagogiikan yhteisöllisen suunnittelun ja toteutuksen puolia (Kaukoluoto 2010, 175). Yhteisöllisyys tiimin sisäisenä yhteistyönä ei toimintamallina eroa tavallisesta, ei kotipesittäin tapahtuvasta varhaiskasvatuksesta. Varhaiskasvatuksessa toimitaan tiimeissä ja ajatuksena on, että tiimissä voitaisiin toimia yhteistyötä tehden ja eri kasvattajien näkemykset huomioiden. Täten voitaisiin hyödyntää entistä paremmin pedagogisia mahdollisuuksia.



Tässä tutkimuksessa pedagogisilla mahdollisuuksilla tarkoitetaan niitä koptipesä-ajatteluun perustuvassa varhaiskasvatuksessa olevia asioita, jotka voidaan tietoisesti valjastaa tukemaan lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista pedagogisessa mielessä. Yleisellä tasolla ilmaistuna ne ovat erilaisia asioita, joihin voidaan ja osataan ammattitaidolla tarttua, kun tunnetaan lapsen kasvun ja kehityksen tarpeet, mielenkiinnonkohteet sekä varhaiskasvatuksen fyysisen ympäristön resurssit. Esimerkiksi Krokfors (2017, 253, 257) käsittää pedagogiset mahdollisuudet opettajien tapoina toteuttaa opetussuunnitelmaa integroimalla sen sisältöjä erilaisiin työskentelytapoihin esimerkiksi projektityöskentelyyn tai koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin pähkinäkuoressa (2020) on kirjoitettu leikistä ja sen tarjoamista pedagogisista mahdollisuuksista hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi. Pedagogisia mahdollisuuksia voidaan siis leikin lisäksi nähdä ja löytää muun muassa erilaisista tilanteista ja fyysisestä varhaiskasvatusympäristöstä.

Käyttämäni määrittely on samansuuntainen Gibsonin 'tarjouman' kanssa, joka määrittää ympäristöstä havaituksi toiminnan mahdollisuudeksi (Gibson 1986 Lindbergin 2014, 6,23 mukaan; Raittila 2008, 23). Toteutuessaan tarjouma kietoo toiminnan ja havainnon toisiinsa (Gibson 1986 Raittilan 2008, 23 mukaan). Toiminta ilmentää havaittujen tarjoumien käyttämistä eli sitä ympäristöä, joka tulkitaan käytössä olevaksi (Raittila 2008, 23). Pedagogiset mahdollisuudet ovat läsnä varhaiskasvatuksessa kokonaisvaltaisesti. Varhaiskasvatuksen opettaja osaa tietojensa pohjalta tarttua ympäristössä ilmeneviin tarjoumiin, josta syntyvä hyöty ilmenee pedagogisen mahdollisuuden toteutumisenä. Tämä suhde voidaan ymmärtää myös Kytän (2002, 110) tarjoumasta (*affordance*) laatiman kuvion kautta (kuva 3).



Kuva 3 Tarjoumien tasot (Kyttä 2002, 110).

Yksilön ja ympäristön kohdatessa yksilö huomaa ympäristössä olevat tarjoumat vastaanottaen, mahdollisesti käyttäen ja muokaten niitä. Doctoroff (2001) on tutkinut leikkiympäristöjä tuentarpeessa olevien lasten näkökulmasta ja nostanut esiin erilaisia tapoja ja järjestelyjä osallistumisen mahdollistamiseksi. Näitä järjestelyitä ovat muun muassa tilojen saavutettavuus erilaiset liikkumisen tukivälineet huomioiden, materiaalien sijoittaminen helposti saatavalle korkeudelle ja niiden monipuoliset käyttömahdollisuudet sekä monimuotoisuus (Doctoroff 2001, 106–107). Doctoroffin tutkimuksessa pedagogiset mahdollisuudet ilmeni- vät ja syntyivät erilaisten järjestelyjen kautta, joiden myötä kaikille lapsille muo- toutui mahdollisuus osallistua itsenäisesti monipuolisen välineistön tukemana. Samalla tavalla kotipesissä fyysistä ympäristöä muokataan kotipesän käyttäjien tarpeiden ja toiveiden mukaisesti varhaiskasvatukselle asetetut pedagogiset ta- voitteet saavuttavaan muotoon.

### 2.3 Pedagoginen toimintaympäristö

Kotipesän pedagoginen toimintaympäristö rakentuu edellisissä luvuissa kuvat- tujen fyysisen ympäristön eli tilan, toimintaympäristön sosiaalisen ulottuvuuden sekä pedagogiikan risteyskohdassa (ks. kuvio 1). Pedagogisessa toimintaympä- ristössä on fyysis-esteettisen ja psykososiaalisen ympäristön lisäksi läsnä peda- gogis-eettinen ympäristön ulottuvuus, joka käsittää järjestäytyneen opetuksen ja

aktiivisuuden, opetuskäytänteet sekä hoivan ja opetussuunnitelman toteuttamisen opettajan pedagogisten ratkaisujen ja päätöksenteon pohjalta (Havu-Nuutinen & Niikko 2014, 627). Havu-Nuutisen ja Niikon tutkimuksessa ulottuvuuksia käsitellään osana oppimisympäristöä, mutta tämän tutkimuksen kohdalla niiden ymmärretään liittyvän pedagogiseen toimintaympäristöön (ks. Raittila 2013, 19; Raittila & Siippainen 2017, 230).



KUVIO 1 Esiopetuksen oppimisympäristön ulottuvuudet (Havu-Nuutinen & Niikko 2014, 626).

Börklid (2005, 38–39) esittelee Pramling Samuelssonin ja Sheridanin (1999) käyttämän pedagogisen ympäristön (*den pedagogiska miljön*) käsitteen, joka sisältää fyysisen suunnittelun ja materiaalien vuorovaikutuksen lasten ja aikuisten kesken, lasten kesken sekä toiminnassa vallitsevan ilmapiirin kanssa. Pedagogisessa ympäristössä fyysinen ympäristö tarjoaa vihjeitä siitä, mitä siellä odotetaan tapahtuvan. Toteutuneet pedagogiset mahdollisuudet ilmentävät fyysisessä varhaiskasvatusympäristössä pedagogista toimintaympäristöä, jossa oppijoiden oppimiskokemuksia on mahdollista laajentaa ja monipuolistaa (Krokkfors 2017, 235). Siinä toiminnan tapahtumapaikkana olevalle fyysiselle ympäristölle asetetut tavoitteet oppimisen ja pedagogiikan tukemiselle yhdistyvät pedagogiseen tavoitteellisuuteen ja lasten osallisuuden mahdollistumiseen oppimista, kehitystä ja

kasvua tukien (Sheridan ym. 2014, 380). Eri päiväkodeissa erilaisissa kotipesissä Havu-Nuutisen ja Niikon erottamat ulottuvuudet näkyvät kokonaisvaltaisesti tavoissa järjestää pedagogisia toimintaympäristöjä käytössä oleviin fyysisiin tiloihin, toteuttaa pedagogiikkaa sekä tapoina jakaa lapset lapsiryhmiin. Näin ollen kotipesistä puhuvilla saattaa olla erilainen ajatus siitä, mitä kyseinen sana konkreettisesti tarkoittaa ja sisältää.

Haluttu pedagogiikka vaikuttaa tilojen järjestelemiseen ja tila vaikuttaa siihen, mitä ihmiset siellä tekevät eli tapoihin opettaa ja oppia. Kotipesä-ajatteluun perustuva joustava varhaiskasvatus, jossa toimintaa toteutetaan pienryhmissä monen toiminnan tapahtumapaikkana toimivassa fyysisessä ympäristössä, asettaa toimintamallina tiloille omia kriteereitä. Joskus pedagogiikka näkyy ympäristössä vahvemmin ja ohjaa sen järjestämistä tiettyjen kriteerien pohjalta. Tällöin pedagogiset mahdollisuudet, jotka ilmentävät tapoja soveltaa pedagogisia ajatuksia käytäntöön, kuvaavat pedagogisia suuntauksia. Pedagogisella suuntauksella tarkoitan esimerkiksi Montessori, Reggio Emilia sekä Steiner pedagogiikkaa.

Pienryhmittäin toimiminen edellyttää kotipesätiloilta mahdollisuutta jakautua tiloihin ja luoda rauhallisia ympäristöjä pienryhmille. Vastaavasti montessorilaisuudessa tunnuslauseena olevan ”Auta minua tekemään itse” myötä fyysisessä varhaiskasvatusympäristössä kaikki asiat vastaavat lapsen ikää, kokoa ja kehitysvaihetta (SML 2020). Montessori päiväkodeissa toimintaympäristö on aikuisen valmistelema ja kehityskaudet huomioiva, ja tällöin pedagogiikka ohjaa materiaalivalintoja ja ympäristön muotoutumista (Björklid 2005, 44). Pedagogiset mahdollisuudet toteutuvat lapsen kehittäessä uusia taitoja itsenäisesti hänen tarpeidensa pohjalta tavoitteellisesti suunnitellussa ympäristössä (Skinnari 2001, 102).

Myös Rudolf Steiner kiinnitti erityistä huomiota pedagogiikkansa ympärillä olevaan arkkitehtuuriin (Shmis ym. 2014, 42). Steinerin mukaan mielikuvituksellinen opettaminen (*imaginative teaching*) toimi siltana lapsen materiaalisen maailman ja hänen ’toisen maailmansa’ välillä (Nielsen 2006, 248). Tällöin tietty pedagogiikka yhdisti käytetyn fyysisen varhaiskasvatusympäristön ja lapsen,

joka oppi vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Ympäristön tarjoamien vi-rikkeiden innoittama konkreettinen tekeminen tukee steineriläistä ajatusta lap-sen ajattelemisesta koko kehollaan, jonka myötä toimintaa voidaan myöhemmin tarkastella ajatustasolla (Skinnari 2001, 95–96).

Reggio Emilia pedagogiikassa lapsella on sata kieltä, joilla hän ilmaisee it-seään peilejä, lasiseiniä ja ikkunoita suosivan arkkitehtuurin ympäröimänä ym-päristön ollessa kolmas opettaja (Knauf 2019, 44; Suomen Reggio Emilia -yhdis-tys), jota ei tosin aina tiedosteta, saati tunneta (Berris & Miller 2011, 106; Rentzou 2014, 1862, 1880). Reggio Emilia -pedagogiikka painottaa yhteisöllisyyttä ja oppi-minen pohjautuu lasten ja lähiyhteisöjen vuorovaikutukseen ja molemminpuoli-seen havainnointiin ja dokumentointiin (Kronqvist 2017, 20). Jotta fyysinen ym-päristö voi tukea oppimista, on sen oltava asianmukaisesti järjestelty ja riittävän iso (Rentzou 2014, 1864, 1877). Ympäristön rooli yhtenä opettajana painottuu sii-hen, kuinka lapsi oivaltaa ja käyttää tilaa merkitysten luomiseen (Strong-Wilson & Ellis 2007, 41). Pedagogiset mahdollisuudet luodaan erilaisilla ”provokaati-oilla” (*provocations*) eli keskustelun herättäjillä, realistisilla asioilla ja välineillä leikeissä, huolellisilla materiaalivalinnoilla sekä esillepanolla. Pedagogiset mah-dollisuudet voivat syntyä myös yllättäen, kun odotetaan odottamatonta (*expecting the unexpected*). (Strong-Wilson & Ellis 2007, 42.)

Sheridan (2009, 250) on määritellyt neljä pedagogisen laadun saavuttamisen vuorovaikutuksellista ulottuvuutta, jotka ovat yhteiskunta, opettajat, lapset ja oppimisen kontekstit (*learning contexts*). Pedagogisesta näkökulmasta laadukas varhaiskasvatuksen fyysinen ympäristö oppimisen kontekstina voidaan nähdä monimutkaisena vuorovaikutuksena käytänteiden, ihmisten, materiaaliresurs-sien sekä pedagogisten prosessien välillä (Sheridan ym. 2014, 381; Sheridan 2009, 251). Colen (2008, 23) mukaan kasvattajien tietämys lasten päiväkodin ulkopuo-lisesta elämästä auttaa ja haastaa pohtimaan yksilötasolla tilojen muokkautu-mista inklusiivisiksi ja eksklusiivisiksi. Tarkoituksenmukaisella suunnittelemi-sella voidaan taata korkealaatuisuus ja kattavuus *kaikille* lapsille leikkimisen ja oppimisen mahdollistavana ympäristönä, jossa huomioidaan yksilölliset tarpeet täydellisesti (Doctoroff 2001, 109; Shmis ym. 2014, 42–43). Tällainen pedagoginen

toimintaympäristö on Germanoksen (2015, 50) esittelemä kasvatuksellinen paikka (*educational place*), joka tarkoittaa etukäteen suunniteltua elementtiä opetustiloissa. Kasvatuksellisen paikan positiivisiin vaikutuksiin opetuksen näkökulmasta kuuluu lasten vapaus muodostaa itsenäisesti suhteet ympäristöön. Käytännössä kasvatuksellinen paikka syntyy, kun lapset keksivät itselleen leikin päiväkodin tiloihin päiväkodissa olevilla materiaaleilla.

Krokforsin (2017, 253) mielestä huomiota tulisi kiinnittää pedagogisessa mielessä enemmän varhaiskasvatusympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin. Varhaiskasvatustoimintaa suuntaavat tällöin ennakointi ja tieto oppimisesta ja kehityksestä (Kronqvist 2017, 9) sekä fyysinen varhaiskasvatusympäristö, jonka taustalla pedagogiikalla on merkitys. Krokfors (2017, 254) kuvaa uusien opetussuunnitelmien korostavan muun muassa laajenevia oppimisympäristöjä, mutta nostaa esiin opettajien pedagogisten taitojen vaihtelun näiden käyttämisestä. Samoin Lindberg (2014, 21), Nordtømme (2012, 329) ja Rentzou (2014, 1880) ovat todenneet, etteivät varhaiskasvattajat huomioi fyysisen ympäristön merkitystä laadukkaaseen toimintaan ja lasten kehitykseen vaikuttajana, koska heitä ei ole tehty kunnolla tietoiseksi tästä tiedosta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 32) oppimisympäristöjen nähdään mahdollistavan monenlaisen pedagogisen toiminnan toteuttamisen ja tarpeen mukaan muuntumisen. Taito hyödyntää käytössä olevat resurssit pedagogisesti mielekkäällä tavalla on kykyä nähdä niissä olevat pedagogiset mahdollisuudet. Pedagogiset mahdollisuudet ilmenevät kasvattajien ammattitaitona nähdä ja hyödyntää huomattavat tarjoumat sekä kykynä soveltaa ja kokeilla uutta pedagogisessa toimintaympäristössä.

Pedagogiseen toimintaympäristöön ja siten myös pedagogisiin mahdollisuuksiin vaikuttavatkin tutkimusten mukaan opetussuunnitelma, aika, opetus käytännöt, lapsiryhmän koko ja dokumentointi (Birkeland 2019; Batistič Zorec & Jug Došler 2016; Krokfors 2017). Tämän tutkimuksen kohdalla haluan nostaa esiin ryhmäkoon, opetuskäytännöt ja ajan. Ne ovat liitoksissa toisiinsa muidenkin nimeämieni vaikuttavien tekijöiden tavoin, mutta näen niiden liittyvän muita vahvemmin kotipesiin. Kotipesässä pedagoginen toimintaympäristö järjestyy

muun muassa aikuisten tiimeissä tapahtuvan työskentelemisen ja lasten pienryhmiin jakamisen mukaan.

Ryhmän koko ja rakenne vaikuttavat tilan tarjoamiin pedagogisiin mahdollisuuksiin ja niiden hyödyntämiseen (Sheridan ym. 2014, 382). Ryhmärakenne eli lasten ikäjakauma ja taitotasot sekä aikuinen - lapsi suhdeluvut näkyvät tiloissa materiaalivalintoina, pienempiin ryhmiin jakautumisten tapoina sekä tilan järjestyksessä. Suuret ryhmät jaetaan herkästi pienempiin osiin ryhmän hallintaa tukemaan ja erilaiset toiminnat jaetaan tasaisesti käytössä oleviin tiloihin, jotta lapsille mahdollistuu tilaa toimia rauhassa. (Sheridan ym. 2014, 387–388.) Pienemmissä ryhmissä lasten osallisuuden mahdollisuudet myös paranevat (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2019, 705).

Päätös siitä, miten pedagogiikkaa toteutetaan ja painottuuko koko ryhmän yhteinen vai pienryhmätoiminta, pohjautuu ryhmän kokoon yhdessä käytössä olevan tilan kanssa sekä opettajan kokemaan pätevyyteen ja kompetenssiin (Williams ym. 2019, 706). Şahinin ym. (2011, 194) mukaan fyysisellä ympäristöllä on vaikutusta lapsiryhmän hallitsemiseen. Joustava pedagoginen toimintaympäristö mahdollistaa lapsiryhmän monipuolisen toiminnan eli huomioi ryhmän tarpeet (Berris & Miller 2011, 106, 109). Ryhmäkoon ollessa liian suuri suhteutettuna käytössä olevaan tilaan ei se mahdollista tarvittavaa väljyyttä toiminnan toteutumiselle (Şahin ym. 2011, 192; Williams ym. 2019, 703). Suuri ryhmäkoko ja ajalliset rajoitteet vaikuttavat myös opettajan mahdollisuuksiin olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa (Birkeland 2019, 61; Sheridan ym. 2014, 386).

Aika on läsnä varhaiskasvatuksen tiloissa ja ilmenee konkreettisesti toimintana, institutionaalisina vaatimuksina, perinteisinä käytänteinä sekä yhteiskunnallisina vaatimuksina ja odotuksina (Birkeland 2019, 56; Pacini-Ketchabaw 2012 155). Aika vaikuttaa tilan pedagogiseen käyttöön esimerkiksi rajoittamalla sitä. Jos tila ei ole käytettävissä kuin vain tietyinä hetkenä viikossa, ei sinne voi tai kannata suunnitella pitkäkestoisia projekteja, jotka vaativat esimerkiksi tilassa asioiden säilyttämistä. (Birkeland 2019, 60; Pacini-Ketchabaw 2012, 155.) Jos tila taas on käytössä kokoaikaisesti, on siellä mahdollista toteuttaa pitkäkestoisiaakin

projekteja. Kotipesissä tilat ovat monesti yhteisiä ja jaettuja, mikä heijastuu toiminnan suunnitteluun ja ympäristön aikatauluihin (ks. Lahdenpohja 2019).

Aika on myös mahdollistaja. Aikatauluttamalla mahdollistetaan tietyn toiminnan toteuttaminen (Pacini-Ketchabaw 2012, 158). Kotipesienkin toiminnassa näkyviä institutionaalisia ajallisia vaatimuksia ovat esim. esiopetusaika sekä liikunta- ja leposuosituksukset (Batistič Zorec & Jug Došler 2016, 108). Päivälevon aikana lapsilla on usein mahdollisuus levätä ja niille, joita ei väsyttä on tarjolla muuta ohjelmaa. Lepoaika koetaan monesti haasteellisena, sillä usein kaikki ryhmän lapset laitetaan aluksi lepäämään, vaikka he eivät sitä tarvitsisi. (Batistič Zorec & Jug Došler 2016, 108, 111). Ryhmän tunteminen edesauttaa ajanhallintaa ja suunnittelua sekä piilo-opetussuunnitelmasta irtaantumista (Batistič Zorec & Jug Došler 2016, 112). Opettaja ymmärtää käytössä olevaa aikaa lapsia paremmin ja suhteuttaa ehdotuksensa ja suunnitelmansa siihen sopiviksi (Birkeland 2019, 56). Opettajilla on tietty ajatus siitä, mitä päivän aikana tulisi tapahtua ja niistä asioista pidetään kiinni ilman virallista opetussuunnitelmaakin.

Käytössä oleva aika edelleen vaikuttaa valittuun opetuskäytäntöön, joka jakautuu lapsi- ja aikuisjohtoiseen sekä lapsikeskeiseen. Myös lapsiryhmä ja valittu toiminta vaikuttavat opetuskäytänteiden valintaan (Sheridan ym. 2014, 393; Williams ym. 2019, 704). Monipuolisilla opetuskäytänneillä pysyyttään vastaamaan erilaisten oppijoiden tarpeisiin ja mahdollistamaan monipuoliset oppimiskokemukset (Campbell 2020, 194). Valinta käytänteen välillä riippuu myös fyysisestä varhaiskasvatusympäristöstä. Joissain tiloissa opettajat kokevat enemmän mahdollisuuksia luovuudelle ja tarjoutuvan enemmän resursseja ajatellulle toiminnalle (Campbell 2020, 193). Opettajajohtoisesti pieniin ryhmiin jakautuva toiminta tukee opettajia tavoitteessaan jokaisen yksittäisen lapsen oppimisen ja kehittymisen mahdollistamisessa (Williams ym. 2019, 704). Kotipesissä, joissa tietyille toiminnalle on varattu eri toimintatila, on jo rakenteissa läsnä aikuisjohtoisuus sekä pienryhmissä toimiminen.



### 3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mikä on varhaiskasvatuksen kotipesä. Onko kotipesä tila vai ryhmämuoto? Mitä kaikkea siihen liittyy? Tarkastelussa on tarkoituksena tutkia kotipesä-ajatteluun perustuvan joustavan pedagogisen toimintaympäristön rakentumista tilallisten, materiaalisten, ajallisten ja pedagogisten resurssien risteyskohdassa.

Koska kyseessä on tapa toteuttaa varhaiskasvatusta erityislaatuisessa ympäristössä, lähdin tarkastelemaan aihetta pedagogiikan ja fyysisen ympäristön kautta. Ensimmäinen alakysymys kohdistaa tarkastelun kotipesä-ajatteluun perustuvan toiminnan pedagogiikkaan. Toinen alakysymys suuntaa tarkastelun fyysiseen ympäristöön ja sen osuuteen kotipesä-ajatteluun perustuvassa joustavassa varhaiskasvatuksessa. Kokonaisuudessaan kotipesiin kohdistuva tarkastelu mahdollistaa kotipesä käsitteen määritelmän tarkentamisen ja laajentamisen.

Tutkimuskysymyksiksi tarkentuivat seuraavat:

1. Mikä on kotipesä varhaiskasvatuksen opettajien kirjoitelmien perusteella?
  - A) Millaisia pedagogisia mahdollisuuksia kotipesä-ajatteluun perustuva varhaiskasvatus tarjoaa?
  - B) Kuinka fyysinen varhaiskasvatusympäristö (sis. tilat ja materiaaliset resurssit) mahdollistaa pedagogiikan toteuttamisen kotipesässä?

Päätutkimusongelmalla viitataan kotipesän merkityksen eroihin. Ensimmäinen alakysymys (A) viittaa kotipesissä käytettäviin pedagogisiin toimintamalleihin. Jälkimmäisellä alakysymyksellä (B) viitataan fyysisen ympäristön osuuteen kotipesätoiminnassa eli siihen, että tilat ja materiaalit osaltaan mahdollistavat, mutta myös haastavat pedagogiikan toteuttamista.

