

**“No leikitään mejän leikkejä” - lasten näkökulmia
kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ja viisivuotiaiden
varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä**

Tinja Jokinen & Elena Martikainen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jokinen, Tinja & Martikainen, Elena. 2024. "No leikitään mejän leikkejä" - Lasten näkökulmia kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ja viisivuotiaiden varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä. Varhaiskasvatuksen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 49 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella lasten näkemyksiä kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ja viisivuotiaiden varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä. Lisäksi oltiin kiinnostuneita siitä, miten lapset positioivat itsensä toimijoina oppimisympäristöissään. Tutkimus on osa kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun seurannan ja arvioinnin *Lasten kuulemisen osatutkimusta*, joka pohjautuu Opetus- ja kulttuuriministeriön kaksivuotiseen esiopetuksen kokeiluun.

Analyysimenetelminä hyödynnettiin diskurssianalyysiä ja temaattista analyysimenetelmää. Tutkimukseen osallistui 107 vuonna 2017 syntynyttä lasta, joista osa osallistui kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun ja osa viisivuotiaiden varhaiskasvatukseen. Tutkimuksessa oltiin myös kiinnostuneita siitä, oliko näiden kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä eroja sen suhteen, miten lapset näkivät oppimisympäristönsä. Tutkimusaineisto koostui lasten ottamista valokuvista ja valokuvista käydyistä ryhmähaastatteluista.

Tutkimuksen perusteella lasten puheista merkityksellisinä asioina nousivat esiin kaverit, leikki, ulkoilu ja liikunta. Lasten toimijuutta rajoitti heidän osaamiseensa ja kykenemiseensä liittyvät tekijät, aikuisen asettamat säännöt ja odotukset sekä osaltaan päiväkodin tilat. Lasten omaehtoinen toimijuus mahdollistui leikin kautta, jossa lapsen oli mahdollista ottaa erilaisia rooleja sekä leikkiä yhdessä toisten lasten kanssa. Myös opitut taidot sekä osaltaan päiväkodin tilat näyttäytyivät lapsille toimijuutta edistävinä tekijöinä. Kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä ei havaittu merkittäviä eroja lasten oppimisympäristöjä koskevien näkemysten välillä.

Asiasanat: oppimisympäristö, toimijuus, lasten kuuleminen, kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Oppimisympäristö	5
1.2 Oppimisympäristö lasten toimijuuden näkökulmasta	8
1.3 Tutkimuskysymykset	12
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	13
2.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimusaineisto	13
2.2 Diskurssianalyysi.....	16
2.3 Eettiset ratkaisut	19
3 TULOKSET	21
3.1 Lasten kuvaukset oppimisympäristöistä.....	21
3.2 Lapsi toiminnan kohteena oppimisympäristössään	24
3.3 Lapsi toimijana oppimisympäristössään	29
4 POHDINTA	36
LÄHTEET	43

1 JOHDANTO

Oppimisympäristö on määritetty tilaksi tai yhteisöksi, jossa yksilö voi hyödyntää sen tarjoamia mahdollisuuksia uuden oppimiseen ja ongelmanratkaisuun (Wilson, 1996, s. 3). Lapsilla on luontainen tapa muodostaa ympäristöstään merkityksiä sekä ilmentää toimijuuttaan hyödyntämällä ja mukauttamalla ympäristöä omiin tarkoituksiinsa (Rasmussen, 2004). Lapsi nähdään omassa lähiympäristössään aktiivisena ja itsenäisenä toimijana (Bollig & Kelle, 2016; Lehtinen, 2009b; Oswell, 2016). Lapsi ei siis ole ainoastaan kasvatuksen tai toimenpiteen tulos. Alle kouluikäisen lapsen lähiympäristöjä kodin lisäksi ovat varhaiskasvatus ja esiopetus, joissa lapsi päivittäin toimii ja oppii uutta (Alasuutari, 2012; Raittila, 2009). Oppimisympäristö on aikuisen tuottamaa ja se vaikuttaa myönteisesti lasten oppimiseen ja kehitykseen (Raittila, 2009).

Kun tutkitaan lasten koettua oppimisympäristöä, annetaan tilaa lasten omille ideoille ja näkemyksille ympäristöstä (Raittila, 2008). Tällöin oppimisympäristöä on mahdollista muokata lasten näkemysten avulla heidän oppimiselleen suotuisammaksi. Tässä tutkimuksessa selvitettiin lasten näkemyksiä kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ja viisivuotiaiden varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä *Lasten kuulemisen osatutkimuksella*, joka pohjautuu Opetus- ja kulttuuriministeriön kaksivuotiseen esiopetuksen kokeiluun. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu käynnistyi Suomessa syksyllä 2021 148 kunnassa pyrkimyksenään nostaa varhaiskasvatuksen osallistumisastetta, lisätä koulutuksen tasa-arvoa, nostaa koulutuksen ja osaamisen tasoa sekä kaventaa oppimiseroja (Sarvimäki ym., 2023). Kaksivuotisessa esiopetuksen kokeilussa esiopetus aloitetaan viisivuotiaana ja siihen osallistutaan kaksi vuotta ennen peruskoulun aloitusta (Opetushallitus, 2021). Pidennetyin esiopetuksen tarkoituksena on mahdollistaa lapsen eteneminen oppimisessaan omaan tahtiinsa sekä tarjota aiempaa paremmat mahdollisuudet pitkäkestoiseen esiopetuksen tavoitteiden mukaiseen toimintaan ja toiminnan kehittämiseen.

Oppimisympäristön käsitteen ohella tutkittiin lasten toimijuutta heidän oppimisympäristöissään. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda lasten oma ääni kuuluviin. Lasten näkemykset ja kokemusmaailma on alettu nähdä nykypäivään tultaessa aikuisten kokemusmaailman rinnalla yhtä arvokkaana (Alasuutari, 2005). Lasten näkemyksiä on tärkeää selvittää ja tutkia, jotta ne tulevat kuuluviin heitä koskevissa asioissa (Yleissopimus lapsen oikeuksista, 1991). Suoraan lapsia tutkittaessa ja haastateltaessa on mahdollista saada heidän perspektiivistään arvokasta tietoa, jota aikuiset eivät välttämättä tulisi huomioineeksi (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 15). Lapset kokevat ympäristön eri tavalla kuin aikuiset (Day & Midbjer, 2007, s. 5).

Aiemmin lasten näkemyksiä oppimisympäristöstään ovat tutkineet Alasuutari ja Karila (2014), Brotherus (2004), Einarsdottir (2005), Husu (2010), Rusanen (2008) sekä Wilz ja Klein (2001). Näissä tutkimuksissa lapsille oppimisympäristössä mieleisiksi on tunnistettu leikki, liikkuminen ja ulkoilu. Einarsdottirin (2005) tutkimuksessa lapset mielsivät itselleen esiopetuksessa tärkeiksi piha-alueen ja toiset lapset. Sekä Feodorov-Heikkinen (2014) että Piispanen (2008) ovat tutkineet oppilaiden näkemyksiä kouluympäristöstään. Molemmissa tutkimuksissa oppilaat pitivät viihtyisänä oppimisympäristöä, joka oli siisti, kodinomainen ja sisälsi värejä.

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu lasten ottamista valokuvista ja heidän ryhmähaastatteluistaan. Tutkimukseen osallistuneista lapsista osa osallistui kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun. Tutkimusaineisto kerättiin sekä kokeilukuntien että verrokkikuntien lapsiryhmistä. Verrokkikunnissa viisivuotiaat lapset osallistuivat varhaiskasvatukseen, kuten se on tähän asti toteutettu.

1.1 Oppimisympäristö

Oppimisympäristö on moninainen käsite, sillä se voidaan nähdä niin fyysisenä ympäristönä, yksilöllisesti tulkittuna ympäristönä kuin yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti määritettynä tilana (Björklid, 2005; Raittila, 2011). Lapsen ja ympäristön vuorovaikutus nähdään siten, että lapsena olemista ja lapsuutta määrittää ympäristö, mutta yhtäaikaaisesti lapset itse ilmentävät ympäristöä, siinä elämistä ja suhdetta siihen (Raittila, 2009, s. 227). Lasten arki toteutuu konkreettisissa, fyysisissä tiloissa

sosiaalisten suhteiden ja kulttuurin kontekstissa (Rasmunssen, 2004, s. 155). Tällöin myös oppimisympäristön voi käsittää sekä fyysisenä ulottuvuutena että ihmisten muodostamana yhteisönä, jossa oppimista tukeva vuorovaikutus toteutuu (Manninen ym., 2007).

Oppimisympäristön ulottuvuuksia on tarkasteltu muun muassa fyysisestä, sosiaalisesta ja pedagogisesta näkökulmasta (Björklid, 2005; Brotherus 2004; Manninen ym., 2007; Nuikkinen, 2005). Ulottuvuudet menevät myös limittäin (ks. Piispanen, 2008). Tarkemmin fyysistä oppimisympäristöä voidaan tarkastella eri lähestymistapojen kautta. Näitä ovat oppimisympäristön viihtyisyys, tilojen soveltuminen ryhmän tarpeisiin, piha-alueen soveltuminen toiminta- ja oppimisympäristöksi sekä materiaaliset resurssit (Piispanen, 2008, s. 114–116). Fyysinen ympäristö on turvallinen, kun se sopii kaikille käyttäjille ja ehkäisee tapaturmia ja onnettomuuksia (Nuikkinen, 2009, s. 119). Turvallisuus on hyvän oppimisympäristön perusta (Piispanen, 2008). Aiemmissä tutkimuksissa lapset ovat kuvanneet fyysisessä oppimisympäristössä itselleen tärkeiksi ulkotilat, leikkialueet, lelujen ja välineiden säilytyspaikat, yksittäiset lelut ja ryhmätilassa esillä olevat lasten tekemät taideteokset (Einarsdottir, 2005; Brotherus, 2004). Viihtyisyyden, hyvinvoinnin ja opetuksen kannalta fyysisen ympäristön tärkeitä ominaisuuksia ovat arkkitehtuuri ja ajanmukaiset opetusvälineet (Björklid, 2005; Toivola ym., 2017). Piispanen (2008) on tutkinut lasten, vanhempien ja opettajien käsityksiä hyvästä oppimisympäristöstä. Lapset ja vanhemmat kiinnittivät huomiota enemmän ympäristön fyysisiin ominaisuuksiin, kun taas opettajat toivat esiin huomioita ympäristön pedagogisista ratkaisuista.

Oppimisen kannalta tärkeinä korostuvat ihmiset ja suhteet ihmisten välillä (Toivola ym., 2017). Fyysisessä oppimisympäristössä olevat ihmiset ja heidän keskinäinen vuorovaikutuksensa luovat kokonaisuuden, jonka merkitys korostuu viihtyvyyden ja turvallisuuden näkökulmasta (Toivola ym., 2017). Oppimisympäristö sosiaalisesta näkökulmasta tarkoittaa esimerkiksi vuorovaikutusta, ryhmän roolia, keskinäistä kunnioitusta, yhteistyötä ja positiivista ilmapiiriä (Manninen ym., 2007, s. 16). Kieli mahdollistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä näkökulmien ja mielipiteiden vaihtamisen, joten uuden tiedon oppimisen kannalta kieli on

ensisijaisen tärkeää (Piispanen, 2008, s. 141). Leikki on lapsille merkityksellinen sosiaalinen oppimisympäristö, sillä leikissä lapsi on aktiivinen ja luo leikin kautta sosiaalisesti merkittäviä tapahtumia (Brotherus, 2004). Lasten leikkitoiminnalle ominaista on sosiaalinen yhdessäolo (Brotherus, 2004). Lasten näkemyksiä esiopetusympäristöstä selvittävässä tutkimuksessa sosiaalinen ulottuvuus näyttäytyi lasten kavereista ja toisista lapsista ottamissa kuvissa, jotka he mielsivät itselleen tärkeiksi esiopetuksessa (Einarsdottir, 2005).

Pedagogisessa oppimisympäristössä painottuu opetuksellinen näkökulma, jonka tavoitteena on tuottaa mahdollisimman hyvät edellytykset oppia (Piispanen, 2008, s. 157). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan oppimisympäristön tulee huomioida lasten yksilölliset taidot sekä heidän kiinnostuksen kohteensa ja periaatteet varhaiskasvatuksen toteuttamiselle. Pedagogisen oppimisympäristön tulisi koostua välineistä ja materiaaleista, jotka ovat lasten ikäkauteen sopivia (Piispanen, 2008, s. 141). Pedagogisen toiminnan voi varhaiskasvatuksessa nähdä sisältyvän oppimisympäristön fyysiseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen (Opetushallitus, 2022, s. 36).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) ohjaa laajasti varhaiskasvatuksen oppimisympäristön rakentumista. Sen mukaan varhaiskasvatuksen oppimisympäristö koostuu tiloista, paikoista, yhteisöistä, käytännöistä, tarvikkeista ja välineistä, jotka ovat tukena lapsen kehityksessä, oppimisessa ja vuorovaikutuksessa. Samankaltaista jäsentelyä ilmenee myös Lodgen (2007) tutkimuksessa, jossa oppimisympäristöä on tarkasteltu lasten piirrosten kautta. Piirroksia voitiin analysoida sen mukaan, kuinka lapset kuvaavat 1) itse oppimista, 2) lasta oppijana suhteessa ihmisiin ja vuorovaikutustilanteisiin, 3) fyysistä tilaa ja 4) käyttäytymismalleja liittyen oppimisympäristöön. Opetussuunnitelmien mukaiset tavoitteet ja sisällöt asettavat oppimisympäristölle ja toiminnalle tiedostamattomia ja tiedostettuja rajoitteita ja mahdollisuuksia, kuten sääntöjä, erilaisia menettelytapoja ja aikatauluja (Brotherus, 2004).

