

**Varhaiskasvatuksen fyysisen ympäristön laatu ECERS-3 –  
mittarin mukaan arvioituna**

Minna Mäkinen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Syyslukukausi 2024  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Mäkinen, Minna. 2024. Varhaiskasvatuksen fyysisen ympäristön laatu ECERS-3 -mittarin mukaan arvioituna. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 59 sivua.**

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli varhaiskasvatuksen fyysisen toimintaympäristön ja sen laadun tutkiminen ECERS-3 -mittaria arviointityökaluna hyödyntäen. Varhaiskasvatuksen fyysinen ympäristö luo puitteet päivittäisen toiminnan järjestämiselle varhaiskasvatuksen arjessa. Tämän vuoksi on merkittävää tutkia ja kehittää fyysisen toimintaympäristön laatua.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena havainnoiden ECERS-3 -mittarin kriteereiden perusteella neljän päiväkodin fyysisistä ympäristöistä. Havaintojen tueksi ympäristöistä otettiin myös valokuvia. Tutkimusaineistoa analysoitiin sisällönanalyysia hyödyntäen. Tämän lisäksi analyysissä käytettiin myös semiotiikan piirteitä kuvien analysointiin.

Tutkimukset osoittivat, että päiväkotien sisätilat olivat terveellisiä ja turvallisia. Päiväkodeissa oli myös monipuolisesti erilaisia kalusteita sekä tilojen järjestyä. Lisäksi päiväkodeissa oli esillä lasten tuottamia taideteoksia, jotka toivat lasten omaa näkemystä asioista esille. Päiväkodit sisälsivät vain lapsille sopivia materiaaleja. Päiväkotien tiloissa oli myös huomioitu monipuolisesti eri tavoin, että siellä oli välineitä, jotka kehittävät lasten karkeamotoriikan taitoja. Karkeamotoriikkaa kehittäviä välineitä oli päiväkodeissa sekä ulko- että sisätiloissa. Tulosten mukaan varhaiskasvatuksen laadukas fyysinen toimintaympäristö edesauttaa ja toimii hyvänä lähtökohtana varhaiskasvatuksen toiminnalle.

Asiasanat: ECERS-3, fyysinen ympäristö, päiväkotitoiminta, varhaiskasvatuksen laatu, varhaiskasvatus

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖISTÄ YLEISESTI</b> .....	<b>7</b>
2.1 Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöt.....	7
2.2 Fyysinen ympäristö varhaiskasvatuksessa.....	8
2.2.1 Varhaiskasvatuksen sisäympäristö .....	10
2.2.2 Ulkoympäristö osana varhaiskasvatuksen fyysistä ympäristöä.....	10
2.3 Fyysisen ympäristön laatu varhaiskasvatuksessa.....	12
<b>3 VARHAISKASVATUKSEN LAATU</b> .....	<b>15</b>
3.1 Laadun käsite varhaiskasvatuksen kontekstissa.....	15
3.2 Varhaiskasvatuksen laadunhallinta .....	16
3.3 Laadun arviointi varhaiskasvatuksessa .....	18
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>21</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>22</b>
5.1 Tutkimuskonteksti .....	22
5.2 Tutkimusaineisto ja tutkimusaineistonkeruu.....	23
5.3 ECERS-3 -mittari laadun arvioinnin työkaluna .....	27
5.4 Aineiston analyysi.....	28
5.5 Eettiset ratkaisut.....	32
<b>6 TULOKSET</b> .....	<b>34</b>

6.1 Varhaiskasvatuksen laadukas fyysinen ympäristö ECERS-3 -mittarilla havainnoituna .....	35
6.2 Erot varhaiskasvatuksen fyysisten ympäristöjen laadussa ECERS-3 -mittarilla havainnoituna .....	43
<b>7 POHDINTA .....</b>	<b>45</b>
7.1 Tulosten tarkastelu .....	45
7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet .....	47
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>52</b>

# 1 JOHDANTO

Koulutuksen laatu ja siihen panostaminen nähdään merkittävinä asioina ympäri maailman (ALdarab'h ym., 2015). Suomessa valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) luodaan pohja ja tavoitteet varhaiskasvatuksen järjestämiselle, jotta varhaiskasvatuksen laatu olisi mahdollisimman tasavertaista jokaiselle lapselle. Varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus, 2022) mukaan varhaiskasvatuksen toimintaympäristön tulisi olla lapsen taitoja ja oppimista eteenpäin vievä sekä lisäksi terveellinen ja turvallinen paikka lapselle.

Varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus, 2022) mukaan varhaiskasvatuksen toimintaympäristöihin kuuluvat fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen ulottuvuus, joihin sisältyvät muun muassa varhaiskasvatuksen tilat, välineet, yhteisöt ja käytännöt. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan nämä kaikki edellä mainitut toimintaympäristöt edesauttavat lapsen oppimista ja kehitystä. Varhaiskasvatussuunnitelma (Opetushallitus, 2022) luo myös lähtökohdan varhaiskasvatuksen laadun arvioinnille, jotta se toteutuisi tavoitteellisesti ja säännöllisesti. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan laadun arvioinnin kautta saadaan esille varhaiskasvatuksen vahvuuksia sekä kehittämiskohteita.

Tässä tutkimuksessa tutkitaan havainnoimalla ECERS-3 (Early Childhood Environment Rating Scale) mittarin avulla varhaiskasvatuksen fyysisen ympäristön laatua seuraavien tutkimusongelmien kautta.

1. Mitä piirteitä on varhaiskasvatuksen laadukkaassa fyysisessä ympäristössä ECERS-3 -mittarilla havainnoituna?
2. Millaisia eroja eri varhaiskasvatuksen fyysisissä ympäristöissä on havaittavissa ECERS-3 -mittarilla arvioituna?

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistoksi kerättiin tietoa neljän päiväkodin fyysisestä ympäristöstä. Ympäristöjä havainnoitiin ja arvioitiin ECERS-3 -mittaria käyttäen sekä ottaen valokuvia päiväkotien ympäristöistä ECERS-3 -arvioin-

titiedon rinnalle. Aineistoa analysoitiin sisällönanalyysin keinoin sekä semiotiikan piirteitä hyödyntäen. Tämä tutkimus siis tuottaa tietoa, millainen fyysisen ympäristön tulisi olla, jotta se edistää lasten oppimista ja kehitystä varhaiskasvatuksessa parhaalla mahdollisella tavalla.

## 2 VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖISTÄ YLEISESTI

### 2.1 Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöt

Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan varhaiskasvatusympäristön tulisi olla lapsen oppimista ja kehitystä eteenpäin vievä. Lisäksi varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan ympäristön tulee olla ennen kaikkea terveellinen ja turvallinen ja siinä on myös otettu huomioon lapsen ikä- ja kehitystaso. Koivusen ja Lehtisen (2015, s. 112) mukaan varhaiskasvatuksen toimintaympäristöihin lukeutuvat fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen toimintaympäristö. Koivusen ja Lehtisen (2015, s. 112) mukaan fyysiseen toimintaympäristöön kuuluvat varhaiskasvatuksen rakenteelliset seikat, kuten esimerkiksi itse päiväkotirakennus ja toimintatilat sekä sisällä, että ulkona sekä ympäristöön lukeutuvat välineet ja tarvikkeet. Fyysinen toimintaympäristö luo tietyt puitteet varhaiskasvatuksen toiminnan järjestämiselle (Raittila, 2013; Raittila & Siippainen, 2022).

Koivusen ja Lehtisen (2015, s. 112) mukaan psyykkisellä toimintaympäristöllä tarkoitetaan ilmapiiriä, joka on varhaiskasvatuksen arjen eri tilanteissa. Kun taas Koivusen ja Lehtisen (2015, s. 112) mukaan sosiaaliseen toimintaympäristöön kuuluvat varhaiskasvatuksessa ihmisten väliset vuorovaikutussuhteet ja esimerkiksi ryhmän dynamiikka. Sosiaalisen ympäristön kohdalla merkittävää on myös arvostaa ja kunnioittaa jokaista lasta yksilönä (Hakkarainen, 2002, s. 175). Varhaiskasvatuksen ympäristö muodostuu sekä tietoisesti että tiedostamatta tietynlaiseksi kokonaisuudeksi (Raittila & Siippainen, 2022). Lasten toimiessa varhaiskasvatuksen ympäristössä ja luodessa tulkintoja asioista ympäristöstä muodostuu heille tietynlaisia näkemyksiä (Parviainen & Virkkula, 2024).

Raittilan (2013) mukaan pedagogisella toimintaympäristöllä tarkoitetaan, että ympäristö luodaan tavalla, joka tukee lapsen kehitystä ja oppimista. Raittilan (2013) mukaan pedagoginen toimintaympäristö ei rakennu tietynlaiseksi vain sattumalta, koska ympäristöön vaikuttavat varhaiskasvatuksen arjen piirteet ja

käytännöt. Raittila (2013) korostaa myös, että varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön vaikuttavat sekä tietyn päiväkodin sisäiset asiat että yhteiskunnalliset ja kulttuuriset seikat. Raittilan (2013) mukaan näillä molemmilla tasoilla on aina vaikutus toimintaympäristön rakentumisessa. Raittilan ja Siippaisen (2022) mukaan pedagogisen toimintaympäristön käsitteeseen liittyy ympäristön prosessiainen luonne. Raittila ja Siippainen (2022) korostavat myös, että ympäristön nähdään muovautuvan ihmisten toimesta.

Raittilan ja Siippaisen (2022) mukaan fyysisen ympäristön järjesteleminen kuuluu osana tavoitteellisen pedagogiikan toteuttamiseen lapsiryhmässä. Raittilan ja Siippaisen (2022) mukaan varhaiskasvatuksen toimintaympäristöllä on merkittävä rooli lapsen oppimisessa ja kehityksessä. Kun ympäristö on lapselle mieleinen, oppiminenkin on tehokkaampaa (ALdarab'h ym., 2015). Ympäristön tulee tarjota lapselle myös riittävästi haasteita, jotta ympäristö olisi paras lapselle erilaisten taitojen harjoitteluun (Kukkonen & Horelli, 2002). Seuraavaksi käsitellään varhaiskasvatuksen fyysistä toimintaympäristöä tarkemmin, koska se on olennaista tämän tutkimuksen aiheen kannalta.

## **2.2 Fyysinen ympäristö varhaiskasvatuksessa**

Varhaiskasvatuksen fyysisellä ympäristöllä tarkoitetaan varhaiskasvatusyksikön sisä- ja ulkotiloja sekä lisäksi välineitä ja materiaaleja, jotka siihen kuuluvat (Hujala ym., 1999, s. 96). Kirvesniemen ja kollegoiden (2019) mukaan varhaiskasvatuksen fyysiseen ympäristöön sisältyy siten se rakennettu paikka, jonka ihmiset näkevät ja tuntevat. Kirvesniemen ja kollegoiden (2019) mukaan päiväkotiin paikkana lukeutuu päiväkodin rakennus itsessään sekä piha, jonka ympärillä kulkee aita. Kirvesniemi ja kollegat (2019) kertovat, että kun toimitaan oman päiväkodin ulkopuolella, esimerkiksi retkeillä, myös tämä ympäristö on silloin varhaiskasvatuksen fyysistä ympäristöä. Luonto ympäristönä mahdollistaa monipuolisia materiaaleja lasten toimintaan varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus, 2022, s. 37).



Rentzoun (2014) mukaan fyysiseen ympäristöön luetaan myös sosiaalinen ulottuvuus, johon kuuluvat tiloihin liittyvät asenteet, estetiikka, arvot, symbolit, käyttäytymismallit sekä roolit. Rentzoun (2014) mukaan fyysiseen ympäristöön kuuluu siten kaikki, mitä lasten ympärillä on varhaiskasvatuksessa. Rentzoun (2014) mukaan fyysinen ympäristö vaikuttaa sekä lasten keskinäiseen että lasten ja kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen. Rentzou (2014) korostaa, että fyysisellä ympäristöllä on vaikutusta myös lasten mielialaan ja käytökseen. Knaufin (2019) mukaan fyysisen ympäristön tulee palvella sekä aikuisten että lasten tarpeita. Knauf (2019) kertoo, että lapsen maailman tulisi olla näkyvissä fyysisen ympäristön puitteissa. Knaufin (2019) mukaan lasten ja aikuisten näkökulma eroaa usein ympäristöön liittyen sen suhteen, mitä piirteitä pidetään tärkeänä. Lapset myös usein huomaavat ympäristössä enemmän piirteitä kuin aikuiset (Kyttä & Horelli, 2002).

Jokainen ihminen kokee ympäristön omalla tavallaan (Raittila & Siippainen, 2022). Bertin ja kollegoiden (2019) mukaan jokaisella lapsella on yksilöllinen näkemys varhaiskasvatuksen ympäristöstä. Bertin ja kollegoiden (2019) mukaan lapset voivat myös kuvitella tilaan erilaisia elementtejä mielikuvituksen kautta. Lapset kiinnittävät huomionsa ympäristössä asioihin, jotka ovat heidän tasollaan sekä sopivat heidän taitotasolleen (Kyttä & Horelli, 2002).

Fyysinen ympäristö on varhaiskasvatuksessa niin merkittävä, että se on nimetty italialaisen psykologin Loris Malaguzzin toimesta kolmanneksi opettajaksi, koska fyysinen ympäristö luo niin suuren kasvatuksellisen merkityksen varhaiskasvatuksessa kasvattajien toiminnan lisäksi (Berti ym., 2019). Fyysinen tila toimii vuorovaikutuksen kenttänä (Matthews & Lippman, 2020). Fyysisessä ympäristössä aikuiset voivat auttaa lapsia huomaamaan, kuinka hyödyntää ympäristön tarjoamia elementtejä (Kyttä & Horelli, 2002). Fyysisessä ympäristössä jokainen lapsi saa kehittyä omaan tahtiinsa (Matthews & Lippman, 2020).