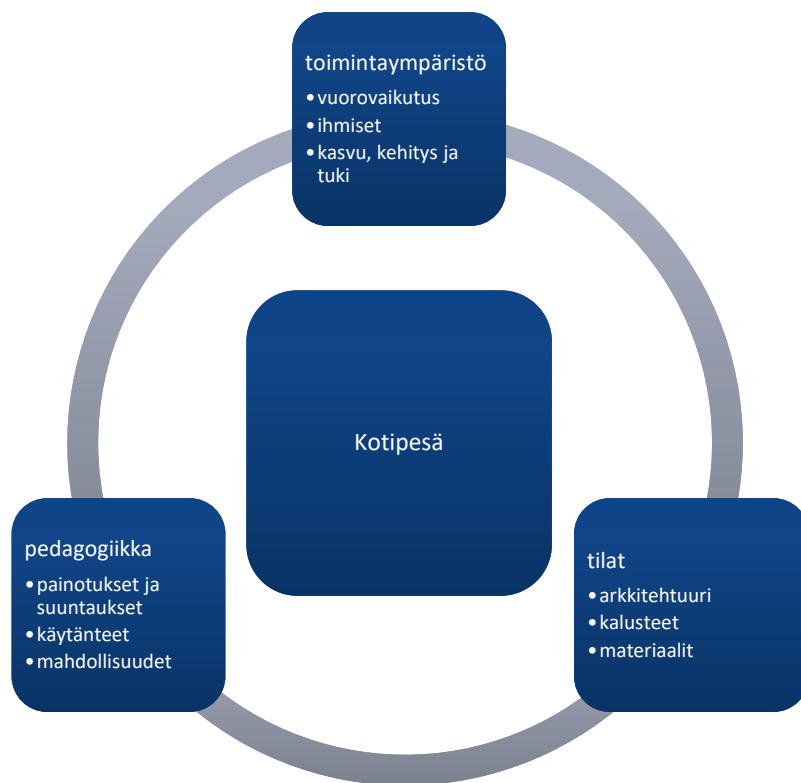
## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen kohteena tässä tutkimuksessa oli joustava pedagoginen toimintaympäristö kotipesä-ajatteluun perustuvassa varhaiskasvatuksessa. Tutkimusaihetta lähestyttiin tutkimukseen osallistujien eli varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten ja kokemusten kautta. Käsityksiä ja kokemuksia kuvattiin vastaamalla teemakyselyyn kirjoitelmina ja sähköisenkyselyn vastauksina. Aineiston kerääminen useammassa vaiheessa rinnakkaisilla menetelmillä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Puusa 2020, 142).

Kotipesä on ilmiönä tullut todeksi, kun uusia päiväkoteja on rakennettu sen mukaan ja siitä käydään keskustelua. Saamani aineiston avulla pyrin ymmärtämään kotipesä-ajatteluun perustuvaa varhaiskasvatusta ja avaamaan sen taustalla vaikuttavia ajatuksia ja pedagogisuutta. Johtoajatuksena oli tarkastella erityisesti sitä, millaisia pedagogisia mahdollisuuksia kotipesä-ajatteluun perustuva joustava pedagoginen toimintaympäristö tarjoaa. Tarkastelin myös fyysisen varhaiskasvatusympäristön ja pedagogiikan suhdetta kotipesissä fyysisen ympäristön mahdollisuuksien kautta. Seuraavaksi kuvaan tutkimusprosessini etene-  
misen ja kontekstin.

### 4.1 Tutkimuskonteksti

Aineistonkeruu toteutettiin varhaiskasvatuksen kentällä joustavaa pedagogista toimintaympäristöä edustavista kotipesistä. Kotipesä-ajatteluun perustuvat tilat ja fyysinen ympäristö ovat varhaiskasvatuksen toimintaympäristöinä vielä niin uusia, että niistä on hyvin vähän tutkimustietoa. Niille ei ole olemassa vakiintunutta määritelmää, mutta niistä kuitenkin löytyy mainintoja eripuolilla Suomea toimivien päiväkotien toimintasuunnitelmista. Aihepiiri on toisaalta myös moninainen useampien aiheen kuvaamisessa käytettyjen termien myötä, joita ovat esimerkiksi kotipesä, kotialue, avoin oppimisympäristö, solumalli ja moduulimalli sekä moduulipäiväkoti.



KUVIO 2 Tutkimusasetelma.

Tutkimusaiheen tarkastelu tapahtui kuviossa 2 esitellyllä tavalla. Tarkastelussa kotipesä nähdään ja sitä tulkitaan *kokonaisvaltaisena* toimintaympäristön, tilojen ja pedagogiikan sekä niiden sisältöjen ja tavoitteiden summana. Asetelma pohjautuu tutkimuksen teoriaviitekehyksessä varhaiskasvatusympäristön kuvaamisessa käytettyihin käsitteisiin ja teorioihin eli toimintaympäristön -käsitteeseen, fyysis-esteettiseen ja pedagogis-eettiseen ympäristöön sekä varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan. Tutkimusasetelman taustalla on ajatus ilmiön ymmärtämisestä ja teoreettisesti mielekkään tulkinnan tuottamisesta (Alasuutari 2011, 32; Eskola & Suoranta 1998, 46).

Varhaiskasvatuksen fyysiset ympäristöt ja niiden tarjoamat pedagogiset mahdollisuudet ovat merkityksellinen osa päivittäin toteutuvaa varhaiskasvatusta. Tieteenfilosofiassa tieteen sekä kulttuurin ja yhteiskunnan välillä nähdään vastavuoroinen suhde, jonka mukaan tiede vaikuttaa kulttuuriin ja kulttuuri odotusten kautta tieteen luonteeseen ja kehitykseen (Aaltola 2018, 13). Samaa

vastavuoroisuuden ajatusta voidaan soveltaa tähän tutkimukseen. Kuten aiemmin ilmaisin ovat pedagogiikka ja varhaiskasvatuksen fyysinen ympäristö tiiviissä vastavuoroisessa suhteessa toistensa kanssa, jolloin esimerkiksi erityinen pedagoginen suuntaus asettaa käytetyille tiloille sisällöllisiä vaatimuksia. Tilat ovat myös osallisina toteutettuun pedagogiseen toimintaan. Nämä kaksi näkökulmaa otetaan huomioon tutkimuksen toteuttamisen näkökulmasta kun kotipesä-ajatteluun perustuvaa varhaiskasvatuksen fyysistä ympäristöä ja pedagogiikkaa tarkastellaan sekä erikseen, että yhdessä. Tarkastelu saa tukea tutkimuksen teoriataustasta.

## **4.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineiston keruu**

Tutkimukseen osallistui yhdeksän (9) varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka työskentelevät kotipesä-ajatteluun perustuvassa joustavassa pedagogisessa toimintaympäristössä. Tutkittavat valikoituivat ammattinimikkeen ja tutkimusaiheeseen liittyvän kokemuksen perusteella (ks. Elo ym. 2014, 4). Koin ammattinimikkeen merkittäväksi taustatekijäksi, sillä varhaiskasvatuksen opettajilla on varhaiskasvatuslain mukaisesti pedagoginen vastuu toiminnan suunnittelusta sekä suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 18). Aineistoa saatiin kahdella tavalla, kirjoitelmina ja sähköisen kyselylomakkeen vastauksena.

Tekemäni tiedonhaun pohjalta otin yhteyttä viiteen suomalaiseen kaupunkiin, joissa yksiköiden toimintasuunnitelmiin tai muihin tietoihin esimerkiksi nettisivuille oli kirjattuna maininta kotipesissä toimimisesta. Harkinnanvarainen näyte tukee pieneen määrään tapauksia perustuvan tutkimuksen tekemistä, kun tutkittavat täyttivät määritetyt tunnusmerkit (Eskola & Suoranta 1998, 15). Yhteyttä ottaessani avasin hieman tutkimuksen pääkäsitettä, kotipesää ja pyrin tuomaan aihetta helpommin lähestyttäväksi samalla käsitteen laajuutta esiin tuoden (ks. Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 36). Yksiköiden johtajille suuntautuneen yhteydenoton ja muistutuksen pohjalta tutkimuksesta kiinnostuneita varhaiskasvatuksen opettajia ilmoittautui yhteensä yksitoista (11). Heidän osallistumisestaan

varten hain tutkimusluvut heidän työnantajinaan toimivilta kaupungeilta. Tutkimuslupien saamisen jälkeen olin sähköpostilla yhteydessä kiinnostuneisiin. Sähköpostissa välitin tutkittaville kirjoitelmien tukikysymykset, suostumuslomakkeen sekä tietosuojailmoituksen.

Verkossa toteutettavan kyselyn avulla pyrin tavoittamaan varhaiskasvatuksen opettajat, joiden työskentely yksiköt eivät ole kirjanneet näkyviin ryhmä- ja tilarakenteitaan, mutta täyttävät tutkimukseen osallistumisen kriteerit. Linkkiä kyselyyn jaoin Facebookin varhaiskasvatuksen opettajat -ryhmässä, joka on suunnattu varhaiskasvatuksen parissa työskenteleville ja alaa opiskeleville. Facebookin on todettu olevan laajan levikkimahdollisuuden ja aineiston keruun helppouden myötä vetoava alusta (Rife, Cate, Kosinski & Stillwell 2016, 69).

Taustakysymyksinä molemmissa aineistonkeruun osissa kysyin vastaajilta työvuosien määrän kotipesässä, toimintaryhmän ikäjakauman ja koon sekä sen millainen työskentely-ympäristönä toimiva päiväkotirakennus on (päiväkoti, päiväkotikoulu, väistötila/väliaikaiset tilat, muu?). Taustoittavien kysymysten avulla pyrin saamaan tietoa kotipesä-ajatteluun perustuvien päiväkotien toiminnan puitteista. Kotipesässä työskentelyvuodet vaihtelivat muutamasta kuukaudesta seitsemään vuoteen. Vastaajien toimintaryhmän ikäjakauma kattoi kaikki varhaiskasvatuksessa olevat ikäryhmät. Suurin osa vastaajista työskenteli kotipesässä 5–6-vuotiaiden lasten kanssa. Ryhmien koko vaihteli tiimissä työskentelevien aikuisten, lasten iän ja mahdollisten tuentarpeiden mukaan 12 ja 38 lapsen välillä. Kaikkien vastaajien työskentely-ympäristönä oli päiväkotiki. Vastaukset taustakysymyksiin on esitetty taulukossa 1. Tutkittavien kirjoittamat kirjoitelmat on anonymisoitu ja tiedostot on nimetty uudelleen juoksevalla numeroinnilla 1–9. Tulosluvussa käytän kirjoitelmista pseudonyymeja K1-K9.

TAULUKKO 1 Tietoja tutkimukseen osallistuneista kotipesissä toimivista ryhmistä.

<i>Vastaaja</i>	<b>Työvuodet kotipesässä</b>	<b>Toimintaryhmän ikäjakauma</b>	<b>Toimintaryhmän koko: Lapsia/aikuisia</b>	<b>Työskentely-ympäristönä oleva päiväkotirakennus: A) päiväkoti, B) päiväkoti-koulu C) väistötila/väliaikaiset tilat D) muu, mikä?</b>
1	n. 3 kk	6-vuotiaat	17/3	a
2	1,5 vuotta	5–6-vuotiaat	38/5+1	a
3	n. 3kk	5–6-vuotiaat	23/3	a
4	2,5 kk	3–5-vuotiaat	19/3	a
5	yli 7 vuotta	Yli 3 v., nyt 5-6 v	Toimii 4 eri ryhmässä VEOna	a
6	n. 3 kk	3–6-vuotiaat	12/3	a
7	n. 3 kk	1–3-vuotiaat	12/3	a
8	n. 3 kk	5-6-vuotiaat	23/3	a
9	1 vuosi	3–5-vuotiaat	16/3	a

Aineisto kerättiin tutkittavilta sähköpostitse kirjoitelmina, joiden tekemisen tueksi tutkittavat saivat tukikysymyksiä (ks. liite 1). Tukikysymykset käsittelivät tutkimuksen teemaa eli kotipesä-ajatteluun perustuvaa joustavaa fyysistä varhaiskasvatusympäristöä sekä pedagogiikkaa ja sen toteuttamista fyysisessä varhaiskasvatusympäristössä. Puhun kerätystä aineistosta kirjoitelmina, sillä tukikysymyksiin vastaaminen sai olla vapaamuotoista, eikä vastaukseksi tuotetun tekstin tarvinnut edetä samassa järjestyksessä tukikysymysten kanssa. Tutkittavien kirjoittamat sähköisesti tuotetut kirjoitelmat olivat 1) vastauksina tukikysymysten alla, 2) omia tiedostojaan tai 3) sähköpostiviestejä. Aineistonkeruu ajoittui loppusyksyyn 2020 ja alkuvuoteen 2021.

Yhdestätoista tutkimukseen osallistumisesta kiinnostuneesta varhaiskasvatuksen opettajasta kirjoitelman palautti lopulta kahdeksan (8) varhaiskasvatuksen opettajaa. Verkkokyselyyn sain vastauksia vain yhdeltä varhaiskasvatuksen opettajalta. Kerätyn aineiston avulla kuvataan tutkimusaihetta varhaiskasvatuksen opettajilla olevien käsitysten ja kokemusten kautta. Kotipesistä kerrottiin yhteensä 24 sivun verran (fontti Book Antiqua, fonttikoko 12, rv 1,5). Kaksi vastaajaa liitti mukaan myös valokuvan tai pohjapiirustuksen kotipesästään.

Isoimman osan aineistosta muodostavat varhaiskasvatuksen opettajien kirjoittamat vastaukset avoimiin tukikysymyksiin. Muodoltaan tukikysymyslomake muistuttaa *teemakyselyä*, joka on teemahaastattelun ja kyselyn yhdistelmä. Teemahaastattelu ilmenee teemakyselyssä ennalta päätettyinä teemoina (Eskola ym. 2018, 26). Tässä tutkimuksessa teemarungon muodostivat kysymykset liittyen kotipesään varhaiskasvatuksen fyysisenä ympäristönä sekä siellä tapahtuvaan toimintaan. Kotipesässä toimimiseen liittyvät kysymykset sisälsivät kaksi isompaa aihealuetta käsittäen pedagogiikan näkymisen toiminnassa sekä tilan mahdollisuudet ja haasteet suhteessa pedagogisen toiminnan toteuttamiseen.

Yksi vastaajista tuotti vastauksen *sähköisellä kyselylomakkeella*. Verkkopohjaiset kyselyt ovat tulleet internetin yleistymisen myötä perinteisen paperisen kyselyn rinnalle (Ebert, Huibers, Christensen & Christensen 2018, 2). Sähköinen kysely toteutettiin Webropol -alustalla ja siinä oli mahdollista käyttää avoimia kysymyksiä. Vallin (2018, 82–83) mukaan kysely on hyvä aloittaa taustakysymyksillä ja aiheeseen johdattelevilla kysymyksillä. Kyselyn kysymykset olivat samat kuin kirjoitelmia tukevat kysymykset, mutta kyselyn pituutta silmällä pitäen jaoin kysymykset seitsemään muutamasta avoimesta kysymyksestä koostuvaan osioon. Osioiden sisältämät kysymykset pyrkivät tukemaan ja täydentämään toisiaan.

Kirjoitelmat tukikysymyksineen ja avoimista kysymyksistä koostuva sähköinen kysely vaativat kysymysten tarkkaa suunnittelua, sillä ne luovat pohjan onnistuneelle tutkimukselle (Popping 2015, 26; Valli 2018, 81). Kysymysten laatimisen pohjalla oli ajatus saada monipuolinen kuvaus kotipesästä joustavana toi-

mintaympäristönä ja sen pedagogisista mahdollisuuksista vastaajien työskentely-ympäristönä toimivassa päiväkodissa. Avoimilla kysymyksillä on mahdollisuus saada vastaajilta syvällisempiä ja laajempia vastauksia, ja ne voivat toimia tukena kyselyn mahdolliselle jatkokehittelylle (Rattray & Jones 2007, 237). Liian pitkät ja vaikeat kyselyt vaikuttavat negatiivisesti vastausten saamiseen (Lefever, Dal & Matthiasdottir 2007, 575). Avoimet kysymykset myös toimivat aineistonkeruumenetelmänä parhaiten tilanteissa, joissa ei ole mahdollista määritellä tai rajata vastausvaihtoehtoja sekä tilanteissa, joissa vastaajaa ei haluta ohjailta tiettyyn suuntaan (Züll 2016, 2). Avoimiin kysymyksiin vastaaminen asettaa vastaajan tilanteeseen, jossa vaaditaan vastaushalukkuuden lisäksi kykyä muotoilla vastaus vapaasti (Züll 2016, 3).

Rattrayn ja Jonesin (2007, 237) kuvaamassa ideaalitulanteessa kysymykset testataan pienemmällä joukolla aiottuja vastaajia. Kysymysten ymmärrettävyyteen ja oikeakielisyyteen sain apua ryhmältä varhaiskasvatustieteen maisteriopiskelijoita. He toimivat kysymysten testaajina ja edustivat samalla tutkimukseen osallistuvien alaa (Rattray & Jones 2007, 237; Valli 2018, 83). Tutkittaville vastaamisen tueksi lähetetyt kysymykset pohjautuivat sekä kirjallisuuteen, että tutkimuskysymyksiin (ks. Eskola ym. 2018, 37).

Aineistonkeruumenetelmänä kirjoitelmat mahdollistavat vastaajalle asian rauhallisen jäsentämisen, joka jää puuttumaan haastattelutilanteessa. Kirjoittamalla ihmisen on mahdollista ilmaista tunteitaan ja ajatuksiaan aiheesta, jolloin sen voidaan ajatella olevan osa samaa ajatusprosessia, jonka kirjoittaja on jo läpikäynyt. Kirjoittaminen on tapa luoda jatkuvuutta ja johdonmukaisuutta. (Zittoun & Gillespie 2012, 4, 9, 13.) Lindseth ja Norberg (2004, 149) näkevät kirjoitelmat kokonaisuuksina, jotka antavat merkityksen yksittäisille tapahtumille, jotka puolestaan antavat merkityksen kokonaisuudelle. Tässä tutkimuksessa kirjoitelmat antavat merkityksen kotipesille osana fyysistä varhaiskasvatusympäristöä.

Aineistonkeruun toteuttaminen tutkittaville kysymykset sähköisesti lähettämällä rajaa pois mahdollisuuden tarkentavien jatkokysymysten esittämiseen. Tästä syystä pidin auki mahdollisuuden jatkohaastatteluihin, joissa olisi ollut



mahdollista tarkentaa vastaajan kertomuksessa kirjoittamia asioita. Jatkokyselyyn osallistuminen oli vapaaehtoista ja kiinnostuksen haastatteluun ilmaisi kaksi vastaajaa. Jatkohaastatteluita ei kuitenkaan järjestetty, sillä aineisto koettiin sellaisenaan rikkaana.

### **4.3 Aineiston analyysi**

Tutkimusaineiston analyysissä olin erityisesti kiinnostunut siitä, mitä kotipesissä työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat kirjoittavat kotipesän fyysisestä ympäristöstä ja siellä toteutettavasta pedagogiikasta. Aineiston laadullisessa sisälönanalyysissä tarkastelun suuntaa ohjasivat tutkimuksen teoriataustassa nimeytyt ja määritellyt käsitteet ja jäsennykset oppimisympäristön ulottuvuuksista ja pedagogiikasta. Analyysin pohjalla oli myös tutkimusaineiston keruussa käytetyn teemakyselyn runko, jonka avulla etsin aineistosta kuvauksia kotipesästä fyysisenä varhaiskasvatusympäristönä sekä siellä tapahtuvasta toiminnasta eli pedagogiikasta (ks. Eskola & Suoranta 1998, 111). Raportoinnissa pyrin kuvaamaan teorian ja empirian vuoropuhelua, jossa teorian avulla työstetään ja esitetään tutkimuksen aineistosta tehtyjä tulkintoja. Analyysi oli näiltä osin teorialähtöistä. (Eskola & Suoranta 1998, 62.)

TAULUKKO 2 Analyysitavat ja tutkimuskysymys, joihin analyysitapa erityisesti antaa tietoa.

<i>Analyysitapa</i>		<i>Tutkimuskysymys</i>
<i>Yleinen läpiluku ja aineiston haltuun ottaminen</i>		kaikki
<i>Sanataso:</i>	kotipesä	1
<i>--&gt; etsin aineistosta sanoja</i>	pedag*	A
	mahd*	B
	haast*	B
<i>Teema:</i>	Pedagogiikan näkyminen toiminnassa	A
<i>--&gt; etsin aineistosta teemaan liittyviä asioita</i>	(Alila & Ukkonen-Mikkola 2018)	
	Kotipesä fyysisenä varhaiskasvatusympäristönä	B, 1
	(Havu-Nuutinen & Niikko 2014)	
	Tilan mahdollisuudet ja haasteet	B

Taulukossa 2 kuvataan aineiston analyysin koostuminen kolmenlaisesta tavasta analysoida aineistoa; yleisestä läpiluvusta, sanatason analyysistä ja teema-analyysistä. Fyysisen ympäristön tarkasteluun otin tueksi Havu-Nuutisen ja Niikon (2014) kuvauksen oppimisympäristön ulottuvuuksista ja toiminnassa näkyvän pedagogiikan analyysiin hain tukea Alilan ja Ukkonen-Mikkolan (2018) varhaiskasvatuksen pedagogiikan määritelmästä. Seuraavaksi kuvaan näitä kolmea analyysin tapaa sekä sitä, mitä niillä tavoiteltiin ja saatiin aikaan. Analyysissä toistuu valitulla menetelmällä aineiston tarkastelu, kuvausten muodostaminen sekä kategorisointi.

Analyysivaiheen ensimmäiset *yleiset läpiluvot* auttoivat hahmottamaan saadun aineiston laajuuden ja sisältöjä. Näillä läpilukemisen kerroilla poimin kirjoitelmista myös tutkittavien kotipesiä taustoittavat tiedot. Muistiinpanoista ja kirjoitelmien herättämistä ajatuksista kokosin itselleni koonnin eli yleiskuvauksen aineistosta. Koonnista käy ilmi se, mitä aineistossa on.

Seuraavassa analyysin vaiheessa käytin *sanatason analyysia*. Keskityin erityisesti siihen mitä tutkimukseni pääkäsitteiden, kotipesän ja pedagogiikan, teemoista kerrotaan. Analyysissäni hyödynsin analyysiyksikköinä tutkimuksen

pääkäsitteitä eli lähestyin aineistoa kohdentaen huomioni kirjoitelmissa käytettyihin sanoihin. Sanakohdennukseni kohteena olivat sanat *kotipesä* sekä pedagogiikka, josta päätin käyttää hakiessa vaillinaista kirjoitusmuotoa *pedag\** siitä käytettyjen mahdollisten taivutettujen muotojen havaitsemiseksi. Sanakohdennuksessa käytin apuna wordin omaa siirtymisen työkalua, joka näyttää ja laskee halutut sanat avatusta tiedostosta (ks. Popping 2015, 28). *Kotipesä* -sana mainittiin kahdeksassa kirjoitelmassa ja *pedag\** viidessä kirjoitelmassa. Neljässä kirjoitelmassa ei käytetty pedagogiikka sanaa ollenkaan, vaikka se oli toinen teemakyselyn pääteemoista ja näkyi kirjoitelmien tukikysymyksissä.

Haettuani *kotipesä* -sanon kirjoitelmasta poimin talteen erilliselle tiedostolle sen virkkeen, johon sana kuului. Tässä kohtaa en huomioinut asiakokonaisuuksia eli mahdollisia täydentäviä virkkeitä, joissa *kotipesä* sanaa ei käytetty. Kaikki kirjoitelmat läpikäytyäni ja virkkeet poimittuani tarkastelin, mitä asioita virkkeissä *kotipesästä* sanotaan. Tarkastelun tuloksena muodostui kuvauksia *kotipesästä*, jotka vastaavat kysymykseen *mitä kotipesästä sanotaan?* Samaa asiaa ilmaisevat virkkeet yhdistin kategorioiksi (ks. Erlingsson & Brysiewicz 2017, 96–97). *Kotipesää* kuvattiin *kotipesätilan* ominaisuuksien kautta mutta myös toimintamallien ja toteutettavan toiminnan, käyttäjien (määrän) sekä pedagogiikan avulla. Kuvaukset ja niissä käytetyt tavat kuvata *kotipesää* esitetään esimerkein taulukossa 3. Kuvauksista ilmenee kirjoitelmien kautta muodostuva käsitys *kotipesästä*.

TAULUKKO 3 Esimerkki sanakohdennuksen tuloksena syntyneistä kuvauksista ja niistä muodostetuista kategorioista.