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2021) käsittää hyvin paljon samoja asioita kuin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022). Kyseiset velvoittavat

asiakirjat ohjaavat luomaan kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun sekä viisivuotiaiden varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä yhdessä lasten kanssa siten, että ne tukevat kokonaisvaltaisesti lapsen kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta. Asiakirjojen mukaan oppimisympäristöjen tulee myös suunnata lasten mielenkiintoa oppimiseen ja luontaiseen uteliaisuuteen sekä leikkiin, tutkimiseen, fyysiseen aktiivisuuteen ja taiteelliseen ilmaisuun. Lisäksi asiakirjoissa tuodaan esiin, että lasten käytössä tulee olla monipuolisesti leikki- ja toimintavälineitä, jotka ovat turvallisia, ja niissä on tarvittaessa otettu huomioon lasten yksilölliset tuen tarpeet. Edellä mainittujen asiakirjojen erona on, että Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2021) tuo esiin, että kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun oppimisympäristöt tulee suunnitella siten, että ne saavuttavat esiopetukselle asetetut tavoitteet. Lisäksi asiakirjassa painotetaan kasvun ja oppimisen polun jatkuvuuden ja eheyden edistämistä.

1.2 Oppimisympäristö lasten toimijuuden näkökulmasta

1980-luvulta alkaen lasten kuulemisen tärkeys on liitetty lapsuudentutkimukseen, joka painottaa lapsuutta yhteiskunnallisen ilmiön ja toimijuuden käsitteen kautta (Alasuutari & Karila, 2014, s. 65–66). Lapsuudentutkimuksen mukaan lapsuus nähdään itseisarvona ja lapset sosiaalisina toimijoina (Bollig & Kelle, 2016; Einarsdottir, 2005; Lehtinen, 2009b). Lapsia ei ainoastaan nähdä jonkin toimenpiteen tai kasvatuksen tuloksena tai sosiaalisesti epäpätevinä ennen aikuisiksi kehittymistään (Bollig & Kelle, 2016; Esser, 2016), vaan heidän mielletään jo lapsuutensa aikana osallistuvan yhteiskuntaelämään ja siellä toimimiseen (Alanen, 2009). Kyseisen lapsikäisyyden muodostumiseen on vaikuttanut merkittävästi sosiaalinen konstruktionismi, jonka mukaan lapsuuden ymmärretään rakentuvan historian, yhteiskunnan ja kulttuurin kautta, ja lapset nähdään aktiivisina ja kompetentteina toimijoina (Christensen & Prout, 2005). Oppimisympäristössä toimiessaan lapsi saa valmiuksia yhteiskunnassa toimimiseen, jotka ovat pohja kehitykselle ja sosiaaliselle hyvinvoinnille (Piispanen, 2008, s. 81).

Suomen ratifioiman Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien yleissopimuksen (1991, 12 artikla) mukaisesti lapset nähdään kansalaisina, joilta tulee

kysyä mielipide, ja heidät tulee ottaa mukaan heitä koskevien asioiden suunnitteluun ja päätöksentekoon. Lakisääteinen sopimus perustuu nykyajan lapsuudentutkimuksen mukaiselle lapsikäsitteelle lapsesta kompetenttina osajana (Pulkkinen, 2018, s. 10). Sen ratifioiminen on muuttanut toimintamalleja, sillä ennen lapsia koskeva tieto oli totuttu keräämään aikuisilta, kun lapset miellettiin pääosin hoivan ja huolenpidon kohteiksi (Pulkkinen, 2018, s. 10; Strandell, 2010, s. 93). Lasta ei tulisi nähdä passiivisena, vaan aktiivisena toimijana sekä yksilönä, joka tuo merkityksiään esiin ja rakentaa sosiaalista todellisuuttaan (Greene & Hill, 2005; Eckermann & Heinzl, 2016).

Lasten toimijuus näyttäytyy heidän aktiivisena toimimisena lähiympäristössään, kun he kohtaavat siellä uusia tilanteita heille annettujen tavoitteiden, toiveiden, mahdollisuuksien ja kulttuuristen käytäntöjen pohjalta (Esser, 2016; Oswell, 2016). Lasten toimijuus ilmentyy niinä voimavaroina, joita lapset voivat hyödyntää eri tilanteissa (Lehtinen, 2000). Toimijuuteen liitetään uuden luominen, kyseenalaistaminen ja uusien toimintatapojen kehittäminen (Kumpulainen ym., 2010). Corsaron (1997, s. 18) käsite tulkitseva uusintaminen (interpretive reproduction) kuvaa sitä, että lapset soveltavat aikuisten maailmasta havaitsemiaan tietoja ja käsityksiä omassa ainutlaatuisessa vertaiskulttuurissaan. Tällöin lapset tuottavat omaa uudenlaista kulttuuriaan.

Lasten toimijuutta oppimisympäristössään voi tarkastella osaamisen, kykenemisen, haluamisen ja täytymisen näkökulmasta (Sillanpää, 2021). Osaaminen merkitsee lapsen pysyvää ominaisuutta, esimerkiksi lapsen taitoa ottaa itse ruokaa linjastolta. Kuitenkin kykenemisen näkökulmasta oppimisympäristö voi rajoittaa lasten toimijuutta siten, että lapsi ei kykene ottamaan itsenäisesti ruokaa korkealta linjastolta. Lapsen hakeutuminen yhteisleikkiin toisten lasten kanssa voi kertoa lapsen halusta toimia vertaisten kanssa, mutta osaltaan lasten väliseen vuorovaikutukseen ohjataan varhaiskasvatuksessa (täytyä) (vrt. Sillanpää, 2021, s. 53).

Hokkasen (2011) tutkimuksessa ympäristön koolla, kalusteilla, sijainnilla, siellä vallitsevilla säännöillä sekä aikuisten ja lasten välisellä valtasuhteella todettiin olevan merkitystä lasten toimijuudelle. Lapset toteuttivat toimijuuttaan muun muassa leikkimisen, piiloutumisen ja sääntöjen kyseenalaistamisen kautta. Siippaisen (2018)

tutkimuksessa lasten toimijuuden erilaiset mahdollisuudet nähtiin olevan kytköksissä erilaisiin päiväkodin tiloihin. Avoimissa tiloissa (ryhmätilat) lapset saivat kulkea melko vapaasti. Suljettuihin tiloihin (lepohuone) lapsilla oli pääsy aikuisen luvalla, joissa kuitenkin sai leikkiä ilman aikuisen läsnäoloa. Erityiset tilat (varasto ja kahvihuone) olivat tiloja, joissa lapsilla ei ollut mahdollisuutta olla ilman aikuisen läsnäoloa. Edellä mainitut tilat tarjosivat lapsille toisistaan eroavia mahdollisuuksia toteuttaa toimijuuttaan. Vaikka varhaiskasvatus- ja esiopetuskulttuurissa vallitsee erilaisia sääntöjä, joiden mukaan lasten odotetaan toimivan, lapset muodostavat myös omia odotuksia, sääntöjä ja toimintatapoja, jotka saattavat olla vastakkaisia tai samansuuntaisia kuin aikuisilla (Hutchby & Moran-Ellis, 1998).

Tutkimuksissa on näyttäytynyt lasten toimijuuden rajoittuvan suurelta osin aikuisten toimesta (Sirkko ym., 2019). Lasten osallisuuden kokemuksen on nähty kumpuavan heidän kokemuksistaan tehdä valintoja sekä mahdollisuuksistaan olla mukana päätöksenteossa (ks. Virkki, 2015). Kyse on kasvattajan halusta antaa lapselle tilaa itsenäiseen ja yhteiseen päätöksentekoon. Lapset ovat esimerkiksi esittäneet toiveen, että leikkiaikaa ei rajattaisi, vaan he saisivat itse päättää leikin keston (Rusanen, 2008; Virkki, 2015). Aikuiset voivat sekä mahdollistaa että rajoittaa lasten toimijuutta, sillä aikuisten valta-asemalla on merkitystä lasten aktiivisen osallistumisen toteutumisessa (Hutchby & Moran-Ellis, 1998).

Ympäristön *tarjoumat* eli toiminnan mahdollisuudet näyttäytyvät yksilöille erilaisina (Gibson, 2014, s. 119–135). Esimerkiksi päiväkodin pihassa oleva pensaikko voi merkitä lapsille mahdollisuutta pujotella sen läpi (Raittila, 2009, s. 230). Toisaalta aikuiset voivat nähdä pensaan käytön leikkimiseen haitallisena ja kieltää lapsilta sen hyödyntämisen pujotteluun. Sekä fyysinen ympäristö että lasten toiminnan ohjaaminen tuovat tarjoumia sosiaalisen oppimisympäristön rakentumiseen (Lindberg, 2007, s. 149). Rikas leikkiympäristö, aikuisten tuki ja riittävä aika leikille tukevat lasten monipuolisia ja pitkäkestoisia leikkejä (Lindberg, 2007, s. 179). Erityisesti leikki sekä liikkuminen ja ulkoilu on todettu lapsille mieleisiksi tutkittaessa lasten näkemyksiä esiopetuksesta ja varhaiskasvatuksesta (Alasuutari & Karila, 2014; Brotherus, 2004; Husu, 2010; Wilz & Klein, 2001).

Esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa opitut taidot ja tiedot tukevat lasten aktiivista toimijuutta sekä osallisuutta (Opetushallitus, 2021; 2022). Lapsia ohjataan osallistumaan toiminnan suunnitteluun, työtapojen valintaan sekä oppimisympäristöjen rakentamiseen ja suunnittelemiseen. Tämä nähdään esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa osallisuutena, jolla pyritään tukemaan lasten aloitteellisuuden kehittymistä ja omaa vastuunottoa (Opetushallitus, 2021; 2022). Osallisuuden keskeinen tehtävä liittyy myös sosiaaliseen osallistumiseen; ryhmään osalliseksi pääsemiseen, suosion saavuttamiseen, keskinäisen luottamuksen rakentamiseen ja ystäväystymiseen (Lehtinen, 2000). Sosiaalisen osallistumisen on todettu olevan lapsille toiminnan sisältöä olennaisempaa (Lehtinen, 2009a). Oppimisympäristöllä ja siellä toteutetulla pedagogiikalla on merkitystä vertaissuhteiden syntyemisessä, sillä lapsiryhmän aikuiset voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa lasten keskinäisten leikkien mahdollistumiseen (Hännikäinen, 2006).

Lasten osallisuutta ja toimijuutta tulee tukea ja tarjota heille monipuolisesti kokemuksia omasta osaamisestaan ja taitavuudestaan, sillä lapsi rakentaa omaa asemaansa lapsiryhmässä oman osaamisensa kautta (Lehtinen, 2009b). Lasten sosiaalisen toimijuuden voi nähdä position näkökulmasta. Positio on käsitys yksilön asemasta eli roolista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja ihmisten välisissä suhteissa (Davies & Harré, 1990). Positio ilmentää yksilön toiminnan rajoitteita, jotka määrittyvät sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvistä vastuista, velvollisuuksista ja oikeuksista sekä moraalien tai auktoriteetin toimesta (Harré & Moghaddam, 2003). Toisin sanoen positio kuvaa toimijuutta siitä näkökulmasta, mikä on soveliaista sekä sosiaalisesti ja kulttuurisesti hyväksyttyä käytöstä (Harré & Moghaddam, 2003). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lasten toimijuutta heidän positioitumisena oppimisympäristössään subjektiksi eli lapseksi toimijana ja objektiksi eli lapseksi toiminnan kohteena kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ja viisivuotiaiden varhaiskasvatuksen sisältämässä opetuksellisessa toiminnassa (ks. Matusov ym., 2015, s. 425).

1.3 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisina kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ja viisivuotiaiden varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt näyttäytyvät lasten ottamissa valokuvissa ja heidän ryhmähaastatteluissaan. Lisäksi ollaan kiinnostuneita siitä, vaihtelevatko lasten esiin tuomat merkitykset oppimisympäristöistä kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä. Näihin näkökulmiin etsittiin vastauksia seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

1. Miten lapset kuvaavat kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ja viisivuotiaiden varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä?
2. Miten lapset positioivat itsensä toimijoina oppimisympäristöissään?
3. Eroavatko lasten kuvaukset oppimisympäristöistä kokeilu- ja verrokkiryhmissä?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimusaineisto

Tutkimus on menetelmältään laadullinen, sillä tavoitteena on tarkastella lasten yksilöllisiä näkökulmia kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ja viisivuotiaiden varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä (ks. Greene & Hill, 2005). Laadullisen tutkimuksen päämääränä on saada mahdollisimman rikas ja syvälinen käsitys tutkittavasta ilmiöstä (Puusa & Julkunen, 2020, s. 195). Tutkimus pohjautuu Opetus- ja kulttuuriministeriön kaksivuotiseen esiopetuksen kokeiluun. Tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston toteuttamaa kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun seurannan ja arvioinnin *Lasten kuulemisen osatutkimusta*, jonka keskeisenä tavoitteena on selvittää vuonna 2017 syntyneiden lasten kokemuksia kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta ja varhaiskasvatuksesta.

Tutkimusaineiston muodostamisessa on hyödynnetty mosaiikkimenetelmää. Mosaiikkimenetelmän ovat kehittäneet Alison Clark ja Peter Moss (2001) selvittämään varhaiskasvatusikäisten lasten näkemyksiä heidän arjestaan yhdistelemällä verbaalisia ja visuaalisia menetelmiä, kuten keskusteluja, valokuvien ottamista ja karttojen piirtämistä. Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty aineistoa, joka koostuu mosaiikkimenetelmän tavoin tekstiaineistosta eli litteroiduista lasten ryhmähaastatteluista sekä visuaalisesta aineistosta eli lasten ottamista valokuvista oppimisympäristöistään.