### **2.2.1 Varhaiskasvatuksen sisäympäristö**

Varhaiskasvatustilain (540/2018) mukaan varhaiskasvatuksen tilojen sekä välineiden tulee olla terveellisiä, turvallisia sekä asianmukaisia. Lisäksi varhaiskasvatustilain (540/2018) mukaan varhaiskasvatusympäristössä täytyy ottaa huomioon esteettömyyden toteutuminen tarkoituksenmukaisesti. Leinosen ja Mäkelän (2022) mukaan nykyään sisätiloissa suositaan avoimia tiloja, jotka ovat muunneltavissa joustavasti monenlaiseen käyttöön. Leinosen ja Mäkelän (2022) mukaan tilat sisältävät usein eri lailla jaettuina tiloja, kuten esimerkiksi erillisiä huoneita pienryhmätoimintaa ajatellen, jotta voidaan jakaa lapsiryhmää eri tiloihin toiminnassa. Leinosen ja Mäkelän (2022) mukaan monipuoliset tilat tukevat lasten erilaisia tarpeita oppimiselle ja kehitykselle. Raittilan ja Siippaisen (2022) mukaan Suomen varhaiskasvatuksessa on lisääntynyt sisäympäristön jakaminen kotipesiin, joissa järjestetään toimintaa. Raittila ja Siippainen (2022) kertovat, että samaa kotipesää voi hyödyntää useampi lapsiryhmä. Raittila ja Siippainen (2022) korostavat, että jos samoja tiloja käyttää useampi lapsiryhmä, on aikataulutettava hyvin arkea, jotta asiat toimitaisivat jouhevasti.

Raittilan ja Siippaisen (2022) mukaan varhaiskasvatusympäristössä voi olla erilaisia leikkialueita. Raittilan ja Siippaisen (2022) mukaan leikkialue voi sisältää valmiiksi järjesteltynä tiettyjä leikkivälineitä tai sitten lapset voivat itse valita, mitä leluja tuovat alueelle. Raittilan ja Siippaisen (2022) mukaan lasten leikkejä inspiroivana työkaluna voi toimia leikinvalintataulu, josta lapset saavat valita itseään milloinkin kiinnostavan leikin ja merkitä sen tauluun. Päiväkodin tilojen huonekalut muodostavat fyysiseen tilaan tietyn rakenteen (Knauf, 2019). Kun asiat ovat lasten ulottuvilla varhaiskasvatuksen ympäristössä, lapsilla on enemmän valtaa vaikuttaa omaan tekemiseensä (Sando, 2019).

### **2.2.2 Ulkoympäristö osana varhaiskasvatuksen fyysistä ympäristöä**

Cooperin (2015) mukaan ulkoympäristössä touhuaminen ja leikkiminen edistävät lasten kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia, koska ulkona on monipuolisesti kaikenlaisia luonnon elementtejä. Cooperin (2015) mukaan ulkona leikkiminen

kehittää muun muassa lapsen itsesäätelykykyä, itseluottamusta, keskittymiskykyä, fyysistä kuntoa ja motoriikkaa. Cooper (2015) korostaa, että ulkona oleminen kehittää myös lapsen tietoutta luonnosta ympäristönä ja lisää arvostusta luontoa kohtaan. Cooperin (2015) mukaan ulkona oleminen vähentää myös stressiä sekä muuta henkistä kuormittuneisuutta ja aggression tunteita. Cooper (2015) kertoo, että ulkoympäristö kannustaa lapsia leikkimään enemmän yhdessä toisten lasten kanssa, koska ulkoympäristö lisää lasten sosiaalistumista. Cooperin (2015) mukaan ulkona leikitään usein enemmän mielikuvitukseen perustuvia leikkejä. Bertin ja kollegoiden (2019) tutkimuksen mukaan lapset kokevat ulkoympäristön tuovan enemmän vapautta ja itsenäisyyden tunnetta. Bertin ja kollegoiden (2019) mukaan lapset myös nauttivat, kun ulkoympäristössä on tarjolla paljon erilaisia materiaaleja tutkittavaksi. Ulkoympäristön tulisi ylipäättään tarjota lapsille monipuolisia mahdollisuuksia tutkia ympäristöään kaikin aistein (Leinonen & Mäkelä, 2022).

Jämsénin ja kollegoiden (2013) mukaan päiväkodin ulkoympäristössä lapsella tulisi olla turvallista toimia. Jämsén ja kollegat (2013) kertovat, että ulkoympäristön tulisi myös kannustaa lapsia liikkumaan ja kehittämään taitojaan. Jämsénin ja kollegoiden (2013) mukaan ympäristössä on kuitenkin oltava myös riittävästi haasteita lapselle. Jämsén kollegoineen (2013) korostaa, että ympäristössä merkittävää on myös olla olemassa välineitä sekä karkeamotoriikan että hienomotoriikan kehittämiseen. Jämsénin ja kollegoiden (2013) mukaan ulkoympäristön laatu vaikuttaa lasten fyysisen aktiivisuuden tasoon. Jämsén ja kollegat (2013) mainitsevat, että ulkoympäristön tulisi tukea lapsen tarvetta ja halua liikua sekä kehittää uusia taitoja. Ulkoympäristön olisi hyvä myös sisältää luonnonelementtejä, kuten esimerkiksi kiviä ja pensaita, joita lapset voivat hyödyntää leikeissään (Kytä & Horelli, 2002).

Jämsénin ja kollegoiden (2013) mukaan luontoa tulisi myös hyödyntää varhaiskasvatuksessa fyysisenä ympäristönä. Jämsénin ja kollegoiden (2013) mukaan luonto ympäristönä luo vielä monipuolisempia mahdollisuuksia toiminnalle kuin muu ulkoiluympäristö. Amiconen ja kollegoiden (2023) mukaan luonnonympäristössä lapset suuntautuvat luontoon luonnollisemmin ja helpommin

kuin rakennetussa ulkoleikkiympäristössä. Amiconen ja kollegoiden (2023) mukaan luonto on ympäristönä avoimempi kuin rakennettu ympäristö. Luonnon ympäristö tarjoaa enemmän tutkittavaa ympäristöä lapsille. Luonto ympäristönä virittää lasten mielikuvituksen usein myös paremmin kuin rakennetussa ulkoympäristössä, koska luonnossa lasten tulee käyttää enemmän omaa ajatustaan keksiessään tekemistä luonnonmateriaaleilla (Leinonen & Mäkelä, 2022). Luonto virittää myös lasten kaikki aistit aktiiviseksi, minkä vuoksi lapset usein luonnossa tutkivat ja ihmettelevät asioita uteliaasti (Parikka-Nihti & Ek, 2024, s. 79).

### **2.3 Fyysisen ympäristön laatu varhaiskasvatuksessa**

Toimintaympäristön laatu vaikuttaa lasten oppimiseen ja kehittymiseen varhaiskasvatuksen ympäristöissä (Alila, 2013, s. 59). Kun ympäristö on laadukas, se tarjoaa lapsille ja aikuisille paikan vuorovaikutuksen rakentamiselle ja toteuttamiselle (Veraksa ym., 2021). Hujalan ja kollegoiden (1999, s. 96) mukaan ympäristön olisi tärkeää olla monipuolinen, mikä luo useampia vaihtoehtoja niin aikuisten kuin lastenkin toiminnalle varhaiskasvatuksen arjessa. Kun ympäristö on monipuolinen, lapsi voi käyttää ympäristöä muun muassa leikkimiseen, tutkimiseen ja liikkumiseen (Parikka-Nihti & Ek, 2024, s. 80). Fyysisen ympäristön tulisi sisältää myös riittävästi ärsykeitä lapselle, minkä kautta lapsi voi tutkia, kokeilla, kehittää luovuuttaan, kannustaa itsenäisyyteen sekä oppia uusia asioita (Rentzou, 2014).

Rentzoun (2014) mukaan fyysisen ympäristön suunnittelussa on tärkeää ottaa huomioon lasten koko, jotta lasten on mukavaa toimia tilassa. Rentzoun (2014) mukaan tämä tulee huomioida suunnitellessa muun muassa ikkunoita, wc-tiloja, katon korkeutta ja ovia. Rentzoun (2014) mukaan fyysistä ympäristöä tulee siis mukauttaa erilaisiin tarpeisiin ja toimintoihin. Rentzou (2014) kertoo, että tämän vuoksi kalusteiden on hyvä olla siirrettävissä ja mukautettavissa tilanteen ja tarpeen mukaan. Rentzoun (2014) mukaan fyysisen ympäristön tulisi

myös vastata lasten iän mukaisia tarpeita. Lisäksi tilassa olisi hyvä olla mahdollista toimia monipuolisesti eri paikoissa esimerkiksi hiljaisesti tai aktiivisesti (Berris & Miller, 2011).

Fyysisellä ympäristöllä on vaikutusta lasten oppimisen laatuun, kehitykseen sekä kasvattajien työn tehokkuuteen (Rentzou, 2014). Fyysisiä tiloja suunniteltaessa tulisi huomioida se, että lapset pystyvät tutustumaan asioihin tutkimalla ympäristöään, oppimaan leikkiessään sekä kehittämään vuorovaikutustaitojaan ja itseluottamustaan (Berris & Miller, 2011). Fyysinen ympäristö vaikuttaa myös kasvattajien tekemän työn laadukkuuteen siten, minkälaisia pedagogisia ratkaisuja he päivittäin varhaiskasvatuksen arjessa tekevät (Rentzou, 2014).

Bertin ja kumppaneiden (2019) tutkimuksen mukaan arkkitehtien ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan välinen tiivis yhteistyö vie fyysisen ympäristön laatua eteenpäin. Bertin ja kollegoiden (2019) mukaan on tärkeää ottaa huomioon myös lasten ja heidän huoltajiensa näkemykset. Kukkosen ja Horellin (2002) mukaan lapset voidaan ottaa ympäristön suunnitteluun mukaan joko enemmän tai vähemmän. Kukkonen ja Horelli (2022) kertovat, että minimissään lapsille on kerrottava ympäristöstä. Kukkonen ja Horelli (2022) mainitsevat, että lapset voivat kuitenkin ottaa myös mukaan suunnitteluprosessiin, jotta he saisivat vaikuttaa enemmän asioihin. Kukkosen ja Horellin (2022) mukaan tällöin lapset saavat tehdä itse suunnitelmia, mitä he toivoisivat ympäristöön järjestettävän.

Leinosen ja Mäkelän (2022) mukaan tilojen suunnitteluprosessissa voi olla monenlaisia rooleja. Leinosen ja Mäkelän (2022) mukaan osa ihmisistä voi aktiivisesti toisia pohtimaan ideoita, kun taas toiset voivat esitellä suunniteltuja asioita toisille. Leinonen ja Mäkelä (2022) kertovat, että osan tehtävänä on sitten toteuttaa suunnitellut ideat konkreettisesti ympäristössä. Leinonen ja Mäkelä (2022) korostavat, että kun on huomioitu eri ihmisten näkemykset, tämä lisää usein ihmisten sitoutumista toimimaan ympäristössä, johon ovat saaneet itse vaikuttaa. Leinosen ja Mäkelän (2022) mukaan yhdessä suunnittelu myös luo usein paremman lopputuloksen, koska on otettu huomioon laajasti erilaisia näkemyksiä. Eri-laisten vaatimusten sarjasta tulee tehdä mahdollisimman hyvä kompromissi fyysisistä ympäristöä toteutettaessa (Knauf, 2019, s. 358).

Usein kuitenkin tilojen suunnitteluvaiheessa päädytään melko tavanomaisiin ratkaisuihin, koska rakentamisessa tulee noudattaa tiettyjä reunaehtoja ja määräyksiä esimerkiksi tilojen turvallisuuteen liittyen (Leinonen & Mäkelä, 2022). Eri ihmisten näkökulmien mukaan on hyvä kehittää varhaiskasvatuksen fyysistä ympäristöä jatkuvasti eteenpäin (Parrila, 2002). Seuraavaksi käsitellään tarkemmin varhaiskasvatuksen laatua ja sen arviointia, koska tässä tutkimuksessa tutkitaan varhaiskasvatuksen fyysisen ympäristön laatua ECERS-3 -mittarilla arvioiden.

## 3 VARHAISKASVATUKSEN LAATU

### 3.1 Laadun käsite varhaiskasvatuksen kontekstissa

Laadun käsitteellä tarkoitetaan sitä, että arjen toiminnassa säilytetään mahdollisimman korkea taso (Pillar & Haricharan, 2023). Laatu liitetään asioihin, joita milloinkin pidetään tärkeinä ja arvostetaan (Alila, 2013). Koivulan (2003) mukaan laadun kautta saadaan selville erinomaisen ja tavanomaisen eroavaisuudet. Koivulan (2003) mukaan laadun kautta on mahdollista erottaa jokin laadukas piirre muista asioista sen erityislaatuisuuden vuoksi. Varhaiskasvatuksen laadulla pyritään erottelemaan toisistaan hyvät ja huonot laatuseikat (Hujala ym., 1999, s. 54–55). ECERS-3 -mittarin kriteeristön kautta voidaan esimerkiksi saada tietää, mitkä asiat varhaiskasvatuksessa luovat laadukkaat puitteet varhaiskasvatuksen järjestämiselle.