Hakusana: virke  
Kotipesä

Kuvaukset ja kategoriat

	Kotipesätilan ominaisuudet	Toimintamalli ja toiminta	käyttäjät	pedagogiikka
Kotipesäni kuten kaikkia täällä on n. 60 neliötä, suunnilleen neliön muotoinen tila isoine ikkunoineen.	n. 60m2 neliönmuotoinen isoikkunainen tila.			
Kotipesä ei mahdollista omasta mielestäni tarpeeksi rauhallisia leikkurkkauksia sillä tila on yksi avara huone.	(tila) ei mahdollista tarpeeksi rauhallisia leikkurkkauksia. Yksi avara huone.			
Toiminta uudessa päiväkodissa ihan alussa ja kotipesien toimintamalli hakee vielä uomiaan.		Toimintamalli hakee uomiaan.		
Yhdessä kotipesässä on ns. kirjoilla jokaisessa ryhmässä kolmen aikuisen mukainen määrä lapsia eli alle kolmevuotiailla noin 12 lasta ja 3 aikuista ja muissa ryhmissä reilut 20 lasta ja 3 aikuista.			kolme aikuista ja lapsia heille laskettava määrä: alle 3-vuotiaita 12 lasta yli 3-vuotiaita yli 20 lasta.	
Olen kokenut, että päiväkodissani ei oikein tiedetä, mitä kotipesä-ajatteluun perustuva pedagogiikka ylipäätään on tai mitä siinä pitäisi ottaa huomioon, enkä itsekään ole siitä perillä tai esimerkiksi tutkittua tietoa löytänyt.				Kotipesä-ajatteluun perustuvaa pedagogiikkaa ei tunneta. Tutkittua tietoa ei ole löytynyt.

**Ensimmäinen teema-analyysi.** Hahmotettuani sanatasolla kotipesän siirryin tarkastelemaan kotipesä-ajatteluun liittyvää pedagogiikkaa ja sen näkymistä toiminnassa. Vaikka *pedagogiikka* sanaa ei käytetty kaikissa kirjoitelmissa, uskoin

siitä silti löytyvän mainintoja. Pedagogiikan kuvaamiseen keskittyvään analyysiin otin sanatason lisäksi mukaan tutkimukseni teoriataustassa olevan Alilan ja Ukkonen-Mikkolan (2018, 79) pedagogiikan määritelmän.

Teorian avulla tarkastelin kirjoitelmia seuraavien kysymysten kautta yksi kysymys kerrallaan systemaattisesti: *Kuinka suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus ilmenevät? Kuinka lasten aktiivisuus, osallisuus ja leikki ilmenevät? Kuinka oppimisympäristöstä saatavaa tukea kuvataan?* Teorian avulla tiettyyn teemaan syventyminen mahdollistaa aineistossa olevan tietyn näkökulman yksityiskohtaisemman analysoimisen (Braun & Clarke 2006, 84). Kirjasin sanatason sekä teoriaan pohjautuvan analyysitavan vastaukset ylös yhteen tiedostoon, jonka jälkeen tarkastelin kerättyjä virkkeitä ja asiakokonaisuuksia eli merkitysyksiköitä. Analyysissa en tarkastellut erikseen sanatason ja teorian avulla saatuja merkitysyksiköitä, vaan tarkastelin niitä kokonaisuutena. Pelkistin aineistoa poistamalla tarkemmasta tarkastelusta ne virkkeet, jotka toistuivat koonneissa useaan kertaan. (ks. Erlingsson & Brysiewicz 2017, 96).

Seuraavassa vaiheessa nimesin virkkeistä ja asiakokonaisuuksista muutamalla sanalla niiden ytimen eli ne koodattiin ja saatiin kuvauksia. Kuvaukset yhdistettiin tavoiksi kuvata pedagogiikan toteuttamista eli kategorisoitiin niitä yhdistävien tai erottavien sisältöjen mukaan. Kuvaukset yhdistämällä ja niiden keskeiset sisällöt nimeämällä saatiin tietoa analyysin kohteena olleesta temasta eli pedagogiikasta ja sen näkymisestä kotipesässä tapahtuvassa toiminnassa. (ks. Erlingsson & Brysiewicz 2017, 96–97.) Tarkemman tarkastelun avulla tunnistin kirjoitelmissa neljä (4) kategoriaa eli toimintamallia, joiden kautta kotipesässä toteutettua toimintaa kuvattiin pedagogisesti. Toimintamallit kuvaavat aineistossa olevia tutkimuskysymysten kannalta tärkeitä asioita niiden nimeäminen on asiapitoista eli ne ovat konkreettisia ja tosiasiallisia (Braun & Clarke 2006, 82; Erlingsson & Brysiewicz 2017, 97). Toimintamallit, joiden kautta pedagogiikka näkyi toiminnassa, olivat: 1. Pienryhmissä työskenteleminen, 2. Yhteistyö, 3. Leikkialueet ja 4. Osallisuuden ja toimijuuden korostaminen. Toimintamallit asettuvat osin loimittain, kun ne mahdollistavat toinen toisiaan tai ovat edellytyksinä toisilleen.

Kuvauksia tarkastelin vielä kolmen Havu-Nuutisen ja Niikon (2014, 627) pedagogis-eettisen ympäristön osan eli 1) kulttuurillisen, sosiaalisen näkökulman oppimiseen, 2) opettajan pedagogisten ratkaisujen ja päätöksenteon sekä 3) ryhmänhallinnan kautta. Tarkastelusta jätin pois lasten eettiseksi ajatteluksi nimetyn neljännen osan. Pedagogis-eettisen ympäristön osien tarkastelun kautta hain vahvistusta siihen, että kotipesä-ajatteluun perustuva varhaiskasvatusympäristö sisältää myös pedagogisen ulottuvuuden. Toimintamallit kuvaamassa kotipesissä tapahtuvan toimintaa pedagogisesta näkökulmasta voidaan asettaa nimettyjen osioiden alle. Oppimisen kulttuurisen ja sosiaalisen näkökulman alle menevät pienryhmätyöskentely, yhteistyö sekä osallisuuden ja toimijuuden korostaminen. Opettajan pedagogisia ratkaisuita kuvaavat erityisesti pienryhmissä työskentely ja leikkialueet. Ryhmän hallintaa kuvaa pienryhmissä työskentely.

**Toinen teema-analyysi.** Koska kotipesän sanatason analyysin yhteydessä en huomionnut asiakokonaisuuksia kuvaamassa kotipesään liittyviä asioita, kohdensin toisen teema-analyysin erityisesti fyysisen ympäristön kuvauksiin. Analyysin tukena oli tällä kerralla Havu-Nuutisen ja Niikon (2014, 625) kuvaamista oppimisympäristön ulottuvuuksista fyysis-esteettinen ympäristö. Tässä analyysin vaiheessa täydensin kotipesä-ajatteluun perustuvan varhaiskasvatuksen joustavan fyysisen ympäristön kuvausta ja sisältöjä.

Luin jokaisen kirjoitelman läpi keskittyen kerrallaan yhteen Havu-Nuutisen ja Niikon (2014) määrittelemästä fyysis-esteettisen ympäristön sisällön kolmesta osasta: 1) turvallisuus, estetiikka ja toimintaan sopivat tilat, 2) resurssit, välineet, materiaalit ja työkalut opettamiseen ja 3) rytmit ja aikataulut ympäristössä. Analysoin kirjoitelmat näiden osien pohjalta etsien vastausta siihen, miten osaan kuuluvat asiat näkyvät eli esimerkiksi, miten ympäristön rytmi ja aikataulut näkyvät kotipesissä kirjoitelmien perusteella.

Tämän jälkeen tiivistin poimimani ilmaukset kirjaamalla asiakokonaisuuden ydinajatuksen auki muutamalla sanalla. Ydinajatuksia, joilla kotipesää kuvattiin fyysisenä varhaiskasvatusympäristönä, kategorisoin niiden sisältämien asioiden pohjalta kahteen pääkategoriaan, joista ensimmäinen oli tila ja arkkiteh-

tuuri ja toinen kalusteet ja materiaalit. Tila ja arkkitehtuuri pääkategoriasta erotelin alakategorioiksi oman tilan ja yhteisen tilan sekä aikataulut. Kalusteet ja materiaalit pääkategorian alle kuuluvat kuvaukset kalusteista sekä materiaalien, kuten kuvatuken käytöstä. Kategorioiden tarkemmat sisällöt ja kotipesä-ajatteluun perustuvan joustavan fyysisen varhaiskasvatusympäristön fyysis-esteettisen ympäristön rakentuminen on esitelty taulukossa 4.

TAULUKKO 4 Kotipesä-ajatteluun perustuvan varhaiskasvatuksen fyysis-esteettisen ympäristön rakentuminen.

<i>Fyysis-esteettisen ympäristön osat</i>	<b>turvallisuus, este- tiikka ja toimintaan sopivat tilat</b>	<b>resurssit, välineet, materiaalit ja työkalut opettamiseen</b>	<b>rytmit ja aikataulut ympäristössä</b>
<i>Miten kuvataan tutkimusaineistossa?</i>	Oma tila - kotipesä  Yhteinen tila - ruokala - jumppasali - pienryhmätilat	Kalusteet - Sohvat - Pöydät ja tuolit - Matot ja verhot  Materiaalit - kuvatuot	Aikataulut - viikkoaika- taulut - retkipäivät - porrastami- nen

**Kolmas teema-analyysi.** Kun olin saanut tietää mistä kotipesä-ajatteluun perustuva joustava varhaiskasvatusympäristö koostuu halusin tietää mitä se mahdollistaa ja millaisia haasteita se asettaa. Tilan mahdollisuuksia analysoin poimimalla kirjoitelmissa olevat kuvaukset, jotka vastaavat kysymyksiin: *Mitä kotipesä mahdollistaa? Mitä kotipesä ei mahdollista?* Käytin kysymysten lisäksi analyysissä apuna sanakohdennusta, jossa käytin hakusanoina vallinaisia muotoja *mahd\** ja *haast\**. Jälleen poimin talteen omalle tiedostolleen virkkeet, joissa haettu sana ja vastaukset aineistolle esitettyihin kysymyksiin esiintyvät. Kategorisoin analyysin tulokset mahdollisuudet ja haasteet otsikoiden alle. Tämän jälkeen tarkastelin mahdollisuuksia ja haasteita ja nimesin sieltä kotipesä-ajatteluun perustuvan joustavan varhaiskasvatuksen mahdollistamia asioita ja sen kuvauksessa esiintyviä yleisimpiä haasteita. Yleisin mahdollistaja oli tilan muokattavuus ja haasteita aiheuttivat äänet ja rauhattomuus sekä aikataulut.

Analyysissa sama virke tai asiakokonaisuus voitiin luokitella useampaan analyysikategoriaan kuuluvaksi esimerkiksi kuvaamaan sekä kotipesää fyysisenä varhaiskasvatusympäristönä että sen haasteita. Koko analyysiprosessin tuloksena muodostin kokonaiskuvan kotipesistä fyysisenä ympäristönä ja niissä toteutettavasta pedagogisesta toiminnasta. Kaikki analyysin tavat sekä analyysiyksiköiden ja -teemojen sisälle muodostetut kategoriat ja alakategoriat ja on esitetty liitteessä 3 olevassa kuviossa. Analyysin tulokset esitellään ja eritellään tutkimuskysymysten mukaisesti tuloksia käsittelevässä pääluvussa.

#### **4.4 Eettiset ratkaisut**

Tutkimuksen tekemistä kaikilla tieteenaloilla ohjaavat eettiset periaatteet ja hyvä tieteellinen käytäntö (Kuula 2011, 19, 26; TENK 2012). Tutkijana olen sitoutunut noudattamaan näitä käytäntöjä ja toimimaan läpinäkyvästi ja rehellisesti. Sitoutumistani ilmentävät muun muassa tutkittavien valinnan sekä aineiston keruun ja analyysin vaiheiden tarkka kuvaaminen vaihe kerrallaan ja niihin liittyvien päätösten taustalla olevien perusteluiden kuvaaminen lukijalle.

Walker, Holloway ja Wheeler (2005, 93–94) nimeävät laadullisen tutkimuksen eettisiksi kysymyksiksi tutkittavien turvallisuuden, tutkittavien tietoon ja autonomian perustuvan suostumuksen, luottamuksellisuuden, puolueettomuuden sekä aineiston turvaamisen. Tutkimusmetodin valinnassa vallitsevassa maailmantilassa, jossa pandemia on läsnä, oli syytä huomioida tutkittavien turvallisuus ja pyrittävä välttämään turhia riskejä ja asettamaan tutkittavien turvallisuus etusijalle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 116–117). Tästä näkökulmasta ja koronavirusrajoitukset huomioiden tutkimusaineiston kerääminen kirjoitelmina ja sähköisenä kyselynä oli riskittömämpää kuin kasvokkain tapahtuvan kohtaamisen kautta, jota haastattelemisen tai havainnointi usein vaatii.

Läpinäkyvyys ja rehellisyys ilmenivät aineiston keruussa, jossa velvollisuuteni tutkimuksen toteuttajana liittyivät tutkittavien informoimiseen, asianmukaiseen kohteluun ja huolellisuuteen (ks. Clarkeburn & Mustajoki 2007, 80–81). Huolellinen työskentely tarkoittaa muun muassa kirjoitelmien käsittelyä omat



ennakkokäsitykset tiedostaen ja tutkimuskysymysten kannalta tärkeän tiedon poimimiseen keskittymistä sekä aineiston tietoturvallista säilyttämistä ja käsitteilyä. Osana asianmukaisen tutkimusprosessin luotettavuutta tutkittaville lähetettiin sähköpostitse tutkimuksesta laadittu tiedote sekä tietosuojailmoitus ja suostumuslomake (ks. Kuula 2011, 45; Ranta & Kuula-Luumi 2017, 358). Lomakkeet sisälsivät tietoja tutkimuksesta, sen tavoitteista, toteuttajasta ja toteuttamistavasta sekä aineistojen käytöstä ja säilyttämisestä (ks. Kuula 2011, 47). Pyytäessäni päiväkodinjohtajia jakamaan eteenpäin tiedotetta tutkimuksesta ja kutsua osallistua tutkimukseen pyysin heiltä lupaa tehdä tutkimusta heidän työntekijöidensä kanssa. Tutkittavien osallistumispäätöksen taustalla olivat vapaaehtoisuus sekä tutkimuksesta saatu tieto (Kuula 2011, 45; Ranta & Kuula-Luumi 2017, 358). Lomakkeet allekirjoitettiin sähköisesti tai skannattuna. Tämän lisäksi hain tutkimusluvan kaupungilta, jossa osallistuva varhaiskasvatuksen opettaja työskenteli.

Jakaessani sähköiseen kyselyyn linkkiä Facebookissa kerroin tutkimuksesta ja sen tavoitteista (ks. Saatesanat, liite 2). Vastaajia ei velvoitettu kertomaan osallistumisestaan julkaisun yhteydessä eikä vastauksia tullut näkyviin Facebookiin, mikä olisi saattanut vaikuttaa vastaushalukkuuteen tai vastausten puolueellisuuteen (Rife ym. 2016, 71, 72). Webropolin kautta toteutettu sähköinen kysely alkoi johdantokappaleella, joka sisälsi samat asiat kuin tutkimustiedote ja tietosuojailmoitus. Päästäkseen kyselyssä eteenpäin oli vastaajan hyväksyttävä esitellyt tutkimuksen kannalta keskeiset asiat. Tutkittavien oikeuksiin kuului sekä kirjoittelun että sähköisen kyselyn kohdalla mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa niin tahtoessaan ilman seuraamuksia (ks. Eskola & Suoranta 1998, 41; Kuula 2011, 18). Kaikki yhteydenpito tutkittavien kanssa tapahtui sähköpostin välityksellä. Tutkittavilla oli mahdollisuus kysyä lisätietoja tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta tutkimuksen toteuttajalta sähköpostitse.

Edellä nimetyt suostumuslomakkeet sitovat tutkijan toimintaa. Tutkimusaineistoa käsiteltäessä ja tuloksia julkaistaessa on huolehdittava, ettei tutkimukseen osallistuvien henkilötietoja paljasteta (Eskola & Suoranta 1998, 43). Sähköpostilla tutkittavien lähettämät vastaukset otettiin erikseen talteen ja irrotettiin

lähettäjän henkilötiedoista. Kirjoitelmina kerätyt vastukset anonymisoitiin niin, ettei vastaajaa tai hänen työympäristönään toimivaa päiväkotia voida tunnistaa ja ne nimettiin juoksevilla numeroinnilla 1–9. Kotipesä-ajatteluun perustuvia fyysisiä varhaiskasvatusympäristöjä on suhteessa kuitenkin niin vähän, että niiden tunnistaminen voi olla mahdollista anonymisoinnista huolimatta (ks. Kuula 2011, 142). Sähköisellä kyselyllä kerätty aineisto pysyi täysin anonyymina, ellei vastaaja jättänyt loppuun yhteystietojaan valmiin pro gradu -tutkimuksen lähettämistä varten. Myös tämä aineisto siirrettiin webropolista omalle Word-tiedostolle analyysin ajaksi. Tutkittavilla oli vastatessa mahdollisuus päättää mitä tietoja he itsestään tutkijalle antavat (Kuula 2011, 47). Esimerkiksi työkokemusta kotipesän ulkopuolella ei kysytty, vaikka osa siitä kertoikin.

Toinen tutkijan toimintaa sitova näkökulma on aineistojen käyttäminen sovitulla tavalla, joka liittyy luottamuksellisuuteen ja puolueettomuuteen. Tutkimustulosten raportoinnissa tutkijana vastaan käyttämäni lähteiden tieteellisyydestä ja merkitsemisestä sekä tutkimusaineistosta tehtyjen havaintojen vääristelmättömyydestä (ks. Kuula 2011, 28). Kirjoitelmat kuvaavat varhaiskasvatuksen opettajien yksilöllisiä merkityksenantoja (ks. Zittoun & Gillespie 2012, 22), minkä vuoksi on tärkeää olla erottamatta niitä asiayhteyksistään. Kirjoitelmia olen tarkastellut ja käyttänyt ainoastaan tutkimukseni tavoitteen saavuttamisen vaatimalla tavalla, enkä ole esimerkiksi lukenut niitä arviointeina työntekijöiden kyvykkyydestä. Kerätty aineisto tulee tutkimuksen tekemisen ajan säilyttää niin, ettei vastaajien yksityisyyden suoja vaarannu (Kuula 2011, 145). Aineistoja tarkasteltiin ja säilytettiin käyttäjätunnuksen ja salasanan vaativalla Jyväskylän yliopiston tarjoamalla palvelimella. Kirjoitelmat ja muut aineistot hävitettiin, kun pro gradu tutkielma valmistui. Myös Webropoliiin kerätty aineisto poistettiin tutkimuksen päätyttyä.

## 5 KOTIPESÄ VARHAISKASVATUKSESSA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää mikä on varhaiskasvatuksen kotipesä. Tulosluvussa rakennetaan kuvaa kotipesä-ajatteluun perustuvien joustavien pedagogisten toimintaympäristöjen rakentumisesta tilallisten, materiaalisten, ajallisten ja pedagogisten resurssien risteyskohdassa.

Päätutkimusongelmaan haettiin vastausta kahden alakysymyksen avulla, jotka perustuivat taustateoriasta nousseeseen pedagogiikan ja fyysisen ympäristön tiiviiseen yhteyteen. Alakysymykset kohdistivat tarkastelun kotipesä-ajatteluun perustuvassa joustavassa varhaiskasvatuksessa pedagogisten mahdollisuuksien tarjoutumiseen ja fyysiseen varhaiskasvatusympäristöön mahdollistamassa pedagogiikan toteuttamisen. Tutkimuksen tulokset uusintavat teoriataustassa nousutta näkemystä fyysisen varhaiskasvatusympäristön ja pedagogiikan välisestä vastavuoroisesta suhteesta.

Tulosluvussa kuvaan ensin tämän tutkimuksen perusteella muodostuvan kuvan varhaiskasvatuksen kotipesistä. Kotipesän kuvaaminen auttaa hahmottamaan alakysymyksiin vastaavien tuloslukujen sisältöjä paremmin. Ensimmäiseen alakysymykseen vastaavassa luvussa täydennän kotipesän määritelmää kotipesissä toteutuvilla pedagogisilla ratkaisuilla ja niiden tarjoamia pedagogisia mahdollisuuksia kuvaamalla. Toiseen alakysymykseen vastaavassa tulosluvussa avaan fyysisen varhaiskasvatusympäristön merkitystä pedagogiikan toteuttamiselle kotipesässä eli kuvaan mitä tilat ja materiaalit mahdollistavat ja millaisia haasteita ne luovat pedagogiikan toteuttamisen näkökulmasta. Tulosluvussa käytän tilan käsitettä rinnakkaisena käsitteenä fyysiselle ympäristölle.

### 5.1 Kotipesä – tila ja ryhmämuoto

Tässä luvussa vastaan päätutkimuskysymykseeni *Mikä on kotipesä varhaiskasvatuksen opettajien kirjoitelmien perusteella?* Tulokset käydään läpi analyysissä syntyneiden kategorioiden eli kotipesätilan ominaisuuksien, toimintamallin ja toiminnan, käyttäjien sekä pedagogiikan kautta. Tämä tulosluku toimii pohjatuksena

tuleville tuloslukuille, joissa syvennyttään tarkemmin kotipesä-ajatteluun perustuvassa joustavassa fyysisessä varhaiskasvatuksessa toimimiseen ensin pedagogiikan ja sitten tilojen näkökulmasta.

### 5.1.1 Kotipesätilan ominaisuudet

Kotipesää tilana kuvataan kahdella tavalla: yhden ison tilan kotipesänä ja usean pienen tilan kotipesänä. Yhden ison tilan kotipesässä yhden lapsiryhmän käytössä oleva oma tila oli ryhmän kotipesä. Kotipesää kuvattiin isohkona huoneena, yhtenäisenä ja muunneltavan tilana sekä yhdelle ryhmälle varattuna omana toiminta- ja oppimisympäristönä, joka toimii lapsiryhmän omana tilana. Kooltaan yhden ison tilan kotipesät olivat noin 60m<sup>2</sup> ja ne olivat muodoltaan suunnilleen neliöitä. Kotipesässä on neljä seinää, joista kaksi on ikkunaa tai lasia ja kahdella muulla seinällä ikkunoiden välissä ovat sänkykaappiseinä sekä keittiönkaappiseinä:

K3: "Ryhmäni oma kotipesähuone on järjestetty niin, että oikeanpuoleisella seinällä on lasten kaappisängyt [- -]."

K6: "Yhdellä seinällä on sänkykaapit, toisella ns. keittiön kaapit. Yksi seinä on ikkunaa ja vastapäätä on ikkunaseinä eteiseen."

Ikkunaseinät ovat ulos päiväkodista ja sisälle päiväkodin tiloihin, jolloin päiväkodin käytävältä näkee sisälle kotipesään. Isot ikkunat mahdollistavat luonnonvalon pääsemisen sisälle päiväkotiin.

K1: " Kotipesässä on isot lasi seinät/liukuovi yhteisiin tiloihin." "Ryhmän käytössä avara tila jossa isot valo antavat ikkunat, puhtaata uudet ihanat tilat."

K4: "Ulkoseinä on täynnä isoja ikkunoita ja taas käytävä seinä on lattiasta kattoon asti lasia. Päiväkodin käytävältä näkee siis jokaisen kotipesään."

K5: "Arkkitehti on suunnitellut valon virtaamaan läpi talon. Tämä luo taloon valoisan ja esteettömän tunnelman."

Ikkunallisten pintojen tuoma avoimuus, läpinäkyvyys ja ison väliseinättömän tilan avaruus puhuu avoimen oppimisympäristön -käsitteen käyttämisen puolesta. Hyvin samankaltaisiksi kuvatut yhdestä isosta tilasta koostuvat kotipesät

erottuvat toisistaan sisustuksessa käytettyjen värien avulla. Värit kuvataan harmonisiksi, maanläheisiksi ja inspiroiviksi. ”Värimaailma huoneessa/kalusteissa on tumman violetti ryhmän nimen teeman mukaisesti,” (K3).