Tutkimusaineisto kerättiin harkinnanvaraisesti valituista lapsiryhmistä 13 kunnasta eri puolelta Suomea maaliskuun-huhtikuun 2023 aikana. Kunnat olivat mukana kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa joko siten, että niissä toimi esiopetuksen kokeiluryhmiä tai verrokkiryhmiä tai näitä molempia (Sarvimäki ym., 2023). Kunnista kaksi sijoittui ruotsinkieliselle alueelle. Tutkimukseen osallistui yhteensä 107 vuonna 2017 syntynyttä lasta. Lapsista 49 kuului kokeiluryhmiin, joissa toteutettiin kaksivuotisen esiopetuksen kokeilua. 59 lasta kuului varhaiskasvatusta toteuttaviin verrokkiryhmiin. Tutkimusaineisto koostui 357 lasten ottamista valokuvasta ja 29

ryhmähaastattelusta. Ryhmähaastattelujen kesto vaihteli neljästä minuutista 38 minuuttiin. Videoiduista ryhmähaastatteluista litteroitua tekstiä kertyi 269 sivua.

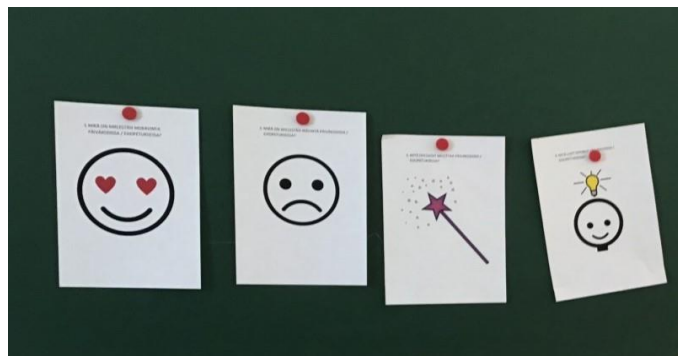
Alun perin tutkimukseen kutsuttiin kahdeksan kaksivuotista esiopetuksen kokeilua toteuttavaa ryhmää ja kahdeksan varhaiskasvatusta toteuttavaa verrokkiryhmää. Tutkimukseen kutsutun erään suuren kunnan kahden lapsiryhmän henkilöstö kieltäytyi tutkimukseen osallistumisesta. Näiden lapsiryhmien tilalle arvottiin ryhmien ominaisuuksiltaan samankaltainen ryhmä, jonka henkilöstö myös kieltäytyi osallistumasta tutkimukseen. Tämän jälkeen saatiin mukaan kyseisestä kunnasta yksi lapsiryhmä. Tämän lisäksi katoa aiheutti lapsiryhmien henkilöstöltä saatu vajavainen aineiston palautus kahdesta ryhmästä, joista toisesta puuttui videotallenne lasten ottamista valokuvista käydystä keskustelusta ja toisesta lasten ottamat valokuvat ja taustatietolomake. Yhden kuvaustehtävän vastaukset puuttuivat yhden kunnan videotallenteen palautuksesta, mutta palautus sisällytettiin tutkimusaineistoon sen ollessa muuten käyttökelpoinen.

Lasten valokuvaustehtävän ohjeistuksen ja ryhmähaastattelut toteuttivat lapsiryhmien aikuiset, jotka videoivat haastattelut tallenteiksi. Lasten haastattelut ja kuvaustehtävä toteutettiin lasten ryhmätiloissa osana lapsiryhmän toimintaa. Lasten ryhmätiloissa tapahtuvan aineiston keruun toteuttamisen nähtiin edesauttavan lapsia konkreettisesti vastaamaan oppimisympäristöön liittyvistä seikoista (ks. Raittila ym., 2017). Lapset toteuttivat kuvaustehtävän pareittain. Kuvaustehtävän jälkeen lasten ottamista valokuvista keskusteltiin 4-6 lapsen pienryhmissä. Tarkat lapsille ohjeistetut kuvaustehtävään liittyvät kysymykset olivat: *Mikä on kivaa päiväkodissa/eskarissa? Mikä on ikävää päiväkodissa/eskarissa? Mitä haluaisit muuttaa päiväkodissa/eskarissa? Mitä olet oppinut päiväkodissa/eskarissa?* (ks. kuva 1). Lisäksi lapsilta kysyttiin heidän ottamistaan valokuvista sekä muista kuvien herättämistä ajatuksista ja tunteista.

Lasten ottamien valokuvien ja ryhmähaastattelusta kuvatun videotallenteen ohkeen lapsiryhmien aikuiset liittivät taustatietolomakkeen, johon oli identifioitu anonyymein tunnuksin ryhmähaastatteluvideoissa näkyvät kuvausparit heidän vaatteidensa perusteella. Tutkimuksessa ei kerätty lasten nimi- tai muita henkilötietoja. Vaikka lapsiryhmiin saattoi kuulua myös nuorempia ja vanhempia

lapsia, lapsiryhmien aikuiset välittivät tutkimusaineistoksi vain vuonna 2017 syntyneiden lasten ottamat valokuvat ja ryhmähaastattelujen videotallenteet. Esitietolomakkeeseen kirjattiin myös se, osallistuivatko lapset esiopetukseen tai varhaiskasvatukseen tai molempiin joko alle 20 tuntia viikossa tai enemmän. Lisäksi esitietolomakkeessa kerrottiin, oliko valokuvista käytyjen ryhmähaastattelun kaltainen toiminta ryhmän lapsille ennestään tuttua. Kolmen kokeiluryhmän ja yhden verrokkiryhmän esitietolomakkeeseen oli kirjattu, että edellä mainittu toiminta oli ryhmän lapsille ennestään tuttua. Lasten toteuttamaa valokuvausta on hyödynnetty tutkimusaineiston keruutapana aiemmissa tutkimuksissa jonkin verran. Sen on todettu toimivan hyvin lasten perspektiivin saavuttamiseksi, sillä se mahdollistaa lapsen aktiivisen toimijuuden, ilmaisun ja päätösvallan valita itse kuvauskohteet (Einarsdottir, 2005; Foster-Fishman ym., 2005).

Jotta lasten oma kerronta toteutuu, tulee muodostaa tarkoituksenmukaisia ja lapsille ymmärrettäviä kysymyksiä (Raittila ym., 2017). Lapsi ei vielä ymmärrä monimutkaisia tai abstrakteja kysymyksiä ja tarkastelee maailmaa vielä hyvin eri tavalla kuin aikuinen (Greene & Hill, 2005). Jotta lapset ymmärtäisivät kuvaustehtävän kysymykset, lapsiryhmien aikuiset hyödynsivät alla olevia kuvia lapsille kuvaustehtävän ohjeistamisen ja lasten ryhmähaastattelun apuna (kuva 1). Hymynaaman sydänsilmillä oli tarkoitus symboloida kivaa ja surunaama ikävää asiaa päiväkodissa tai eskarissa, taikasauva muutostoivetta sekä hymynaama ja syttynyt lamppu päiväkodissa tai eskarissa opittua taitoa.



Kuva 1. Erään lapsen ottama valokuva kuvaustehtävän kysymysten symboleista

Lapsia tutkittaessa ja heitä haastateltaessa on kiinnitettävä huomiota siihen, että he osallistuvat tilanteeseen omasta tahdostaan (Strandell, 2010). Lapsilla oli oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen. Yksi lapsiryhmä kieltäytyi ryhmähaastattelun videoinnista. Lisäksi muutama lapsi kielsi heidän ottamiensa valokuvien lähettämisen tutkimukseen. Tämän vuoksi kaikkiin lasten vastauksiin ei aineistosta ollut löydettävissä niihin liittyviä valokuvia. Haastattelijan tulee havainnoida haastattelemansa lapsen jaksamista ja on tarvittaessa keskeytettävä haastattelu lapsen viestiessä tilanteen epämukavuudesta (Viljamaa, 2012, s. 186). Jotta lapsen esiin tuomat merkitykset saataisiin tarkoituksenmukaisesti esiin, lapsen vireystilan tulisi olla optimaalinen. Lapselta ei voi vaatia samanlaisia keskittymisvalmiuksia kuin aikuisilta (Viljamaa, 2012, s. 186). Osassa haastatteluita lapsiryhmän aikuinen varmisti lapsilta sanallisesti heidän jaksamistaan jatkaa haastattelua. Joitakin haastatteluja jatkettiin, vaikka lapset vaikuttivat levottomilta. Toisaalta joitain haastattelutallenteita oli jaettu useampaan osaan, mistä voi päätellä haastattelujen mahdollisen keskeyttämisen ja toteuttamisen useampana eri ajankohtana.

2.2 Diskurssianalyysi

Tarkastelun kohteena on, *miten* lapset kuvaavat oppimisympäristöään. Analyysimenetelmänä käytettiin diskurssianalyysia. Sen lisäksi aineiston jäsentämiseen hyödynnettiin temaattista analyysimenetelmää, jota voidaan hyödyntää muiden analyysimenetelmien ohella (Braun & Clarke, 2006). Diskurssianalyysi keskittyy tarkastelemaan puhuttua ja kirjoitettua kieltä sosiaalisena käytäntönä (Wood & Kroger, 2000, s. 19). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten lapset kuvaavat oppimisympäristöään sanallisesti sekä heidän ottamiensa valokuvien kautta. Lisäksi diskurssianalyysillä voidaan tarkastella puheesta erottuvia positioita (Allred & Burman, 2005). Samainen puhuja voi tuoda esiin useita eri positioita eri tilanteissa. Tässä tutkimuksessa selvitetään sitä, miten lapset positioivat itsensä toimijoina oppimisympäristöissään. Temaattinen analyysi puolestaan pyrkii tuomaan esiin tekstin keskeisen sisällön sekä erilaisia näkökulmia tutkimuksen keskeisistä teemoista (Braun & Clarke, 2006).

Diskurssianalyysi tutkimushaastattelun analyysitapana tuo esille tiedon tilannesidonnaisuuden (Pietilä, 2010). Näin ollen kuvaukset tutkittavasta aiheesta muodostuvat yhteistyössä haastateltavien ja haastattelijan vuorovaikutuksessa, jolloin myös haastattelijan toiminta painottuu merkittävänä haastateltavien puheeseen liittyvänä analyysin kohteena. Ryhmähaastatteluissa lapset toisinaan yhtyivät toisten lasten kertomaan ja esittivät niistä mielipiteitään. Myös lapsiryhmän aikuinen saattoi kysellä muiden lasten näkemyksiä valokuvaan liittyen. Tämä huomioitiin siten, että lasten puhe rajattiin analyysin kohteeksi niiltä osin, jotka liittyivät lasten ottamiin valokuvain. Tarkastelun ulkopuolelle jätettiin kaikki sellainen puhe, joka ei liittynyt lasten ottamiin valokuvain.

Ryhmähaastattelutilanteelle ominaista on suunnata tarkastelu ryhmän sisäiseen vuorovaikutukseen ja dynamiikkaan sekä prosesseihin, joissa ryhmän jäsenet muodostavat ryhmänä käsityksiä keskustelun sisällöistä (Pietilä, 2010).

Videotallenteiden perusteella ryhmähaastattelujen eteneminen vaihteli. Myös se, mihin lapsiryhmän aikuiset keskittyivät lasten puheissa ja aikuisten esittämät jatkokysymykset lapsille vaihtelivat. Usein aikuiset johdattelivat lapsia saadakseen vastauksia, eivätkä välttämättä pysähtyneet lasten vastauksien äärelle, jolloin oli haastavaa saada syvempää merkitystä lasten vastauksista. Osa aikuisista osasi kysyä tarkoituksenmukaisia lisäkysymyksiä esimerkiksi siitä, miten lapsi oli oppinut jonkun taidon. Osa aikuisista esitti lapsille epäolennaisia kysymyksiä. Aikuiset kysyivät esimerkiksi muiltakin lapsilta mielipiteitä yksittäisten lasten vastauksiin, kuten, oliko jokin tietty leikki muidenkin lasten mielestä kivaa. Analyysiä tehtäessä keskityttiin sellaisiin lasten vastauksiin, jotka tulivat aidosti lapsilta itseltään eikä siihen liittynyt aikuisen johdattelua. Aikuisten johdattelun takia jotkut lasten vastaukset jäivät kesken tai ne eivät kytkeytyneet tutkimuksen kiinnostuksen kohteisiin. Se, osasiko aikuinen hyödyntää lapselta saatua tietoa ja kysyä tarkentavia kysymyksiä vaihteli.

Koska kuitenkin tavoiteltiin yhdenmukaisuutta ryhmähaastattelujen toteuttamisessa, aikuisia oli etukäteen ohjeistettu ryhmähaastattelujen etenemisen ohjaamisesta. Aikuisia ohjeistettiin ohjaamaan lapsia keskustelemaan valokuvista myös keskenään. Esimerkiksi tämän ohjeistuksen lapsiryhmien aikuiset saattoivat tulkita eri tavoin. Lisäkysymyksiä lapsiryhmien aikuisia ohjeistettiin kysymään mikä-

, miksi- ja millainen-kysymyksillä. Aikuisia ohjeistettiin suuntaamaan kielletyksi ajatellut keskustelunaiheet ja niihin liittyvät lisäkysymykset yhteiseen keskusteluun sen sijaan, että kohdistaisi ne suoraan yksittäiseen lapseen, jotta saataisiin laajempaa kerrontaa lapsilta. Vaikka osa aikuisista johdatteli lapsia keskustelun aikana, heitä oli ohjeistettu minimoimaan oma puheensa. Ryhmähaastattelun tarkoituksena oli antaa lasten vapaasti ilmaista näkemyksiään, joten aikuisia ohjeistettiin olemaan puuttumatta tai oikaisematta lapsen puhetta.