Laadun määrittelyyn liittyikin vahvasti käsitys hyvän varhaiskasvatuksen piirteistä (Alila, 2013, s. 44). Hujala ja kollegat (1999, s. 54–55) kertovat, että varhaiskasvatuksen laadun käsitteelle on olemassa useita määritelmiä. Hujalan ja kollegoiden (1999, s. 54–55) mukaan laadun käsite on laaja ja monipuolinen. Tämän vuoksi Hujalan ja kollegoiden (1999, s. 54–55) mukaan laatu on käsitteenä riippuvainen muun muassa tilanteen näkökulmasta, arvoista ja tarpeista.

Hujala ja kollegat (1999, s. 54–55) korostavat, että laadun käsite on aina yhteydessä varhaiskasvatuksen käytännön toimintaan. Hujalan ja kollegoiden (1999, s. 54–55) mukaan laatu tulee määritellä olemassa olevilla varhaiskasvatuksen arjen ilmiöillä, jotta saadaan konkretiaa asioille. Ylipäätään laatu saa merkityksensä kyseessä olevan ilmiön piirteistä (Parrila, 2002). Laatu liittyikin juuri tiettyyn ympäristöön varhaiskasvatuksessa (Parikka-Nihti & Ek, 2024, s. 80).

Laadun käsite muuttuu ajan ja paikan mukaan, minkä vuoksi siihen vaikuttaa kulttuuri, missä eletään (Alila, 2013). Laadulla voidaan myös tarkoittaa eri hetkessä ja asiayhteydessä eri asioita (Koivula, 2003). Laadun käsite on aina subjektiivinen, koska käsitykseen laadusta vaikuttavat ihmisten arvot ja ajatukset

(Pillar & Haricharan, 2023). Laadun käsitteelle ominaista on suhteellisuus (Hirvi, 1995).

Ruoholan ja kollegoiden (2021) mukaan laadukas varhaiskasvatus on määriteltävä merkitykselliseksi sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla. Ruoholan ja kollegoiden (2021) mukaan laadukkaasta varhaiskasvatuksesta on hyötyä sekä yksilöille että yhteiskunnalle. Laadukas koulutus parantaa lapsen oppimisen mahdollisuuksia (Hirvi, 1995). Alijoen ja kollegoiden (2013) mukaan laadulla on varhaiskasvatuksessa suuri merkitys lasten hyvinvointia, kasvua ja kehitystä ajatellen. Alijoen ja kollegoiden (2013) mukaan laadukas varhaiskasvatus vie näitä ulottuvuuksia eteenpäin tarkoituksenmukaisesti.

Alijoen ja kollegoiden (2013) mukaan varhaiskasvatuksen laatu on sidoksissa tietyn ajan, paikan ja kulttuurin tapahtumiin. Raittila ja Siippainen (2022) kertovat, että varhaiskasvatuksen toimintaympäristön laatu on kytköksissä aina tiettyyn kulttuuriin ja aikaan ja silloin vallitseviin arvoihin ja periaatteisiin. Raittilan ja Siippaisen (2022) mukaan tämä liittyy myös arkkitehtuurisiin valintoihin. Raittila ja Siippainen (2022) korostavat, että arvot ja periaatteet luovat tietyn pohjan, joiden ehdoilla varhaiskasvatuksen ympäristöä rakennetaan. Alijoen ja kollegoiden (2013) mukaan on huomioitava lasten, kasvattajien ja lasten huoltajien näkemykset varhaiskasvatuksen fyysisessä ympäristössä. Alijoki ja kollegat (2013) mainitsevat, että varhaiskasvatuksen laatu rakentuu, kun kasvattajat toimivat sensitiivisesti lasten kanssa tarkoituksenmukaisesti muodostetussa toimintaympäristössä. Alijoen ja kollegoiden (2013) mukaan laadukasta varhaiskasvatusta tukee myös lapsen oma aktiivisuus ja osallisuus. Alijoki ja kollegat (2013) huomauttavat, että on merkittävää, että lapsi saisi vaikuttaa ympäristöönsä varhaiskasvatuksessa.

### **3.2 Varhaiskasvatuksen laadunhallinta**

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) (2024b) tehtävänä on arvioida koulutuksen ja varhaiskasvatuksen teemoja Suomessa. Karvi (2024b) myös



antaa tukensa varhaiskasvatuksen järjestäjille laadunhallintaan liittyvissä asioissa. Lisäksi Karvi (2024 b) on mukana kehittämässä varhaiskasvatuksen arviointia eteenpäin. Hujalan ja kollegoiden (1999, s. 56) mukaan varhaiskasvatuksen laadunhallinnalla tarkoitetaan toimintatapaa, jolla arvioidaan ja kehitetään toimintaa tavoitteellisesti yhdessä hallinnon, työntekijöiden, vanhempien ja lasten kesken. Hujalan ja kollegoiden (1999, s. 56) mukaan laadunhallinta kuuluu jokapäiväiseen arkeen varhaiskasvatuksessa.

Hujala ja kollegat (1999, s. 56) kertovat, että jokainen varhaiskasvatuksen yksikkö arvioi toimintaansa omalla tavallaan. Hujalan ja kollegoiden (1999, s. 71) mukaan laadunhallinta perustuu ajatukselle jatkuvasta kehittymisestä ja elinikäisestä oppimisen prosessista. Hujala ja kollegat (1999, s. 71) mainitsevat, että tulee olla avoin muutoksille, jotta voi mukautua kehittyvien asioiden mukana. Laadunhallinnan kautta luodaan edellytyksiä viemällä asioita eteenpäin kohti laadukkaampaa varhaiskasvatusta (Anttonen, 1995). Jakku-Sihvonen ja Heinonen (2001, s. 24) korostavat, että laadun varmistuksella tarkoitetaan toimintatapoja, joilla suoritetaan laadun hallintaa. Jakku-Sihvosen ja Heinosen (2001, s. 24) mukaan laadun varmistamisen kautta saadaan selville tietoa tavoitteiden eteen tehtävästä työstä sekä arvioinnin kautta saadun tiedon hyödyntämisestä.

Laadun arviointi on jatkuvaa prosessimaista työtä muuttuvien näkemysten ja kontekstien mukaan (Hu, 2015). Jatkuva laadun arviointi on merkittävää näkyä myös päivittäisessä arjessa varhaiskasvatuksessa (Hirvi, 1995). Hujalan ja kollegoiden (1999) mukaan varhaiskasvatuksen laaduntekijät ovat osia, joiden avulla luodaan laatuvaatimuksia ja laadun tavoitteita. Hujalan ja kollegoiden (1999) mukaan laatutekijät pohjautuvat varhaiskasvatuksen tutkimukseen ja teorioihin.

Varhaiskasvatuksen laatuvaatimukset ovat edellytys varhaiskasvatuksen toiminnalle. Laatuvaatimukset rakentuvat varhaiskasvatuksen virallisten asiakirjojen pohjalta. Kun taas varhaiskasvatuksen laatuvaatimukset luovat ehdot laille, asetuksille ja päätöksille. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnassa laatuvaatimukset tulee esittää laatukriteereiden kautta, joiden mukaan laadun arviointia tehdään. Laatukriteerit muuttuvat ajan mukana. Ainakin osan kriteereistä tulisi olla samoja kansallisesti, jotta asioita voidaan vertailla. Laatukriteerit vaikuttavat

varhaiskasvatuksen arvioinnin ja kehittämisen lähtökohtina. Laatukriteerit ovat konkreettisia lauseita siitä, millaista on hyvä tai huono laatu varhaiskasvatuksessa (Hujala ym., 1999, s. 58–62).

Laatutavoitteilla tarkoitetaan päämääriä ja tavoitteita, joihin laadunhallinnan kautta pyritään pääsemään. Laatutavoitteet syntyvät tutkimusten ja teorioiden kautta. Laatutavoitteiden asettajina toimivat varhaiskasvatuksen tutkijat sekä muut varhaiskasvatuksen asiantuntijat. Laatutavoitteiden kautta nähdään suunta varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi ja päämäärälle (Hujala ym., 1999, s. 61).

### **3.3 Laadun arviointi varhaiskasvatuksessa**

Arvioinnin kautta pyritään edesauttamaan kehitystä kohti määritettyjä tavoitteita sekä ylipäättään viemään varhaiskasvatuksen asioita eteenpäin (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2024a). Hujalan ja kollegoiden (1999, s. 64) mukaan laadun arvioinnilla tarkoitetaan toimintaa, jonka avulla määritellään, miten laatuvaatimukset ja laatutavoitteet toteutuvat varhaiskasvatuksessa. Hujalan ja kollegoiden (1999, s. 64) mukaan arviointi perustuu arvoihin, tiedonkeruuseen sekä pyrkimyksenä muutokseen ja kehitykseen. Koulutuksen arvioinnin kautta pyritään mahdollistamaan jokaiselle lapselle tasa-arvoinen lähtökohta oppimiselle (Linnakylä & Atjonen, 2008).

Hujala kollegoineen (1999, s. 64) korostaa, että arvioinnin kautta saadaan selville vahvuuksia, mahdollisuuksia sekä kehittämistarpeita. Hujalan ja kollegoiden (1999, s. 64) mukaan arvioinnin kautta saadaan selville vaihtoehtoja asiassa etenemiselle. Arviointi liittyy varhaiskasvatuksessa paljon asioihin, jotka ovat osana kasvatustilannetta (Parrila, 2002). Ylipäättään arvioinnilla pyritään kehittämään koulutuksen merkittävänä pidettyjä asioita ja myös kyseenalaistamaan tiettyjä ajatusmalleja (Korkeakoski, 2017, s. 15). Varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen ja arviointi vaativat tietoa laadun käsitteestä ilmiönä, jotta ymmärretään asiat oikein (Alila, 2013, s. 45).

Hujalan ja kollegoiden (2020) mukaan varhaiskasvatuksen laatua tulee arvioida tarkoituksenmukaisesti, jotta laatua voidaan kehittää eteenpäin. Hujala ja kollegat (2020) korostavat, että laadun arviointi tuottaa tietoa varhaiskasvatuksessa toteutetusta pedagogiikasta, toimintatavoista ja toimintakulttuurista. Hujalan ja kollegoiden (2020) mukaan tätä kautta voidaan tuoda varhaiskasvatuksen toimintaa näkyväksi. Vlasovin ja kollegoiden (2021) mukaan varhaiskasvatuksen laadun arviointi on sidoksissa tiettyyn tilanteeseen, kuten esimerkiksi vuorovaikutussuhteisiin sekä vallitsevaan pedagogiikkaan.

Vlasov kollegoineen (2021) kertoo, että varhaiskasvatuksen laadun arviointi on prosessimaista luonteeltaan. Tällä tarkoitetaan Vlasovin ja kollegoiden (2021) mukaan sitä, että varhaiskasvatuksen laatua tulee kehittää jatkuvasti eteenpäin. Kun toiminnan kehittäminen on pitkäkestoista, kehitettävät asiat muuttuvat vähitellen osaksi varhaiskasvatuksen arkea (Vlasov, Sarkkinen & Harkoma, 2024). Vlasovin ja kollegoiden (2021) mukaan tärkeää varhaiskasvatuksen arjessa onkin jatkuva kehittävä ote toiminnassa. Jotta arviointi olisi vaikuttavaa, on arvioinnista tehtävä mahdollisimman laadukasta (Korkeakoski, 2017, s. 15).

Varhaiskasvatuksen puitetekijöillä tarkoitetaan edellytyksiä, joiden kautta voidaan toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta (Hujala ym., 2020). Alilan (2013) mukaan puitetekijöillä voidaan säädellä varhaiskasvatuksen laatua palveluiden riittävyyden ja saatavuuden näkökulmasta. Alilan (2013) mukaan puitetekijöihin kuuluu muun muassa päiväkodin fyysisten tilojen toimivuus varhaiskasvatuksen arjessa. Kun taas välilliset tekijät ovat varhaiskasvatuksen laadun välillisiä suuntaajia (Hujala ym., 2020). Välillisillä tekijöillä säädellään varhaiskasvatuksen laatua toiminnallisesta näkökulmasta (Alila, 2013, s. 50).

Vlasovin ja kollegoiden (2018, s. 11) mukaan varhaiskasvatuksen laadun rakennetekijöillä tarkoitetaan tekijöitä varhaiskasvatuksessa, jotka määrittyvät lakien ja muiden asiakirjojen kautta. Vlasov ja kollegat (2018, s. 11) korostavat, että rakennetekijöiden avulla saadaan selville varhaiskasvatuksen toiminnan järjestäjät sekä puitteet arjen toiminnalle. Vlasovin ja kollegoiden (2018, s. 11) mukaan rakennetekijät määrittävät reunaehdot varhaiskasvatuksen pedagogiikalle. Ra-

kennetekijät luovat muun muassa puitteet varhaiskasvatuksen fyysiselle toimintaympäristölle (Vlasov ym., 2021). Laadun prosessitekijöillä tarkoitetaan varhaiskasvatuksen käytännön pedagogista toimintaa, jota toteutetaan tavoitteiden kautta (Vlasov ym., 2018, s. 11). Vlasovin ja kollegoiden (2021) mukaan tämä luo varhaiskasvatukseen tietynlaisen toimintakulttuurin ja puitteet pedagogiikan harjoittamiselle. Vlasovin ja kollegoiden (2021) mukaan laadun eri tekijät vaikuttavat toinen toisiinsa, minkä vuoksi laadun arvioinnissa tuleekin huomioida kaikki laadun tekijät.