Kotipesiä kuvataan myös pienempinä yksittäisinä tiloina, jotka yhdessä muodostavat kotipesä kokonaisuuden. Usean pienen tilan kotipesissä tietyille toiminnoille on voitu varata oma tila. Tilat voivat myös jakautua useampaan kerrokseen. Usean pienen tilan kotipesissä tila kuvattiin muuntojoustavana ja jaettava: ”Kotipesä on pieni tila,[- -]. Jaamme toisen samanlaisen ryhmän kanssa tilat: he ulkoilevat ensin jolloin meillä käytössä oma kotipesä, heidän kotipesä ja yhteinen toritila,” (K9). Tietyn toiminnan keskittyminen tiettyyn tilaan rytmittää tiloja käyttävien ryhmien toimintaa. Kotipesätilat eivät ole vain tietynlaisia ja kaikkialla saman ’muotin’ mukaan tehtyjä, vaan ne rakentuvat ja muototutuvat päiväkodin arkkitehtuurin ja rakennettujen tilojen mukaan.

### 5.1.2 Käyttäjät

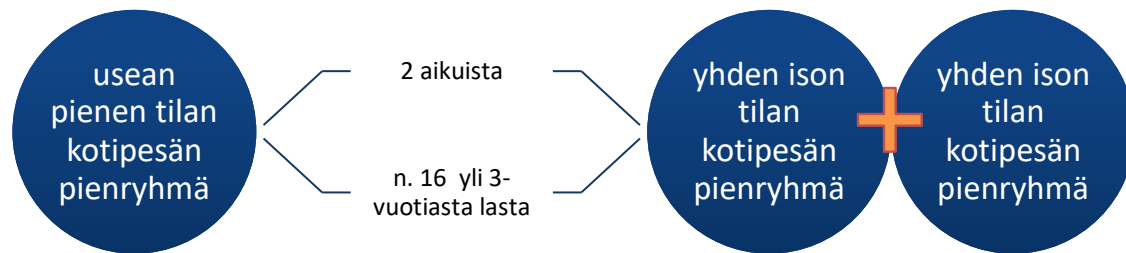
Käyttäjämäärät kotipesässä olivat vaihtelevia. Kotipesätilat toimivat isojen yli 30 lapsen lapsiryhmien tiloina sekä pienempien 12 lapsen lapsiryhmien tiloina. Kotipesässä olevan lapsiryhmän koko vaihteli lasten ikätason ja tiimin jäsenten lukumäärän mukaan:

K2: ”Työskentelen isossa eskariryhmässä, jossa on yhteensä 31 eskaria, 7 viskaria, 2 varhaiskasvatuksen lastenhoitajaa, 3 varhaiskasvatuksen opettajaa ja ryhmäkohtainen erityisavustaja. [- -] Omaan eskariryhmääni kuuluu nimellisesti 16 6-vuotiasta eskaria sekä minä opettajana ja työparini lastenhoitaja.”

K3: ”Yhdessä kotipesässä on ns. kirjoilla jokaisessa ryhmässä kolmen aikuisen mukainen määrä lapsia eli alle kolmevuotiailla noin 12 lasta ja 3 aikuista ja muissa ryhmässä reilut 20 lasta ja 3 aikuista.”

Käyttäjämäärät ovat myös yhteydessä siihen, onko kyseessä yhden ison tilan vai usean pienen tilan kotipesä. Usean pienen tilan kotipesissä lapsi- ja pienryhmien koot olivat suurempia. Suuremman ryhmäkoon taustalla on tiloja käyttävien lapsiryhmien jakaminen: ”Meidät on jaettu kahdeksi nimelliseksi ryhmäksi, mutta käytämme samoja ryhmätiloja porrastetusti,” (K2). Kirjoittajan sanavalinnat viittaavat selkeästi kotipesän jakautumiseen kahden lapsiryhmän kesken, joista puhutaan myös pienryhminä. Usean pienen tilan kotipesän pienryhmä vastaa kahta

yhden ison tilan kotipesän pienryhmää (ks. kuvio 3). Yhdestä pienryhmästä vastaa usean pienen tilan kotipesässä tällöin työpari tai tiimi.



KUVIO 3 Erikokoisten kotipesätilojen pienryhmät.

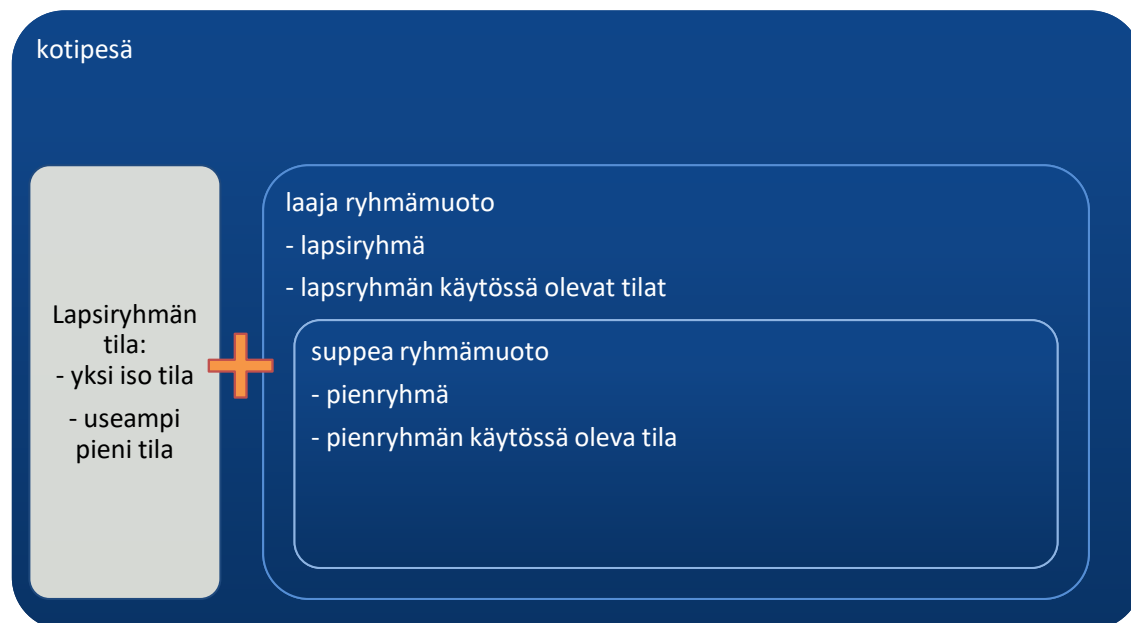
Yhden ison tilan kotipesissä lapsiryhmäkoot määräytyivät kolmesta kasvattajasta muodostuvan tiimin ja lasten iän mukaan. Mitä vanhempia ryhmän lapset ovat sitä enemmän lapsia ryhmässä voi olla ja sitä isompia pienryhmät ovat. Varhaiskasvatuksen opettajien ajatukset yhden ison tilan kotipesään sopivasta määrästä lapsia vaihtelivat. Osa koki tilan olevan riittävä 12 lapselle, kun osa kertoi oman lapsiryhmänsä olevan yli 20 lapsen suuruinen.

Tutkimuksen tulosten perusteella kotipesän voidaan todeta olevan sekä tila, että ryhmämuoto. Kotipesän ilmeneminen tilana ja ryhmämuotona vaikuttaa tavasta ymmärtää käsite. Kotipesän kaksinainen luonne ilmenee hyvin seuraavasta aineistositaatista:

”Koen, että puhuttaessa omasta kotipesästä ajattelen sen olevan enemmän oman pienryhmäni sekä alakerran tilan muodostava kokonaisuus, koska alakerrasta aloitamme toimintamme, pidämme aamupiirin ja teemme suurimman osan eskaritehtävistä - -,” (K2).

Sitaatissa kirjoittaja kuvaa hyvin selkeästi ajatusmaailmansa kotipesästä. Hän kuvaa sen koostuvan sekä tilasta että lapsiryhmästä ja henkilökunnasta, jotka tiloja käyttävät. Kuvauksen perusteella kotipesä on yhden lapsiryhmän osan eli pienryhmän käyttöön varattu tila. Tällöin useammasta pienryhmästä koostuvalla lapsiryhmällä voi tulkita olevan käytössään monta kotipesää, kun käytössä olevista tiloista on nimetty jokaiselle pienryhmälle oma paikka, kotipesä. Sama kirjoittaja jatkaa pohdintaansa toteamalla, että ” - - Toisaalta taas koko talon mittakaavassa koen, että kotipesä on kaikki eskarien tilat ja koko iso ryhmä, koska miellän itseni ryhmän nimen mukaisesti eskariksi,” (K2). Tämä pohdinta

laajentaa kotipesän käsittämään yhden pienryhmän käytössä olevan tilan lisäksi yhden päiväkodissa toimivan lapsiryhmän tiloja.



KUVIO 4 Kotipesän merkitykset ja merkitystasot.

Kuviossa 4 kotipesä on lapsiryhmän oma tila. Kotipesä nimitys ei liity tilojen määrään tai kokoon eli siihen onko se yksi iso tila vai monta pientä tilaa, vaan se on yleisnimitys lapsiryhmän käytössä oleville päiväkodin tiloille. Kotipesätila pysyy, vaikka sen käyttäjät vaihtuisivatkin sen ollessa pohjapiirustukseen nimetty alue. Kuvattaessa kotipesää ryhmämuotona voi siitä erottaa kaksi merkitystasoa, laajempi ja suppeampi merkitys. Laaja kotipesä on lapsiryhmä, josta on nimellisesti erotettu pienryhmiä eli suppeat kotipesät. Laajan kotipesämerkitystason sisällä voi olla useampia suppean merkitystason kotipesiä. Laajalla kotipesällä eli lapsiryhmällä on käytössä omat tilat, joista on nimetty kullekin suppealle kotipesälle eli pienryhmälle oma tila. Molemmissa merkitystasoissa kotipesä voidaan ajatella tilan ja ryhmämuodon muodostamana kokonaisuutena, sillä yksi lapsiryhmä tai pienryhmä ovat kotipesä, mutta myös kyseisen lapsi- tai pienryhmän käytössä oleva fyysinen tila on kotipesä. Tila vastaa kotipesän fyysistä ympäristöä ja lapsiryhmä sosiaalista ympäristöä.

### 5.1.3 Pedagoginen toiminta ja toimintamalli

Suurella osalla tutkimukseeni osallistuvissa kotipesissä toiminta oli alussa ja toimintamalli haki vielä uomiaan. Tästä huolimatta toimintaa kyettiin jo vertaamaan vastaajilla oleviin aiempiin kokemuksiin: ”Kotipesässä toimiminen on hyvin erilaista kuin omissa ryhmissä (Joissa oli omat eteistilat, omat erilliset pienet huoneet) toimiminen,” (K1). Kirjoittaja jatkaa kuvaamalla kotipesien ja yhteisten tilojen tuomia mahdollisuuksia lasten tutustumiseen ja yli ryhmä rajojen tapahtuvaan toimintaan. Kirjoittaja viittaa käytettävissä olevan tilan olevan yhteisempää kuin aiemmin ja siitä johtuen myös toimintamallit eli se miten pedagogista toimintaa toteutetaan ovat erilaisia.

Pedagogisesti tarkasteltuna kotipesissä ei kirjoittajien mukaan ollut mitään erityistä tai kotipesistä johtuvaa erityisyyttä ei tiedostettu ja tunnustettu toimintaa toteuttaessa. Kuitenkin lähes kaikissa kirjoitelmissa toiminnan toteuttamista kuvatessa toistui samoja asioita ja toimintamalleja. Valitut varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamisen käytänteet, joita kotipesissä käytettiin, olivat yhteydessä käytössä olevaan tilaan. Kotipesissä toimiminen ja toiminnan jakautuminen riippui siitä, oliko kotipesä tila yhdestä isosta vai useasta pienestä tilasta koostuva. Tilan arkkitehtuurillisesta jakautumisesta riippumatta kotipesissä toteutettavassa toiminnassa toistuivat yhteiset kokoontumiset, lepo ja leikki. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin näitä kotipesässä toteutettavia pedagogisia toimintamalleja ja niiden ilmentämiä pedagogisia mahdollisuuksia.

## 5.2 Kotipesä-ajattelun pedagogiikka ja pedagogiset mahdollisuudet

Laajasti ajateltuna kotipesä-ajatteluun perustuva varhaiskasvatus rakentuu kirjoitelmien perusteella käytössä olevan fyysisen varhaiskasvatusympäristön sekä henkilökunnan ja lapsiryhmän muodostamasta vuorovaikutuksellisesta kokonaisuudesta. Kirjoitelmista pystyi havaitsemaan opettajien epätietoisuuden kotipesä-ajattelun taustasta ja tarkoitusperistä eli siitä, millä perusteella kotipesä tyyppiseen pedagogiseen toimintaympäristöön on päädytty. Kotipesän taustoja



on pohdittu työyhteisössä, mutta vastaukset ovat kuulopuheen ja arvailujen varassa.

Eräässä kirjoitelmassa varhaiskasvatuksen opettaja kertoo kokeneensa, ettei hänen päiväkodissaan oikein tiedetä, mitä kotipesä-ajatteluun perustuva pedagogiikka on saati mitä siinä pitäisi ottaa huomioon. Myöskään tutkittua tietoa asiasta ei ole löytynyt, vaikka sitä on yritetty etsiä. Työyhteisössä käytössä olevia työskentelytapoja tai sovittuja käytänteitä ei nähdä erityisesti kotipesä-ajatteluun perustuviksi. Kotipesien pedagogisessa toiminnassa toistuu ja painotuu kirjoitelmien perusteella pienryhmätyöskentely, yhteistyö, erilaisten toiminta- ja leikkialueiden järjestäminen sekä osallisuus ja toimijuus. Leikkialueisiin liittyy myös osallisuuden ja toimijuuden toteutuminen sekä kuvatuksen käyttäminen.

Tässä luvussa kuvaan kotipesä-ajatteluun perustuvassa varhaiskasvatuksessa toteutettavaa pedagogiikkaa eli suunnitelmallista ja tavoitteellista tietoista vaikuttamista lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin. Toteutettavan pedagogiikan kautta kuvataan myös tarjoutuvia pedagogisia mahdollisuuksia eli opettajan tietoista kasvun, kehityksen ja oppimisen tukea. Niissä yhdistyvät ammattitaito, lapsen tarpeiden ja mielenkiinnonkohteiden huomioiminen sekä ympäristön resurssit. Pedagogiset mahdollisuudet ilmenevät pedagogiikan toteuttamisen tapoina pedagogisessa toimintaympäristössä.

### **5.2.1 Pienryhmissä työskenteleminen**

Kotipesissä pedagogisen toiminnan yleisimpänä muotona oli kirjoitelmien perusteella pienryhmätyöskentely. Tätä puoltaa myös kotipesän määrittely suppeana lapsiryhmän osan eli pienryhmän ja tilan muodostamana kokonaisuutena. Pienryhmällä kuitenkin tarkoitetaan eri yhteisössä eri asioita. Niillä kuvattiin kirjoitelmissa sekä yhden kasvattajan vastuulla olevaa 4–7 lasta, mutta myös kasvattajaparin vastuulla olevaa 16 lapsen pienryhmää yli 30 lapsen lapsiryhmässä. Pienryhmiä kuvailtiin ikätasojen mukaan muodostetuiksi. Pienryhmäpedagogiikkaa käytettiin niin yhden ison tilan kotipesissä kuin usean pienen tilan kotipesissäkin.

Pienryhmätyöskentelyn taustalla yhden ison tilan kotipesissä oli oppimisrauhan ja oppimista tukevan ympäristön mahdollistaminen, koska ”kaikille lapsille tämä iso yhteisö ei aina ole paras mahdollinen toimintaympäristö [- -],” (K1). Pienryhmätyöskentelyyn kuvattiin johtaneen ryhmässä työskentelevien aikuisten havainnot pedagogisten mahdollisuuksien toteutumisesta paremmin silloin, kun koko ryhmä ei toiminut tilassa samanaikaisesti. Yhden ison tilan kotipesissä pienryhmätyöskentelyllä mahdollistettiin pienemmät leikki- ja oppimisympäristöt niitä tarvitseville. Kun pienryhmät jaettiin toimimaan kotipesässä ja päiväkodin muissa tiloissa, oli keskittymistä ja kuuntelemista vaativat toiminnot mahdollista toteuttaa onnistuneesti melutason ollessa hillitympi: ”Kaikilta lapsilta ei onnistu riittävän hiljainen toiminta samassa tilassa. Tuen lapset saattavat kuormittua liikaa yhteisissä tiloissa. Onneksi päiväkodissa on käytössä neljä pienryhmätilaa, joissa on mahdollista toimia pienellä porukalla,” (K5).

Pienryhmissä toimiminen painottui aamupäiviin ja sitä käytettiin esimerkiksi erityisesti eskaritoiminnan toteuttamisessa. Varhaiskasvatuksessa suunnitelmallinen ja tavoitteellinen toiminta painottuu aamupäiviin, jolloin myös ryhmän osa-aikaiset lapset ovat paikalla. Iltapäivisin lapsia on paikalla usein vähemmän, eikä toiminnan jakamiselle ole välttämättä niin suuri tarve.

Pienryhmätyöskentelyn etuna usean pienemmän tilan kotipesissä koettiin sen mahdollistama ryhmään mukautuminen, jolla tulkitaan viitattavan ryhmään sopeutumiseen ja sulautumiseen. Lasten toimiessa isoissa kotipesäryhmissä, joissa useaan käytössä olevaan huoneeseen jakautuu yhteensä viidelle kasvattajalle mitoitettu määrä lapsia, tukee pienryhmätyöskentely lasten välisten kaverisuhteiden muodostumista. Pedagogiset mahdollisuudet, joita pienryhmätyöskentelyssä syntyy ilmenevät opettajan mahdollisuutena huomioida pienryhmän lasten tarpeet sekä luoda lasten oppimista tukeva pedagoginen toimintaympäristö.

Pienryhmätyöskentelyä yhden ison tilan kotipesissä perusteltiin myös tilan kautta: ”Pienryhmätoiminta olisi ehdottoman tärkeää ja toimivaa näissä tiloissa. Hyvästä suunnittelusta huolimatta emme ryhmässäni ole siinä oikein onnistu-

neet. Se vaatii työstämistä omassa päässä,” (K7). Jakautumisessa suosittiin enintään kahden pienryhmän samanaikaista kotipesätilan käyttämistä. Yhden ison tilan kotipesissä, joissa toimitaan kolmen kasvattajan tiimeissä, oli tilassa tällöin kaksi henkilökunnan jäsentä pienryhmineen ja loput ryhmästä oli muissa tiloissa tai ulkona leikkimässä ja toimimassa yhden aikuisen kanssa. Pienryhmätyöskentelyn avulla yhden ison tilan kotipesissä koettiin helpoksi toteuttaa samanaikaisesti useampaakin toimintaa: “[ - ] lapset on helppo jakaa pienempiin ryhmiin erilaisiin tekemisiin ja leikkiympäristöihin samassakin tilassa,” (K3). Usean pienen tilan kotipesissä jo käytössä olevat useat pienemmät tilat ohjaavat lapsiryhmää jakautumaan pienempiin ryhmiin eri tiloihin.

### 5.2.2 Yhteistyö

Pedagogista toimintaa kotipesissä toteutetaan yhteistyötä tehden. Yhteistyö on sekä ryhmän sisäistä että ryhmien välistä. Se, millä tasolla yhteistyötä tehdään, riippuu ryhmän tiloista. Ryhmien välinen yhteistyö mahdollistaa lasten välisen vuorovaikutuksen: “[ - ] lapset tutustuvat, leikkivät ja toimivat yli ryhmärajojen,” (K8). Yhteistyöllä ja isommissa kokoonpanoissa toimimisella nähtiin olevan positiivisia seurauksia: ”Etenkin koulussa tästä tulee olemaan hyötyä, koska lapset tuntevat ikätoverinsa,” (K2).

Yhden ison tilan kotipesissä yhteistyö tapahtuu aikuisten kesken ryhmäparin kanssa eli yhteistyö on lapsiryhmien välistä. Ryhmäpari on ”viereinen - - ryhmä, jonka kanssa - - on yhteinen eteinen, wc ja ruokailutila,” (K7). Yhteistyötä tulee yhdessä jaettavien tilojen pohjalta arjessa päivittäin. Ryhmäparit sopivat keskenään jaettavien tilojen käytöstä; milloin ollaan yhdessä ja milloin omissa porukoissa, kummat lähtevät ensimmäisenä pukemaan ja ulos ja niin edelleen. Se, kuinka yhteistyö ryhmäparin kanssa on lähtenyt käyntiin, vaihteli. Toisilla ryhmillä yhdessä tehtäviä aktiviteetteja kuvattiin olevan säännöllisesti muun muassa yhteisten lauluhetkien muodossa. Myös jumppasalin käyttö sekä pikkukeittiössä leipominen saatettiin tehdä yhdessä. Toisilla asiat olivat vasta käynnistymässä: ”Puheen tasolla on vielä ollut yhteiset pikkutapahtumat naapurin

kanssa, mutta niitä kohti,” (K6). Yhteistyö ryhmien välillä yhden ison tilan kotipesissä vaikuttaa korostuvan juuri yhteisten tilojen pohjalta kuten erässä kirjoitelmassa kuvataan: ”Noin ylipäättään olen tottunut aiemmin ajatukseen yhteisistä lapsista, - yhteiset tilat muuttavat toimintaa tähän suuntaan,” (K6).

Sen sijaan usean pienen tilan kotipesissä iso lapsiryhmä jakaa kotipesän tilat. Pienryhmät jakautuvat yhteisen sopimuksen mukaan tiettyihin kotipesän huoneisiin eli yhteistyö on ryhmän sisäistä. Näissä usean pienen tilan kotipesissä voi toimia useampaan eri ikäryhmään kuuluvia lapsia, jolloin yhteistyö ilmenee muun muassa opettajien välisenä. Edellisessä luvussa kuvatus pienryhmätoiminnan suunnittelusta vastaa pääasiassa pienryhmästä vastaava opettaja, mutta suunnittelua voidaan tehdä yhdessä muiden kotipesän tiimin opettajien kanssa: ”[- -] vastuu on yhteinen ja suunniteltu toiminta kaikille eskareille sama, viskaareille opettajat suunnittelevat oman toiminnan, kuitenkin kaikille yhteisen viikkorungon mukaan,” (K2). Pedagogiset mahdollisuudet ilmenevät vastuun jakautumisena, joka mahdollistaa toiminnan lapsilähtöisyyden ja mukauttamisen. Kaikille lapsille tarjottava toiminta on yhteisen suunnitelman mukaista, mutta toiminnan jakamisen avulla voidaan huomioida ryhmän jäsenet ja varmistetaan tilan ja materiaalien riittävyys.

Aikuisten välistä yhteistyötä tehdään myös yhden ison tilan kotipesissä: ”Esimerkiksi ruokaillessa autamme toisiamme ja päästämme esim. tauoille aamupala-/välipala-aikaan,” (K6). Yhteistyötä tapahtuu myös eri ammattiryhmien välillä: ”Keittiö hoitaa ruuan ruokasaliin, kärryjen kускаaminen jäi. Samoin pöytien pyyhkiminen,” (K6). Toimintaa päiväkodissa suunnitellaan koko talon yhteistyönä. Yhteiset toimintamallit toimivat raameina ja takaavat kaikille yhtäläiset mahdollisuudet toimia ja toteuttaa varhaiskasvatusta. Asioista keskustellaan ja sovitaan tiimien palaverissa ja kokouksissa.

### 5.2.3 Leikkialueet

Kirjoitelmissa kuvattiin toiminnan jakautumista siirrettävien kalusteiden avulla rajautuviin leikkinurkkauksiin ja -alueisiin yhden ison tilan ja usean pienen tilan kotipesätiloissa. Toiminnan jakautuminen tiettyä toimintaa tukeviin alueisiin

mahdollistaa vastavuoroisesti myös edellä kuvatun pienemmissä ryhmissä tapahtuvan työskentelyn ja leikkimisen. Kotipesän jakaminen ja toimintaympäristöjen suunnittelu vaatii ryhmän aikuisilta ”aikaa, toimintatapojen muuttamista ja muuntautumiskykyä sekä keskeneräisyyden sietoa”, kuten kirjoitelmassa 1 todetaan. Leikkialueet konkretisoivat sen, miten fyysinen ympäristö ja pedagogiset mahdollisuudet yhdistyvät, eivätkä ole erotettavissa toisistaan.