Ennen analyysivaihetta tutkimusaineisto litteroitiin yhteisvastuullisesti tutkimuksen toteuttamiseen osallistuneiden hanketyöntekijöiden ja opiskelijoiden kesken. Lasten ryhmähaastattelut litteroitiin tekstimuotoon niistä kuvattujen videoiden pohjalta. Analyysin alkuvaiheessa litteroitua tekstiä luettiin kokonaisuudessaan sekä käytiin läpi lasten ottamat valokuvat. Tämän jälkeen jäsennettiin litteroitua tekstiä symboloimalla sitä neljän kuvaustehtävän kysymysten mukaisesti (ks. Braun & Clarke, 2006). Seuraavaksi tarkasteltiin lasten puheen yhteyttä heidän ottamiinsa valokuviin ja rajattiin tarkastelun kohteeksi ne lasten ilmaisut, jotka liittyivät heidän ottamiinsa valokuvaan. Pois rajattiin sellaiset lasten kommentit, joissa he keskustelivat muista aiheista, kuten haastattelutilanteessa ikkunan ulkopuolella näkyvästä taksista. Valokuvat itsessään eivät vielä kertoneet koko tarinaa, vaan lasten ilmaukset ottamistaan valokuvista toivat tarinan esiin kuvan takaa (ks. Einarsdottir, 2005; Kuukka ym., 2022, s. 226–227). Esimerkiksi valokuva kivistä merkitsi eräälle lapselle yksinäisyyden tunnetta, joka olisi voinut toiselle lapselle merkitä mukavaa leikkiä päiväkodin pihaympäristössä.

Temaattisen analyysin tavoin lasten puheesta etsittiin toistuvia ilmauksia (Braun & Clarke, 2006). Lasten puheen sisältöjä yhdisteltiin kategorioiksi eli teemoiksi sekä tarkasteltiin lasten esiin tuomaa toimijuutta positioitumisen näkökulmasta (ks. Alldred & Burman, 2005). Aineistosta tunnistettiin kuusi erilaista kategoriaa oppimisympäristöön liittyen; *leikit ja pelit, kaverit ja vertaiset, säännöt ja odotukset, akateemiset taidot, liikunta ja ulkoilu sekä päiväkodin tilat*. Kategorioista tarkasteltiin, miten lapset olivat niistä puhuneet. Lisäksi teoriaan peilaten tarkasteltiin, mitä oppimisympäristön ulottuvuuksia kategorioissa näyttäytyi. Lasten puhetta tulkittaessa tunnistettiin kaksi lasten toimijuuteen liittyvää positiota *lapsi toiminnan*

kohteena eli objektina oppimisympäristössään ja *lapsi toimijana* eli subjektina oppimisympäristössään. Lasten puheesta oli löydettävissä lapsen objektina positioitumista kuvaavia sanavalintoja, kuten “pitää” ja “ei saa”. Subjektina positioituminen näkyi niissä lasten sitaateissa, joissa he kertoivat, että jotakin “saa” tai “voi” tehdä. Kokeilu- ja verrokkiryhmien välisiä eroja tarkasteltiin siten, että lasten vastaukset lajiteltiin taulukkoon haastattelukysymyksen mukaan kummankin ryhmän alle. Taulukkoon värikoodattiin lasten maininnat kategorioittain. Taulukosta vertailtiin kokeilu- ja verrokkiryhmien välisiä mahdollisia eroja. Luettavuuden selkeyttämiseksi tässä tutkimuksessa esiin tuodut esimerkkisitaatit pelkistettiin siten, että niistä jätettiin pois sellaisia sisältöjä, jotka eivät olleet relevantteja lapsen esiintuoman merkityksen kannalta. Diskurssianalyysin mukaisesti oltiin kiinnostuneita siitä, miten lapset kertoivat tutkittavasta aiheesta, joten puheenilmaukset, kuten tauot kuitenkin säilytettiin.

2.3 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) peruseriaatteet hyvään tieteelliseen käytäntöön ovat rehellisyys, luotettavuus, arvostus ja vastuunkanto. Rehellisyys on avointa raportointia ja viestintää, kun suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan tieteellistä toimintaa. Luotettavuuden avulla varmistetaan tieteellisen toiminnan laatu. Arvostusta osoitetaan tieteellisen toiminnan osapuolia, kollegoita, yhteiskuntaa, ympäristöä ja kulttuuriperinteitä kohtaan. Tieteellisestä toiminnasta kannetaan vastuuta koko tutkimuksen ajan, mikä alkaa tutkimusideasta ja etenee kohti tutkimuksen julkaisua. Eettisiä periaatteita tulee noudattaa koko tutkimuksen ajan (Juuti & Puusa, 2020, s. 175). Kriteerinä siis on, että tutkimuksessa hyödynnetyt menetelmät ja analyysitavat voisivat toimia ohjenuorana missä tahansa hyvin tehdyssä tutkimuksessa.

Tutkimusta tehtäessä jokaiselle tutkittavalle tulee antaa riittävästi informaatiota tutkimuskohteesta ja tutkimuksen tavoitteesta sekä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 56). Tutkittavien anonymiteetti tulee suojata, kun tutkimuksen tulokset julkaistaan, sillä periaatteena on tehdä mahdollisimman vaikeaksi henkilöllisyyden paljastuminen (Eskola &

Suoranta, 1998, s. 57). Litterointivaiheessa lasten nimet muutettiin koodeiksi, ja tuloksissa esitettyjen aineistoesimerkkien lapsille keksittiin nimet anonymiteetin suojaamiseksi. Tutkimuksen aikana huolehditaan tieteelliseen toimintaan tarvittavista luvista ja suostumuksista (TENK, 2023). Ennen tutkimusta tutkimusluvut hankittiin tutkimushankkeen taholta, jolloin tutkittavilta lapsilta sekä heidän huoltajiltaan pyydettiin suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Tietosuojailmoitukset ja tutkimustiedotteet jaettiin tutkimukseen osallistuviin lapsiryhmiin ja lasten vanhemmille keväällä 2023. Tiedotteissa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja aineistonkeruun etenemisestä. Tietosuojailmoituksessa kuvattiin henkilötietojen käsittelyä. Tutkittavilta ei kerätty nimiä tai tietoja asuinpaikasta. Ryhmähaastatteluvideoissa kuuluneet lasten ja heidän perheenjäsentensä nimet anonymisoitiin litterointivaiheessa. Lapsiryhmien aikuiset välittivät ryhmissään keräämänsä aineiston tutkijoille tietoturvallisen Nextcloud -pilvipalvelun kautta. Ennen aineiston käyttöönottoa tutkijat allekirjoittivat tietojenkäsittelysopimuksen. Tällä sitouduttiin noudattamaan hankkeen tietosuojasäännöksiä henkilötietojen käsittelijän roolissa sekä sovellettavia henkilötietojen käsittelyn ehtoja. Tutkimuksen jälkeen aineisto tuhottiin tietoturvallisesti.

3 TULOKSET

3.1 Lasten kuvaukset oppimisympäristöistä

Lasten ryhmähaastatteluissa ja heidän ottamissaan valokuvissa oli havaittavissa kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ja viisivuotiaiden varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä kuusi keskeistä kategoriata: *leikit ja pelit, kaverit ja vertaiset, säännöt ja odotukset, akateemiset taidot, liikunta ja ulkoilu sekä päiväkodin tilat*. Lapset kuvasivat oppimisympäristöjä lähinnä oman toimijuutensa mahdollistumisen tai rajoittumisen perspektiivistä, eikä juurikaan aikuisen ohjaamaan toimintaan liittyvien sisältöjen näkökulmasta. Lasten kuvaukset oppimisympäristöistä eivät eronneet merkittävästi kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä. Lasten kuvauksia esitetään aineistoesimerkein, joita on luettavuuden selkeyttämiseksi pelkistetty jättämällä joitakin täytesanoja ja toisteisuutta pois. Tämä on osoitettu käyttämällä -- -merkintää. Muuten aineistoesimerkkejä on selkeytetty seuraavin merkein: sana, josta ei saa selvää: (-), useampi sana, joista ei saa selvää: (--), lyhyt tauko: (.), pitkä tauko (..), ((litteroijan huomio)) ja [sanon selvennys].

Leikit ja pelit. Rakenteluleikit, barbit, kotileikki ja nukkeleikit toistuivat lasten mainitsemina mukavina leikkeinä. Eveliina kertoi ponileikin päiväkodissa mukavaksi, sillä saa: “(-) leikkiä poneilla ja puhua niillä” (kuva 2). Leikkiin liittyviä valokuvia ja keskusteluja lapset luonnehtivat puheissaan nimeämällä leluja ja erilaisia mahdollisuuksia hyödyntää niitä. Majaleikki toistui lasten puheissa mukavana leikkinä, sillä siinä pystyi esimerkiksi piiloutumaan. Peleiksi nimettiin esimerkiksi Afrikan tähti ja Uno-korttipeli. Rakenteluleikeiksi nimettiin muun muassa palikat ja legot. Matti kuvasi leikin mahdollisuuksia: “voi rakennella kaikkea uutta ja kavereitten kanssa”. Matin kertomasta käy ilmi myös lasten leikille ominainen luovuuden



Kuva 2. Ponit

hyödyntäminen. Lasten saatavilla oleviin peleihin toivottiin myös muutoksia. Lapset toivat esiin toiveitaan, että pelejä vaihdettaisiin toisten ryhmien kesken. He kertoivat ikäviksi sellaiset lelut, joilla eivät jostain syystä leiki sekä sellaiset pelit, joita kuvailivat hankaliksi. Leikki rinnastui lasten puheissa usein kavereiden ja toisten lasten kanssa yhdessä tekemiseksi.

Kaverit ja vertaiset. Lasten ottamissa valokuvissa esiintyi runsaasti toisia lapsia, joiden kautta lapset toivat kavereiden tärkeyden esiin. Silja selitti ottamassaan valokuvassa esiintyviä kavereitaan itseisarvona: "Se kun on kaverit". Lilja nimesi ystävyys vastauksena aikuisen kysymykseen siitä, mikä päiväkodissa oli mukavinta: "-- musta oli ystävyys". Kokeiluryhmissä lapset toivat esiin tämänkaltaisia suoria mainintoja kavereiden tärkeydestä, kun taas verrokkiryhmissä kavereiden merkitys tuli esiin aikuisten esittämien lisäkysymysten kautta. Se, mikä päiväkodissa tai eskarissa oli ikävää, tuotti eniten vastauksia leikkien ulkopuolelle jäämisestä ja yksin leikkimisestä sekä kiusatuksi tulemisesta. Kiusaamista lapset kuvailivat lyömiseksi, tönimiseksi, sylkemiseksi, lelun kädestä ottamiseksi ja leikkien sotkemiseksi. Muutamat lapset toivoivat, että heidän sänkypaikkansa siirrettäisiin tietyn lapsen viereen. Lasten esiin tuomia sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä taitoja olivat toiseen tutustuminen, toisen kanssa leikkiminen ja aikuiselle kiusaamistilanteesta kertominen. Osa lapsista kertoi, että oli oppinut leikkimään kiltisti toisten lasten kanssa ja lohduttamaan.

Säännöt ja odotukset. Sääntöihin ja odotuksiin liittyvät seikat korostuivat lasten mielestä eskarissa tai päiväkodissa ikävinä asioina. Etenkin lepo hetken ja aamupiiriin liittyvät säännöt ja odotukset nähtiin yleisesti ikävinä. Minttu ja Elli olivat ottaneet valokuvan sängystä, josta Minttu kertoi lepo hetken liittyen: "koska me ei tykätä nukkuu ku sit kestää pitkään". Kalle kuvasi aamupiirin tylsyyttä: "öö se et pitää oottaa tosi kauan aamupiirissä". Edellä olevista aineistoesimerkeistä käy ilmi, että kyseiset tilanteet vaativat lapselta odottamista. Niihin liittyy myös paikallaanoloa. Sääntöihin ja odotuksiin liittyen osa lapsista toivoi, että saisi tuoda päiväkotiin omia leluja ja olisi lisää leikkiaikaa. Lisäksi toivottiin, että ei nukuttaisi, nukkumisen sijaan leikittäisiin ja ruokailu tapahtuisi omassa ryhmätilassa ruokalan sijaan. Lapset kertoivat oppineensa oppimisympäristön sääntöjen ja odotusten mukaisia taitoja,

kuten siivoamaan, pukemaan, jonottamaan, kiittämään ja pesemään käsiä. Tähän kategoriaan liittyviä opittuja taitoja kuvailtiin esimerkiksi seuraavasti: “sitä että mä oon oppinut tosi kiltisti leikkiä”. “Sanomaan kiitos ja antaa toisille (-) ole hyvä ja kiitos”. Lasten puheista esiin tulleet säännöt ja odotukset näyttivät liittyvän lapsiryhmässä toimimiseen, vuorovaikutustaitoihin sekä itsestä huolehtimiseen.

Akateemiset taidot. Tässä tutkimuksessa akateemiseksi taidoiksi on luokiteltu lukeminen, kirjoittaminen ja matemaattiset taidot. Lapset toivat puheessaan esiin näihin liittyviä oppimiaan taitoja, kuten numeroiden yhteen laskemisen, lukemisen ja kirjoittamisen. Eräässä ryhmähaastattelussa Niilo kertoi, että on oppinut “kirjottamaan oman nimen ja kaikkea muutakin ja pappa isi (--)) kaikkea”. Valokuvassa Niilo kirjoittaa omaa nimeään paperille. Akateemisiin taitoihin liittyen osa lapsista kertoi, ettei osaa lukea. Siksi he mainitsivat kirjat päiväkodissa ikäviksi. Akateemisten taitojen oppimiseen liittyvät ilmaukset eivät korostuneet kokeiluryhmien lasten puheissa. Sekä verrokki- että kokeiluryhmien lapset kertoivat oppineensa lukemaan, laskemaan ja tekemään tehtäviä. Toisaalta kokeiluryhmien lapset mainitsivat oppineensa kirjaimia ja kirjoittamaan, mitä verokiryhmien lapset eivät maininneet.