Vlasovin ja kollegoiden (2018, s. 12) mukaan varhaiskasvatuksen laadun indikaattorit ovat kuvauksia laadukkaan varhaiskasvatuksen tavoitteiden piirteistä. Vlasov kollegoineen (2018, s. 12) kertovat, että indikaattori määrittää tavoitetason arvioitavalle asialle. Vlasovin ja kollegoiden (2018, s. 12) mukaan kriteerit ovat varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin arviointiperusteita, mitkä määrittävät indikaattoria tarkemmin arvioitavaa asiaa. Vlasovin ja kollegoiden (2018, s. 12) mukaan arvioitavaa asiaa verrataan määriteltyyn kriteeriin, jonka perusteella voidaan tulkita kyseisen asian laatua sillä hetkellä varhaiskasvatuksen toiminnassa. Kriteerit muodostuvat indikaattoreiden mukaan ja kriteereiden kautta voidaankin huomata, miten indikaattorit näkyvät varhaiskasvatuksen arjen toiminnassa (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2019).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa tutkitaan varhaiskasvatuksen fyysisen ympäristön laatua havainnoiden ECERS-3 -mittarin ulottuvuuksia hyödyntämällä. Varhaiskasvatuksen laatuun kuuluvat merkittävänä osana toimintaympäristön tekijät (Hujala ym., 1999, s. 54). Tämän vuoksi fyysisen ympäristön ja varhaiskasvatuksen laadun käsitteitä on hyvä tutkia yhdessä. Tämä tutkimus tuottaa tietoa siitä, miten voidaan suunnitella ja kehittää varhaiskasvatuksen fyysistä ympäristöä mahdollisimman laadukkaaksi.

Aikaisempien tutkimusten mukaan laadukkaana fyysisen ympäristön merkittäviä tekijöitä varhaiskasvatuksessa ovat ympäristön turvallisuus, monipuolisuus, mahdollisuus liikkumiseen, mahdollisuus luovuuteen ja leikkimiseen, tarviden saatavillaolo lapsille, materiaalien kiinnostavuus sekä materiaalien sopivuus lapsen kehitystasolle (Parrila, 2002). van den Berg kollegoineen (2016) korostaa, että varhaiskasvatuksen laatu on usein puheenaiheena yhteiskunnassamme ja on aina ajankohtainen asia. Varhaiskasvatus on merkittävä ympäristö lapsille kodin lisäksi. Tämän vuoksi varhaiskasvatuksen fyysisen ympäristön tulisi olla mahdollisimman otollinen lapsia varten. Merkittävää Parrilan (2002) mukaan on, että fyysinen ympäristö sopii juuri tietyille lapsiryhmälle varhaiskasvatuksessa. Aikaisemmissa tutkimuksissa fyysinen ympäristö on määritelty sisältäväksi sisä- ja ulkotilat sekä välineet. Fyysisen ympäristön laatua on siis merkittävää tutkia varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Tämän tutkimuksen tutkimusongelmiksi muodostuivat seuraavat kysymykset:

1. Mitä piirteitä on varhaiskasvatuksen laadukkaassa fyysisessä ympäristössä ECERS-3 -mittarilla havainnoituna?
2. Millaisia eroja eri varhaiskasvatuksen fyysisissä ympäristöissä on havaittavissa ECERS-3 -mittarilla arvioituna?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskonteksti

Tämä tutkimus on toteutettu kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Laadullisen tutkimuksen luonteen mukaisesti tarkasteltiin varhaiskasvatuksen fyysisen ympäristön laatua monesta eri näkökulmasta (ks. Alasuutari, 2011, s. 83). Tässä tutkimuksessa tutkittiin varhaiskasvatuksen fyysistä ympäristöä ECERS-3 -mittarin kautta, josta nousseita asioita peilattiin tutkittavien päiväkotien ympäristöihin. Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys antaa myös näkökulmia, joita verrata tämän tutkimuksen tietoihin. Laadullisella tutkimuksella tavoitellaan tutkimusaiheen kuvaamista siten, että aiheesta saadaan syvällistä tietoa tulkitsemalla aineistoa (Kananen, 2017, s. 35). Laadullisen tutkimuksen kautta tutkija pyrkii löytämään tulkinnan kautta merkityksiä asioille aineistosta (Hennink ym., 2020, s. 17).

Laadullisen tutkimuksen kautta voidaan myös saada tietoa ilmiöstä uudella tavalla. Laadullisella tutkimuksella saatuja tuloksia ei voida yleistää muihin tilanteisiin, koska tulokset ovat voimassa sellaisenaan vain tietyn tutkimuksen kontekstissa (Kananen, 2017, s. 36). Tämän tutkimuksen tiedot ovat tulkintoja vain tämän tutkimuksen päiväkotien ympäristöistä. Tämän vuoksi ei ole tarkoituksenmukaista yhdistää kyseisiä asioita laajemmalle alueelle. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan tarkastella ilmiöitä esimerkiksi tekstien ja kuvien kautta (Kananen, 2017, s. 35–36). Tässä tutkimuksessa asioita käsiteltiin tutkittavien päiväkotien ympäristöistä otettujen kuvien kautta. Laadullisella tutkimuksella voidaan kuvata ilmiötä prosessin kautta (Eskola & Suoranta, 2014, s. 16). Tämän tutkimuksen näkökulmia ohjaa ECERS-3 -mittarin kriteeristö. ECERS-3 -mittarin pohjalta tässä tutkimuksessa on havainnoitu päiväkotien fyysistä ympäristöä ja niiden laatua.

## 5.2 Tutkimusaineisto ja tutkimusaineistonkeruu

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisesti havainnoimalla neljän länsisuomalaisen päiväkodin 3-5 -vuotiaiden lasten lapsiryhmien fyysistä toimintaympäristöä. Tutkittaviksi päiväkodeiksi oli tarkoitus valita erikokoisia ja eri rakenteisia päiväkoteja. Loppujen lopuksi tutkittaviksi päiväkodeiksi valikoitui satunnaisesti päiväkoteja niiden halukkuuden mukaan. Tutkimuksessa mukana oli pelkkiä päiväkoteja, ei lainkaan päiväkotikouluja. Päiväkodit olivat suurimmaksi osaksi melko uusia tai uudistettuja rakennuksia. Mukana oli kuitenkin myös joitakin vanhempia rakennuksia. Jokainen päiväkoti oli joka tapauksessa rakenteeltaan ja ulkomuodoltaan erilainen. Tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin jo valmiiksi tutkijalle tutut päiväkodit, jotta voitaisiin toimia mahdollisimman objektiivisesti.

Päiväkoti 1:n on rakennettu 2010-luvulla. Kyseinen päiväkoti tarjoaa varhaiskasvatusta 1-6 -vuotiaille lapsille sisältäen myös esiopetuksen. Päiväkoti 1 sisältää kahdeksan lapsiryhmää. Päiväkoti 1:n kunkin lapsiryhmän sisätiloihin kuului yksi huone, lepohuone sekä lisäksi pieni huone. Kaikkia näitä tiloja voitiin hyödyntää ryhmän toiminnassa. Lisäksi päiväkodissa 1 oli käytävätila, jossa oli henkilökohtaiset lokerikot kaikille ryhmän lapsille, eteistilat, wc-tilat, jumppasali, ruokailutila ja ulkoilualue.

Päiväkoti 2:n oli valmistunut vuonna 2018. Tämä päiväkoti sisälsi kuusi lapsiryhmää. Päiväkodissa ei tarjota esiopetusta. Päiväkoti 2:n jokainen ryhmätila sisälsi kaksi huonetta eli yhden yleisen tilan sekä lepohuoneen. Päiväkoti 2:n tiloihin kuuluivat myös jumppasali, wc-tilat, ruokailutila, käytävä, joka sisälsi lasten henkilökohtaiset lokerot, eteistilat sekä ulkoilualue.

Päiväkoti 3 on uudistettuna valmistunut vuonna 2023. Päiväkoti 3 sisältää kahdeksan lapsiryhmää, johon lukeutuu myös esiopetus. Päiväkoti 3:n sisätiloihin lukeutuivat jokaisen lapsiryhmän omat ryhmätilat, joihin kuului kaksi huonetta eli ryhmätila sekä lepohuone. Lisäksi päiväkoti 3:n tiloihin kuuluivat ruokailutila, jumppasali, wc-tilat, eteistilat, käytävät sekä ulkoilualue. Kyseinen päiväkoti erottui muista siten, että lasten henkilökohtaiset lokerikot sijaitsivat ryhmätilassa, eivätkä käytävässä. Tämä päiväkoti jakautui kahteen kerrokseen, joten

myös portaat olivat osa päiväkodin tiloja. Portaikossa oli kuitenkin portit, jotta lapset eivät päässeet sinne ilman aikuisen valvontaa.

Päiväkoti 4 on rakennettu 80-luvulla. Päiväkoti 4 sisältää kolme lapsiryhmää 1–5 -vuotiaille lapsille. Päiväkodissa ei ole tarjolla esiopetusta. Päiväkoti 4:n sisätiloihin kuului kaksi huonetta, jotka olivat yleinen ryhmätila sekä lepohuone. Lisäksi päiväkotiti 4:n tiloihin sisältyivät jumppasali, ruokailutilat, käytävätilat, jossa olivat lasten henkilökohtaiset lokerikot, eteistilat, wc-tilat sekä ulkoilutilat.

Aineistona tässä tutkimuksessa toimi ECERS-3 -mittari, josta mukaan tähän tutkimukseen otettiin 6 kategoriaa. Näistä jokainen kategoria sisälsi tietyn määrän arviointikriteerejä. Kategoriassa 1 arvioitiin 14 kriteeriä, kategoriassa 2 käytiin läpi 14 kriteeriä, kategoriassa 3 arvioitiin 15 kriteeriä, kategoriassa 4 arvioitiin 8 kriteeriä, kategoriassa 5 käytiin läpi 10 kriteeriä ja kategoriassa kuusi arvioitiin 8 kriteeriä. Yhteensä arvioitavia kategorioita oli siis 69 kappaletta. Lisäksi tutkimusaineistoon kuuluivat valokuvat jokaisesta tutkittavasta päiväkodista. Päiväkodista 1 on 90 valokuvaa, päiväkodista 2 on 116 valokuvaa, päiväkodista 3 on 131 valokuvaa ja päiväkodista 4 on 101 valokuvaa. Yhteensä valokuvia päiväkotien ympäristöistä on siis 438 kappaletta.

Aineistonkeruu tapahtui vaiheittain. Aluksi tutustuttiin jokaisen päiväkodin tiloihin, jotta oltiin tietoisia ympäristön kokonaisuudesta. Tämän jälkeen päiväkodin tilat käytiin yksitellen läpi kuvaten tiloja digikameralla. Tällöin oli tavoitteena ottaa kuvia, jotka perustelivat ECERS-3 -mittarin kriteereitä. Ympäristöstä otettiin kuvia sekä lähempää että kauempaa, jotta ympäristöä voitaisiin tutkia tarkasti, mutta myös huomioida kokonaisuuksia. Kuvia otettiin päiväkodin paikoista sen verran, että ympäristöstä saatiin kokonaisvaltaisesti todellinen kuva. Kuvauskohteita olivat päiväkodin ulkopuolella, 3–5-vuotiaiden lasten ryhmätilat, ryhmien käytävät, wc-tilat, eteinen, jumppasali sekä ruokailutilat. Ohjeistuksena ECERS-3 -aineistosta oli, että tutkitaan vain ympäristön esillä olevia asioita. Tämän vuoksi päiväkodeissa havainnoitiin vain näkyvillä olevia asioita, eikä katsottu esimerkiksi kaappeihin tai varastoihin päiväkotien tiloissa.



Aineistonkeruu toteutettiin strukturoidulla havainnoinnilla eli hyödynnettiin valmista ECERS-3 -materiaalia havainnointityökaluna (Koivunen & Lehtinen, 2015, s. 33). Aineistonkeruu toteutettiin ulkopuolisen havainnoinnin kautta (Vilkka, 2006, s. 43). Varhaiskasvatusympäristöä havainnoitiin sellaisena kuin se oli, eikä tutkimuksen tekeminen muuttanut sitä. Aineisto kerättiin siis tarkkailevalla havainnoinnilla, jossa tutkija ei osallistunut varhaiskasvatuksen toimintaan. (Vähämäki & Paalumäki, 2011). Ulkopuolisena havainnoijana ympäristöstä saatiin mahdollisimman puolueetonta materiaalia, kun ei ollut kenenkään näkemyksiä vaikuttamassa arvioitaviin asioihin.

Koko ajan, kun käytiin läpi päiväkodin ympäristöä sisällä ja ulkona, tarkasteltiin ympäristöä myös ECERS-3 -mittarin pohjalta, jotta tutkimuksen reunaehdot pysyivät mielessä. Lopuksi täytettiin ECERS-3 -mittarin arviointilomake kyseisen päiväkodin ympäristön havainnoinnin pohjalta. Jos tässä vaiheessa oli vielä joitakin epäselviä kohtia ECERS-3 -mittarilla tehdyssä arvioinnissa, kyseiset kohdat vielä tarkistettiin, jotta ei tehtäisi vääriä tulkintoja. Viimeisenä laskettiin kyseisen päiväkodin tulos ja keskiarvo ECERS-3 -mittarin kriteerien pohjalta.