Pedagogiset mahdollisuudet on leikkialueilla mietitty ja osin avattu valmiiksi tiettyyn kohtaan käytössä olevaa tilaa. Tilaa on tällöin tarkasteltu pedagogisesti ja huomattu kuinka siellä olevat materiaalit ja kalusteet tukevat tavoitteellisesti tietyn toiminnan toteutumista. Leikkialueet rytmittävät tilaa ja rajaavat toimintoja hallittavissa oleviin alueisiin. Materiaalien ollessa lähellä voi opettaja helposti tarttua leikeissä syntyviin hetkiin ja laajentaa lasten leikkiä ja oppimisen mahdollisuuksia. Lasten on myös helppo itseohjautuen jakautua omien mielenkiinnonkohteidensa pohjalta eri leikkialueille. Kun leikit on rajattu tiettyyn kohtaan huoneesta, eivät ne niin helposti levittäydy ja valtaa koko huonetta. Rajattu käyttöalue edelleen tukee keskittymistä ja rauhallista ilmapiiriä, jotka vaikuttavat tilojen melutasoon.

Leikkialue ajatus laajenee myös yhden ison tilan kotipesissä ryhmän käytössä olevasta tilasta yhteisiin tiloihin, kun myös yhteiseen eteiseen ja wc-tiloihin on suunniteltu leikkitoimintaa:

”Pukutilassa naulakoiden keskellä on sohva, matto ja kirjakärry sekä erillinen leikkipöytä legoille sekä pienempiä raheja, joilla voi istua ja leikkiä, - - [- -] Jokaiselle pienryhmätalalle on ajateltu jonkinlainen toiminta/leikki jota siinä ympäristössä voisi toteuttaa,” (K1).

”Vessassa on tilaa vesileikeille ja vaikka huovuttamiselle,” (K6).

Erilliset pienryhmätilat ja yhteiset tilat koettiin tärkeinä jakotiloina, jotka mahdollistivat toiminnan jakamisen. Pedagogisten mahdollisuuksien toteutuminen on tällöin selvästi yhdistynyt fyysiseen ympäristöön.

#### **5.2.4 Osallisuuden ja toimijuuden korostaminen**

Osallisuutta ja toimijuutta kotipesissä toteutettavassa pedagogisessa toiminnassa voidaan tarkastella aikuisten ja lasten näkökulmista. Iso osa päätöksistä, jotka

mahdollistavat ja tukevat lasten osallisuutta painottavaa pedagogiikkaa, on tehty jo ennen kuin lapsiryhmät ovat saaneet tilat käyttöönsä. Päätöksiä ovat tehneet aikuiset. Aikuiset ovat vastuussa toiminnan suunnitelmallisuudesta ja tavoitteellisuudesta sekä miellyttävien oppimis-, leikki- ja toimintaympäristöjen luomisesta.

Kotipesissä kuten muuallakin varhaiskasvatuksessa aikuinen on lapsia varten. Aikuiset ovat läsnäolollaan ratkaisevassa asemassa mahdollistamassa lasten omatoimista toimintaa, johon käytössä olevat kotipesätilat tarjoavat mahdollisuuden. Aikuinen mallintaa ja ohjaa lasta, jotta lapsi voi jatkossa toimia itsenäisesti. Aikuinen myös tuntee toimintaan tarjotut mahdollisuudet ja rajoitukset. ”Tilan saa pimennettyä päivälevon ajaksi ja hiljainen työskentely päivälevon jälkeen onnistuu verholla jaetun tilan toisella puolella hyvin aikuisen läsnäollessa,” (K1).

Kotipesään toiminnan suunnittelu on pedagogisuuden ja lapsia osallistavuuden osalta osittain kesken. Kotipesien pedagogiikassa kuitenkin painottuu lasten toiminnan omatoimisuus. Tämä ilmenee tiloihin tehtyinä järjestelyinä, jotka mahdollistavat esimerkiksi tavaroiden asettamisen lasten saataville ja toiminnan jatkumisen ruokalassa tapahtuvan ruokailun jälkeen: ”- - lasten toimijuuteen ja osallisuuteen perustuva pedagogiikka näkyy niin, että kaikki välineet ja lelut jne. on asetettu lasten tasolle ja saataville omaehtoisessakin toiminnassa,” (K3). Kotipesissä tapahtuva toiminta voi jäädä kesken, jolloin on helppo jatkaa siitä mihin on jäänyt. Lasten osallisuuden huomioimisen keskeneräisyyttä pohdittiin kirjoitelmissa lastenkokousajattelun tuomisena osaksi toimintamalleja sekä lapsilla jo olevina mahdollisuuksina:

K7: Mietin sitä, miten paljon lapset voivat itse vaikuttaa ja olla osallisia. [- -] Onneksi lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä tehdään, vaikka milloin ja missä määriteltäisiin lukujärjestyksessä.

Lasten osallisuus toteutuu tilojen, aikataulujen sekä tarjolla olevien materiaalien asettamisessa raameissa. Seuraavassa luvussa kuvaan tarkemmin kotipesien toimintaa raamittavia tekijöitä sekä niiden tarjoamia mahdollisuuksia.

### 5.3 Kotipesän mahdollistama fyysinen varhaiskasvatusympäristö

Kotipesistä löytyy kirjoitelmien perusteella monipuolisesti tilallisia ja materiaalisia resursseja erilaisen toiminnan toteuttamiseen. Kotipesät ovatkin monen toiminnan tapahtumapaikkoja, joita muunnetaan toiminnan tavoitteiden mukaan. Ryhmien välisessä yhteistyössä sekä pienryhmätyöskentelyssä pedagogiikkaan vaikuttavat myös aikataulut ja porrastaminen, mikä näkyy edelleen kotipesässä koettavissa mahdollisuuksissa ja haasteissa. Kotipesien fyysisen varhaiskasvatusympäristön tarjoamat mahdollisuudet pedagogiikan toteuttamiseen liittyvät pääasiassa tilan muokattavuuteen. Haasteita ympäristössä aiheuttavat puolestaan äänet ja rauhattomuus sekä aikataulut. Haasteena kotipesässä toimimiselle koettiin myös kyseisestä varhaiskasvatusmuodosta puuttuva tutkittu tieto. Toiminnan kehittämiseksi kaivattiin tietoa hyvistä käytännöistä ja toimivasta organisoinnista.

#### 5.3.1 Omat tilat

Oman ryhmän toimintatilana olevan kotipesän muunneltavuus nähdään sen isoimpana mahdollisuutena ja positiivisena piirteenä pedagogiikan toteuttamisen kannalta. Kotipesissä tilat muuntuvat moneksi päivän aikana. Kotipesissä leikitän, levätään, toimitaan pienryhmissä sekä jakaudutaan työskentely- ja leikkialueille. Tilaa jaetaan kalusteilla ja muilla materiaaleilla.

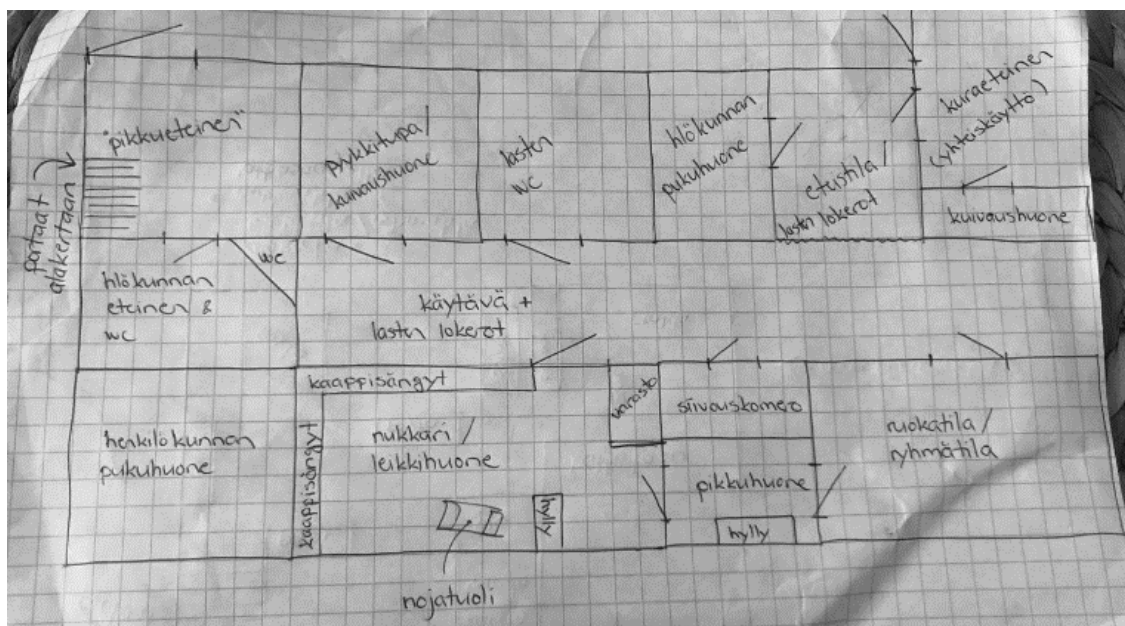
Yhden ison tilan kotipesissä pääosa päivän toiminnasta tehdään oman ryhmän tilassa. Kotipesiin kokoonnutaan yhteen aamuisin sekä ennen lounasta. Oma kotipesätila on mahdollista järjestää ja muokata tilaa käyttävän ryhmän toiveiden mukaiseksi käytössä olevien kalusteiden ja materiaalien ja mielikuvituksen avulla: ”Tila pitää ensin ottaa haltuun ja seurailta lasten ”liikeratoja”. Missä ovat luontaiset kulkureitit, mihin pysyvät leikkipaikat ym.- -,” (K6).

Usean pienen tilan kotipesissä toiminnat jakautuvat lapsiryhmän käytössä oleviin erillisiin huoneisiin. Tästä syystä näitä kotipesiä kuvaavissa kirjoitelmissa tilan muunneltavuus ei ole niin suuressa roolissa, kuin yhden ison tilan kotipe-

sissä. Pienryhmät aloittavat toimintansa niiden käyttöön nimetyistä kotipesänkin puhutuista huoneista. Ruokailuun on varattu toinen huone ja lepäämiseen kolmas:

K2: "Aamupäivisin toimimme - - eskaritiloissa (ryhmähuone, nukkaritila ja alakerta), iltapäivisin taas olemme koko ryhmänä - - yhdessä kaikkia tiloja hyödyntäen. [- -] Alakerran ryhmätila on L-mallinen huone, [- -]. Tilassa on myös lasten WC-tilat ja keittiösyvennys. Leikkialueita olemme jakaneet sermeihin. [- -] Muita eskaritiloja on nukkaritila, jossa on seinäsängyt eli se toimii leikkitalana. Yläkerran ryhmähuone, jossa ruokailemme. Nukkarin ja ruokailutilan yhdistävä "pikkuhuone", jossa on yksi pöytäryhmä askartelua tms. varten sekä eteistila ja WC-tilat."

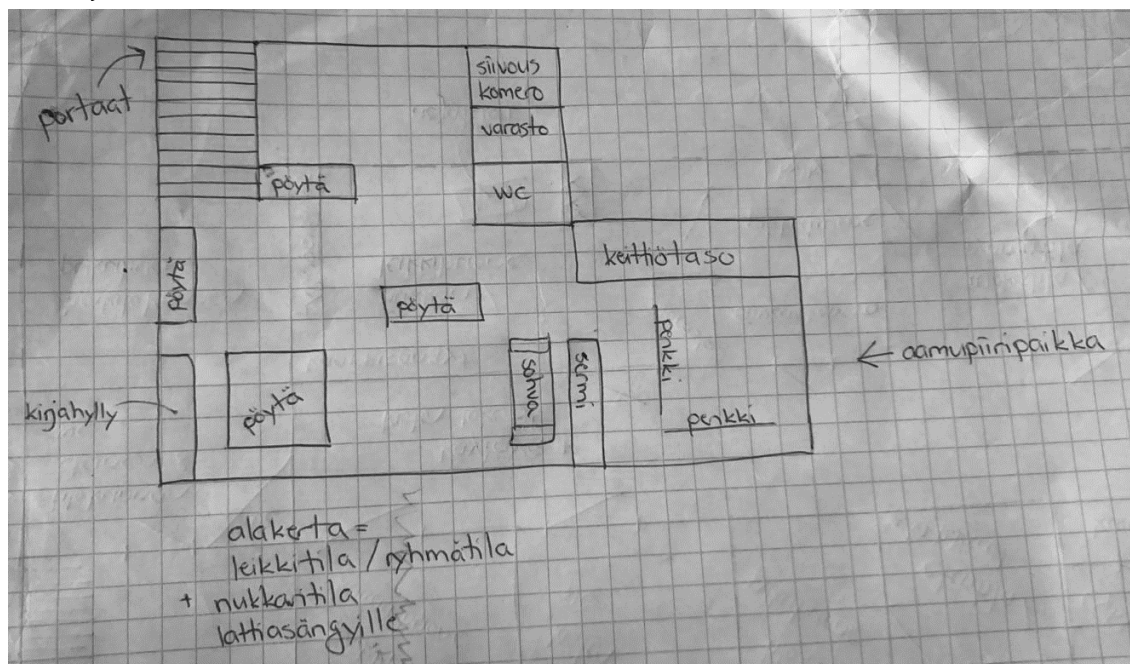
Kirjoitelman oheen kirjoittaja 2 liitti hahmotelman pohjapiirustuksesta, joka havainnollistaa ryhmän omien tilojen jakautumisen päiväkotirakennuksessa sekä niihin jakautuneet toiminnot.



Kuva 4 Esimerkki usean pienen tilan kotipesän tilojen jakautumisesta, yläkerta. Kuvista 4 ja 5 voidaan nähdä, kuinka lapsiryhmän tilojen sisällä on myös tiloja, jotka eivät ole tarkoitettu lapsille (esim. henkilökunnan pukutila ja eteinen, siivoukset). Kuva 5 osoittaa ryhmän käytössä olevan alakerran tilan sisältävän joitain samoja piirteitä, kuin yhden ison tilan kotipesä. Alakerran tilassa on keittiö ja piirroksista voidaan hahmottaa tilan jakautuminen eri kokosiin alueisiin kalusteiden avulla. Tila tukee ryhmän jakautumista erilaisiin toimintoihin eri



osiin käytössä olevaa fyysistä tilaa ja tilojen pedagogista järjestelyä tiettyjä toimintoja tukeviksi.



Kuva 5 Esimerkki usean pienen tilan kotipesän tilojen jakautumisesta, alakerta.

Kotipesissä on mahdollista toteuttaa toimintaa eri-ikäryhmille ja eri kokoisille lapsiryhmille. Varhaiskasvatuksen opettajat puhuvat yhden ison tilan kotipesästä avarana ja isohkona yhdelle ryhmälle varattuna omana tilana. Avara tila ja liikuteltavat kalusteet mahdollistavat tilan järjestämisen ryhmän toiveiden ja tavoitteiden mukaisesti. Tilaa yhden ison tilan kotipesissä on tarjolla neliömäärällisesti paljon. Opettajat eivät kuitenkaan ole täysin tyytyväisiä avaraan tilaan ja sen jakamismahdollisuuksiin. Iso tila ei mahdollista rauhallista tilaa kuten erässä kirjoitelmassa kuvataan:

"Olen kokenut suurena haasteena sen, että vaikka kotipesä onkin suuri tila, niin siellä ei yksinkertaisesti ole tilaa eikä varsinkaan rauhallista ympäristöä, jossa koko ryhmän lapset voisivat toimia pienemmissä ryhmässä samoissa tiloissa, koska äänen taso nousee korvia huumaavaksi normaalillakin puheäänellä ns. ääntä eristävien seinien ja ovien puuttuessa," (K3).

Sitaattia tarkemmin tarkastelemalla voi huomata, että haastetta ei aseta tilan vähyys vaan tilan tarjoamat mahdollisuudet. Sitaatin kirjoittaja kokee, ettei yhden ison tilan kotipesässä ole mahdollisuuksia rauhalliseen ympäristöön. Toisessa kirjoitelmassa sama kokemus tiivistyy hyvin toteamukseen: " - - vaikka tilaa olisi omassa kotipesässä koko ryhmän lapsille, on mahdotonta rajata tai hallita melua,

koska tilaa ei saa jaettua sillä tavalla,” (K4). Rauhallisiin tiloihin jakauduttaisiin toimimaan pienryhmissä, lepäämään, kokoustamaan ja rauhoittumaan. Kotipesässä rauhallisen tilan mahdollistumisen estää tilan avaruus, jakamiseen tarkoitettujen kalusteiden ääntä eristämättömyys sekä lasten määrä tilassa.

Kirjoitelmissa opettajat kuvaavat melun hallitsemisen olevan mahdotonta tilan ollessa yksi avara huone. Yhden ison tilan kotipesissä akustiikan kuvataan olevan hyvä tilan kaikumattomuuden myötä. Se ei kuitenkaan riitä. Rauhallinen ympäristö rakentuu melun hallinnan ja tilan jakamisen myötä. Perimmäisenä haasteena molemmilla kirjoittajilla on siis ääni, joka syntyy ryhmän jäsenten toimiessa ja keskustellessa samassa isossa tilassa. Eräessä kirjoitelmassa kokemusta kotipesän rauhattomuudesta kuvataan seuraavasti: ” - - tilasta tulee todella rauhaton ja meluisa, jos lapsia olisi samassa tilassa enemmän kuin kaksi pienryhmällistä [- -],” (K3).

Ääntä eristävien seinien puute ja suljettavien rauhallisten tilojen vähyys painottuvat yhden ison tilan kotipesien kuvauksissa. ”Rajaavilla seinillä on pienten ja monien isompienten kanssa oma arvonsa, verrattuna isoihin aula- ja ruokailutiloihin, jotka tarjoavat avoimena pääsyn ”maailman ääriin.”,” (K7). Tiloja rajaavat seinät saavat äänieristyksen ja tilan rauhallisuuden lisäksi lasten keskittymistä ylläpitävän ja ryhmän hallintaa tukevan merkityksen. Yhden ison tilan kotipesistä puuttuu siis usean pienen tilan kotipesissä oleva mahdollisuus suljettuun tilaan, joissa lasten lepo ja nukkuminen voi tapahtua häiriöttä samaan aikaan kun oven toisella puolen toisessa tilassa voi olla toimintaa hereillä oleville lapsille. Eräessä kirjoitelmassa nostetaan esiin muutamia tiloihin liittyviä kysymyksiä, joihin haetaan ongelmanratkaisun kautta vastauksia:

”Nyt toiminnan käynnistyttyä on arkea suunniteltu käytännön tasolla ja ongelmien ratkaisemiseksi. Miten keskipäivällä toteutuu ja toimii asiat parhaiten? Missä lapset ovat, kun nousevat päivälevolta? Missä ryhmätilassa yhdistetään nukkuvat viskarit ja missä eskarit toimivat häiritsemättä nukkujia? Onko aikuisia riittävästi, kun samaan aikaan on myös palavereita, suunnittelua yms.” (K7).

Kysymysten kautta muodostuva kuva arjen toiminnan haasteista kuvaa asioiden välisiä yhteyksiä. Keskipäivällä päiväkodin arkeen kuuluu päivälepo. Lepäämiseen tarvitaan rauhaisa ja mieluiten myös pimennettävissä oleva tila. Kun lapsi herää päivälevoltaan ei hän voi jäädä kotipesään, jossa nukutaan. Tästä seuraa

tarve siirtää hereillä olevat lapset yhteisiin tiloihin, jolloin myös syntyvä ääni siirtyy lasten mukana toisaalle: ”Yhteisten tilojen äänimaailma nousee helposti,” (K6). Omaa tilaa kaivataankin lisää:

”Kaipaankin kuitenkin ehdottomasti ryhmälle toista omaa huonetta, lepohuonetta, vaikka pientäkin minne kerrossängyt mahtuisivat aukeamaan. Se antaisi unirauhan, ja leikin ja toiminnan aikana mahdollistaisi ryhmän jakamisen ja rauhallisen toimintaympäristön jollekin porukalle,” (K7).

### 5.3.2 Yhteiset tilat

Useammassa kirjoitelmassa kerrotaan kotipesän lisäksi käytössä olevista yhteisistä tiloista. Yhteisiä tiloja ovat eteiset ja wc-tilat, jotka jaetaan kahden tai kolmen ryhmän kesken sekä koko päiväkodin yhteinen jumppasali. Yhden ison tilan kotipesä päiväkodeissa on lisäksi ruokailualueet linjastoineen, kasvihuone-verstas, kotikeittiö sekä kotipesien väliin jääviä pienempiä 10 neliöisiä tiloja, joita käyttävät terapeutit ja pienryhmät. Yhteiset tilat ovat merkityksellinen osa kotipesäajatteluun perustuvaa joustavaa varhaiskasvatusta, eikä niitä voi rajata tarkastelun ulkopuolelle. Joustavuus ilmenee yhteisten tilojen moneen tarkoitukseen muuntumisena.

Yhden ison tilan kotipesien päiväkodeissa ruokailu tapahtuu ruokalassa. Ruokalatilat jaetaan useamman ryhmän kesken ja niiden käyttö ruokailun aikana on porrastettua. Kun ruokailu on siirretty pois lapsiryhmän omista tiloista, vapautuu ryhmien omiin tiloihin tilaa muulle toiminnalle. Ruokalot tarjosivat toimintatilaa myös ruokailujen päätyttyä. Ruokalan pöydät olivat ryhmien käytössä pitkän päivän. Yhteisenä ja avoimena tilana ruokalot kuitenkin eivät vastanneet opettajien tarpeisiin oppimisen mahdollistavista rauhallisista ympäristöistä:

”Myöskään yhteisissä tiloissa, kuten ruokasalissa keskittymiskykyä tukeva ympäristö ei toteudu, koska sielläkin on usein useampien ryhmien pienryhmiä samaan aikaan ja ohi kulkee jatkuvasti ohikulkijoita, joten oman pienryhmän kanssa omaa rauhallista tilaa on hyvin vaikea löytää,” (K3).

Usean pienen tilan kotipesissä ruokailulle on varattu yksi ryhmän käytössä olevista huoneista (ks. kuva 4). Yhtä lailla näissä ryhmätiloissa tapahtuvissa ruokailuissa tilaa käytetään muuhunkin kuin pelkkään ruokailemiseen. Ruokailu kuitenkin vaikuttaa tilassa tapahtuvaan toimintaan rajoittamalla sitä.

Kirjoitelmissa, joissa kotipesä kuvattiin yhdeksi isoksi tilaksi, toistui joko suoraan tai rivien välissä toive jakotiloista. Jakotiloilla tarkoitetaan tässä kohtuukokoista ovellista omaa tilaa. Rauhallisten tilojen tarpeeseen pyritään vastaamaan yhteisillä pienryhmätiloilla, joita ei kuitenkaan ole tarjolla kaikille ryhmille omaa. Pienryhmätiloille on ajateltu jokin toiminta tai leikki, jonka toteuttamista tukemaan tila on järjestetty. Yhteisissä tiloissa on mahdollisuudet toteuttaa toimintaa, joihin kotipesien resurssit eivät riittäneet. ”Joka viikko kaikki ryhmät pääsevät käyttämään pienryhmätilojen, kotikeittiön, monitoimisalun (liikunta-tila) ja kasvihuone-verstaan tiloja,” (K5).

Jakautuminen kotipesän ulkopuolisiin tiloihin pienryhmittään ei ollut ongelmatonta:

”Näitä muita tiloja käyttää myös muut päiväkodin ryhmät, joten lasten jättäminen edes hetkeksi ilman aikuisia ei tunnu oikealta. Toisinaan, etenkin iltapäivisin aamuvuoron jo poistuessa ryhmään jää vain 2 aikuista, jolloin tilojen hyödyntäminen on haastavaa, joskin se olisi usein tarpeellista, jotta kaikilla on tilaa omiin leikkeihin,” (K4).