Liikunta ja ulkoilu. Liikuntaan ja ulkoiluun liittyen mainittiin mukaviksi asioiksi erityisesti jumppasali, keinuminen sekä ulkona leikkiminen ja liikkuminen. Aino kertoi toiveen ulkoiluajan lisäämisestä. Pihalle toivottiin esimerkiksi trampoliineja ja pomppulinnoja. Lapset kertoivat oppineensa liikunnallisia taitoja, kuten kuperkeikan, voltin, kärrynpyörän ja “kovaa juoksemisen”. Liikkumisen merkitys näyttäytyi muutaman lapsen ilmauksissa myös sisätilaan liittyvissä toiveissa. Esimerkiksi Oliver ja Kasper olivat ottaneet valokuvan katosta roikkuvasta oksasta, jonka he toivoivat muuttuvan kiipeilytelineeksi (kuva 3). Oliver kommentoi kuvaa: “semmoseks että (-) ihan lattialla olis kiva kiipeillä”. Tähän Kasper jatkoi ja kurotti kätensä kohti kattoa: “niin että olis katosta et



Kuva 3. Oksa

tonne avaruuteen asti”. Oliverin ja Kasperin mielikuvituksen käyttö liittyen kepin muuttumiseen kiipeilytelineeksi osoitti, että myös sisätiloihin toivottiin mahdollisuuksia liikkumiseen.

Päiväkodin tilat. Keskeisimmät lasten muutostoiveet päiväkodissa tai eskarissa liittyivät päiväkodin tilojen muokkaamiseen. Lapset toivoivat, että huonekalujen ja leikkialueiden paikkoja vaihdettaisiin. Tomppa toivoi, että kirjahyllyn paikkaa vaihdettaisiin: ”koska minä haluan siirtää sen [kirjahyllyn] siitä kokonaan pois, kun minä aina törömään siihen niin se pitää ottaa jonnekin muualle” (kuva 4). Lisäksi toivottiin, että saataisiin joitakin tiettyjä leikkivälineitä ja materiaaleja. Myös päiväkotiympäristön värit näyttivät olevan ainakin osalle lapsista merkityksellisiä, sillä joidenkin huonekalujen ja lelujen toivottiin olevan erivärisiä.



Kuva 4. Kirjahylly

Yleisesti oppimisympäristöön liittyvissä lasten kuvauksissa korostuivat kavereiden ja leikin merkitys, liikkumisen tarve sekä toive oppimisympäristön materiaalien vaihtuvuudesta. Lapset pyrkivät päiväkodin tilojen muutostoiveiden kautta muokkaamaan tiloja siten, että ne palvelisivat paremmin lasten omia mielenkiinnon kohteita ja toiveita.

3.2 Lapsi toiminnan kohteena oppimisympäristössään

Kun lapsi positioi itsensä objektiksi eli toiminnan kohteeksi, hänellä ei juuri ollut päätäntävaltaa oppimisympäristön tekijöihin. Lasten puheista ilmeni omaehtoisen toiminnan rajoittuminen, mikä näkyi heidän puheissaan verbeinä ”pitää” tai ”ei saa”.

Peleihin ja leikkeihin liittyvä toimijuuden rajoittuminen ilmeni lasten kuvauksissa puuttuvista taidoista. Julius mainitsi tietyt palikat ikävinä, koska niissä oli hänen mukaansa tylsiä muotoja, eikä hän



Kuva 5. Afrikan tähti -peli

tiennyt, mitä niillä rakentaisi. Ellen ja Iivo kuvasivat Afrikan tähti -pelin ikävänä, sillä “-- sen pelaaminen on vaan niin hankalaa” ja “siksi koska se on (.) öö jos haluaa avata sen nappulan niin sit antaa kassaan” (kuva 5). Keskustelusta ei avautunut, miksi Ellen ja Iivo näkivät kyseisen pelin hankalana. Kuitenkin viittaus rahan antamisesta kassaan voi kertoa siitä, että lapsi ei vielä osaa laskea oikeaa kassaan annettavaa määrää tai ei muuten halua luopua rahasta.

Vertaisiin ja kavereihin liittyen useat lapset toivat esiin kiusatuksi joutumisen ja yksin jäämisen. Kiusatun roolin ja yksin olemisen voi liittää objekti-positioon, sillä lapset kertoivat sen ikäväksi eikä siihen välttämättä voinut itse vaikuttaa. Lapset kuvasivat kiusaamista toisten tönimiseksi ja muuksi fyysiseksi satuttamiseksi, lasten omien lelujen rikkomiseksi sekä leikeistä ulkopuolelle jäämiseksi. Toisten leikkien ulkopuolelle jääminen yhdistettiin usein piirtämiseen. Tämä tuli ilmi Antin ja Juliuksen keskustelussa (kuvat 6-7):

T [työntekijä]: -- mikä sust on ollu ikävintä viskarissa?

Julius: Mm (-) noo noo se on ollu että mä leikin yksin.

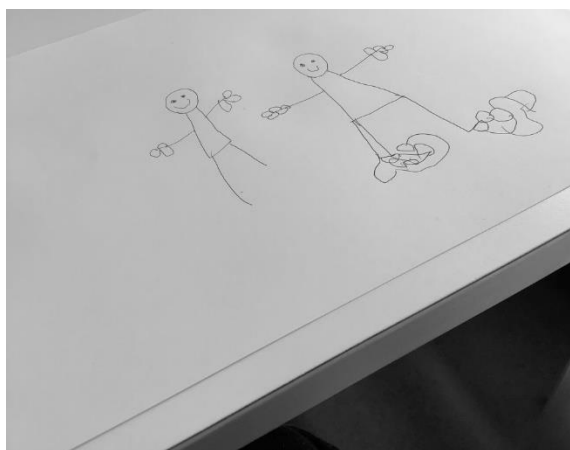
T: Aivan (.) ikävintä on ollu se jos jää leikkimään yksin sä oot piirtäny sinne hienon kuvan (.) kyllä (.) no entäs totanoinna mikäs tosta Antista on ollu ikävintä?

Antti: No et mut jätetään yksin.

T: Nii et jos on semmonen tilanne et jätetään yksin (.) sä oot ottanu penaalista kuvan (.) mitä sä silloin teet et jos sä ollukki yksin?

Antti: Mä piirrän.

Kyseinen keskustelu tuo esiin lasten jaetun kokemuksen yksinäisyyden tunteesta. Yleisesti lapset mielsivät yksin olemisen ikäväksi ja kavereiden merkitys korostui lapsille tärkeänä. Samasta ryhmähaastattelusta Ella kuvaili yksin olemisen ikävyyttä oman toimijuutensa rajallisuuden näkökulmasta: “no koska



Kuva 6. Juliuksen piirustus



Kuva 7. Antin penaali

yksin leikkiminen on nii tylsää ku ei keksi mitään aina ku mun kaverin kaverin se kaveri aina öö keksii kaiken”. Leikkien ulkopuolelle jääminen ja yksin leikkiminen saattaa siis myös haastaa leikin monipuolisuutta.

Toiminnan kohteena oleminen näkyi myös lasten puheissa ja heidän ottamissaan valokuvissa liittyen oppimisympäristön sääntöihin ja odotuksiin. Niihin liittyvä objekti-positio tuli esiin etenkin aamupiiriin ja lepo hetkeen liittyvissä lasten kuvaamisissa käytännöissä. Aamupiirillä tarkoitetaan varhaiskasvatuksessa päivittäisiä lapsiryhmän kokoontumisia, jotka ovat pedagogisia oppimistilanteita. Onnin ja Kasperin ottama valokuva säkkituolista kuvasi aamupiiriin liittyvää paikallaan olon odotusta, josta Onni kertoi: “mä **en saa** temppuilla siin hyppiä siellä”. Opettaja ei kysynyt Onnilta ja Kasperilta tähän liittyen tarkentavia kysymyksiä, eikä säkkituolin merkitys aamupiirillä avautunut haastattelussa. Onni saattoi kuitenkin viitata kommentillaan siihen, ettei juuri säkkituolilla saanut temppuilla ja hyppiä, mikäli halusi istua siinä aamupiirillä. Amanda ja Hilla olivat ottaneet valokuvan itsestään ja toisista lapsista istumassa aamupiirillä. Valokuvassa eräs penkillä istuva lapsi ilmentää aamupiirin tylsyyttä istumalla kädet puuskassa ja kyllästynyt ilme kasvoillaan. Valokuvan ottaneet Amanda ja Hilla kertoivat valokuvasta, että aamupiirillä istuminen on tylsää ja he halusivat vain leikkiä suoraan käsi pesun jälkeen. Aamupiiri nähtiin yleisesti usein päiväkodissa ikävänä ja tylsänä, eikä myönteisiä mainintoja aamupiiriä kohtaan juuri tullut. Sääntöihin ja odotuksiin liittyen Niina kuvasi aamupiirillä istumisen vaikeutta itselleen: “-- mä en malta istua siellä”. Varhaiskasvatuksessa harjoitellaan esimerkiksi oman vuoron odottamista ja paikallaan istumista, jotka ovat tarpeellisia ryhmässä toimimisen taitoja. Niihin liittyvät odotukset samalla rajaavat lapsen omaehtoista toimintaa.

Aamupiirin lisäksi lepo hetkeen liitettiin samoja sääntöjä hiljaa olon vaatimuksesta sekä paikallaan makaamisesta. Aineistosta tuli esiin useita lasten ottamia valokuvia ja mainintoja siitä, että lepo hetki nähtiin lasten mielestä ikävänä

näiden sääntöjen ja odotusten takia (kuva 8). Petri ja Eero kertoivat lepo hetken olevan ikävä. Petri kertoo lepo hetkestä: "sit aikuinen sanoo pää tyynyyn". Tähän Eero kommentoi: "minä haluan nukkuu väärinpäin. Minä tykkään nukkuu väärinpäin". Petrin ja Eeron kertomuksesta käy ilmi aikuisten asettamat säännöt lepo hetkelle, jotka osaltaan rajaavat lapsen omaehtoista toimintaa. Toisessa ryhmähaastattelussa Nuutti kuvasi lepo hetken ikävyyttä:



Kuva 8. Lepo hetki

Nuutti: -- ku pitää nukkuu.

T: Mitä tuol tilas noin niinku yleensä tehdään?

Nuutti: Luetaan satuja ja sit siel on musiikkii.

T: Mitä siel on on sun mielestä tylsää?

Nuutti: Pitää nukkuu siellä.

T: Mut pitääks siel nukkuu vai riittääks et lepää?

Nuutti: Joo.

T: Ei kukaan pakota sua nukkumaan.

--

Nuutti: No siinä on se tylsää myös et ku siin sängyssä nii jos ei nukuta niin pitää odottaa et pitää voi nousta.

Keskustelussa aikuinen tuo ilmi, että lepo hetkellä ei ole pakko nukkuu. Nuutti tuo kuitenkin esiin sen, että lepo hetkellä "pitää" toimia tietyllä tavalla eli odottaa lupaa nousta ylös. Samankaltaisia näkemyksiä esiintyi myös muiden lasten puheissa. Lapset näkivät lepo hetken rajaavan heidän toimijuuttaan ja mielsivät sen ikäväksi.

Odottaminen aikuisen toimesta näytti rajaavan lasten toimijuutta myös Marian ja Lyylin keskustelussa, kun he kertoivat toiveestaan ryhmän aikuisten sijoittumisesta siirtymätilanteessa:

T: -- miksi on kurjaa pukea?

Maria: **Joutuu odottamaan** kauan jos aikuiset ei oo valmiina.

--

Maria: Ei edes valmiina pitkään aikaan (.) se on parempi.

T: Okei te siis tykkäätte että meidän aikuisten pitäis pukea nopeasti ja ((lause jää kesken))

Maria: Joo.

Lyyli: Kaks vois pukea meitä (.) tai yhden pitäis pukeutua ja kahden pitäis auttaa.

T: Yhyym.

Lyyli: Silloin se menis hyvin.

Maria ja Lyyli tuovat esiin odottamisen säännön, sillä ulos ei saa mennä ilman aikuista. He ehdottavat, että aikuiset voisivat toimia eri tavoin, mikä nopeuttaisi heidän ulospääsyään pukeutumisen jälkeen. Tällöin heidän ei tarvitsisi odottaa ulospääsyä. Marian ja Lyylin ottamassa valokuvassa toinen heistä on pukemassa eteisessä heijastinliiviä päällensä.

Akateemiset taidot ja niihin liittyvien taitojen puute tuli esiin lasta rajoittavana tekijänä. Lauri kertoi, ettei tykkää kirjoista, jota hän perusteli puuttuvalla taidollaan: "mä en osaa lukee". Puuttuvat taidot itsessään rajoittavat lapsen omaehtoista toimijuutta. Muuten akateemiset taidot eivät juuri näyttäytyneet lasten puheissa heidän toimintaansa rajoittavina tekijöinä.

Päiväkodin tilat osaltaan rajoittivat lasten toimintaa. Oiva nimesi ruokalan ikäväksi asiaksi päiväkodissa: "kun siellä **ei saa** ottaa itte ruokaa". Oiva viittasi tällä ruokalan linjaston korkeuteen: "toi on niin korkealla". Oivan ottamasta valokuvasta näkyy päiväkodin ruokalan linjasto lapsen näkökulmasta (kuva 9).



Kuva 9. Ruokalan linjasto

Lapsen objekti-positio ja toimijuuden rajoittuminen näytti heijastuvan siihen, että lapset näkivät ikävinä heidän kykenemistään ja osaamistaan rajoittavat tekijät. Kykenemisen näkökulmasta lapsen omaehtoista toimintaa rajoittivat puuttuvat taidot sekä päiväkodin tilojen ominaisuudet. Liikunta ja ulkoilu ei näyttäytynyt lapsen toimijuutta rajaavana; lähinnä lapset toivat esiin toiveen, että ulkoilua olisi enemmän.