Havainnoinnin avulla saatiin tutkittavasta ilmiöstä todellista tietoa (Vähämäki & Paalumäki, 2011). Tutkija havainnoi asioita tutkimukseen liittyen aktiivisesti ja tarkasti. Havainnointi oli tässä tapauksessa hyvin tietoista toimintaa (Vilkka, 2006, s. 8, 13). Havainnoidessa tarkkailtiin tutkimuskysymysten ja tutkimuksen aiheen ohjaamana ympäristöä (Hennink ym., 2020, s. 170). Tässä tutkimuksessa pidettiin mielessä havainnoidessa ympäristöä koko ajan ECERS-3 -mittarin kriteeristön määrittämät näkökulmat. Tieteellisen tutkimuksen mukaisesti havainnointi suunniteltiin etukäteen huolella ja toteutettiin johdonmukaisesti, jotta saatiin laadukasta tutkimusaineistoa (Vilkka, 2018). Tässä tutkimuksessa havainnointi oli siis hyvin jäseneltyä (Vilkka, 2006, s. 38). ECERS-3 -havainnointiaineistoon perehdyttiin huolella ennen aineistonkeruun varsinaista toteuttamista, jotta tiedettiin, mitä asioita on hyvä ottaa huomioon havainnoinnissa.

Havainnoidessa pyrittiin olemaan puolueettomia, jotta havainnot ovat luotettavia. Tästä huolimatta havainnointitilanne ei ole kuitenkaan koskaan täysin

puolueetonta, koska jokainen käyttää havainnoitaessa jonkin verran omaa tulkintaansa (Koivunen & Lehtinen, 2015, s. 62–63). Havainnoidessa oli myös tärkeää olla mahdollisimman neutraali, jotta ei herätä epäilyksiä tilanteessa olevissa ihmisissä (Vilkka, 2006, s. 68). Asiat, joita havainnoitiin, rajattiin tutkimusaiheen kannalta relevanteiksi. Huomioitiin, että tutkija oli riittävän kriittinen ja tietoinen siitä, mitä havainnoi (Vilkka, 2018). Tässä tutkimuksessa tämä näkyi siten, että tutkija oli perehtynyt ECERS-3 -aineistoon huolellisesti ennen aineistonkeruuta. Havainnointi kulki linjassa tutkimuksen teorian ja käsitteiden suhteen. Merkittävää oli tarkastella asioita kokonaisuutta ajatellen (Vilkka, 2018).

Tutkimusaineiston kerääminen kuvaamalla ympäristöä voi tuoda esiin asioita, jotka saattaisivat jäädä muuten huomaamatta (Mulari & Lehtikangas, 2016). Havainnoidessa pelkästään päiväkotien fyysistä ympäristöä tuli huomioitua paremmin ja tarkemmin ympäristön yksityiskohtia ja pedagogisia ratkaisuja. Jokainen tutkija kuitenkin ymmärtää ja tulkitsee asioita hieman eri tavalla käsityksensä mukaan (Vilkka, 2018). Tämä näkyi tässä tutkimuksessa siten, että se, mihin kiinnitettiin huomiota ja kuvattiin aineistoon, oli tutkijan henkilökohtaisen harkinnan tulos. Havainnointiin vaikuttavat aina jonkin verran tutkijan omat ajatukset ja tunteet (Vilkka, 2006, s. 9). Tässä tutkimuksessa se näkyi esimerkiksi siinä, mistä kuvakulmista kuvia otettiin milloinkin ympäristöä havainnoidessa.

Havainnoinnissa tutkittiin ympäristöä aistien keinoin (Koivunen & Lehtinen, 2015, s. 16). Havainnointi on siis hyvin kokonaisvaltainen menetelmä kerätä aineistoa (Vilkka, 2006, s. 9). Aineistoa kerätessä tarkasteltiin ja huomiotiin ensin tilat kokonaisuutena, minkä jälkeen pohdittiin kuvakulmia, joista ottaa kuvia. Havaintojen äärelle on merkittävää pysähtyä, jotta aihetta pohditaan riittävän syvällisesti (Hämeenaho ym., 2022). Tämä näkyi tässä tutkimuksessa siten, että tilojen arviointi pyrittiin tekemään mieltien tarkkaan kunkin kriteerin kohdalla, jotta ei tehtäisi hätiköityjä päätöksiä. Lisäksi myös tutkimusaineiston analyysivaiheessa pohdittiin asioita tarkasti tutkimusaineiston pohjalta eli sekä ECERS-3 -arvioinnin että valokuvien kautta.

### 5.3 ECERS-3 -mittari laadun arvioinnin työkaluna

ECERS-3 -mittari on kansainvälisesti hyödynnetty työkalu laadun arvioinnin tukena. Mittarin kautta saadaan tietoa laadusta, jota arvostetaan sillä hetkellä varhaiskasvatuksen arjessa. ECERS-3 -mittarin tarkoituksena on laadun arvioinnin lisäksi saada tietoa varhaiskasvatuksen arjesta lasten näkökulmasta (Hujala ym., 2020). ECERS-3 -mittarin avulla voidaan myös havaita varhaiskasvatusympäristöstä vahvuuksia ja heikkouksia (Mariano, 2019). ECERS-3 -mittarilla pyritään luomaan varhaiskasvatuksen laadun seikoista vähemmän ympäripyöreitä, koska laatua määritellään usein niin monin tavoin (La Paro ym., 2012).

ECERS-3 -mittari on tarkoitettu 3-5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatusympäristön tutkimiseen. Ympäristöjen tutkimiseen tulee varata kerrallaan vähintään 3 tuntia aikaa. ECERS-3 -mittari perustuu pisteytysasteikkoon, jossa on 35 eri kategoriaa. Nämä kategoriat on luokiteltu kuuteen yläkategoriaan, joita ovat tila ja kalusteet, hoitorutiinit, kieli ja lukutaito, oppimistoiminnat, vuorovaikutus sekä ohjelman rakenne. Kategoriat pisteytetään 1-7 lukujen väliltä. 1 tarkoittaa riittämätöntä laatua, 3 minimaalista laatua, 5 hyvää laatua ja 7 erinomaista laatua (Gordon ym., 2015).

Jokainen kohta arvioidaan "yes" tai "no" aloittaen kohdasta 1 ja edeten siitä ylöspäin aina seitsemänteen kohtaan asti. Pisteet lasketaan seuraavalla tavalla. Kohdassa yksi kaikki indikaattorit ovat negatiivisessa muodossa. Arvosana yksi annetaan, jos joku kohta on arvioitu hyväksytyksi. 2 arvosana annetaan, jos 3 kohdan indikaattoreista yli puolet eivät täyty. Jos kohdan 3 kaikki kohdat täyttyvät, arvosanaksi tulee 3. Arvosana 4 täyttyy, kun 3 kohdan indikaattorit toteutuvat kaikki ja ainakin puolet 5 kohdan indikaattoreista. 5 arvosana annetaan, jos jokainen 5 kohtaan asti toteutuu. 6 arvosana annetaan, jos kaikki viidenteen kohtaan asti toteutuvat ja ainakin puolet 7 kohdan indikaattoreista täyttyvät. Arvosana 7 toteutuu, jos kaikki indikaattorit toteutuvat (Fujimoto ym., 2018; Harms ym., 2015, s. 9). ECERS-3 -mittarin kategorioiden pisteiden perusteella lopuksi laskettiin jokaisen kategorian pisteet yhteen, mistä muodostui kunkin päiväkodin kokonaispistemäärä. Pisteytys tapahtui vain havainnoimalla ympäristöä, il-

man työntekijöiden haastatteluja. Havainnointi tapahtui tarkkailemalla ympäristöä ilman vuorovaikutusta ryhmän henkilökunnan tai lasten kanssa (Harms ym., 2015, s. 2, 7–8).

## 5.4 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen mukaisesti aineistoa tarkasteltiin sen muodostaman kokonaisuuden kautta. Aineiston käsittelyssä huomioitiin ECERS-3 -mittarin kriteeristö, jotta aineisto olisi linjassa tutkimuksen lähtökohtia vasten peilattuna (Alasuutari, 2011, s. 38). Aineistoa analysoitiin sisällönanalyysin piirteitä hyödyntäen. Sisällönanalyysin piirteiden lisäksi analyysissä hyödynnettiin semiotiikan piirteitä.

Sisällönanalyysi on analyysimenetelmä, jolla voidaan tulkita aineistoja systemaattisella tavalla esimerkiksi järjestelemällä tutkimusaineistoa. Sisällönanalyysillä pyritään tiivistämään ja kategorisoimaan tutkimusaineistoa tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysin toteuttamisesta ei ole tarkkoja sääntöjä, vaikkakin ohjeita on olemassa, miten analyysissä voidaan edetä (Kyngäs & Vanhanen, 1999). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin piirteitä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkija laatii itse tutkimusaineiston perusteella luokituksia aineistoa analysoitaessa. Analyysiä ohjaavat myös aineistosta löydetty kokonaisuudet tutkimusaiheeseen liittyen. Ylipäätään aineiston analyysiä ohjaavat valitut tutkimuskysymykset, joiden perusteella tulkintoja tehdään (Silvasti, 2014).

Semiotiikka tutkii puolestaan kuvien ilmaisuuden kohdetta ja tapoja. Lisäksi tutkitaan kuvien piilomerkitä, kuten esimerkiksi arvoja. Kuvat myös kertovat piirteitä niiden edustamasta kulttuurista, jotka kyseisiin kuviin liittyvät. Tämän vuoksi kuvia analysoitaessa täytyy mennä pintaa syvemmälle, eikä vain katsoa kuvia. Semiotiikalla voidaan selittää, miksi yksilö tulkitsee kuvia juuri tietyllä tavalla (Pennanen, 2015). Lisäksi semiotiikan kautta saadaan tietoa kuvista, mitä ne esittävät ja sisältävät ja millä tavoin (Seppä, 2012, s. 128). Roland Barthesin mukaan kuvia ei voida tutkia tekstin tavoin, koska kuvissa ei ole suoraan

kieltä, joka kertoisi asian merkityksen. Visuaalisilla aineistoilla onkin omanlaisensa merkitysten verkostonsa. Visuaalisen aineiston tulkitseminen suoraan tekstin tavoin voi johtaa vääriin tulkintoihin. Tämän vuoksi sitä pyritään välttämään (Seppä, 2012, s. 128–129).

Aineistoa analysoitiin ECERS-3 -mittarin kriteerien pohjalta sisällönanalyysin piirteitä hyödyntäen. Tutkimusaineiston analysoinnissa apuna on hyödynnetty aiheeseen sopivin osin ECERS-3 -mittarin kriteereitä. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin ECERS-3 -mittarin ”tila ja kalusteet” -kategorian kohtia, koska ne käsittelevät monipuolisesti varhaiskasvatuksen fyysistä ympäristöä. ECERS-3 -arvioinnin pisteytys on kuvattu edellisessä luvussa.

Tutkimuskysymys 1:n liittyen tutkimusaineistoa analysoitiin seuraavien vaiheiden kautta. Vaiheessa yksi tutustuttiin huolella tutkimusaineistoon eli ECERS-3 -mittarin kriteereihin ja pisteytyksiin sekä valokuviin tutkittavista päiväkodeista. Vaiheessa 2 ECERS-3 -mittarin pohjalta luotiin kategorioita, joiden kautta arvioitiin varhaiskasvatuksen fyysisen ympäristön laatua. Vaiheessa 3 kategorioiden pohjalta analysoitiin jokaisen tutkittavan päiväkodin fyysistä ympäristöä. Analyysin tukena käytettiin päiväkotien ympäristöstä otettuja kuvia semiotiikan keinoja hyödyntäen. Tässä tutkimuksessa semiotiikan piirteitä hyödynnettiin siis kuvien analysoinnin tukena. Analysoitavat kuvat valittiin tutkimusaineistosta siten, että ne sopivat tutkimuskysymyksiin sekä perustelivat ECERS-3 -aineiston kriteereitä (Rose, 2023, s. 152). Vaiheessa 4 analysoitiin valitut kuvat luodun analyysitaulukon mukaan. Kaikki valitut kuvat käytiin läpi samalla tavalla, jotta analyysi etenisi järjestelmällisesti.

## Taulukko 1

### *Tutkimusaineiston kuvien analyysi*

Kriteerit kuva analyysille			
	Miksi kuva on valittu?	Millainen on kuvan ensivaikutelma?	Mitä kuvassa on?