Käytettävien yhteistilojen vähyys ei koske yksinään kotipesää ja kotipesässä toimivaa lapsiryhmää vaan myös aikuisia: ”Aikuisten pitäessä tiimipalaverejaan tai vasukeskustelujaan; etsii moni tiimi rauhallista tilaa,” (K6). Kuvauksen kaltainen tilanne vaatii tilojen aikatauluttamista, mutta tarjoaa myös tietoa tulevien päiväkotien suunnitteluun ja rakentamiseen, jotta käyttötarpeeseen pystyttäisiin vastaamaan paremmin.

### 5.3.3 Kalusteet ja materiaaliressurit

Kalusteilla on merkittävä rooli edellisessä tulosluvussa kuvattujen pedagogisten ratkaisujen toteuttamiseen: ”Ajattelisin, että - - lasten toimijuuteen ja osallisuuden perustuva pedagogiikka näkyy niin, että kaikki välineet ja lelut jne. on asetettu lasten tasolle ja saataville omaehtoisessakin toiminnassa,” (K3). Kotipesistä löytyy monipuolisesti kalusteita ja materiaaleja:

K2: ”- - on sohva, kirjahyllyt leluille ja peleille, askartelukaappi, pöydät ja tuolit sekä pitkät kerhopenkit aamupiiriä varten.”

K8: ”Kotipesässä on kaappisängyt, 2 pöytää + tuolit, sohva (pyörät alla), istuin tyynyjä sekä 3 isompaa siirrettävää ”palikkaa”, siirrettävät hyllyköt, pieni parvi.”

Kotipesistä kuvattiin löytyvän myös lasten WC-tilat, keittiösyvennys sekä aikuisten työpöytänakin toimiva tietokonepöytä. Monipuolinen kalustus mahdollistuu, kun sisustukseen on voitu varata tilaa pelkän ruokapöydän sijaan monelle muulle asialle. Yhden ison tilan kotipesiin on esimerkiksi ollut mahdollista asentaa kaksikerroksinen majarakennus leikkutila. Kaikilla yhden ison tilan kotipesillä kerrotaan olevan sama kalustus. Kalusteiden kuvataan olevan helposti liikuteltavia niiden alla olevien pyörien avulla. Liikuteltavat kalusteet ilmentävät ja tukevat tilojen muuntojoustavuutta. Täältä osin kalusteet eroavat usean pienen tilan kotipesien kalusteista, sillä niiden kuvauksessa liikuteltavuutta ei painoteta. Kalusteiden värien kuvataan olevan yhteensopivat tilaan valittujen värien kanssa (ks. kuva 6).



#### Verho

- Erottaa kaappisängyt muusta tilasta
- Pimentää ja rajaa

#### Liikutettava sermi

- Lasten töiden ym. kiinnittäminen
- Tilan jakaminen

#### Sohva

- Pyörät alla

#### Rahit/muotopalat

- Istuimia
- Rakenteluun sopivia

#### Tuolit ja jakkarat

- Istumia

Kuva 6 Yhden ison tilan kotipesän sisustus.

Muunneltavuus herättää opettajissa myös sekavuuden tunteita. Tilan järjestäminen lasten oppimisrauhaa ja oppimista tukevaksi ympäristöksi koetaan haastavana. Tilan jakamisen kuvataan tapahtuvan verhoihin ja liikuteltavin kalustein sekä sermeihin. Yhden ison tilan kotipesissä kaappisängyjen edessä kulkee koko seinän pituudella verhotanko, jonka avulla tilaa saa jaettava ja lepoaikana pimennettyä.

Tilan jakamisessa käytetyt materiaalit ja kalusteet toimivat osin myös akustisesti poistaen kaikua ja rajaten äänen kulkua sekä vaikuttamassa tilan valoisuuteen. Kirjoitelmissa toistuu erityisesti verhoille asetettu tavoite päivälevon aikana pimentää ja äänieristää tilaa. Tavoite ei kuitenkaan täysin toteudu sillä, vaikka verhojen toisessa kirjoitelmassa kuvataan olevan ääntä eristäviä, kumotaan kuvaus toisessa kirjoitelmassa: "Verhot eivät kuitenkaan eristä valoa tai ääntä vaan ovat melko ohutta kangasta," (K7). Niiden toimivuudesta niille nimetyssä tehtävässä ollaan siis montaa mieltä. Useaan kertaan mainittuun meluisuuteen ja korkeaan äänitasoon oli yhden kirjoitelman mukaan annettu ratkaisuna lapselle kuulosuojaimet. Niiden tuella lapsen oli mahdollista toimia ja keskittyä.

Pedagogisessa toiminnassa painottuva leikkialue-toiminta mahdollistetaan sormien, mattojen, verhojen ja liikuteltavien hyllyjen avulla. Kuten aiemmin kuvasin, laajentuvat leikkialueet myös kotipesän ulkopuolelle esimerkiksi eteistiloihin naulakoiden keskelle. Tietynlaiseen leikkiin tai toimintaan nimettyinä materiaaleina kirjoitelmissa mainitaan kauppa- ja kotileikki, auto- ja junaleikki, eläimet, pelit ja kirjat, askartelu ja piirtäminen sekä vesileikit. Kaikille materiaaleille ei ole nimettyä yhtä tiettyä paikkaa, jossa niiden kanssa voi toimia, mutta ne ovat helposti saatavilla. Yhden ison tilan kotipesässä saatavilla olevien materiaalien monipuolisuus helpottaa ja edesauttaa pedagogisten mahdollisuuksien toteutumista: "- - kotipesässä olo mahdollistaa hetkien hyödyntämisen ja tarttumisen, sillä materiaalit ovat aina lähettyvillä, ei tarvitse poistua huoneesta," (K4). Usean pienen tilan kotipesissä kokemus on erään kirjoittajan kohdalla toisenlainen: "Hyvin huono systeemi mielestäni. Koko ajan joutuu olla roudaamassa tavaroita [- -]," (K9).

Omatoimisuutta painottavan pedagogiikan yhteydessä mainittiin kuvatu- kien käyttäminen: "Kotipesän tiloja "kuvitetaan" toiminnanohjauskuvien avulla," (K5). Tilojen kuvittaminen tukee lasten omatoimisuutta visuaalisin keinoin. Lapsen on helppo tulla jatkamaan omatoimisesti toimintaa esimerkiksi ruokailun jälkeen, kun kuvatu- kien visuaaliset viestit auttavat löytämään halutut tavarat ja asiat: "Olemme nyt kovasti lisänneet kuvia ympäristöön, (mistä mitäkin

löytyy),” (K6). Kuvatuet yksin eivät kuitenkaan riitä, vaan kalusteiden ja materiaalien asettelulla on edelleen merkitystä.

Kuvatukia kerrotaan käytettävän kaikkialla päiväkodissa ja niitä on pyritty lisäämään tiloihin mahdollisuuksien mukaan. Kuvatukien avulla tuetaan leikki-alueilla tapahtuvaa pienempien ryhmien leikkitoimintaa: ”Toimiminen yhteisissä tiloissa tarvitsee kuvallista toimintojen suuntaamista. Kuvatuki on käytössä talomme kaikissa ryhmissä, mutta myös uudet tilat tarvitsevat kuvitetun ”toimintaohjeen” esim. kauppaleikkiin tai kotileikkiin,” (K1).

Yhden ison tilan kotipesissä kuvien kiinnittäminen seinille ja oviin on kuitenkin toistaiseksi ollut kiellettyä. Näiden kotipesien vähäinen seinäpinta-ala lasten töiden kiinnittämiselle pohdituttaa useassa kirjoitelmassa.

”Missään kohtaa ei ole ehjää seinäpintaa tai kiinnityspintaa, johon voisi kiinnittää lasten töitä tai rakentaa ajankohtaisten aiheiden mukaista maailmaa lasten kanssa. Pieni kiinnityssermi ei oikein mahdollista tätä,” (K7).

Nyt töiden esillepanoa varten on käytössä muutamia sermejä ja fläppitauluja (ks. kuva 6). Usean pienen tilan kotipesissä tällaisesta rajoitteesta ei ole mainintaa. Niissä sermejä käytetään pääasiassa leikkialueiden jakamiseen.

### 5.3.4 Aikataulu ja porrastaminen

Kaikissa kirjoitelmissa pedagogisen toimintaympäristön luomisessa näkyivät ja vaikuttivat ympäristössä olevat aikataulut. Aikatauluttaminen tarjosi kaikille ryhmille mahdollisuuksia käyttää ja hyödyntää toiminnassaan päiväkodin yhteisiä tiloja. Yhteisten tilojen lisäksi toimintaa on aikataulutettu myös päiväkodin ulkopuolelle: ”[- -] joka ryhmällä on retkipäivä kerran viikossa,” (K8). Aineistossa mainitut retkipäivät ovat oiva esimerkki aikataulun ja päiväkodissa toteutettavan pedagogisen ympäristökasvatusteeman ilmentymänä. Kun viikosta on varattu valmiiksi yksi hetki tiettyyn toimintaan, tulee se varmemmin toteutettua. Samanaikaisesti mahdollistuu päiväkotiin jääville ryhmille lisätilaa: ”Toisen ryhmän retkeillessä, voi naapuriryhmä jakaa omat leikit myös retkeilevän ryhmän tiloihin,” (K5).

Monet arjen jokapäiväisistä toiminnoista on myös aikataulutettu: ”Ulkoilut, yhteisen eteisen käyttö ja ruokailut on aikataulutettu,” (K8). Vaikka aikataulutus mahdollistaa tasavertaisen tilojen käyttämisen kaikille päiväkodissa toimiville lapsiryhmille, tuntuu sillä olevan suhteellisen hallitseva rooli kotipesä-ajatteluun perustuvassa varhaiskasvatuksessa. Tiukassa aikataulussa pysyminen ja toimiminen asettaa haasteita. Aikataulullisesti haastavina tilanteina koettiin ruokailut, joita porrastetaan samaa ruokailutilaa käyttävien kahden ryhmän kesken sekä saman ryhmän eri pienryhmien kesken: ”Aikataulutus on välillä haastavaa, varsinkin ruokailussa, jotta odottelua toisille lapsille ei tulisi liikaa, ja jotta aikuisia olisi riittävästi saatavilla / läsnä näissä odottelu/vapaissa tilanteissa,”(K1). Usean pienen tilan kotipesissä ruokailut on tarkkaan porrastettu ja pienryhmät siirtyvät tilasta toiseen jatkamaan hetkeksi toimintaa ennen siirtymistä päivälevolle. Näissä hetkissä yhden ison tilan kotipesissä on etunsa: ”Tämä yhteinen ruokailutila mahdollistaa toiminnan jatkumisen omatoimisemmin ennen ja jälkeen ruokailun,” (K1).

Myös kotipesän sisällä toimitaan aikataulujen mukaan. Yhden ison tilan kotipesiin kokoontuu aamuisin ja ennen lounasta koko lapsiryhmä eli kolmen kasvattajan tiimi ja heidän vastuullaan olevat lapset. Yhteisissä kokoontumisissa käydään läpi päivän aikataulua, josta selviää se mitä ketkäkin tekevät, ja missä eli mihin eri pienryhmät jakautuvat. Haasteellisimmaksi hetkeksi kotipesä-ajatteluun perustuvassa varhaiskasvatuksessa yhden ison tilan kotipesissä kuvattiin päivälepo ja sen ” - - jälkeinen aika jolloin osa lapsista nukkuu kotipesissä eikä niitä voi silloin muuhun käyttää,”(K8). Tällöin tilaan aikataulutettu toiminta ei mahdollista kotipesän käyttämistä ja pakottaa siirtämään sen muualle.

Usean pienen tilan kotipesissä tilojen jakaminen pienryhmien kesken muodostaa tilanteen, jossa tilat eivät ole koskaan tyhjinä:

”Suunnittelussa suurin huomio tulee kiinnittää aikatauluttamiseen tilojen porrastuksen vuoksi. Mitä pystymme missäkin ajassa tekemään ja mihin keskeneräiset työt voidaan sijoittaa. [- -] Tilat ovat johtuu hyvin muokattavissa eri käyttötarkoituksiin, mutta mitään ei oikein voi jättää odottamaan, koska toinen ryhmä on aina jonossa seuraavana tilan käyttäjäksi,” (K2).



Aikataulutus vaikuttaa osaltaan pedagogisten mahdollisuuksien toteutumiseen, kun käytössä oleva aika toimintaan sopivassa tilassa on rajattu. Usean pienen tilan kotipesissä toiminta jakautuu aamupäivisin pienryhmiin, mutta iltapäivällä kaikki yli 30 ryhmän lasta käyttävät kaikkia käytössä olevia tiloja. Aamupäivät ovat tarkkaan suunniteltuja ja porrastettuja:

”[- -] oma pienryhmäni sekä viskariryhmä aloittavat toiminnan klo. 8.30 sisältä, me eli eskarit alakerrasta ja viskarit yläkerrasta. Toinen eskariryhmä aloittaa toimintansa ulkona. Noin klo. 10 vaihdamme osia ja oma pienryhmäni sekä viskariryhmä lähtee ulos ja toinen eskariryhmä tulee sisälle hyödyntäen sekä yläkerran että alakerran tiloja. He aloittavat ruokailun n. 10.45 ja meidän pienryhmä sekä viskarit tulevat ulkoilusta syömään n. 11.30, jolloin toinen ryhmä siirtyy vielä jatkamaan toimintaansa ennen nukkariaikaa.” (K2)

Lasten osallisuutta ja toimijuutta kotipesissä rajoittavat toimintaympäristössä vallitsevat aikataulut. Isossa päiväkodissa ja isossa ryhmässä tilat eivät ole yksin yhden lapsiryhmän tai pienryhmän käytettävissä, vaan tilan käyttäjiä ovat kaikki yksikössä toimivat lapset, aikuiset ja ryhmät. Kun käyttäjiä on monia, ei lasten toiveiden toteuttaminen käy aina hetkessä.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Kotipesä pedagogisen toimintaympäristön resurssina

Tämän tutkimuksen tulokset rakentavat kuvaa kotipesästä: siitä mikä se on, millaisia pedagogisia mahdollisuuksia se tarjoaa ja miten fyysinen varhaiskasvatusympäristö on osallisena pedagogiikan toteuttamisessa kotipesässä. Tutkimusaineistoksi kotipesissä työskenteleviltä varhaiskasvatuksen opettajilta kerätyt kirjoitelmat kuvaavat kotipesän kahdella tavalla. Kotipesä on pedagoginen toimintaympäristö, jossa toimintamalli eroaa niin sanotusta tavallisesta varhaiskasvatuksesta tilojen avoimuudella ja yhteiskäyttöisyydellä sekä toiminnan jakautumisella. Kotipesä on myös tapa jakaa isoja lapsiryhmiä päiväkodin tiloihin. Yhtenä isona tilana ja useana pienenä tilana kuvatut kotipesät toimivat päiväkodeiksi rakennetuissa rakennuksissa. Kotipesissä tila ja materiaalit, aika sekä pedagogiset toimintamallit tuottavat erityisen merkityksen muodostaen erityislaatuisen varhaiskasvatusympäristön.

#### 6.1.1 Kotipesä toimintamallina

Ensimmäinen tapa määrittää kotipesä on sen ymmärtäminen toimintamallina, jossa yhdellä lapsiryhmällä on käytössään yksi iso kotipesätila. Tilamuoto vastaa Lahdenpohjan (2019, 42) esittelemää kotipesäratkaisua. Kotipesät mahdollistavat toimintojen jakautumisen kaikkiin käytössä oleviin tiloihin eli ryhmän omaan tilaan ja koko talon yhteisiin tiloihin. Kotipesistä tietoa hakiessani tutustuin päiväkodeista tehtyihin hanke- ja toteutussuunnitelmiin. Pohdin suunnitelmia katsoessani sitä, kuinka arkkitehtuuri vaikuttaa tilaan ja sen käyttöön. Suunnittelussa huomioidaan lasten toiminnan leikkipainotus ja tilojen muuntojoustavuus, mutta suoraan pedagogiikasta ei puhuta.

Kotipesätilassa toteutettava varhaiskasvatuksen pedagogiikka on tämän tutkimuksen tulosten mukaan jokaisen kotipesässä toimivan opettajan tulkinnan mukaista (ks. myös Campbell 2020). Tutkimuksen tulosten pohjalta ei voida siis sanoa, että olisi olemassa erityistä kotipesäpedagogiikkaa, vaan ennemminkin on

tapoja toteuttaa pedagogiikkaa kotipesässä. Tilojen on ajateltu mahdollistavan varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttaminen niiden arkkitehtuurista riippumatta. Päätökset toimintamallista, jota kotipesässä toteutetaan tapahtuvat tiimeissä, joissa varhaiskasvatuksen opettajalla on pedagoginen vastuu. Toiminnan muuntumisen taustalla voidaan ajatella olevan opettajan pedagogiset taidot. Kaukoluodon (2010, 175) mukaan yhteisöllinen suunnittelu on tapa toteuttaa kotipesä-ajatteluun perustuvaa toimintaa. Yhteistoiminnallisuus ilmenee myös ryhmien välisenä yhteistyönä, joka on osa Havu-Nuutisen ja Niikon (2014) kuvaamaa psykososiaalista ympäristöä. Kaiken kaikkiaan aikuinen vastaa oppimisen mahdollisuuksien luomisesta, joka puolestaan kuuluu pedagogis-eettiseen ympäristöön opettajan pedagogisiin päätöksiin ja ratkaisuihin (Havu-Nuutinen & Niikko 2014, 627; Vuorisalo ym. 2015, 75).

Toimintamallit pedagogiikan toteuttamisessa, jotka tässä tutkimuksessa korostuivat, ovat pienryhmätyöskentely, leikkialueisiin jakautuva toiminta, yhteistyö sekä lasten osallisuus ja toimijuus. Niiden painottuminen herättää kysymyksen siitä, onko kotipesätoiminta pienryhmätyöskentelyä, jossa painottuu tavallista enemmän yhteistyö ryhmärajojen yli? Pedagogiikan toteuttamisen tavat liittyvät toisiinsa ja käytössä oleviin tiloihin. Kotipesissä toimintojen jakaminen alueittain ja pienryhmittäin toistaa Şahinin ym. (2011, 188, 192) sekä Sheridanin ym. (2014, 393) tutkimustuloksia. Heidän mukaansa toiminnan jakamisen myötä mahdollistuu keskittymisen, oppimisen ja kehityksen tukeminen. Tilaa eri alueisiin jakamalla pystytään ylläpitämään järjestystä ja vähentämään opettajien väsymystä (Şahin ym. 2011, 192). Lasten jakaminen erikokoisiin ryhmiin tukee opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista tilan optimaalisella ja toiminnallisella tavalla käyttämisen myötä. Tällöin myös rauhallinen ympäristö erilaisiin aktiviteetteihin ja oppimiseen opastamista varten on mahdollista saavuttaa. (Sheridan ym. 2014, 393.) Rauhallinen ympäristö on edellytyksenä varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan toteutumiselle ja sitä vaaditaan kotipesien pedagogiselta toimintaympäristöltä merkittävästi.

Pienemissä ryhmissä eri tiloihin jakautumisen mahdollistavat päiväkodin yhteiskäytössä olevat pienryhmähuoneet eivät ole kuitenkaan aina saatavilla ja

vapaassa käytössä, koska niitä on liian vähän suhteessa talossa oleviin lapsiryhmiin. Samaan aikaan kotipesätiloissa toimivista varhaiskasvatuksen opettajista moni kokee jakamisen olevan ainoa tapa saada tilat toimimaan ja jäivät kaipaamaan lisää seiniä ympärilleen. Jakaminen ilmentääkin Knaufin (2019, 44) tutkimuksen tulosta ympäristön ja toiminnan relationaalisesta suhteesta, jossa osapuolet ovat edellytyksiä toisilleen. Useassa kirjoitelmassa toivotut seinillä ja suljettavalla ovellä varustetut jakotilat rauhallisen ympäristön mahdollistajana laitavat pohtimaan avointen tilojen toimivuutta varhaiskasvatuksessa. Mitään suoraa johtopäätöstä ei kirjoitelmien pohjalta kuitenkaan voi tehdä, sillä toiminta oli useassa tutkimukseen osallistuneessa kotipesässä vasta alussa ja toimivien käytöjen muotoutumisprosessi käynnistymässä.

Yhden ison tilan kotipesien kuvauksista voidaan tunnistaa Knaufin (2019, 46–48) visuaalisen ympäristön analyysin avulla nimeämät sisustussuunnittelun viisi osaa. Läpinäkyvyyttä ja esteettömyyttä sekä joustavuutta yhden ison tilan kotipesissä mahdollistavat liikuteltavat kalusteet ja matalat hyllyt sekä läpinäkyvät pinnat. Kalusteet myös mahdollistavat saavutettavuuden, kun monipuoliset lasten käytössä olevat materiaalit ovat helposti saatavilla. Viimeiset osat eli lasten ja aikuisten esilletulo kuvataan lasten tilaa valtaavina leikkeinä sekä aikuisille nimettynä työpisteenä. Fyysinen ympäristö rakentuu kokemusten kautta arvostettavista piirteistä (Havu-Nuutinen & Niikko 2014, 626), jolloin käyttäjien näkymien tilassa on luonnollista.

Yhden ison tilan kotipesissä on ympäristöllisesti paljon samaa Campbellin (2020) tutkimuksessa esiteltyjen innostavien oppimisympäristöjen (*Inspiring Learning Space, ILS*) kanssa, jotka kuvataan avoimiksi ja joustaviksi tiloiksi, joissa opettamisen tueksi on tarjolla esittämistekniikkaa ja joissa opettajat joutuvat pohtimaan uudelleen tapaansa opettaa. Näissä kotipesätiloissa korostuu toiminnan omatoimisuus, joka Shmisin ym. (2014, 42) mukaan myös edesauttaa oppimista. Tilojen avoimuus puolestaan tukee Cardellinon ja Woolnerin (2020, 389) mukaan yhteisöllisyyttä poistaessaan sosiaalisen vuorovaikutuksen esteitä. Yhden ison tilan kotipesät jo tiloina ohjaavat toimintaa avoimeen ja omatoimisuutta painottavaan suuntaan. Avoimuus, joustavuus ja omatoimisuus ovat Rentzoun (2021,

251) näkemyksen mukaan 2000-luvun oppimisympäristöjen keskeisiä piirteitä. Tämän tutkimuksen tuottamassa kotipesäkuvassa varhaiskasvatuksen opettajat ovat vielä epävarmoja tästä avoimesta isosta muunneltavasta tilasta ja kaipaavat jakotiloja, äänieristystä, ja seiniä ympärilleen. Nykyisellään kotipesissä jakamiseen tarjolla olevat materiaalit eivät siis täytä niille asetettuja tavoitteita. Niihin olisi syytä kiinnittää tarkempaa huomiota, jotta ne vastaisivat opettajien niille asettamia toimintatavoitteita.

Uudenlaisina varhaiskasvatusympäristöinä kotipesä-ajatteluun perustuvat joustavat fyysiset varhaiskasvatusympäristöt edustavat samaa avointen oppimisympäristöjen arkkitehtuuria kuin kouluissa olevat avoimet oppimisympäristöt. Koulujen avoimissa oppimisympäristöissä oppilaita kannustetaan uuden opetussuunnitelman mukaan ottamaan aktiivisempi rooli ja vastuu oppimisestaan, joka näkyy myös kotipesissä itseohjautuvuuden painottumisessa. Raittila (2013, 74) onkin pohtinut mahdollisuutta siihen, että laajemmat, päiväkodin ulkopuoliset yhteiskunnalliset suhteet määrittävät varhaiskasvatuksen toimintaympäristöjä. Viitteitä tästä antaa se, että varhaiskasvatus on alettu näkemään entistä vahvemmin osana lapsen oppipolkua. Tätä ajattelun muutosta ilmentää konkreettisimmin varhaiskasvatuksen siirtyminen sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetusministeriön hallintoon muun koulutusjärjestelmän osaksi vuonna 2013 (Estola, Alila & Kinon 2014, 55).