3.3 Lapsi toimijana oppimisympäristössään

Kun lapsi positioi itsensä subjektiksi eli toimijaksi, hän pystyi jossain määrin vaikuttamaan omalla toiminnallaan oppimisympäristöön. Näitä koskevia ilmauksia lapset sanoittivat, että jotakin ”voi” tai ”saa” tehdä. Tomi kuvaili legoleikin mukavuutta seuraavasti: ”koskaa niit voi niinku pali panna palikoita eikä tuu semmosta mitää semmosta niinku (.) semmosta niinku kieltoo että ei saa laittaa”. Tomin kertomuksesta ilmenee leikin vapaus ja rajattomuus toteuttaa leikkiä haluamallaan tavalla. Milja oli ottanut kaksi valokuvaa, joista toisessa oli legolaatikko ja toisessa kortteja. Hän kertoi niihin liittyvästä muutostoiveestaan: ”öö siis tämä ei vaihda paikkaa mut tämä vaihtaa tänne paikkaa niin **voi opetella** miten tehään näistä kuvi jotakin juttuja”. Milja toi esiin, että haluaisi korttikuvat legoleikin yhteyteen, jotta voisi rakentaa legoista korttien kuvissa olevia asioita. Miljan kertomaa voi tarkastella siten, että hän haluaa kehittää jo olemassa olevaa toimintaa.

Lasten subjekti-positio näyttäytyi keskeisenä leikkeihin ja peleihin liittyvissä lasten puheissa. Sara mainitsi päiväkodissa mieleiseksi kotileikin ja kertoi ottamastaan valokuvasta (kuva 10):

Sara: Mm (.) meillä on ollu ulkona kotisleikkiä [kotileikki].

T: Mm m.

Sara: Ja sitten sisällä.

T: -- miksikä se sun mielestä on niin mukavaa se kotisleikki?

Sara: Koska siihen tulee niin monta kaveria mukaan leikkii.



Kuva 10. Kotileikki ulkona

T: -- ja mitä muuta mukavaa siinä on siinä kotisleikissä?

Sara: Noku siinä saa öö olla ihan mikä vaan rooli.

Sara kertoi kotileikin olevan mukavaa, sillä siinä saa ottaa minkä tahansa roolin ja sitä saa leikkiä kavereiden kanssa. Myös toisten lasten puheissa esiintyi kotileikin mielekkyys kavereiden kanssa yhdessä leikkimisen ja roolin ottamisen takia (kuva 11). Leikissä lapsi saa valita itselleen mieleisen roolin, jota aikuiset eivät rajoita. Sara kertoi, että kotileikkiä on mahdollista leikkiä sekä sisällä että ulkona. Kotileikki mahdollistuu käytännössä missä ympäristössä tahansa, koska keskeisenä on leikkijöiden roolit, mielikuvitus ja ympäristön tarjoumat. Valinnanvapauden lisäksi Sara kertoi kotileikissä mukavaksi sen, että siinä on mukana monta kaveria. Samoista syistä lapset mainitsivat itselleen mieleisiksi myös muita roolileikkejä, kuten roolivaateleikin ja kampaamoleikin.



Kuva 11. Kotileikki sisällä

Kun lapsi positioitui subjektiksi, vertaisten ja kavereiden merkitys näyttäytyi lapselle toisten lasten kanssa yhdessä leikkimisen ohella kavereilta mallioppimisena ja läheisyytenä. Mallioppiminen näyttäytyi Marjan puheessa seuraavalla tavalla: “-- mä oon oppinu pesemään käsiä tosi huolella. -- no ku mä oon nähny ku kaveritki teki nii”. Kerttu kertoi valokuvastaan, jossa hän haluaa kaveriaan: “-- musta oli mukavinta halata”. Muutamat lapset toivat esiin toiveensa siitä, että saisivat vaihtaa lepoa hetkellä sänky paikkaansa tietyn lapsen viereen.

Kavereiden merkitys ilmeni lasten puheissa myös siten, että heidän kanssaan toimitaan oppimisympäristössä ja luodaan yhdessä leikkejä. Daniel kertoi ottamastaan valokuvasta (kuva 12):

Daniel: Minun maja.

T: Haluaksää kertoa mitä kuvassa on?

Daniel: Palasta [parasta] eskarissa on tehä majoja koska (-) leikkiä ja ää olla kivasti (.) myöskin -- lisäksi pehmoleluja on täällä eskarissa niinku kavereitten sängyssä niin kaverit ne voijaan ottaa niihin leikkeihin.

T: Ym mitä niillä tehdään (.) niissä leikeissä?

Daniel: No leikitää mejän leikkejä.

Danielin kertomuksesta käy ilmi yhteisleikin merkitys kavereiden kanssa sekä päiväkodin tilojen materiaalit. Päiväkodin tiloissa olevat materiaalit ja lelut mahdollistavat lapsille niiden avulla yhteisen leikin luomisen. Danielin ilmaus "meijän leikkejä" kuvaa sitä, että leikki on lapsia yhdistävä tekijä. Yhteisen mielenkiinnon kohteen jakaminen tuli esiin Patun ja Simon puheesta, kun he kertoivat traktoreista:



Kuva 12. Majojen tekeminen

Simo: Ajan tuolla massikalla [Massey Ferguson = traktorimerkki] ulukona.

Patu: Sitten mä otin Simosta kuvan.

--

Patu: Me tykätään niin paljon traktoreista.

Simo: Nii tykätään niin.

--

Patu: Simo otti musta kuvan ja sitten mä istun tossa traktorissa.

Simo: Oliko sulla vaihekeppi päällä?

Patu: Oli (.) kutos vaihe.

Simo: Mulla oli mikä mulla olikaan mulla on seiska tiäksää muistakko Patu mulla jäi sillo kun mä tulin sieltä tallista nii jä jarru päälle.

((Patu nyökkää))

Patu: Ja massikassa oli rengas hajalla joo kun Simo koitti tulla tallista.

--

Simo: Se oli jo ennenkin ollu hajalla.

Patu: Simo koitti tulla tuolta tallista sillä oli jarru päällä.

Simo: Mutta se on ollu ennenkin jo rikki.

Patu: Niin onkin (.) tosta se ((tekee räjähdysmäisen äänen)).

Simo ja Patu toivat esiin yhteisen mielenkiinnon kohteensa ja yhdessä leikkimisen me-puheena. Simo ja Patu ovat ottaneet toisistaan valokuvat, joissa istuvat traktoreiden kyydissä. Keskustelussa he kuvailivat traktoriin liittyviä asioita sekä yhteisen leikin tapahtumia. Traktorileikin kautta lapset saivat toteuttaa yhteistä mielenkiinnon kohdettaan.

Subjekti-positio tuli esiin myös lasten kuvauksissa, joissa he kertoivat sääntöjen ja odotusten mukaisia opittuja taitojaan. Esimerkiksi aamupiirillä oli opittu istumaan ja kuuntelemaan. Simo sanoitti oppimaansa taitoa istua hiljaa aamupiirillä:

T: Katotaanpa mitä Simo on oppinu (.) selittäppä mitä tuossa on.

Simo: Minä olen oppinut istumaan rauhassa ja mulla on silmät tälle

((Simo näyttää valokuvassa olevan ilmeensä ja muita naurattaa)).

(..)

T: Tiäksää Simo miks se on tärkeää?

Simo: Koska kuuntelee ((nyökyttää)) (-- mitä sano ja sitten mun silmät on vähän ((katsoo silmät suurina)).

Simosta otetussa valokuvassa hän istuu penkillä silmät suurina kuuntelemista osoittamansa ilme kasvoillaan. Edellä esitetystä esimerkistä Simo positioi itsensä oppijaksi, kun hän kertoi oppineensa kyseisen taidon. Simon kuvaama taito pohjaa odotukseen siitä, että aamupiirin aikana istutaan hiljaa ja kuunnellaan sekä pyydetään puheenvuoro. Muita lasten mainitsemia sääntöihin ja odotuksiin liittyviä opittuja taitoja olivat muun muassa kiittäminen, leluilla kiltisti leikkiminen, lepohtelulla hiljaa oleminen, käsien peseminen, siivoaminen ja pukeminen. Lapset liittyivät myös kaverit oppimiinsa taitoihin. Aukusti kertoi, että oli oppinut olemaan kavereille kiltti. Santtu kertoi oppineensa "tutustumaan toiseen". Heidän ottamissaan valokuvissa näkyi toisia lapsia.

Opitut taidot mahdollistavat lapsen omaehtoista toimijuutta. Edellä mainittuihin sääntöihin ja odotuksiin liittyvien taitojen lisäksi akateemiset taidot näyttäytyivät lasten puheissa opittuina taitoina. Esimerkiksi Heli kertoi ottamastaan valokuvasta: "-- mä oon oppinut hyvin kirjoittamaan" (kuva 13). Helin ottamassa valokuvassa on nähtävissä päiväkodin fyysiseen tilaan seinälle esille laitettut kirjaimet.



Kuva 13. Kirjaimet päiväkodin fyysisessä oppimisympäristössä

Liikunta ja ulkoilu näyttäytyivät lasten puheissa heidän toimijuutensa kannalta merkityksellisenä. Julia kertoi oppineensa jumppaamaan, sillä “meil on päiväkodis on tosi paljon jumppaa”. Henri kertoi oppineensa juoksemaan tosi kovaa, jonka kertoi oppineensa: “siitä kun saa olla pihalla”. Koska useat lapset mielsivät liikunnan ja ulkoilun mukavana, näyttäytyivät ne myös lasten näkökulmasta tärkeänä toimintana varhaiskasvatuksessa.

Lapsen toimijuus tuli esiin myös lasten päiväkodin tiloihin liittämässä muutostoiveissa. Ne liittyivät esimerkiksi leikkitilojen muokkaamiseen, lelujen ja pelien vaihteluun sekä uusien tai puuttuvien lelujen hankkimiseen. Leikkitilojen muokkaamiseen liittyen esiin tuotiin muun muassa ajatuksia siitä, että jokin leikki voisi olla parempi jossain toisessa tilassa esimerkiksi leikkialueeseen varatun tilanpuutteen vuoksi. Muutosehdotuksia esitettiin myös huonekalujen siirtämisestä, sillä jonkin huonekalun ajateltiin toimivan



Kuva 14. Pelit

paremmin toisessa tilassa. Myös tarve lelujen vaihtuvuudesta tuli lasten esittämistä toiveista esiin. Esimerkiksi Elsa pohti, että pelejä vaihdeltaessa muiden ryhmien kesken saataisiin niihin vaihtuvuutta (kuva 14):

Elsa: No mä haluisin muuttaa pelejä.

T: Haluisit muuttaa pelejä?

Elsa: Elikkä vaihtaa pelejä ja antaa toiselle ryhmälle vaikka niinku pelejä.

T: Onpa hyvä idea kyllä.

Elsa: Ja sitte ne antais meille [pelejä].

Elsan esimerkistä voi päätellä, että lapset toivovat oppimisympäristön materiaaleihin myös vaihtuvuutta. Lisäksi lapset toivat esiin puutteita leluissa. Puuttuvien lelujen lisäksi toivottiin, että saataisiin joitakin tiettyjä leluja lisää, kuten pikkuautoja, barbeja ja legoja.

Päiväkodin tilojen näkökulmasta lapset toivat esiin muutostoiveita, jotka liittyivät myös tilojen käytettävyyden parantamiseen sekä viihtyisyyteen. Maija ja Laura olivat ottaneet valokuvan kaapista, josta he kertoivat (kuva 15):

Maija: Me haluttaisiin vaihtaa se toinen ovi tuohon.

Laura: Nii.

Maija: Koska tuossa toinen ovi ((tirskahtaen edessä olevalle lapselle)).

Laura: Siinä pitäisi olla hyllytkin ((demonstroi käsillään hyllyjen paikkoja)).

Maija: Nii.



Kuva 15. Kaappi, johon haluttiin muutoksia

Kuvassa on nähtävissä sisällöltään sotkuinen kaappi. Opettaja ei esittänyt Maijalle ja Lauralle lisäkysymyksiä siitä, miksi he halusivat kaappiin hyllyt ja oven. Lasten vuoropuhelusta voi päätellä, ettei kuvassa oleva kaappi ole lasten leikkien kannalta toimiva. Tähän liittyen voi myös pohtia, että oppimisympäristön viihtyisyys on lapsille tärkeää. Toisessa ryhmähaastattelussa Iida ja Emma kuvailivat kampaamoleikkiin tarkoitettua tilaa adjektiivilla "ahdas" (kuva 16). Iida ehdotti, että siihen laitettaisiin toinen pöytä. Iidan ja Emman ehdotukset muutoksista osoittaa lasten toimijuutta heidän tarkastelussaan ja arvioinnissaan koskien oppimisympäristöä.

Lapset näyttivät toteuttavan toimijuuttaan heille annettujen mahdollisuuksien puitteissa sekä



Kuva 16. Kampaamoleikki

tuovan esiin näkökulmiaan ja muutostoiveitaan oppimisympäristöön liittyen. Lasten itsenäinen toimijuus rajautuu ympäristön tarkastelun ja arvioinnin näkökulmaan, sillä lasten ei ole itsenäisesti mahdollista tehdä ratkaisuja muutostoiveisiin liittyen.

Lopulta aikuinen kuitenkin päättää, toimitaanko lasten esittämien toiveiden ja näkemysten mukaan. Leikissä lapset näyttivät saavan toteuttaa toimijuuttaan vapaasti erilaisten leikkiroolien kautta.