<b>Ku- vat</b>	Kuva 1	Esimerkkinä siististä tilasta	Lämmin tunnelma	Harmaa sohva, kirjainmatto, sermi, pöytiä, tuoleja ja ikkunoita.
	Kuva 2	Esimerkkinä sisätilojen monipuolisesta sisustuksesta.	Siisteys ja tilan selkeä järjestely.	Kiipeilyseinä, liukumäki, nojatuoli, matto sekä muita kalusteita.
	Kuva 3	Esimerkkinä leikkialueen rajaamisesta	Hyvin rajattu leikkialue	Sermit, tuoli, automatto, laatikko ja ikkuna.
	Kuva 4	Toinen esimerkki tilan rajaamisesta sisätiloissa	Selkeästi rajattu leikkialue.	Sermi, matto, nukketalo, leikkikeittiö, pöytä ja tuolit sekä muita kalusteita.
	Kuva 5	Esimerkkinä sisätilojen avohyllyköistä	Tilavat hyllyt ja siisteys.	Avohyllykkö, jossa on erilaisia tavaroita. Kuvassa näkyy myös muita kalusteita.
	Kuva 6	Toinen esimerkki sisätilan avohyllyköistä	Hieno kaluste, joka toimii sekä sohvana, että hyllykkönä	Matto, hyllykkö kokonaisuus, joka sisältää sekä avohyllyköt, kaapit, että sohvan
	Kuva 7	Esimerkkinä tilan kalustuksesta	Paljon kalusteita	Harmaa sohva, sermit, laatikot, verhot ja tyyny
	Kuva 8	Esimerkki sisätilan kalusteista	Nojatuoli nousee kuvasta esille ensimmäisenä	Harmaa nojatuoli, laatikosto, harmaat verhot, lelulaatikko, leikkikeittiö, lamppu, matala penkki

	Kuva 9	Esimerkkinä hyvästä tilan järjestelystä	Hyvä tilan järjestely	Pöytäryhmät, harmaa sohva, automatto, verhot, ikkunat, kaappi ja ikkunamaalaus
	Kuva 10	Esimerkkinä huoneenjärjestelystä	Selkeä järjestys sisätilassa	Sermi, puolapuut, patja sekä lokerikko, joka toimii myös pöytänä ja leikkikeittinä.
	Kuva 11	Esimerkkinä karkeamotorisesta laitteesta	Hieno laite	Karkeamotorinen laite, joka kehittää tasapainoa
	Kuva 12	Esimerkki sisätilan karkeamotoriikkaa kehittävästä kalusteista	Kalusteiden kuvasta erottuva väri	Liukumäki, keinu, lelu-laatikot ja patjat
	Kuva 13	Esimerkki päiväkodin ulkotilojen telineistä	Kuvasta värikkäänä erottuva liukumäki	Vihreä liukumäkiteline sekä hämähäkkikeinu
	Kuva 14	Esimerkkinä päiväkodin ulkotiloista	Tilava ulkotila telineen	Keinut sekä hämähäkkikeinu
	Kuva 15	Esimerkkinä ulkotilan leikkitelineistä	Teline on värikäs ja mukavannäköinen	Liukumäki sekä telineitä ympäröivä luonnonmaisema
	Kuva 16	Esimerkkinä ulkotiloista varhaiskasvatuksessa	Värikkäät leikkitelineet lumen keskellä	Liukumäki sekä tangot, joissa voi roikkua

Tutkimuskysymys 2:n kohdalla tutkimusaineistoa analysoitiin seuraavien vaiheiden kautta. Ensimmäisessä vaiheessa palautettiin mieleen tutkimusaineiston asioita ja tarkasteltiin aineistoa erityisesti tämän tutkimuskysymyksen aiheen näkökulmasta eli tutkittavien päiväkotien eroavaisuuksiin liittyen. Vaiheessa 2 käytiin läpi ECERS-3 -arvioinnin pisteytykset sillä silmällä, että, mitkä kohdat olivat sellaisia, jossa kukin päiväkoti ei ollut saanut täysiä pisteitä ja, mistä syystä näin tapahtui. Vaiheessa 3 tarkasteltiin tutkittavien päiväkotien eroja verraten päiväkotien ympäristöjä toisiinsa. Vaiheessa 4 käytiin läpi tutkittavien päiväkotien eroja vielä ympäristöistä otettujen valokuvien kautta.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettisyys tarkoittaa sitä, että tutkimus on tehty toimien eettisten ohjeistusten mukaan läpi koko tutkimuksen (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimus on toteutettu noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimus on tehty tieteen toimintatapoja kunnioittaen tarkasti, rehellisesti ja avoimesti. Tutkimuksessa on huomioitu myös muiden tutkijoiden tekemä työ lähdeviittausten muodossa asi-aankuuluvasti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 150; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2002). Tässä tutkimuksessa ei kerätty henkilötietoja, joten sinälläänkin tietosuoja säilyi hyvin.

Tutkimuksesta on tiedotettu tutkimukseen osallistuneille päiväkodeille kertoen tutkimuksen kulusta selvästi ja tarkasti. Tällä tavoin kunnioitetaan tutkittavien itsemääräämisoikeutta. Tutkittavien yksityisyyttä suojellaan ja kunnioitetaan tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen tuloksista kerrotaan tavalla, mistä ei voi tunnistaa yksittäistä päiväkotia (Kuula, 2015, s. 61, 64). Tutkimusaineiston keruuta varten saatiin tutkimuslupa kyseessä olleelta kaupungilta, jotta voitiin tutkia kaupungin päiväkotien fyysisen ympäristön laatua.

Tutkimuksen on tuotettava luotettavaa tietoa, jotta välitetään laadukasta tietoa eteenpäin. Luotettavuudella tarkoitetaan, että asiat tulee perustella ja kuvailla tarkasti ja laajasti (Pietarinen, 2002). Tutkimuksen kautta tulee luoda to-



tuudenmukainen kuva tutkittavasta ilmiöstä. Merkittävyyden kautta tutkimukseen on kerätty aineisto ilmiöön ja sen tavoitteisiin sopivalla menetelmällä (Rolin, 2002).

Aineistoa kerätessä otettiin huomioon, ettei kuvissa näkynyt lasten kuvia tai nimiä. Ylipäättään kuvia otettiin niin, etteivät lapset olleet silloin kyseisessä tilassa, jotta tietosuoja pystyttiin säilyttämään. Lisäksi aineistonkeruussa tutkija pyrki olemaan mahdollisimman puolueeton näkemäänsä kohtaan, jotta se ei vaikuttaisi aineistonkeruuseen tai ECERS-3 -mittarin arviointiin. Tutkimuksesta jätettiin pois myös valokuvat, joissa esiintyi lasten tekemiä taideteoksia, koska niiden julkaisusta ei oltu kysytty lupaa.

Kuvat, jotka valittiin aineistosta tuloksiin mukaan ovat sellaisia, joista yksittäistä päiväkotia ei voi tunnistaa. Yksityisyys on otettu huomioon myös muussa tekstissä kuvien lisäksi. On säilytettävä tutkittavien yksityisyys, silläkin uhalla, että tutkimustehtävien käsittely vaikeutuu tiedon puutteen vuoksi (Mustola ym., 2015). Lisäksi tutkimusaineistoa analysoitaessa tuli toimia puolueettomasti, jotta analyysi olisi mahdollisimman laadukasta ja luotettavaa. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkijan omat näkemykset eivät saa näkyä liikaa analyysin tuloksissa, vaan asiat tulee esittää siten, kuin ne esiintyvät tutkimusaineistossa.

## 6 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymysten ohjaamana. Kukin alaluku käsittelee yhtä tutkimuskysymystä. Ensimmäinen alaluku käsittelee varhaiskasvatuksen laadukkaan fyysisen ympäristön piirteitä ECERS-3 -mittarin mukaan havainnoituna (Taulukko 2). Toisessa alaluvussa tarkastellaan varhaiskasvatuksen fyysisen ympäristön eroavaisuuksia ECERS-3 -mittarin mukaisesti (Taulukko 2). ECERS-3 -mittarin mukaan varhaiskasvatuksen laadukas fyysinen ympäristö muodostui kokonaisuudesta, joka kattoi useita osa-alueita. Näihin osa-alueisiin lukeutuivat sisätilat, kalusteet, huonejärjestely, lapsiin liittyvät asiat, karkeamotoriikkaa kehittävät tilat sekä karkeamotoriikkaa kehittävät välineet. ECERS-3 -mittari ei sisältänyt erillistä kategoriata ulkotiloihin liittyen. Tämän vuoksi ulkoympäristöä käsitellään karkeamotoriikan kategorioiden sisällä.

### Taulukko 2

*Tutkittavien päiväkotien pisteet ECERS-3 -mittarin kategorioiden mukaan*

Päiväkodit	Kategoriat							Yhteensä (6–42 pistettä)
	1. Sisätila (1–7 pistettä)	2. Kalusteet hoitoon leikkiin ja oppimiseen (1–7 pistettä)	3. Huonejärjestely leikkiin ja oppimiseen (1–7 pistettä)	4. Lapsiin liittyvät asiat (1–7 pistettä)	5. Tilat karkeamotoriikan kehittymiselle (1–7 pistettä)	6. Karkeamotoriset välineet (1–7 pistettä)	KA (keskiarvo)	
1.	7	4	7	4	7	7	6	36
2.	7	7	7	7	7	7	7	42
3.	7	7	6	7	4	7	6,33	38
4.	7	4	7	7	5	7	6,17	37

## 6.1 Varhaiskasvatuksen laadukas fyysinen ympäristö ECERS-3 -mittarilla havainnoituna

**Sisätilat.** Tämän tutkimuksen päiväkodit olivat sisätiloiltaan siistejä sekä turvallisia ECERS-3 -arvioinnin mukaan (ks. Taulukko 2, s. 32). Kaikissa tämän tutkimuksen päiväkodeissa oli myös ryhmätilojen ikkunoissa sälekaihtimet, joilla voitiin vaikuttaa valaistukseen verhojen lisäksi. ECERS-3 -mittarin kriteerien mukaan varhaiskasvatuksessa päiväkodin sisätilojen tuli olla hyväkuntoisia ja ennen kaikkea turvallisia. Tilojen puhtaudella ja puhtaanapidon helppoudella oli myös merkittävä rooli ECERS-3 -arvioinnissa. Myös tilojen kestävyys oli tärkeää, jotta tilat olisivat mahdollisimman pitkäikäisiä. Tiloissa tuli olla myös hyvä valaistus ja erityisesti luonnonvalon rooli tilojen valaistuksessa oli merkittävää ja se, että valoa voidaan säädellä esimerkiksi sälekaihtimilla tai verhoilla. Mukavuuden tunne oli myös merkittävä tekijä sisätilojen laadukkuudessa. Ilmanvaihdon tuli olla hyvä ja mahdollisimman äänetön niin se ei häiritse toimintaa lapsiryhmässä. Lisäksi lämpötilan tuli olla miellyttävä. Esimerkki kuvista (kuva 1 ja kuva 2) tutkimuksen päiväkodeista on huomattavissa, miten tilan viihtyvyyteen vaikuttaa tilan siisteys ja mukavuus. Kuvista välittyy tilojen lämmin tunnelma erilaisilla tilojen valinnoilla.



Kuva 1 (päiväkoti 1)

Kuvan tilassa on siistiä ja hyvä valaistus. Luonnonvaloa on myös saatavilla.

Kuvassa on harmaa sohva, värikäs kirjainmatto, ikkunoita, verhot, pöytä, tuoleja sekä kaapisto.

Kuva 2 (päiväkoti 3)

Kuvassa on selkeä ja siisti sisätila, jossa on monipuoliset mahdollisuudet lapsiryhmän toimintaan. Kuvassa on liukumäki, kiipeilyseinä, patja, harmaa nojatuoli, matto, verhot sekä ikkunoita.

Päiväkoti 1:ssä oli huomioitu lapsiryhmätilan monipuolinen hyödyntäminen jakamalla tilat useisiin huoneisiin. Ryhmätilasta löytyi pääryhmätila, lepo huone sekä yksi pienempi huone. Erilliset huoneet mahdollistavat toiminnan jakamisen eri tiloihin, jotta toiminnat eivät häiritse toisiaan. Eri huoneiden lisäksi tiloissa hyödynnettiin tilanjakajina sermejä, jotka vähentävät näköyhteyttä paikkojen välillä ja antavat siten keskittymisrauhan.

Päiväkoti 2:n ryhmätilat mahdollistivat lapsiryhmän jakamisen kahteen eri tilaan. Lisäksi tarvittaessa kaksi tilaa oli mahdollista yhdistää isommaksi tilaksi, koska tiloissa oli siirrettävä seinä välissä, joka voitiin tarvittaessa avata. Päiväkoti 3:n ryhmätiloissa oli hyödynnetty myös sermejä tilanjakajina. Lisäksi pyörillä siirrettävät lokerikot toimivat tilan rajaajina. Tilassa monet hyllyköt voitiin siirtää pyörien avulla eri kohtiin tarvittaessa. Tämä mahdollistaa tilan muokkaamisen toiminnan mukaan. Tiloissa olikin jaettu leikkialueita pieniin nurkkauksiin ser-

mien ja hyllyköiden avulla. Näiden kolmen päiväkodin lepohuoneet olivat erityisen kätevät myös siksi, että sängyt sai nostettua seinälle kaappiin piiloon, kun niitä ei tarvittu. Tätä kautta vapautui myös tilaa muulle toiminnalle lepohuoneessa. Päiväkoti 4:n ryhmätiloissa oli myös hyödynnetty sermejä jakamaan tilaa erilaisiin osioihin. Lisäksi tilassa oli myös pyörillä siirrettäviä lokerikoita tarpeen mukaan.

ECERS-3 -aineiston mukaan sisätiloissa tuli olla riittävästi tilaa lasten erilaisiin leikkeihin ja muuhun toimintaan lapsiryhmässä. Merkittävää varhaiskasvatuksen fyysisessä ympäristössä oli monipuolisuus, jotta tilat mahdollistivat ja inspiroivat lapsia monenlaiseen toimintaan. Sisätiloissa oli myös tärkeää, että hiljaisia ja meluisia tiloja olisi eroteltu toisistaan fyysisillä rakenteilla, jotta tiloja on käytössä lapsille monenlaisiin tarkoituksiin. Alla olevissa kuvissa (kuva 3 ja kuva 4) on nähtävissä, kuinka tutkittavien päiväkotien lapsiryhmien tiloissa oli rajattu toiminta-alueita sermien ja huonekalujen avulla eri tavoin.



Kuva 3 (päiväkoti 4)

Esimerkki siitä, kuinka tila on jaettu sermien avulla.

Kuvassa on automatto, lelu-laatikko, penkki, ikkunoita sekä sermejä.



Kuva 4 (päiväkoti 3)

Toinen esimerkki tilan jakamisesta sisätilassa.

Kuvassa on kirjainmatto, sermi, nukkekoti, pöytäryhmä, leikki-keittiö, hyllykkö sekä nukkenvaunut.