Yhden ison tilan kotipesä muistuttaa tietyissä määrin koululuokkaa. Luokkaliselle lapsia on nimetty oma luokkatila (kotipesä), jossa pidetään opetusta eri oppiaineista. Ne oppiaineet, joita ei luokassa voi opettaa pidetään erilaisessa, kyseisen oppiaineen opetusvaatimukset täyttävissä, tiloissa eli esimerkiksi liikuntasalissa, atk-luokassa, käsityöluokassa tai ulkona (muut päiväkodin yhteiset tilat). Cardellino ja Woolner (2020, 390–391) puhuvat koulukontekstissa oppimisen pesistä (*learning base*), jotka muodostuvat kolmesta avoimesta ja ilmavasta tilasta, joita on mahdollista jakaa ääntä eristävillä verhoilla tiloissa toimivien 90 oppilaan tarpeiden mukaan pienempiin alueisiin ryhmittäin toimittaessa. Koululuokan ja kotipesän välisten yhtäläisyyksien pohjalta pohdin, olisiko koulun toimintamal-

leista mahdollista saada vinkkejä ja ideoita varhaiskasvatuksen kotipesissä toteuttavaan toimintaan. Toki kohderyhmän ikä ja ikätasoinen toiminta sekä toiminnan tavoitteet eroavat näissä tiloissa eli vinkit eivät ole suoraan sovellettavissa. En myöskään kannusta varhaiskasvatuksen muuttamista koulumaisemmaksi, vaikka samantyylinen avoimen tilan trendi molemmissa uusien rakennusten kohdalla vallitseekin.

### **6.1.2 Kotipesä ryhmämuotona**

Toisen kirjoitelmissa käytetyn määritelmän mukaan kotipesä on ryhmämuoto, jolloin ryhmän yhteiset tilat eli huoneet jakautuvat usean kasvattajan muodostaman tiimin ja heidän vastuullaan olevan lapsimäärän kesken. Ryhmämuotona kuvatuissa kotipesissä lapsiryhmä ja kasvattajien tiimi eli laaja kotipesäryhmä muodostavat useampia nimellisiä ryhmiä eli suppeampia kotipesäryhmiä, joissa kasvattajat toimivat pareittain tai tiimeittäin. Nimellisyydellä viitataan siihen, että lapsiryhmässä on kasvattajia ja lapsia useamman erillisen lapsiryhmän muodostava määrä, mutta he jakavat yhteiset ryhmätilat ja he toimivat osittain yhtenäisönä lähes 40 lapsen lapsiryhmänä. Tällöin käytännössä samoissa tiloissa toimii esimerkiksi paperilla kaksi lapsiryhmää, jotka ovat ryhmän lasten ikäjakauman ja aikuisresurssien pohjalta jaettu useampaan pienempään ryhmään, joista puhutaan pienryhminä. Tällaista ryhmämuotoista kotipesätoimintaa toteutetaan tämän tutkimuksen perusteella erityisesti useasta pienestä tilasta muodostuvissa kotipesissä.

Tutkielman työskentelyprosessin loppuvaiheessa sain tietää, että kotipesät-käsitteenä juontavat juurensa Efficia-järjestelmässä käytettyyn tapaan merkitä lapsia yhdeksi isoksi ryhmäksi, joka sitten jakautui kotipesiin. Nykyään laki estää tällaisten noin 60 lapsen ryhmien merkitsemistävän, mutta edellä kuvattu ryhmäjako käytäntö osoittaa tällaisen toimintatavan olevan edelleen käytössä. Uusi varhaiskasvatuslaki ohjaa muodostamaan ryhmiä kolmen kasvattajan ja heidän vastuulle laskettavan määrän lapsia mukaan (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 35 §).

Kotipesä päiväkodeissa käytetty tapa jakaa lapsiryhmät tiloihin parityökentelyn perusteella mahdollistaa suuremmat lapsiryhmät samoissa tiloissa. Suuremmissa ryhmissä eli laajoissa kotipesäryhmissä voi olla 4–8 aikuista ja 16–32 alle 3-vuotiasta tai 28–56 yli 3-vuotiasta, joista muodostuu 2–4 ryhmää. Usean pienen tilan kotipesän pienryhmä voi olla lähes samankokoinen, kuin yhden ison tilan kotipesässä toimiva lapsimäärältään kolmea kasvattajaa vastaava lapsiryhmä eli alle 3-vuotiailla 12 lasta ja yli 3-vuotiailla päälle 20 lasta.

Pedagogista perustelua kuvatulle ryhmäjaolle ei tässä tutkimuksessa selvinnyt. Ainoa pedagogisuuteen viittaava ajatus oli pienryhmiin jakautumisesta mahdollistuva lasten toisiinsa tutustuminen omassa ryhmässään ja tällä tavoin vertaisoppimisen tukeminen. Pienemmän ryhmäkoon on todettu edesauttavan opettajan mahdollisuuksia tukea lasten oppimista, osallistua heidän toimintaansa ja tukea lapsia yksilöllisesti (Williams ym. 2019, 703–704). Isojen lapsiryhmien tuomista haasteista käydään keskustelua varhaiskasvatuksessa ja tutkimusten muodossa (ks. mm. Birkeland 2019; Şahin ym. 2011; Sheridan ym. 2014; Williams ym. 2019) ja niihin kohdistuviin muutoksiin on otettu kantaa esimerkiksi Vain kaksi kättä kansalaisaloitteen muodossa.

Kuvatun kaltaisesta ryhmäjaosta käydään keskustelua varhaiskasvatuksen opettajille suunnatussa sosiaalisenmedian ryhmässä. Keskustelussa on nostettu esiin esimerkiksi laissa käytetty kieli. Laissa ei käytetä sanoja ryhmätila tai ryhmähuone vaan keskitytään puhumaan suhdeluvuista, ryhmäkoosta ja ryhmästä, joilla on tässä tutkimuksessa todettu olevan merkitystä fyysisen ympäristön toimivuuden kanssa. Toinen keskustelussa esiin nouseva näkökulma on aluehallintoviranomaisten näkemys asiaan, jonka mukaan suhdelukujen ylityksiä ei saa suunnitella. Lounais-Suomen aluehallintoviraston julkaisussa (2020, 26) ryhmäkoosta ja tiloista sanotaan seuraavasti: ” Koska yhdessä ryhmässä saa olla lapsia yhtä aikaa läsnä korkeintaan kolmea ammatillisen kelpoisuuden omaavaa henkilöä vastaava määrä, tulee ottaa huomioon, ettei erilliset ryhmät toimi yhtä aikaa samoissa tiloissa niin, että todellisuudessa lapsia onkin neljää tai kuutta em. henkilöä vastaava määrä.”

Ryhmittäin toimimisella tavoitellaan optimaalista oppimisympäristöä, jossa opettajalla on mahdollisuus huomioida lapset ja antaa heille tarvittaessa tukea oppimiseen (Williams ym. 2019, 704). Pienryhmätoiminta painottuu kotipesissä aamupäivien toimintaan, joka on Sheridanin ym. (2014, 393) mukaan yleisin aika ja tapa jakaa lapsiryhmää. Tässä tutkimuksessa usean pienen tilan kotipesissä toimii yksi iso lapsiryhmä, joka on nimellisesti jaettuna kahteen ryhmään. Näille pienemmille ryhmille on nimetty omat tilat, joita ei käytetä samanaikaisesti esiopetusaikana. Vasta iltapäivisin toimitaan koko lapsiryhmän eli kaikkien ryhmän aikuisten ja lähes 40 lapsen kesken kaikissa ryhmän tiloissa. Pienryhmittäin toimiessa tilojen porrastaminen on synkronista ja yhteydessä päiväkodin arjessa toistuviin päivittäisiin rutiinitoimintoihin. Tilojen käyttöä porrastetaan esimerkiksi ruokailujen osalta.

Ohjeiden mukaan tilojen suunnittelussa huomioidaan tilan tulevat käyttäjät varaamalla "lasten käytettävissä olevaa tilaa ns. hyötyalaa - - vähintään 7m<sup>2</sup>/lapsi" (Lasten päivähoitotilojen suunnitteluohje 2018). Näin ollen usean pienen tilan kotipesien tiloissa toiminta on jo tilojen puolesta pakko jakaa pienemmissä ryhmissä toteutettavaan muotoon, jotta kaikille riittää tilaa toimia. Tällöin kotipesässä toteutuvat myös lasten mahdollisuudet tasa-arvoiseen ja itseohjautuvaan omatoimiseen toimintaan (Børve & Børve 2017, 1072; Shmis ym. 2014, 43).

Isolla ryhmäkoolla on tutkitusti vaikutuksia käytössä olevan tilan saataavuuteen ja laatuun (Rentzou 2021, 251). Nämä tarkoittavat myös kotipesä-ajatteluun perustuvan varhaiskasvatuksen kohdalla yhden lapsen käyttöön jäävää tilaa sekä toimintamallien muotoutumiseen vaikuttamista. Rajallinen käytössä oleva tila sosiaaliseen leikkiin ja oppimiseen voi Rentzoun (2021, 251) mukaan haitata yhteistyötä ja sosialisatiota lasten välillä. Vaikka käytössä olisi ihanteellinen tila, ei tila olisi enää ihanteellinen liian suuren lapsiryhmän kanssa, koska se ei pystyisi palvelemaan sen käyttäjiä sille suunnitellulla tavalla eli varhaiskasvatuksen kontekstissa varmistamaan kehittävyttä, oppimista, terveellisyttä ja turvallisuutta.

Kotipesään liittyy aina fyysinen varhaiskasvatusympäristö. Joko kotipesä on tila, jossa toimitaan tai sitten se on tapa jaotella lapsia ryhmittäin käytössä



oleviin tiloihin. Kotipesän merkitys varhaiskasvatuksen uudenaikaisena pedagogisena toimintaympäristönä on edesauttaa opetussuunnitelmissa korostuvaa osallisuuden ja omatoimisuuden toteuttamista. Ajatus siitä, että päiväkodin tilat ovat päämme sisällä ja että ajattelemme niiden olevan jonkinlaisia, tulee tietyllä tavalla haastetuksi kotipesissä. Varhaiskasvatukseen käytössä oleva fyysinen ympäristö voikin olla yksi iso yhtenäinen tila, jonka lisäksi on käytössä yhteisiä avoimia tiloja. Myös tavat ajatella ja ymmärtää lapsiryhmien jakautuminen saavat kotipesissä enemmän taloudellisen kuin pedagogisen kaiun.

Varhaiskasvatuksen organisointi on ollut murroksessa pitkään. Varhaiskasvatuksen fyysiset ja pedagogiset ympäristöt ovat yhtä moninaisia kuin on päiväkotia ja siellä toimivia lapsiryhmiä varhaiskasvatuksen opettajineen. Tämä osaltaan hankaloittaa uusien varhaiskasvatuksen opettajien valmistamista erilaisten varhaiskasvatusympäristöjen kohtaamiseen. Yhden ison tilan kotipesät edustavat uutta, avointa ja yhteistä fyysistä varhaiskasvatusympäristöä, jossa perinteiset toimintamallit joutuvat koetukselle. Tämänhetkinen opettajilla oleva ajatus varhaiskasvatuksen fyysisistä tiloista ja niissä toimivista lapsiryhmistä painottaa vahvasti pieniä ja suljettavissa olevia rauhallisia tiloja, joissa toimitaan pienemmissä ryhmissä. Tilat ja pedagoginen ajattelu saadaan tuotua yhteen, kun opettajat tehdään tietoisiksi pedagogisen toimintaympäristön rakentavista tekijöistä. Niiden avulla ymmärretään, että fyysisen ympäristö synnyttää jokaiselle käyttäjälle omanlaisen kokemuksen. Yhteisen ymmärryksen kautta on helpompi lähestyä uusia erilaisia ympäristöjä ja haastaa perinteisiä toimintamalleja ja ajatuksia varhaiskasvatuksesta.

## **6.2 Tutkimuksen arviointi**

Tutkimustyössäni olen pyrkinyt hyvään tieteelliseen käytäntöön, jota tulee tutkimuseettisen neuvottelukunnan menettelyohjeiden (2012) mukaisesti tutkimuksessa noudattaa. Nämä käytännöt näkyvät tutkimusprosessin kuvaamisessa kaikissa tutkimuksen vaiheissa ja päätöksissä avoimuuden, tarkkuuden ja rehellis-

syyden pyrkimyksinä. Pyrkimyksiäni ilmentävät esimerkiksi tapani käyttää lähdeviitteitä tutkimuksen teoriataustassa sekä tulosluvun aineistositaateissa, tapani kuvata aineiston keruun ja käsittelyn vaiheet perusteluineen sekä tutkimuksen vahvuuksien ja rajoitteiden pohtiminen ja tiedostaminen. Eskola ja Suoranta (1998, 152) kiteyttävät laadullisen tutkimuksen luotettavuuden olevan pelkistetysti tutkimusprosessin arviointia. Luotettavuutta tässä tutkimuksessa tarkastelen Lincolnin ja Guban (1985) nimeämien neljän käsitteen, vastaavuuden (*credibility*), tutkimustilanteen arvioinnin (*dependability*), vahvistettavuuden (*confirmability*) ja siirrettävyyden (*transferability*), avulla.

Elon ym. (2014, 6–7) sekä Lincolnin ja Guban (1985, 298, 316) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää kaikkien tutkimukseen liittyvien vaiheiden ja valintojen tarkka kuvaaminen sekä päätösten taustalla oleva itsekriittisyys, joista puhutaan myös tutkimustilanteen arvioinnin yhteydessä. Tutkimustilanteen arvioinnista Eskola ja Suoranta (1998, 153) käyttävät varmuuden käsitettä ja viittaavat sillä mahdollisuuksien mukaan tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavien ennakkoehtojuen huomioimiseen. Tutkimustilanteen arvioinnilla ymmärrän tarkoitettavan niitä asioita ja olosuhteita, jotka tutkimuksen toteuttamiseen ovat vaikuttaneet. Nämä olosuhteet olen avannut tutkimuksen näkökulmien pohdinnan lisäksi kuvaamalla tutkittavat, tutkimusaineiston, tutkimuksen kulun ja tavoitteet sekä avaamalla tekemäni valinnat ja niiden perusteet mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tutkimusprosessin ajan pidin tutkimuspäiväkirjaa, jossa seurasin työskentelyni etenemistä ja kirjasin matkanvarrella heränneitä kysymyksiä ja oivalluksia. Tutkimuspäiväkirjan avulla pystyin myös tarvittaessa palaamaan aiemmin tehtyihin pohdintoihin ja valintoihin.

Isoimman osan laadullisen tutkijan työstä käsittää aineiston keruu, koodaaminen ja kategorisointi (Walker ym. 2005, 91). Näiden työvaiheiden avaaminen tukee vastaavuuden toteutumista (Lincoln & Guba 1985, 302). Vastaavuus tässä tutkimuksessa tarkoittaa tutkimukseen kerätyn aineiston ja siitä tuotettujen jäsenyten välisen yhteyden todentamista. Tutkijan käyttämien käsitteiden ja tulkintojen vastaavuudesta tutkittavien käsitysten kanssa puhutaan myös uskotta-

vuutena (Eskola & Suoranta 1988, 153). Myös tässä tutkimuksessa tarkan kuvaamisen kautta ilmennetään sitä kontekstia, jossa tutkimus toteutettiin ja tuetaan lukijan mahdollisuutta aineiston tarkasteluun ja omien johtopäätösten tekemiseen (ks. Elo ym. 2014, 7). Aineistosta analyysin kautta syntyneet tutkimustulokset on kirjoitettu niin, että ne vastaavat tutkimusaihetta mahdollisimman tarkasti ja todenmukaisesti.

Vastaavuus edesauttaa kolmannen Lincolnin ja Guban (1985, 318) nimeämän luotettavuuden saavuttamisen tekijän eli vahvistettavuuden saavuttamista. Kun tietoa käsitellään objektiivisesti, saavat vahvistettavissa olevat tulokset tukea vastaavaa aihetta käsitelleistä tutkimuksista sekä todellisuudesta (Eskola & Suoranta 1998, 153; Lincoln & Guba 1985, 299, 318). Tässä tutkimuksessa vahvistettavuutta ilmentävät jo kuvattu tutkimustulosten ja päätelmien sekä kategorioinnin loogisuuden jäljittäminen aineistoon, joiden havainnollistamisessa olen hyödyntänyt sekä taulukoita että aineistositaatteja. Elo ym. (2014, 6–7) kannustavat prosessin kuvauksen systemaattisuuteen sekä taulukoiden hyödyntämiseen sisältöjen ja rakenteiden esittämisessä. Analyysivaiheista tekemäni taulukot kuvaavat aineiston ja sen tarkastelussa syntyneiden kategorioiden välistä vastaavuutta. Analyysissä pyrin välttämään Eskolan ja Suorannan (1998, 26) esiin nostamaa ongelmaa analyysien pinnallisuudesta, joka syntyy vastaajien puheen suoran lainaamisen seurauksena. Tutkijan rooli on tulkita ja pyrkiä hahmotamaan kokonaisuuksia, joissa havainnot ja johtolangat yhdistyvät muodostaen perustellun kokonaisuuden (Alasuutari 2011, 35; Lindseth & Norberg 2004, 145; Puusa 2020, 142).

Tutkimusaineiston koolla ei Eskolan ja Suorannan (1998, 47) mukaan ole välitöntä vaikutusta tai merkitystä tutkimuksen onnistumiseen. Laajempi tutkittavien joukko valottaa tutkimusaiheen eri puolia ja mahdollistaa aiheen tarkastelun yksittäistapausta yleisemmällä tasolla (Alasuutari 2011, 38–39). Siirrettävyyden näkökulmasta kooltaan pienen laadullisen tutkimuksen tulosten tieteellisyteen kohdistuu Puusan (2020, 143) mukaan epäilyjä. Tutkimuksen tuloksia voi olla vaikea siirtää ja peilata kentällä toimiviin kotipesiin sellaisenaan, mutta se on mahdollista tietyin ehdoin (ks. Eskola & Suoranta 1998, 153). Kotipesä on

edelleen laaja käsite, eikä useammanlaisessa tilassa kotipesässä toimiminen toteudu suoraa vertailua mahdollistavasti. Käsitteenä kotipesä on kuitenkin siirrettävissä eri päiväkotitiloihin ja niissä toteutettavaan toimintaan. Tutkimuksen tavoitteena ei ollut luoda kaiken kattavaa teoriaa tai kuvaa kotipesistä. Tästä huolimatta tutkimukseni on saavuttanut tavoitteensa kotipesä-käsitteen merkityksen laajentamisessa ja tutkimuskysymyksiin vastaamisessa.

Elon ym. (2014, 8) mukaan myös tutkimuksen rajoitteista käytävä avoin keskustelu lisää tutkimuksen luotettavuutta. Rajoitteina tässä tutkimuksessa voidaan pitää tutkittavien määrän pienuutta sekä käytettyjä tutkimusmenetelmiä. Tutkimukseen osallistujia oli vaikea löytää. Mahdollinen selittävä tekijä on tutkimuksen pääkäsitteen kotipesän tuntemattomuus. Kuulan (2011, 72) mukaan tapa kertoa tai kirjoittaa tutkimuksesta vaikuttaa tutkimukseen tutkittavien saamiseen. Kotipesä sana valikoitui tutkimukseeni sen perusteella, että sitä käytetään päiväkotien toimintasuunnitelmissa sekä nettisivuilla kuvaamassa päiväkodin lapsiryhmien jakautumista. Sain kuitenkin tietooni, että käsite ei ollut täysin tunnettu ja selkeä. Tämän jälkeen yhteydenotoissa pyrin kuvaamaan ja avaamaan käsitteen sisältöjä, varoen poissulkevaa kuvausta.

Vaihtoehtoinen selitys osallistujien vähyydelle voi olla tutkimuksen aineistonkeruun toteuttaminen kirjoitelmina. Kirjoitelmat voidaan kokea raskaana ja aikaa vievänä tapana tuottaa aineistoa. Aineiston kerääminen avoimilla kysymyksillä edellyttää vastaajalta kykyä artikuloida vastauksensa kirjallisesti. Tutkijalta avoimet kysymykset vaativat suunnittelua niin, että yhteen kysymykseen liitetään vain yksi asia. (Züll 2016, 3.) Esimerkiksi kysyessäni kotipesän mahdollisuuksista ja haasteista kysyin niitä erillisillä kysymyksillä varmistaakseni molemmista näkökulmista vastauksen saamisen. Vastaajille kerrottiin kirjoitelman ohjeissa, minkälaisia vastauksia heiltä odotetaan (Züll 2016, 3; ks. liite 1). Sähköisen kyselyn heikkouksiksi puolestaan mainitaan useissa lähteissä vastausten luotettavuuden puute, joka johtuu vastaajien epätodenmukaisista vastauksista tai mahdollisuudesta esiintyä vastatessa eri identiteetillä (mm. Ebert ym. 2018; Lefever ym. 2007, 576; Rattray & Jones 2007, 235). Tutkimusaineistosta sähköisen

kyselyn kautta tulleita vastauksia oli vain yksi, mikä olisi mahdollistanut eettisesti ja tutkimustavoitteellisesti huonojen vastausten karsimisen tutkimusaineistosta helposti.

Rattrayn ja Jonesin (2007, 235) mukaan kyselypohjainen aineistonkeruu ei ole sopiva tilanteissa, joissa aineistosta tiedetään vain vähän, vaikka viittaavatkin tällä enemmän määrälliseen tutkimukseen. Tämän tutkimuksen kohdalla teemakyselyssä olleet avoimet kysymykset kuitenkin olivat vahvuus ja mahdollistivat kyselyn käyttämisen aineistonkeruussa. Niiden avulla pääsin lähimmäksi kotipesätiloja ja toimintaa, jota niissä toteutetaan. Monet aiemmat tilaan ja sen käyttöön kohdistuvat tutkimukset on toteutettu havainnoimalla tilaa ja siellä tapahtuvaa toimintaa. Kotipesiä havainnoimalla voitaisiin saada tämän tutkimuksen tuloksia vastaavia tuloksia, mutta niistä jäisi pois opettajien kokemukset tilan toimivuudesta, joiden kautta saatiin tietoa kotipesien fyysisen ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista pedagogiikan toteuttamiseen.

### **6.3 Jatkotutkimusaiheet**

Varhaiskasvatuksen kotipesiin kohdistuvaa tutkimusta ei ole tarjolla vielä kovinkaan paljon. Tähän vaikuttaa varmasti osaltaan kotipesä -käsitteen monimerkityksellisyys sekä tilojen että lapsiryhmien kuvaamisen keinona. Löytämäni suomenkieliset tutkimukset, joissa kotipesä- käsitettä ja sanaa käytetään ovat pro gradu ja diplomitöitä kasvatustieteen sekä arkkitehtuurin ja rakennustekniikan aloilta tai tutkimuksia, joissa käsite mainitaan ikään kuin ohimennen siihen tarkemmin tarttumatta.

Tämän tutkimuksen perusteella en pysty kattavasti vastaamaan siihen, mikä on kotipesä, miten niissä toimitaan, saati siihen miksi niitä on. Taustalla on suunnitteluohjeista nouseva ajatus monikäyttöisistä tiloista, mutta se miten ne toimivat alle kouluikäisten ryhmillä ja miten lapset on huomioitu ja ajateltu tilaan jää osin epäselväksi. Tällaisen tiedon tarpeen ovat todenneet myös Cleveland ja Fisher (2014). Heidän tutkimuksessaan ilmeni tarve tavalle arvioida ympäristöä

niin, että sen suunnittelun (*design*) merkitys pedagogisen tapahtumapaikan toimimiselle huomioidaan. Kerättyä tietoa voitaisiin hyödyntää varhaiskasvatuksen toimintaympäristöjä suunniteltaessa ja käytettäessä sekä informaationa arkkitehdeille uusien suunnittelumallien toimivuudesta. (ks. Cleveland & Fisher 2014, 7.) Oma kotipesille suunniteltu arviointimalli vastaisi myös tämän tutkimuksen aineistossa nousseeseen toiveeseen ja tarpeeseen toimivien käytäntöjen nimeämisestä. Tilaa koskien on mahdollista tarkastella erilaisten suunniteltujen elementtien tuomaa vaikutusta esimerkiksi lapsen kehitykseen, vuorovaikutukseen ja käytökseen ECPERS (Early Childhood Physical Environment Rating Scale) (Berris & Miller 2011, 103–104) sekä ECERS-3 (Early Childhood Environment Rating Scale®, Third Edition) mittaristojen avulla. Niitä voitaisiin hyödyntää myös kotipesien arvioimisessa analysoimalla mitkä asiat ovat erityisesti kotipesien kohdalla oleellisia.