4 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lasten ottamia valokuvia ja valokuvista käytyjä ryhmähaastatteluja. Kyseinen tutkimusasetelma toi esiin kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ja viisivuotiaiden varhaiskasvatuksen oppimisympäristöihin liittyviä merkityksiä lasten näkökulmasta. Lapset olivat ottaneet valokuvia samoista asioista, mutta niiden merkitykset vaihtelivat lasten näkökulmien välillä. Valokuvia tarkasteltiin suhteessa lasten kertomaan, sillä valokuvien kuvauskohteet itsessään eivät ilmentäneet niihin liittyviä lasten merkityksiä. Lasten oppimisympäristöihin liittyvät näkemykset tulevat esiin heidän tekemistään havainnoistaan sekä kokemuksistaan (Raittila, 2009). Ympäristön tarjoudat näyttäytyvät yksilöille erilaisina, ja päiväkodin ympäristössä olevat materiaaliset tarjoudat, kuten lelut sekä päiväkodin tilat tuottavat lapsille erilaisia mielikuvia ja kokemuksia (ks. Gibson, 2014; Raittila, 2009). Lasten kuvauksissa näkyi lapsille ominainen mielikuvituksen käyttö, joka tuli esiin etenkin lasten kertomuksissa päiväkodin tiloista. Lapsille oikea maailma palvelee myös mielikuvitusmaailmaa (Day & Midbjer, 2007, s. 5).

Lapset kuvasivat oppimisympäristöjä kuuden kategorian kautta, joita olivat *leikit ja pelit, kaverit ja vertaiset, säännöt ja odotukset, akateemiset taidot, liikunta ja ulkoilu* sekä *päiväkodin tilat*. Tutkimustulokset osoittivat, että kaverit, leikki, ulkoilu ja liikunta ovat lapsille tärkeitä kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ja viisivuotiaiden varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat aiempia tutkimuksia leikin, liikunnan ja ulkoilun sekä vertaisten ja kavereiden merkityksellisyydestä lapsille (ks. Alasuutari & Karila, 2014; Brotherus, 2004; Einarsdottir, 2005; Husu, 2010; Wilz & Klein, 2001). Lapset toivoivat erityisesti leikkimistä ja ulkoilua lisää varhaiskasvatuksen arkeen sekä monenlaisia mahdollisuuksia liikkumiseen (ks. Rusanen, 2008; Virkki, 2015).

Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, miten lapset positioivat itsensä toimijoina oppimisympäristössään. Lapset tarkastelivat oppimisympäristöjä oman positioitumisen näkökulmasta. He kuvasivat varhaiskasvatuksessa itselleen mieleisiä ja oppimiaan asioita sekä muutostoiveitaan lähinnä oman aktiivisen toimijuuden

mahdollistumisen ja toteutumisen kautta. Ikäviä asioita sekä muutostoiveita lapset kuvasivat heidän toimijuutensa rajoittumisen näkökulmasta. Objekti-positio näyttäytyi lasten puheen ilmauksina siten, että jotakin "pitää" tai "ei saa" tehdä. Lasten positioituminen objekteiksi näyttäytyi heidän puheissaan, kun he kuvasivat sääntöjä ja odotuksia, päiväkodin tiloja, puuttuvia taitojaan sekä kiusaamista ja yksin jäämistä. Lapsen subjekti-positio näkyi lasten puheen ilmauksissa siten, että jotakin "voi" ja "saa" tehdä. Lasten positioituminen subjekteiksi näkyi heidän puheissaan, kun he kuvasivat leikkejä ja pelejä, kavereiden ja vertaisten kanssa toimimistaan, opittuja taitojaan sekä päiväkodin tiloihin liittyviä muutostoiveitaan. Tässä tutkimuksessa lasten oppimisympäristöön liittyvissä näkemyksissä ei ilmennyt merkittäviä eroja kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä.

Lapset hyödynsivät oppimisympäristön tiloja ja niiden tarjoamia resursseja laajasti uuden oppimiseen sekä oman toimijuuden toteuttamiseen (ks. Wilson, 1996, s. 3). Oppimisympäristöissä näyttäytyivät keskeisinä fyysinen, sosiaalinen ja pedagoginen ulottuvuus (ks. Björklid, 2005; Brotherus, 2004; Manninen ym., 2007; Nuikkinen, 2005). Kategoriat eivät rajautuneet tarkkarajaisesti yksittäisiin ulottuvuuksiin, vaan näyttivät liittyvän moniin oppimisympäristön ulottuvuuksiin samanaikaisesti (ks. Piispanen, 2008, s. 141). Oppimisympäristön ulottuvuuksia erikseen tarkasteltaessa voitiin kuitenkin eritellä yhtymäkohtia eri kategorioiden ja ulottuvuuksien välillä. Lapset kertoivat itselleen tärkeiksi *leikit ja pelit*, jotka näyttäytyivät merkityksellisinä fyysisen oppimisympäristön tarjoumina. He esittivät niihin liittyviä muutosehdotuksiaan lelujen vaihtuvuuden ja uusien lelujen hankinnan kautta. Lasten toiveet *päiväkodin tilojen* muokkaamisesta, esimerkiksi lelujen ja huonekalujen paikkojen vaihtuvuudesta sekä leikkitilojen sijoittelusta, voidaan ajatella viittaavan pedagogisen ympäristön vaatimuksiin siitä, että ne ovat soveltuvia ryhmän ikätasolle ja ovat lasten mielenkiinnon mukaisia (ks. Piispanen, 2008, s. 141).

Fyysisen ympäristön viihtyisyyden näkökulmasta lasten puheissa ilmeni värien merkitys sekä leikkitilojen siisteys ja käytännöllisyys. Edellä mainitut seikat näyttäytyivät myös Feodorov-Heikkisen (2014) ja Piispanen (2008) tutkimuksissa lapsille merkityksellisinä oppimisympäristön viihtyisyyden kannalta. Lasten

näkökulmasta fyysisen oppimisympäristön ruokalan korkea linjasto sekä leikkitilojen epäsiisteys ja ahtaus saattoivat rajoittaa lasten toimijuutta kykenemisen näkökulmasta (ks. Sillanpää, 2021). Päiväkodin tiloista lapset näkivät itselleen tärkeiksi ryhmätilat, piha-alueen ja jumppasalin. *Liikunta ja ulkoilu* ovat varhaiskasvatuksen arjessa merkityksellistä toimintaa, sillä varhaiskasvatuksessa liikutaan päivittäin monipuolisesti sekä sisällä että ulkona ja harjoitellaan motorisia taitoja (ks. Opetushallitus, 2021; 2022). Liikkumiseen liittyvät mahdollisuudet ja rajoitukset ovat riippuvaisia päiväkodin fyysisestä oppimisympäristöstä. Yhdessä kavereiden ja vertaisten kanssa liikkuminen ja ulkoilu tuo toimintaan sosiaalisen ulottuvuuden näkökulman.

Lapset olivat ottaneet runsaasti valokuvia *leikeistä ja peleistä*, joihin he liittivät useimmiten yhteisleikin vertaisten ja kavereiden kanssa. Sosiaalisen oppimisympäristön merkitys näyttäytyi myös Einarsdottirin (2005) tutkimuksessa lapsille tärkeänä. *Kavereiden ja vertaisten* merkitys tuli esiin sekä välillisesti lasten leluista ottamista valokuvista että suoraan toisista lapsista otetuissa valokuvissa. Näihin liittyvissä kertomuksissaan lapset toivat esiin ystävyuden itseisarvon sekä yhteisleikin toisten lasten kanssa. Leikki on lapsille merkityksellistä, sillä leikissä lapsella on mahdollisuus olla aktiivinen ja luoda sen kautta sosiaalisesti merkittäviä tilanteita (Brotherus, 2004). Tässä tutkimuksessa korostui se, että lapset näkivät yksinolon ja leikeistä ulkopuolelle jäämisen yksimielisesti ikävänä asiana (ks. Wilz & Klein, 2001). Koska lapsen asema lapsiryhmässä muodostuu hänen sosiaalisen osaamisensa ja kykyjensä kautta (Lehtinen, 2009b, s. 93), lasten sosiaalista toimijuutta ja osallisuutta tulee tukea osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Sosiaalisen oppimisympäristön näkökulmasta aineistossa tuli esiin myös muutamia mainintoja mallioppimisesta. Lapset kertoivat oppineensa esimerkiksi pesemään käsiä kaverin mallista.

Sosiaalinen oppimisympäristö asettaa *sääntöjä ja odotuksia* lapsiryhmässä toimimiselle. Sääntöihin ja odotuksiin liittyvä lasten puhe koski erityisesti lapsiryhmässä toimimista ja toisten lasten kanssa leikkimistä. Lasten esiin tuomat säännöt kavereiden ja vertaisten kanssa toimimisesta koskivat esimerkiksi sitä, ettei toisia saa tönä ja osataan pyytää anteeksi. Sääntöjä oli visualisoitu lapsiryhmien

tiloihin kuviksi, joista lapset olivat ottaneet valokuvia. Pedagoginen oppimisympäristö tuo sääntöihin ja odotuksiin opetuksellisen näkökulman (Opetushallitus, 2021; 2022). Näin ollen yhteisesti laadittujen sääntöjen ja toimintatapojen tarkoituksena on luoda turvallinen ja muita kunnioittava ilmapiiri.

Yhteisten sääntöjen ja odotusten lisäksi pedagoginen oppimisympäristö näyttäytyi lasten puheissa *akateemisten taitojen* ja muiden taitojen oppimisena sekä olemassa olevien leikkien kehittämisenä (ks. Kumpulainen ym., 2010). Lapset pohtivat oppimisympäristön *pelien ja leikkien* sekä materiaalien soveltumista oman toimijuutensa näkökulmasta. Liian helpot, mutta toisaalta myös liian vaikeat pelit koettiin tylsinä. Samankaltaisia lasten näkemyksiä on tunnistettu aiemmissa tutkimuksissa liittyen pelien vaikeustasoon (ks. Virkki, 2015, s. 93). Eräs lapsi toivoi selkeästi haastetta rakentelutoiminnalle. Hän ideoi, että pelikortteja ja niissä olevia kuvia voisi hyödyntää mallista rakenteluun. Lapselle rakenteluleikki näyttäytyy leikin itseisarvona. Rakenteluleikit ovat samalla myös oppimisen tilanteita, kun rakentamisen kautta opitaan muun muassa geometrista hahmottamista (Opetushallitus, 2022, s. 50–51).

Lasten puheet painottuivat oman toimijuuden näkökulmaan, eivätkä he tarkastelleet aikuisten ohjaamaa pedagogista toimintaa kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ja varhaiskasvatuksen toiminnan sisältöihin liittyen (ks. Lehtinen, 2009a, s. 155). Lapset eivät juuri kommentoineet lapsiryhmätoimintaa esimerkiksi siitä näkökulmasta, oliko musiikkitoimintaa tai muuta ohjattua toimintaa riittävästi tai liikaa. Muutenkin juuri musiikkiin liittyvät lasten ilmaukset olivat vähäisiä. Musiikin roolia ja lasten näkemyksiä musiikkiin liittyen voisi jatkossa tarkastella erikseen. Lapset eivät myöskään kuvailleet, millaista aikuisten ohjaama toiminta itsessään oli. Lasten esiintuomasta puheesta oli kuitenkin havaittavissa aikuisten tarjoamia pedagogisia materiaaleja, kuten matemaattisia kynätehtäviä sekä ryhmätilan seinällä olevia kirjaimia. Osa lapsista kertoi niiden mielekkyydestä. Lapset kertoivat oppineensa akateemiseksi taidoiksi luokiteltuja taitoja, kuten kirjoittamista, laskemista ja lukemista. Vaikka akateemisten taitojen harjoittelu nähdään keskeisenä varhaiskasvatuksen aikuisten ohjaamassa toiminnassa (Opetushallitus, 2022), edellä

olevista esimerkeistä voidaan päätellä niiden näyttäytyvän myös lapsille mielekkäänä heidän toimijuutensa toteuttamisen näkökulmasta.

Useat lapset näkivät aamupiirin päiväkodissa ikävänä. Aamupiiri on aikuisen ohjaamaa toimintaa, jossa vallitsee tietyt säännöt ja odotukset (ks. Alasuutari & Karila, 2014, s. 76–77). Lapset kuvailivat aamupiirin ikävyyttä siellä vallitsevien sääntöjen ja odotusten kautta, eivät yksittäisten aikuisten toiminnan tai aamupiirin pedagogisten sisältöjen näkökulmasta. Aamupiirin lisäksi lapset liittivät lepo hetken kielteisiin asioihin päiväkodissa. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös Wilzin ja Kleinin (2001) tutkimuksesta, jossa lapset nimesivät kielteiseksi asioiksi päiväkodissa aamupiirin ja lepo hetken. Joissain tutkimuksissa lapset kuitenkin kuvaavat nukkumista ja aamupiiriä myönteisenä asiana (esim. Kuukka ym., 2022; Rusanen, 2008). Tässä tutkimuksessa lepo hetki ja aamupiiri toistuivat lasten mielestä päiväkodissa ikävinä asioina. Lapsia kuulemalla voitaisiin pohtia, millaiset toimintatavat tekisivät niistä lapsille mielekkäämpiä.

Lasten puheissa ja heidän ottamissaan valokuvissa ei juuri näyttäytynyt aikuisia lukuun ottamatta erään kuvausparin kuvausta siitä, että aikuiselle pystyi kertomaan kiusaamisesta, sekä erään lapsen ottamaa valokuvaa aikuisista jona tarkoituksena havainnollistaa opittua taitoa. Aikuisten merkitys näyttäytyi lapsille lähinnä heidän toimijuutensa toteuttamisen mahdollistajana, eikä suorina mainintoja siitä, että aikuinen rajoittaisi lapsia omalla toiminnallaan juuri tullut. Eräs lapsi kuitenkin kuvaili lepo hetkeä ikävänä, koska aikuinen kääkee laittamaan pään tyynyyn. Virkin (2015) tutkimukseen nojaten lapset tunnistivat mahdollisuutensa valintojen tekemiseen ja itsenäiseen päätöksentekoon kasvattajien asettamissa rajoissa. Lasten osallisuutta säätelee toiminnan joustavuus tai joustamattomuus.