**Kalusteet.** Tämä tutkimuksen kaikkien päiväkotien tiloissa oli riittävästi kalusteita ryhmän toimintaa ajatellen. Tärkeää oli myös, että kaikille lapsille olisi omat säilytystilat ryhmässä esimerkiksi lokeroiden muodossa. Kaikissa tämän tutkimuksen päiväkodeissa oli jokaiselle lapselle oma säilytyslokeri. Ne sijaitsivat useimmiten ryhmätilan ulkopuolella käytävässä paitsi päiväkodissa 3 lokerit olivat ryhmätilassa. Tämän tutkimuksen kaikissa päiväkodeissa oli riittävästi säilytystilaa, joista osa oli avohyllyköitä. ECERS-3 -aineiston mukaan kalusteita tuli olla varhaiskasvatuksen fyysisessä ympäristössä riittävästi, jotta voidaan toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta lasten oppimista tukien. Ylipäättään oli tärkeää, että tavaroille ryhmässä oli riittävästi säilytystilaa ja jonkin verran myös avohyllyjen muodossa. Avohyllyt inspiroivat paremmin lapsia itsenäiseen toimintaan lapsiryhmän arjessa. Alla olevista kuvista (kuva 5 ja kuva 6) voidaan huomata, miten sisätilojen avohyllyköt inspiroivat erilaiseen toimintaan, koska hyllyistä näkee niiden sisällön saman tien.



Kuva 5 (päiväkoti 4)  
Esimerkki sisätilan avohyllyköistä. Kuvassa on matto sekä hyllykkö, jossa on erilaisia tavaroita esillä, kuten esimerkiksi karttapallo ja pelejä.



Kuva 6 (päiväkoti 2)  
Toinen esimerkki avohyllyköistä. Kuvassa on matto sekä kaapisto, jossa on säilytystilaa sekä sohva.

Tämän tutkimuksen päiväkotien tilojen kalusteet olivat pääasiassa hyväkuntoisia ja siistejä pieniä poikkeuksia lukuun ottamatta. Merkityksellistä oli



myös, että tiloissa olisi pehmeitä kalusteita, koska ne lisäsivät mukavuutta sekä ryhmän aikuisille että lapsille. Kaikki tämän tutkimuksen päiväkotien tilat sisälsivät myös pehmeitä kalusteita hiukan eri muodossa. Lisäksi tämän tutkimuksen päiväkotien tilojen kalusteet olivat lapsille sopivan kokoisia.

Päiväkoti 1:n tiloissa oli nojatuoleja, sohvia sekä istuintyynyjä lattialla. Päiväkoti 2:n tilat sisälsivät istuintyynyjä lattialla, nojatuoleja ja sohvia, jotka oli sijoitettu osaksi kaapistoa. Lisäksi käytävällä oli pehmeitä penkkejä. Päiväkoti 3:n ryhmätilat sisälsivät nojatuoleja, istuintyynyjä, patjoja, sohvia sekä säkkituoleja. Päiväkoti 4:n ryhmätiloissa oli nojatuoleja, istuintyynyjä sekä sohvia. ECERS-3 –mittarin mukaan kalusteiden tuli olla hyväkuntoisia ja puhtaita, jotta ne olisivat mahdollisimman turvallisia käyttää. Merkityksellistä oli myös, että kalusteet ryhmässä olivat lapsille sopivan kokoisia. Ylipäätään tärkeää oli, että tilat oli kalustettu kuhunkin tilanteeseen sopivaksi. Alla olevista kuvista (kuva 7 ja kuva 8) voidaan nähdä, esimerkkejä varhaiskasvatuksen toimintaympäristön kalustuksesta.



Kuva 7 (päiväkoti 3)  
Esimerkki tilasta, jossa on monipuolisia kalusteita. Kuvassa on harmaa sohva, sermejä, kaapistoja, koristetyyny sekä verhot.



Kuva 8 (päiväkoti 4)  
Esimerkki sisätilan kalusteista. Kuvassa on harmaa nojatuoli, kaapisto, lelulaatikko, leikkikeittiö, lamppu, ikkunoita sekä verhot.

**Huonejärjestely.** Tämän tutkimuksen kaikkien päiväkotien ryhmätiloissa oli huomioitu liikkumisen mahdollisuus tilassa häiritsemättä erilaisia toimintoja tilassa. Tämä näkyi tiloissa selkeinä käytävinä huoneiden läpi. ECERS-3 -mittarin mukaan huonejärjestelyn kannalta merkittävää oli huomioida, että tiloissa siirtymäkohdat on sijoitettu siten, etteivät ne keskeytä toimintaa ympäristössä. Alla olevat kuvat toimivat esimerkkeinä tutkittavien päiväkotien selkeästä huonejärjestelystä.



Kuva 9 (päiväkoti 1)  
Esimerkki selkeästä huonejärjestelystä. Kuvassa on verhot, ikkunoita, harmaa sohva, kaappeja, pöytäryhmiä, automatto sekä selkeät käytävät huoneessa.



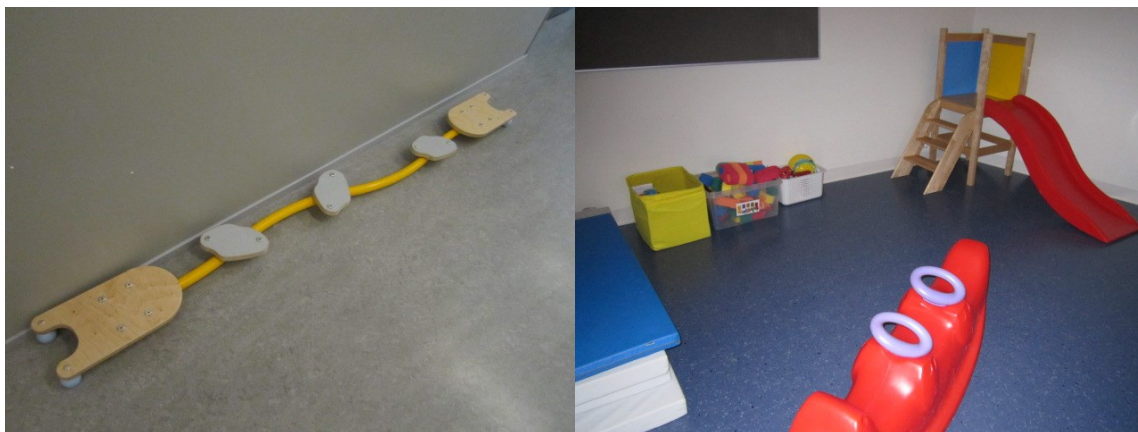
Kuva 10 (päiväkoti 3)  
Esimerkki huoneenjärjestelystä. Kuvassa on sermi, puolapuut, patja, verhot, ikkuna, kaapisto sekä selkeät kuluväylät huoneessa.

**Lapsiin liittyvät asiat.** Kaikissa tämän tutkimuksen päiväkodeissa oli esillä lasten tuottamaa taidetta. Lisäksi esillä olevat asiat olivat lapsille sopivia. ECERS-3 -aineiston mukaan tärkeää oli, että varhaiskasvatuksen fyysisessä ympäristössä oli esillä vain lapsille sopivia materiaaleja ja esineitä. Tärkeää oli myös, että esillä olisi riittävästi lasten taideteoksia mahdollisimman monipuolisesti, esimerkiksi myös kolmiulotteisia lasten tuotoksia.



**Karkeamotoriikkaa kehittävät tilat ja välineet.** Tämän tutkimuksen kaikkien päiväkotien sisä- ja ulkotilat mahdollistivat monipuoliseen karkeamotoriikan harjoittamiseen. Jokaisessa päiväkodissa oli erillinen liikuntasali, jossa oli enemmän tilaa karkeamotorisia taitoja varten. Lisäksi tutkimuksen kaikissa päiväkodeissa oli myös joitakin karkeamotoriikkaa kehittäviä välineitä. Päiväkodissa 1 oli lapsiryhmätilan yhdessä huoneessa liukumäki, keinu sekä patjoja monenlaista liikuntaa varten (kuva 12). Päiväkodissa 2 oli käytävällä tasapainorata (kuva 11) sekä maalit ja palloja. Lisäksi lepo huoneissa oli renkaat ja köydet, jossa voi roikkua sekä pitkä patja ja matala penkki, jota voi käyttää monenlaiseen karkeamotoriseen toimintaan, kuten esimerkiksi tasapainon kehittämiseen. Päiväkodissa 3 oli ryhmätiloissa kiipeilyseinä, renkaat ja köydet, liukumäki sekä puolapuut (kuva 2). Päiväkodissa 4 lapsiryhmätiloissa oli muotolaattoja, joita voi hyödyntää karkeamotoriikkaa kehittävässä toiminnassa monella tavalla.

ECERS-3 -mittarin mukaan karkeamotoristen taitojen kehittymisen tukemiseksi varhaiskasvatuksen fyysisessä ympäristössä on merkittävää ottaa huomioon, että päiväkodin ulko- ja sisätilat kannustaisivat karkeamotoristen taitojen harjoittamiseen. Alla olevien kuvien (kuva 11 ja kuva 12) perusteella voidaan nähdä, millaisia karkeamotoriikkaa kehittäviä mahdollisuuksia tämän tutkimuksen päiväkotien tiloissa oli olemassa.



Kuva 11 (päiväkoti 2)

Kuvassa esimerkki karkeamotoriikkaa kehittävästä laitteesta sisätiloissa. Kuvassa on tasapainorata.

Kuva 12 (päiväkoti 1)

Esimerkkinä karkeamotoriikkaa kehittävästä sisätiloista. Kuvassa on liukumäki, keinu, patjoja sekä lelulaatikoita.

Ulkotiloissa oli monipuolisesti erilaisia leikkitelineitä, jotka kehittävät lasten karkeamotoriikkaa. ECERS-3 -aineiston mukaan on tärkeää huomioida, että myös karkeamotoriikkaa tukevat alueet olisivat turvallisia lapsille käyttää ja harjoitella erilaisia taitoja. Oli myös merkittävää, että karkeamotoriset tilat olivat lasten helposti saatavilla sisällä ja ulkona. Lisäksi oli hyvä huomioida, etteivät karkeamotoriset toiminnot häiritse toinen toisiaan ja, että oli riittävästi tilaa kaikkiin toimintoihin ympäristössä. Tärkeää oli myös, että karkeamotorisia toimintoja oli tiloissa riittävä määrä, jotta tilat eivät olisi aina niin ruuhkaisia. Merkittävää oli, että karkeamotoriset välineet olivat lasten taitotasolle ja iälle sopivia vaativuuden ja kokonsa puolesta. Alla olevissa kuvissa (kuva 13 ja kuva 14) on nähtävillä tämän tutkimuksen päiväkotien ulkotilojen karkeamotorisia välineitä.



Kuva 13 (päiväkoti 3)  
Esimerkki päiväkodin ulkotiloista. Kuvassa on liukumäki, keinuja sekä puita.



Kuva 14 (päiväkoti 2)  
Esimerkki ulkotiloista. Kuvassa on keinuja, aita ja vapaata leikkitilaa.

## 6.2 Erot varhaiskasvatuksen fyysisten ympäristöjen laadussa ECERS-3 -mittarilla havainnoituna

Varhaiskasvatuksen fyysiset ympäristöt eri päiväkodeissa erosivat toisistaan seuraavilla osa-alueilla (ks. Taulukko 2, s. 32). Kalusteet kategorian kohdalla päiväkotit 1:n sekä päiväkotit 4:n saivat molemmat pisteiksi neljä. Nämä johtuivat osittain kuitenkin eri asioista. Päiväkotit 1:ssä sekä päiväkotit 4:ssä oli puutoksia tiettyyn toimintaan liittyvissä välineissä. Lisäksi päiväkotit 1:n osassa pehmeissä kalusteissa oli hieman kulumaa.

Kolmannessa kategoriassa eli huonejärjestelyssä oli eroavaisuuksia siinä, että leikkipaikkoja ympäristössä oli rajattu eri tavoin. Toisissa paikoissa tiloja oli rajattu erillisiin huoneisiin, mikä tarjosi lapsiryhmälle monipuolisia mahdollisuuksia jakaantua eri tiloihin toimimaan, kun taas toisissa paikoissa oli avarampia tiloja, joita saatettiin jakaa esimerkiksi sermin avulla eri tiloiksi. Sermin avulla tilojen jakaminen on kätevää sen vuoksi, että tiloja voidaan muokata uudellaisiksi tilanteen mukaan. Toisaalta erillisiksi rakennetut huoneet eristävät ääntä paremmin kuin pienet sermit tilojen välillä. Päiväkotit 3 sai sen vuoksi alhaisemmat pisteet kategoriasta kolme (ks. Taulukko 2, s. 32), koska siellä sisätiloissa ei ollut jaoteltu toimintoja eri huoneisiin, vaikka jonkin verran alueita olikin eroteltu sermien avulla.

ECERS-3 -arvioinnin mukaan neljännen kategorian kohdalla varhaiskasvatuksen fyysiset ympäristöt erosivat toisistaan siinä, miten paljon ja millä tavoin lasten taideteoksia oli esillä ympäristössä. Päiväkotit 1:n tämän kategorian pisteet jäivät hieman alhaisemmiksi (ks. Taulukko 2, s. 32), koska lasten taideteoksia oli vähemmän esillä.