Isoin vielä vastaamattomaksi jäävä kysymys on se, millä käsitteellä tällaisista ryhmä- ja tilajaoista tulisi käydä keskustelua. Olisiko parempi puhua moduulipäiväkodista, varhaiskasvatuksen avoimista oppimisympäristöistä vai esimerkiksi innostavasta oppimisympäristöstä? Tarkoittavatko kaikki käsitteet samaa asiaa vai onko niihin liitettyjen sisältöjen välillä merkityksellisiä eroja? Nykyisten käsitteiden moninaisuus ja saman käsitteen alla tapahtuvan toiminnan erot hankaloittavat yhden käsitteen vakiinnuttamista, jota voitaisiin teoriakatsauksella selventää.

Tutkimuksesta saatu tieto herättää myös käänteisen kysymyksen: mikä ei ole kotipesä? Kotipesät ovat jotain, mutta samalla ne eivät ole mitään selkeää yhtä tai tiettyä. Eräs vastaajista kertoi työskennelleensä kotipesä-ajatteluun perustuvaa varhaiskasvatusta hyödyntävässä päiväkodissa jo 2000-luvun alussa. Muistan myös oman päiväkodissa oloni aikana ryhmien toimineen omassa yhdessä tilassa ja hyödyntäneen toiminnassaan muita päiväkodin yhteiskäytössä olevia tiloja. Olivatko ne yhden ison tilan kotipesiä? Ovatko kotipesät tilalliselta osin sittenkään kovin uusi tapa toteuttaa varhaiskasvatusta?

## LÄHTEET

- Aaltola, J. 2018. Filosofia tieteiden äitinä. Teoksessa R. Valli, J. Aaltola & S. Herkama. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, (5., uudistettu ja täydennetty painos.) (ePub). PS-Kustannus.  
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789524518758> 14–28.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. (ePub). Tampere: Vastapaino.  
<https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-951-768-385-2>
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. 2018. Käsitemaalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus* 49 (1), 75–81.
- Batistič Zorec, M. & Jug Došler, A. 2016. Rethinking the hidden curriculum: daily routine in Slovene preschools. *European Early Childhood Education Research Journal* 24 (1), 103–114.
- Berris, R., & Miller, E. 2011. How design of the physical environment impacts on early learning: Educators' and parents' perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36 (4), 102–110.
- Birkeland, Å. 2019. Temporal settings in kindergarten: a lens to trace historical and current cultural formation ideals. *European Early Childhood Education Research Journal* 27 (1), 53–67.
- Björklid, P. 2005. *Lärande och fysisk miljö - en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Børve, H. E. & Børve, E. 2017. Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 187 (5-6), 1069–1081.
- Campbell, L. 2020. Teaching in an Inspiring Learning Space: an investigation of the extent to which one school's innovative learning environment has

- impacted on teachers' pedagogy and practice. *Research Papers in Education*, 35 (2), 185–204.
- Cardellino, P. & Woolner, P. 2020. Designing for transformation – a case study of open learning spaces and educational change. *Pedagogy, Culture & Society*, 28 (3), 383–402.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka (ePub). Tampere: Vastapaino. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-284-8>
- Cleveland, B. & Fisher, K. 2014. The evaluation of physical learning environments: A critical review of the literature. *Learning Environments Research*. 17 (1), 1–28.
- Cole, A. G. 2008. Mapping Students' Lives Children's Geographies, *Teaching and Learning*. *The Educational Forum*, 731, 20–32.
- Doctoroff, S. 2001. Adapting the Physical Environment to Meet the Needs of All Young Children for Play. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 105–109.
- Ebert, J., Huibers, L., Christensen, B. & Christensen, M. 2018. Paper- or Web-Based Questionnaire Invitations as a Method for Data Collection: Cross-Sectional Comparative Study of Differences in Response Rate, Completeness of Data, and Financial Cost. *Journal of Medical Internet Research* 20 (1), e24, 1–13.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE open*. 1–10.
- Erlingsson, C., & Brysiewicz, P. 2017. A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7 (3), 93–99.
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla. 5., uudistettu painos (ePub). Jyväskylä: PS-kustannus. 24–46.



- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen (ePub).  
Tampere: Vastapaino. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-951-768-035-6>
- Estola, E., Alila, K. & Kinos, J. 2014. Yhteenvetoa: Varhaiskasvatuksen kehittämisen suuntalinjat. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, E. Kahiluoto, J. Kinos, H-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen & K. Lamberg. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Taustaineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämusitioita ja selvityksiä 2014:12. Noudettu 3.5.2021  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf?sequence=>
- Germanos, D. 2015. The place as factor of the pedagogical quality of space. Teoksessa D., Germanos, M. Liapi (toim.). Digital Proceedings of the Symposium with International Participation: "Places for Learning Experiences. Think, Make, Change". Athens: Greek National Documentation Centre, 46–55.
- Gibson, J. J. 1986. The ecological approach to visual perception. (Alkuperäisteos 1979.) Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haukkamäen varhaiskasvatusalueen toimintasuunnitelma 2019-2020. Jyväskylän kaupunki. Noudettu 29.3.2020.  
[https://www.jyvaskyla.fi/sites/default/files/atoms/files/haukkamaen\\_paivakoti\\_2019\\_2020.pdf](https://www.jyvaskyla.fi/sites/default/files/atoms/files/haukkamaen_paivakoti_2019_2020.pdf)
- Havu-Nuutinen, S. & Niikko, A. 2014. Finnish primary school as a learning environment for six-year-old preschool children. European Early Childhood Education Research Journal, 22 (5), 621–636.
- Huhtasuon päiväkodin toimintasuunnitelma 2019-2020. Jyväskylän kaupunki. Noudettu 29.3.2020.  
[https://www.jyvaskyla.fi/sites/default/files/atoms/files/huhtasuon\\_paivakoti\\_2019\\_2020.pdf](https://www.jyvaskyla.fi/sites/default/files/atoms/files/huhtasuon_paivakoti_2019_2020.pdf)

- Humpulan päiväkodin uudisrakentamisen hankesuunnitelma. 2018. Lahden tilakeskus. Lahden kaupunki. Noudettu 29.3.2020.  
[https://www.lahti.fi/PalvelutSite/RakentaminenSite/Documents/Rakennushankkeet/Humpulan\\_p%C3%A4iv%C3%A4kodin\\_hankesuunnitelma.pdf](https://www.lahti.fi/PalvelutSite/RakentaminenSite/Documents/Rakennushankkeet/Humpulan_p%C3%A4iv%C3%A4kodin_hankesuunnitelma.pdf)
- Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelma. 2019. Jyväskylän kaupunki.  
<https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/vasu2019> (Luettu 30.3.2020).
- Kamomilla-Maarianmaa toimintasuunnitelma 2017-2018. Yksikön toimintasuunnitelma. Helsingin kaupunki. Noudettu 29.3.2020.  
<https://www.hel.fi/static/liitteet/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/Varhaiskasvatus/paivakodit/kamomilla/Kamomilla-Maarianmaa-tosu.pdf>
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2019. Tilastoraportti varhaiskasvatuksen järjestämisestä. Noudettu 24.02.2020.  
[https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/Karvi\\_vaka\\_tilastoraportti\\_2019-1.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/Karvi_vaka_tilastoraportti_2019-1.pdf)
- Kaukoluoto, E. 2010. Onko varhaisen tuen päiväkotiki mahdollinen? Tutkimus varhaiskasvatuksen yhteisöllisestä kehittämisestä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 231. Noudettu 25.6.2020  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19878/onkovarh.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Keljonkankaan päiväkodin toimintasuunnitelma 2019-2020. Jyväskylän kaupunki. Noudettu 29.3.2020.  
[https://www.jyvaskyla.fi/sites/default/files/atoms/files/keljonkankaan\\_paivakoti\\_2019-2020.pdf](https://www.jyvaskyla.fi/sites/default/files/atoms/files/keljonkankaan_paivakoti_2019-2020.pdf)
- Knauf, H. 2019. Visual Environmental Scale: Analysing the Early Childhood Education Environment. *Early Childhood Education Journal* 47, 43–51.
- Krokkfors, L. M. 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.). *Opetussuunnitelmatutkimus : Keskustelunavauksia suomalaisen*

- kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 247–267.
- Kronqvist, E-L. 2017. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L.Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 4., uudistettu painos (ePub). Jyväskylä: PS kustannus. 8–27  
<https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-952-451-763-8>
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (ePub). Tampere: Vastapaino.  
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789517683104>
- Kyttä, M. 2002. Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology* 22, 109–123.
- Lahdenpohja, A. 2019. Päiväkotien uudet tilaratkaisut - Kehitysideoita joustavista varhaiskasvatusympäristöistä. Diplomityö. Tampereen yliopisto. Rakennetun ympäristön tiedekunta. Noudettu 7.4.2021.  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/123456789/27440/Lahdenpohja.pdf?sequence=17&isAllowed=y>
- Lasten päivähoitotilojen suunnitteluohje 2018. Kaupunkirakenteen toimiala, ympäristöterveydenhuolto. Jyväskylän kaupunki. Noudettu 6.3.2020.  
[https://www.jyvaskyla.fi/sites/default/files/atoms/files/paivahoitotilojen\\_suunnitteluohje\\_2018\\_0.pdf](https://www.jyvaskyla.fi/sites/default/files/atoms/files/paivahoitotilojen_suunnitteluohje_2018_0.pdf)
- Lefever, S., Dal, M., & Matthiasdottir, A. 2007. Online data collection in academic research: Advantages and limitations. *British Journal of Educational Technology*, 38 (4), 574–582.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Establishing trustworthiness. Teoksessa Y. S. Lincoln & E. G. Guba (toim.) *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, London, New Delhi: SAGE, 289–331.
- Lindberg, P. 2014. In search of affordances and visual quality : Interpreting environments of children aged under three in seven Finnish day-care centres. *Research 132*. University of Oulu, Faculty of Education.

- Väitöskirja. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Noudettu 11.5.2020 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-254-6>
- Lindseth, A. & Norberg, A. 2004. A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian journal of caring sciences*. 18 (2), 145–153.
- Lounais-Suomen aluehallintovirasto. Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen valvontaohjelma. 2.painos. Opetus ja kulttuuritoimi. Aluehallintovirastojen julkaisuja 98/2020. Turku. Noudettu 3.5.2021 [https://avi.fi/documents/25266232/55310955/Julkaisu-98\\_Varhaiskasvatuksen-valvontaohjelma-2021-FIN.pdf/df01db30-87b3-8f5f-20e0-ec2b562c34fe/Julkaisu-98\\_Varhaiskasvatuksen-valvontaohjelma-2021-FIN.pdf?t=1610715793027](https://avi.fi/documents/25266232/55310955/Julkaisu-98_Varhaiskasvatuksen-valvontaohjelma-2021-FIN.pdf/df01db30-87b3-8f5f-20e0-ec2b562c34fe/Julkaisu-98_Varhaiskasvatuksen-valvontaohjelma-2021-FIN.pdf?t=1610715793027)
- Luhtisen päiväkodin toimintasuunnitelma 2019-2020. Jyväskylän kaupunki. Noudettu 29.3.2020. [https://www.jyvaskyla.fi/sites/default/files/atoms/files/luhtisen\\_paivakoti\\_2019\\_2020.pdf](https://www.jyvaskyla.fi/sites/default/files/atoms/files/luhtisen_paivakoti_2019_2020.pdf)
- Løkken, G. & Moser, T. 2012. Space and materiality in early childhood pedagogy - introductory notes. *Education Inquiry* 3 (3), 303–315.
- Mannilan ja Lahjaharjun varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintasuunnitelma 2019-2020. Jyväskylän kaupunki. Noudettu 29.3.2020. [https://www.jyvaskyla.fi/sites/default/files/atoms/files/mannilan\\_lahjaharjun\\_paivakodit\\_2019\\_2020.pdf](https://www.jyvaskyla.fi/sites/default/files/atoms/files/mannilan_lahjaharjun_paivakodit_2019_2020.pdf)
- Melhuus, C. E. 2012. Outdoor day-care centres – a culturalization of nature: how do children relate to nature as educational practice?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20 (3), 455–467.
- Nielsen, T. W. 2006. Towards a pedagogy of imagination: a Phenomenological case study of holistic education, *Ethnography and Education*, 1 (2), 247–264.
- Nordtømme, S. 2012. Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten, *Education Inquiry*, 3 (3), 317–333.

- Opetushallitus (OPH). 2020. Turvallinen ja terveellinen päiväkotij- ja koulurakennus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/turvallinen-ja-terveellinen-paivakoti-ja-koulurakennus> (Luettu 6.3.2020).
- Pacini-Ketchabaw, V. 2012. Acting with the clock: clocking practices in the early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood* 13 (2), 154–160.
- Popping, R. 2015. Analyzing Open-ended Questions by Means of Text Analysis Procedures. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 128 (1), 23–39.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. 1999. *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (ePub) Helsinki: Gaudeamus.  
<https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523456167>
- Päivähoito- ja kerhotilojen suunnittelu. 2018. Espoon seudun ympäristöterveys. Espoon kaupunki.  
[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjQt3zzIXoAhXxkIsKHcmkB-0QFjAAegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fwww.espoo.fi%2Fdownload%2Fnoname%2F%257B0935613F-3C3D-47A6-AF85-9654436B4853%257D%2F108304&usg=AOvVaw0r\\_nliuqCxWjXJzcSWO1H](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjQt3zzIXoAhXxkIsKHcmkB-0QFjAAegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fwww.espoo.fi%2Fdownload%2Fnoname%2F%257B0935613F-3C3D-47A6-AF85-9654436B4853%257D%2F108304&usg=AOvVaw0r_nliuqCxWjXJzcSWO1H) I (Luettu 6.3.2020).
- Päiväkotipalveluna : vuokramallilla. 2019. Hoivatilat Oy. Noudettu 29.3.2020  
<https://hoivatilat.fi/wp-content/uploads/2019/09/Hoivatilat-Paivakotiesite.pdf>
- Raittila, R. 2008. *Retkellä – Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen*. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 333. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Noudettu 15.3.2020.  
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/18551>.

- Raittila, R. 2009. Ympäristön lapset – lasten ympäristö. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 227–248.
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 69–94.
- Raittila, R. & Sippainen, A. 2017. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Kirjassa Koivula, M., Siippainen, A, & Eerola-pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus (ePub). Tampere: Vastapaino. <https://www.ellibslibrary.com/jyu/9789517686532> 229–237.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017 Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja (ePub). Tampere: Vastapaino. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789517686112> 357–366.
- Rattray, J. & Jones M. 2007. Essential elements of questionnaire design and development. *Journal of Clinical Nursing* 16 (2), 234–243.
- Rentzou, K. 2014. The quality of the physical environment in private and public infant/toddler and preschool Greek day-care programmes. *Early Child Development & Care*, 184 (12), 1861–1883.
- Rentzou, K. 2021. Twenty-first-century skills and learning capacities and the physical environment of Cypriot preschool settings, *Early Child Development and Care*, 191 (2), 242–254.
- Rife, S., Cate, K., Kosinski, M. & Stillwell, D. 2016. Participant recruitment and data collection through Facebook: the role of personality factors. *International Journal of Social Research Methodology*, 19 (1), 69–83.
- Şahin, İ. T., Tantekin-Erden, F., & Akar, H. 2011. The Influence of the Physical Environment on Early Childhood Education Classroom Management. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 44, 185–202.

- Sheridan, S. 2009. Discerning Pedagogical Quality in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (3), 245–261
- Sheridan, S., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. 2014. Group size and organizational conditions for children's learning in preschool: a teacher perspective. *Educational Research* 56 (4), 379–397.
- Shmis, T., Kotnik, J. & Ustinova, M. 2014. Creating New Learning Environments: Challenges for Early Childhood Development Architecture and Pedagogy in Russia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 146, 40–46.
- Skinnari, S. 2001. Ihmisyyden heräämisen alkutaival : Steiner-pedagoginen varhaiskasvatus. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 86–111.
- Strong-Wilson, T. & Ellis, J. 2007 Children and Place: Reggio Emilia's Environment As Third Teacher, *Theory Into Practice*, 46 (1), 40–47.
- Suomen Montessoriliitto (SML). 2020. Mitä on montessoripedagogiikka. <https://montessori.fi/montessoripedagogiikka/> (Luettu 24.02.2020)
- Suomen Reggio Emilia -yhdistys. Reggio Emilia -pedagogiikka. <https://reggioemiliayhdistyscom.wordpress.com/> (Luettu 24.02.2020)
- Tampereen kaupunki. Päiväkotien suunnitteluohje 2020. Noudettu 22.3.2021. [https://tampereentilapalvelut.fi/materiaalit/suunnitteluohjeet/TRE\\_Paivakotien\\_suunnitteluohje\\_2020.pdf](https://tampereentilapalvelut.fi/materiaalit/suunnitteluohjeet/TRE_Paivakotien_suunnitteluohje_2020.pdf)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäiljen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK
- Valli, R. 2018. Aineiston keruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5., uudistettu painos (ePub). Jyväskylä: PS-Kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0> 81–99.

Varhaiskasvatustalaki 540/2018.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> (Luettu 5.5.2020)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.

Opetushallitus. Noudettu 20.9.2020.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet pähkinänkuoressa. 2020

Opetushallitus. [https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-](https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-pahkinankuoressa)

[tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-pahkinankuoressa](https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-pahkinankuoressa)

(Luettu 13.5.2020)

Vuorisalo, M., Rutanen, N. & Raittila, R. 2015 Constructing relational space in early childhood education, *Early Years*, 35 (1), 67–79.

Väisänen, E. 2018. Hiukkavaaratalo. Hiukkavaaran monitoimitalon hankkeessa. Oulu. Noudettu 29.3.2020.

<https://www.nuorisokanuuna.fi/sites/default/files/materiaalipankki/2019-01/ElinaVaisanenHiukkavaaratalo%202018.pdf>

Walker, J., Holloway, I. & Wheeler, S. 2005. Guidelines for Ethical Review of Qualitative Research. *Research Ethics Review*, 1 (3), 90–96.

Williams, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. 2019. A Perspective of Group Size on Children's Conditions for Wellbeing, Learning and Development in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63 (5), 696–711.

Zittoun, T. & Gillespie, A. 2012. Using Diaries and Self-Writings as Data in Psychological Research. Teoksessa E. Abbey & S. Surgan (toim.) *Emerging Methods in Psychology*, 1–26.

Züll, C. 2016. Open-Ended Questions. *GESIS Survey Guidelines*. Mannheim, Germany: GESIS - Leibniz Institute for the Social Sciences.



## LIITTEET

### Liite 1. Ohjeita kirjoitelmiin

#### OHJE KIRJOITELMAN KIRJOITTAMISEEN

Tästä tiedostosta löytyvät taustatietokysymykset, kirjoittamisen tueksi laaditut kysymykset sekä kysymys kiinnostuksesta mahdollisiin jatkohaastatteluihin. Laatimani kysymykset on tarkoitettu tukemaan kirjoittamisprosessia eli tekstin ei tarvitse edetä niiden mukaan. Kaikki tieto, ajatukset ja kokemukset kotipesistä ja kotipesä-ajatteluun perustuvan fyysisen varhaiskasvatusympäristön tarjoamista pedagogisista mahdollisuuksista otetaan vastaan. Kirjoitelmalle ei ole pituusvaatimuksia/-rajoituksia.

#### 1. TAUSTATIEDOT

Työvuodet kotipesä-ajatteluun perustuvasta pedagogiikasta varhaiskasvatuksessa:

Oman toimintaryhmäsi koko ja ikäjakauma:

Millaisessa päiväkodissa työskentelet nyt? (merkitse):

päiväkoti , päiväkotikoulu , väistötila/väliaikaiset tilat , muu, mikä?

#### 2. TUEKSI KIRJOITTAMISEEN:

Kotipesä varhaiskasvatusympäristönä

- Miten kuvailisit työskentely-ympäristöäsi (kotipesää)? Mikä on kotipesä sinun päiväkodissasi?
- Miltä työskentely-ympäristösi näyttää? Kuvaile kotipesääsi kuuluvaa ympäristöä. Liitä halutessasi mukaan kuva/kuvia tilasta/pohjapiirustuksesta.

Kotipesän toimiminen

- Miten kotipesä-ajatteluun perustuva pedagogiikka näkyy työskentelytavassa ja arjessa?
  - o Miten kotipesä on organisoitu esim. lapsiryhmien, aikataulutusten ja henkilökunnan suhteen?
  - o Kuinka paljon lapsia/aikuisia on yhdessä kotipesässä?
- Mistä pedagogisen työn suunnittelussa lähdetään liikkeelle – kuinka käytössä oleva tila/kotipesä huomioidaan?
- Mitä uutta/erilaista/lisää/hyvää kotipesä mielestäsi mahdollistaa (pedagogisessa mielessä) verrattuna ns. tavalliseen/ei-kotipesään?
  - o Mitä ovat kotipesän vahvuudet (pedagogisesti tarkasteltuna)?
  - o Mitä ovat kotipesän haasteet (pedagogisesti tarkasteltuna)?
- Mitä käytössä olevat tilat erityisesti mahdollistavat? Eivät mahdollista, vaikka haluaisit?
- Miten käyttämänne pedagogiikka näkyy tiloissa?
- Miten käytössä oleva tila vaikuttaa pedagogiikkaan? Miten tila mahdollistaa pedagogiikan?

3. Jos olet halukas osallistumaan (etäyhteydellä toteutettuun) haastatteluun, ole ystävällinen ja lisää kirjoitelmasi loppuun sähköpostiosoitteesi haastattelun sopimista varten:

## **Liite 2. Sähköisen kyselyn saateteksti Facebookissa**

Julkaistu 12.11.2020 ja uudelleen 23.11.2020

### TUTKIMUS VARHAISKASVATUKSEN JOUSTAVISTA OPPIMISYMPÄRISTÖISTÄ

Nykyisin lapsiryhmät määritellään varhaiskasvatuksessa monilla eri tavoilla. Myös lapsiryhmille varatut tilat ovat käytössä joustavasti. Joustavat tilat ovat muuttaneet oleellisesti varhaiskasvatuksen toimintaympäristöjä. Ne ilmenevät varhaiskasvatuksessa 1) uusiin päiväkoteihin rakennettuina muuntojoustavina ja monikäyttöisinä, mahdollisesti toimintaa yhdistelevinä, pedagogisina tiloina sekä 2) aiemmin luotujen fyysisten tilojen uudenaikaisena käyttönä esim. useamman pienryhmän yhteisinä tiloina mahdollistamassa uudenlaista pedagogiikkaa.

Teen tutkimusta joustavista oppimisympäristöistä. Olen kiinnostunut varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista joustavista pedagogisista järjestelyistä. Tutkimuksessani pyrin selvittämään millaisia pedagogisia mahdollisuuksia uudet joustavat tilat mahdollistavat sekä kuinka fyysinen varhaiskasvatusympäristö mahdollistaa pedagogiikan toteuttamisen näissä uusissa joustavissa tiloissa.

Jos sinulla on kokemusta tutkimusaiheesta tältä tai lähivuosilta tule mukaan osallistumaan tutkimukseeni. Osallistuminen tapahtuu vastaamalla oheisen linkin kautta avautuvaan sähköiseen kyselyyn. Kyselyssä vastataan seitsemään (7) avoimia kysymyksiä sisältävään osioon. Tutkimuksessani käytän kuvauksen kaltaisista fyysisistä varhaiskasvatusympäristöistä nimeä kotipesä, mutta käytetty nimitys voi vaihdella paikkakunnittain ja yksiköittäin.

Suosittelen vastaamaan kyselyyn tietokoneella.

\*linkki sähköiseen kyselyyn\*

**Liite 3. Aineiston analyysi. Analyysiyksiköt ja -teemat sekä muodostetut kategoriat ja alakategoriat.**