Tutkimuksen arviointi. Tutkimusta arvioidaan luotettavuuden ja uskottavuuden näkökulmasta (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimuksen läpinäkyvyyden kannalta lähestymistavat ja menetelmät on perusteltu menetelmäluvussa, jotta tutkimuksen vaiheet voidaan arvioida luotettaviksi (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimuksen uskottavuutta lisää se, että tutkimusaineisto on kerätty asiaankuuluvasti sekä aineisto on analysoitu huolellisesti (ks. Juuti & Puusa, 2020). Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta tuloksia on mahdollista vertailla

vastaavantyyppisiin tutkimuksiin ja niiden antamiin tuloksiin (Aaltio & Puusa, 2020). Tämän tutkimuksen pohjana on esitelty aiempia tutkimuksia, joita on mahdollista vertailla tämän tutkimusten tuloksiin. Tulokset ovat aiempien tutkimusten tulosten kanssa yhteneväisiä ja siten vahvistettavissa (ks. Eskola & Suoranta, 1998, s. 212).

Vastaavanlainen tutkimus olisi mahdollista toteuttaa viisivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä. Tuloksien siirrettävyyden näkökulmasta samojen tutkimuskysymysten ja -menetelmien kautta voitaisiin saada samansuuntaisia tuloksia, kun tutkittavina olisivat samanikäiset lapset samankaltaisista varhaiskasvatusympäristöistä. Kansainvälisistä tutkimuksista on saatu näyttöä siitä, että lapset näkevät kulttuurista huolimatta samankaltaisia teemoja liittyen oppimisympäristön myönteisiin ja kielteisiin asioihin (ks. Wilz & Klein, 2001). Tämän tutkimuksen tulokset nousivat lasten puheista ja tutkijoiden tulkinnoista niistä. Lasten näkemyksissä oli yhteneväisyyksiä, mutta myös variaatiota, kun samoista kuvauskohteista oli havaittavissa erilaisia merkityksenantoja.

Tutkijatriangulaatiossa useampi tutkija tutkii samaa ilmiötä, jolloin on mahdollista laajentaa näkökulmia ja monipuolistaa tutkimusta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 69). Tämän tutkimuksen rikkautena on näyttäytynyt kahden tutkijan yhteneväiset näkökulmat tutkittavasta ilmiöstä sekä molempien omat huomiot. Tämä on laajentanut lasten puheen näkyväksi tuomista sekä varmistanut tutkimuksen objektiivisuutta (ks. Eskola & Suoranta, 2008, s. 214). Lisäksi tutkimusaineisto on monipuolinen, sillä lasten näkemyksiä selvitettiin sekä heidän ottamallaan valokuvilla että kuvista käydyillä ryhmähaastatteluilla. Tutkimusaineisto on myös laaja, sillä litteroitua tekstiä, lasten ottamia valokuvia ja ryhmähaastatteluja on määrällisesti suhteellisen paljon. Kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä oli tasapaino tutkittavien suhteen, kun tutkimusryhmät olivat keskenään suhteellisen samansuuruisia.

Aineistonkeruun luotettavuuden näkökulmasta tapa toteuttaa haastattelua vaihteli. Haastattelutilanteisiin ei voitu täysin valmistautua, sillä niihin vaikuttivat muun muassa lasten vireystila ja haastattelutilan ärsykkeet. Lasten haastattelut toteuttivat lapsiryhmien omat aikuiset, jolloin haastattelihoita oli useampi. Useiden eri lapsiryhmien ja haastattelutilanteiden myötä tutkimusaineiston analysoinnin haasteena ilmenivät aikuisten erilaiset tavat haastatella lapsia, kun jotkut aikuisista

johdattelivat lapsia vastauksissaan, eivät pysähtyneet lasten vastauksien äärelle tai esittivät epäolennaisia lisäkysymyksiä.

Jatkotutkimushaasteet ja käytännönsovellukset. Mikäli lapset toivat esiin kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ja viisivuotiaiden varhaiskasvatuksen toimintaan sekä aikuisten toimintaan liittyviä sisältöjä, liittyivät ne usein kielteisiin ilmauksiin koskien oppimisympäristöissä vallitsevia sääntöjä ja odotuksia, ja siten lasten positioitumista toiminnan kohteiksi. Lasten näkemyksiä liittyen aikuisten ohjaaman toiminnan ja lasten omaehtoisen toiminnan väliseen tasapainoon voisi olla mielekästä selvittää tarkemmin. Oppimisympäristö ja aikuisten toteuttama pedagogiikka voi sekä rajata että lisätä lapsen toimijuutta. Tätä voisi olla tarpeen tutkia lasten näkökulmasta lasten kuulemisen tutkimuksella.

Vaikka digitalisaatio on modernissa yhteiskunnassa sekä esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen pedagogiikassa uusi tärkeä oppimisen sisältö (ks. Opetushallitus, 2021; 2022), tässä tutkimuksessa sen merkitys näyttäytyi lasten näkökulmasta vähäisenä. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että nykypäivän lapsille merkityksellisinä näyttäytyvät edelleen kaverit, leikki, ulkoilu ja liikunta. Esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa tulee painottaa näitä lapsille merkityksellisiä asioita, sekä muokata oppimisympäristöä lasten näkemykset huomioon ottaen.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 9–30). Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K. (2014). Päivähoito ja varhaiskasvatus lasten silmin: raportti varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi. Teoksessa M. Alasuutari, K. Karila, K. Alila & M. Eskelinen, *Vaikuta varhaiskasvatukseen: lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:13* (s. 63–87). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 145–162). Vastapaino.
- Alasuutari, M. (2012). ”Jos joku lyö mua, sitten alan itkeä” Lapsen puhe päiväkodin työntekijän ja vanhemman keskustelun kohteena. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.), *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä*. (s. 103–115). Nuorisotutkimusverkosto: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos: Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta.
- Allred, P., & Burman, E. (2005). Analysing children’s accounts using discourse analysis. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.), *Researching children’s experience: Approaches and methods* (s. 175–198). Sage.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö: En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Forskning i fokus, 25. Myndigheten för skolutveckling.
- Bollig, S., & Kelle, H. (2016). Children as participants in practices: The challenges of practice theories to an actorcentred sociology of childhood. Teoksessa F. Esser,

- M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland. *Reconceptualising agency and childhood: new perspectives in childhood studies* (s. 34–47). Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brotherus, A. (2004). *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/items/6207f7a7-f172-402f-915d-bbb8f182e5b5>
- Christensen, P., & Prout, A. (2005). Anthropological and sociological perspectives on the study of children. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.), *Researching children's experience. Approaches and methods* (s. 42–60). Sage.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach*. National Children's Bureau.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Day, C., & Midbjer, A. (2007). *Environment and children: Passive lessons from the everyday environment*. Routledge.
- Eckermann, T., & Heinzl, F. (2016). Children as social actors and addressees? Teoksessa F. Esser, M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland, *Reconceptualising agency and childhood: new perspectives in childhood studies* (s. 256–270). Routledge.
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: children's photographs as a research method. *Early child development and care*, 175(6), 523–541.
<https://doi.org/10.1080/03004430500131320>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Esser, F. (2016). Neither "thick" nor "thin" Reconceptualising agency and childhood relationally. Teoksessa F. Esser, M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland. (2016) *Reconceptualising agency and childhood: new perspectives in childhood studies* (s. 48–60). Routledge.

- Feodorov-Heikkinen, M. (2014). *Luokkahuone viihtyisänä oppimistilana* [pro gradu - tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/44607?locale-attribute=en>
- Foster-Fishman, P., Nowell, B., Deacon, Z., Nievar, M., & McCann, P. (2005). Using methods that matter: The impact of reflection, dialogue, and voice. *American Journal of Community Psychology*, 36(3/4), 275–291.
<https://doi.org/10.1007/s10464-005-8626-y>
- Gibson, J. B. (2014). *The ecological approach to visual perception*. Psychology Press. (Alkuperäisteos julkaistu 1979).
- Greene, S., & Hill, M. (2005). Researching children's experience: Methods and methodological issues. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (s. 1–21). Sage.
- Harré, R., & Moghaddam, F. (2003). Introduction: The Self and others in traditional psychology and in positioning theory. Teoksessa R. Harré & F. Moghaddam (toim.), *The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts* (s. 1–11). Praeger.
- Hokkanen, P. (2011). *Lapsen toimijuus päiväkodin fyysisessä ja kulttuurisessa ympäristössä: eteisympäristö lapsen paikkana* [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/27156>
- Husu, H. (2010). *Esiopetusikäisten lasten varhaiskasvatuksen fyysiseen ympäristöön liittämät merkitykset* [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/25755>
- Hutchby, I., & Moran-Ellis, J. (1998). Situating children's social competence. Teoksessa I. Hutchby & J. Moran-Ellis (toim.), *Children and social competence: Arenas of action* (s. 7–26). The Falmer Press.
- Hännikäinen, M. (2006). Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 126–146). Vastapaino.

- Juuti, P. & Puusa, A. (2020b). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 173–175). Gaudeamus.
- Kallinen, K. & Pirskanen, H. (2022). *Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu*. Gaudeamus.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). *Oppimisen sillat: kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. CICERO-Learning, Helsingin yliopisto. <https://doi.org/10.31885/2018.00012>
- Kuukka, A., Siippainen, A. & Alasuutari, M. (2022). Lasten näkemyksiä arjestaan ja hyvinvoinnista. Teoksessa P. Eerola, K. Repo, M. Alasuutari, K. Kasila & J. Lammi-Taskula (toim.), *Lastenhoidon ja varhaiskasvatuksen monet polut: Lasten, perheiden ja politiikan näkökulmia* (s. 225–254). Gaudeamus.
- Lehtinen, A. (2000). *Lasten kesken: lapset toimijoina päiväkodissa* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/47917>
- Lehtinen, A. (2009a). Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 138–155). Vastapaino.
- Lehtinen, A. (2009b). Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 89–114). Vastapaino.
- Lindberg, P. (2014). *In search of affordances and visual quality: Interpreting environments of children aged under three in seven Finnish day-care centres*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos [väitöskirja, Oulun yliopisto]. <https://www.julkari.fi/handle/10024/116285>
- Lodge, C. (2007). Reading learning: Children's drawings of learning in the classroom. *Learning Environment Research*, 10, 145–156. <https://doi.org/10.1007/s10984-007-9027-y>
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt: johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus.

- Matusov, E., von Duyke, K., & Kayumova, S. (2015). Mapping Concepts of Agency in Educational Contexts. *Integr. psych. behav*, 50, 420–446.
<https://doi.org/10.1007/s12124-015-9336-0>
- Nuikkinen, K. (2005). *Terveellinen ja turvallinen koulurakennus*. Opetushallitus.
- Nuikkinen, K. (2009). *Koulurakennus ja hyvinvointi: teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista* [väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66456>
- Opetushallitus (2021). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2a. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2a. Opetushallitus.
- Oswell, D. (2016). Re-aligning children's agency and re-socialising children in Childhood Studies. Teoksessa F. Esser, M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland, *Reconceptualising agency and childhood: new perspectives in childhood studies* (s. 19–23). Routledge.
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi: kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 212–241). Vastapaino.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö: oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius].
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/39883>
- Pulkkinen, L. (2018). *Kohti yhteistä lapsikäsitystä*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189–202). Gaudeamus.
- Raittila, R. (2008). *Retkellä: lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/18551>

- Raittila, R. (2009). Ympäristön lapset - lasten ympäristö. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 227–248). Vastapaino.
- Raittila, R. (2011). Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö on lapsen arkea. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.), *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010* (s. 57–68). Ediva.
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. (2017). Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 312–335). Vastapaino.
- Rasmussen, K. (2004). Places for Children – Children’s Places. *Childhood*, 11(2), 155–173. <https://doi.org/10.1177/090756820404305>
- Rusanen, E. (2008). *Esiopetus lapsen silmin: tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta*. Gaudeamus.
- Sarvimäki, M., Alasuutari, M., Harjunen, O., Holvio, A., Izadi, R., Kalland, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Laakso, M., Lerkkanen, M., Muhonen, H., Räsänen, P., Salmela-Aro, K., Saranko, L., Sulkanen, M. & Upadyaya, K. (2023). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu: väliraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Siippainen, A. (2018). *Sukupolvisuhteet, hallinta ja subjektifikaatio: etnografinen tutkimus lasten ja aikuisten suhteista vuorohoitopäiväkodissa* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59190>
- Sillanpää, T. (2021). *Tila, lapsi ja toimijuus: lastentarha- ja päiväkotiarjen murrokset ja jatkuvuudet muistitietoaineistoissa* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/items/24f6d1f5-28a3-484a-ab29-657d0e716ab0>
- Sirkko, R., Kyrönlampi, T. & Puroila, AM. (2019). Children’s Agency: Opportunities and Constraints. *IJEC* 51, 283–300. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00252-5>
- Strandell, H. (2020). Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 92–112). Nuorisotutkimusseura.
- TENK (Tutkimuseettinen neuvottelukunta). (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: tutkimuseettinen

neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa (tenk.fi)

Toivola, M., Peura, P. & Humaloja, M. (2017). *Flipped learning: käännteinen oppiminen* (1. painos). Edita.

Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä: äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona* [väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-951-42-9994-0>

Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä* [väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/14935?locale-attribute=fi>

Wilson, B. G. (1996). What Is a Constructivist Learning Environment? Teoksessa B. G. Wilson (toim.), *Constructivist learning environments. Case studies in instructional design* (s. 3–8). Educational Technology Publications.

Wilz, N. W. & Klein, E. L. (2001). "What do you do in child care?" Children's perceptions of high and low quality classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 209–236. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00099-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00099-0)

Wood, L. A., & Kroger, R. O. (2000). *Doing discourse analysis: Methods for studying action in talk and text*. SAGE.

Yleissopimus lapsen oikeuksista, 60/1991, Annettu New Yorkissa 20 päivänä marraskuuta 1989. YLEISSOPIMUS lapsen oikeuksista - FINLEX®