Viidennen kategorian kohdalla, joka liittyi karkeamotoriikan kehittämiseen ympäristössä, oli eroavaisuuksia eri päiväkotien fyysisissä ympäristöissä hieman siinä seikassa, millainen välimatka lapsilla oli karkeamotorisiin tiloihin. Päiväkotit 3:n kohdalla pisteet jäivät alhaisemmiksi (ks. Taulukko 2, s. 32), koska lapsiryhmätiloista oli pidempi matka karkeamotorisiin tiloihin, kuten esimerkiksi liikuntasaliin sekä ulkotiloihin. Lisäksi karkeamotoriikan kehitykseen liittyen tilat erosivat toisistaan siinä, millaisia materiaaleja ja toimintoja tiloissa oli saatavilla.

Erilaisten karkeamotoriikkaa kehittävien mahdollisuuksien puutteitten takia päiväkotit 4 sai hieman alhaisemmat pisteet kategoriasta viisi (ks. Taulukko 2, s. 32).

Ylipäätään kaikki tutkimuksen päiväkodit erosivat toisistaan fyysisiltä ympäristöiltään. Päiväkotien sisätilat sisälsivät hieman erilaisia kalusteita ja erilaisia ympäristön ratkaisuja. Eniten eroavaisuuksia oli päiväkotien ulkoympäristöissä, koska kaikki päiväkodit sijaitsivat hieman erilaisessa paikassa. Tämän vuoksi eri päiväkodeilla oli tietyt mahdollisuudet ulkoympäristön järjestelyyn. Päiväkodit sisälsivät myös hieman erilaisia leikkitelineitä ulkoympäristöissään. Alla olevista kuvista (kuva 15 ja kuva 16) voidaan huomata, millaisia leikkitelineitä tämän tutkimuksen päiväkodeissa muun muassa oli.



Kuva 15 (päiväkotit 4)  
Esimerkki ulkotilojen telineistä. Kuvassa on värikäs liukumäki sekä koripallokori.



Kuva 16 (päiväkotit 1)  
Esimerkki ulkotiloista. Kuvassa on liukumäki, tankoja, joissa voi roikkua sekä vapaata leikkutilaa.

## 7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tutkittiin varhaiskasvatuksen fyysisen toimintaympäristön laatua hyödyntäen ECERS-3 -mittaria arviointityökaluna. Tarkoituksena oli saada selville, millaiset asiat varhaiskasvatuksen fyysisessä ympäristössä muodostavat laadukkaat puitteet varhaiskasvatuksen arjen toiminnalle lapsiryhmässä. Tässä luvussa käydään läpi tämän tutkimuksen keskeisimmät tulokset peilaten aikaisempiin tutkimuksiin kyseisestä aiheesta. Tämän lisäksi tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta sekä lopuksi esitetään aiheita jatkotutkimuksia ajatellen.

### 7.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen kaikki neljä päiväkotia saivat ECERS-3 -mittarin arvioinnissa hyvin korkeat pistemäärät. Minkään kategorian kohdalla ei ollut minkään päiväkodin kohdalla alhaisia pisteitä (ks. tulosten Taulukko 2, s. 32). Tästä voidaan päätellä, että ainakin näiden päiväkotien kohdalla varhaiskasvatuksen fyysisen ympäristön laatu on hyvällä tasolla. Toki aina löytyy myös kehittämisen varaa, koska mikään ei ole koskaan täydellistä. Lisäksi varhaiskasvatuksen on pysyttävä yhteiskunnan jatkuvien muutosten mukana. Koko ajan muuttuva yhteiskunta luo tarpeita, joihin myös varhaiskasvatuksen tulee pystyä reagoimaan (Vlasov ym., 2024). Seuraavaksi käydään läpi tutkimuksen tulokset tutkimuskysymys kerrallaan.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen aiheena oli tutkia varhaiskasvatuksen fyysisen toimintaympäristön piirteitä, jotka tekevät siitä laadukkaan ECERS-3 -mittarin mukaan. Tutkimuksen tuloksia tarkasteltiin kategoria kerrallaan, jotka kumpusivat ECERS-3 -mittarin kategorioista. Ensimmäinen kategoria käsitteli päiväkotien sisätiloja. Sisätilat olivat ennen kaikkea terveellisiä ja turvallisia varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa ajatellen. Tämä oli linjassa aikaisempiin tutkimustuloksiin varhaiskasvatuksen fyysisen ympäristön laadusta (Parrila,

2002). Ympäristön terveellisyys ja turvallisuus myös tuki varhaiskasvatussuunnitelman vaatimuksia varhaiskasvatuksen fyysiselle ympäristölle (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatuksen fyysisen ympäristön terveellisyys ja turvallisuus oli huomioitu tiloissa kestävillä ja helposti puhtaana pidettävillä materiaaleilla sekä hyvällä valaistuksella niin valaisimilla kuin myös luonnonvalolla. Merkittävää oli myös, että lapsiryhmätiloja oli jaettu joko eri huoneisiin tai hyödyntäen sermejä tilan jakajina, jotta tilat mahdollistivat mahdollisimman monipuolisen käytön erilaiseen toimintaan. Tämä mahdollistaa sekä hiljaiseen, että aktiivisempaan toimintaan samoissa tiloissa tarpeen mukaan (Parrila, 2002).

Toinen kategoria olivat kalusteet, joita oli tutkittavissa päiväkodeissa monipuolisesti erilaisia sekä riittävä määrä. Tämä oli myös linjassa aikaisempien tutkimustulosten kanssa (Parrila, 2002). Kaikissa tämän tutkimuksen päiväkodeissa oli myös jokaiselle lapselle olemassa henkilökohtainen lokero, mikä oli tärkeää tavaroiden säilytyksen kannalta. Tutkittavien päiväkotien kalusteet olivat myös pääasiassa puhtaita ja hyväkuntoisia. Tämä edisti terveellisuuden ja turvallisuuden näkökulmaa.

Kolmas kategoria oli huonejärjestely, joka näkyi tutkittavissa päiväkodeissa selkeänä tilojen järjestelynä. Erityisesti hyvä oli, että jokaisen tutkittavan päiväkodin tiloissa oli selkeät käytävät huoneiden läpi tiloissa siirtymistä helpottamaan. Neljäs kategoria oli lapsiin liittyvät asiat, mikä näkyi tutkittavissa päiväkodeissa siten, että esillä oli vain lapsille sopivaa materiaalia sekä lasten itse tuottamia taideteoksia. Tämä oli myös linjassa aiempien tutkimusten kanssa (Parrila, 2002).

Viides kategoria oli karkeamotoriikkaa kehittävät tilat ja välineet, joka koski varhaiskasvatuksen sisä- sekä ulkotiloja. Jokaisessa tutkimuksen päiväkodissa oli karkeamotoriikkaa kehittäviä välineitä sekä ulko- että sisätiloissa. Karkeamotoriikkaa kehittävät välineet tukevat lapsen mahdollisuuksia liikkumiseen. Tämä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jonka mukaan merkittävää fyysisessä ympäristössä on kannustaa lasta liikkumaan (Parrila, 2002).

Toinen tutkimuskysymys käsitteli eroja varhaiskasvatuksen fyysisen ympäristö laadussa tutkimuksen neljän päiväkodin välillä. Tuloksia käytiin läpi kategorioittain sekä erityisesti sellaisia kohtia, joissa tutkittavien päiväkotien pisteet erosivat toisistaan (ks. tulosten Taulukko 2, s. 32). Kalusteet kategoriassa tutkittavat päiväkodit erosivat hieman toisistaan. Kaikissa tutkimuksen päiväkodeissa oli erilaisia ratkaisuja tilojen kalustuksessa ja sisätilojen asettelussa. Huonejärjestely kategoriassa huomattiin, että tutkimuksen päiväkodeissa oli käytetty erilaisia keinoja tilojen järjestelyssä esimerkiksi siinä, miten tiloja oli jaettu erilaisia toimintoja varten. Eri päiväkotien tilat myös mahdollistivat erilaisiin toimintoihin riippuen esimerkiksi tilojen määrästä, koosta ja kalustuksesta.

Lapsiin liittyvät asiat kategoriassa tutkittavat päiväkodit erosivat toisistaan siten, kuinka paljon ja millä tavoin lasten kädenjälki näkyi toimintaympäristössä. Tämä näkyi esimerkiksi, että lasten taideteoksia oli monipuolisesti esillä päiväkodin tiloissa. Toisissa päiväkodeissa oli nähtävissä enemmän lasten teoksia esillä kuin toisissa päiväkodeissa. Karkeamotoriikkaa kehittävät tilat ja välineet kategoriassa tutkittavat päiväkodit erosivat myös toisistaan. Päiväkodeissa oli hyödynnetty erilaisia karkeamotoriikkaa kehittäviä välineitä niin sisällä kuin ulkonakin ja ne oli sijoitettu eri tavoin päiväkodin toimintaympäristöissä. Ylipäänsä kaikki päiväkodit erosivat toisistaan fyysisiltä ympäristöiltään, koska mikään päiväkoti ei ole täysin samanlainen.

## **7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet**

Juutin ja Puusan (2020) mukaan laadullisessa tutkimuksessa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että luodaan tutkimuksen kautta lukijalle uskottava kuva, että tutkimuksessa on hyödynnetty tutkimukseen sopivia menetelmiä ja näkökulmia tutkimusongelman ratkaisemiseksi. Luotettavuus on sitä, että tutkimuksen tulos ei ole vain sattumaa (Silverman, 2020, s. 89). Tässä tutkimuksessa hyödynnetty havainnointimenetelmä

sopi tutkimuksen aiheeseen, joka käsitteli varhaiskasvatuksen fyysistä ympäristöä. Lisäksi ympäristön laadun tutkimiseen soveltui hyvin ECERS-3 -mittari menetelmäksi.

Uskottavuus tuo tutkimuksen luotettavuuteen näkökulman siitä onko tutkija tehnyt oikeanlaisia tulkintoja tutkimuksen aiheista (Eskola & Suoranta, 2014, s. 211–212). Uskottavuus kertoo siitä, kuinka tutkimuksen lukijat allekirjoittavat tutkimuksen tulokset sekä luottavat, että tutkimusaineisto on sekä kasattu että analysoitu huolellisesti (Juuti & Puusa, 2020). Lisäksi tutkimuksen uskottavuuteen kuuluu se, että tutkimuksen ilmiötä on käsitelty mahdollisimman syvästi (Puusa & Julkunen, 2020). Tämän tutkimuksen aineistoa on analysoitu tarkasti ja systemaattisesti hyödyntäen sekä ECERS-3 -aineiston kriteerejä, että tutkittavien päiväkotien ympäristöstä otettuja valokuvia havaintojen tukena. Valokuvat toimivat myös esimerkkeinä tutkimuksen tuloksista. Tutkimuksen ilmiötä on myös pyritty kuvaamaan mahdollisimman laajasti aiemmillä tutkimuksilla perustellen.

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole usein mahdollista yleistää tutkimustuloksia muihin tilanteisiin (Eskola & Suoranta, 2014, s. 212–213). Yleistäminen ei ole myöskään keskeinen tavoite laadullisessa tutkimuksessa (Puusa & Julkunen, 2020). Myöskään tämän tutkimuksen perusteella ei voida yleistää tutkimuksen tuloksia suoraan muihin varhaiskasvatuksen ympäristöihin, koska tämän tutkimuksen tulokset kertovat vain tämän tutkimuksen päiväkotien ympäristöistä. Tämän tutkimuksen tulokset näyttävät kuitenkin suuntaa siitä, millainen esimerkiksi on laadukas toimintaympäristö varhaiskasvatuksessa.

Vahvistuvuudella tarkoitetaan, että tutkimuksen tulkinnat kohtaavat aiemmin julkaistujen tutkimusten kanssa (Eskola & Suoranta, 2014, s. 213). Tässä tutkimuksessa havainnot ovat monessa asiassa linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Tutkimuksen siirrettävyydellä tarkoitetaan, että tutkimus voitaisiin toteuttaa uudelleen erilaisessa tutkimuskontekstissa ja saataisiin siitä huolimatta samankaltaisia tuloksia (Aaltio & Puusa, 2020, s. 181).



Validiteetilla viitataan siihen, onko tutkimuksessa käsitelty ilmiö eheä kokonaisuus (Aaltio & Puusa, 2020). Validiteetilla tarkoitetaan, että mittaako tutkimus sitä, mitä on tarkoitettu (Pyörälä, 1995). Eskola ja Suoranta (2014) esittävät, että sisäisellä validiteetilla viitataan siihen, ovatko tutkimuksen osat luonnollisesti yhteydessä toisiinsa. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja menetelmien tulisi tukea toinen toisiaan. Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan sisäisen validiteetin kautta voidaan huomata tutkijan tieteellinen osaaminen. Kun taas ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan sitä, ovatko tutkimuksen tulokset, johtopäätökset ja aineisto linjassa toistensa kanssa. Tätä kautta saadaan tietää, voiko tutkimuksen tuloksia yleistää tutkimuksen ulkopuolisiin asioihin (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 113). Validiteetti on kunnossa, kun tutkimuksen avulla kuvataan tutkimusaihetta todenmukaisesti (Eskola & Suoranta, 2014, s. 214). Tutkimuksen aihetta on kuvattu tässä tutkimuksessa todenmukaisesti, koska tutkimuksen tulokset ovat peräisin päiväkodeista kerätystä tutkimusaineistosta.

Reliabiliteetti kuvaa sitä, ettei tutkimus sisällä ristiriitaisuuksia. (Eskola & Suoranta, 2014, s. 214). Tutkimuksen reliabiliteettia voidaan vahvistaa, jos saadaan samankaltainen tulos toistettaessa tutkimus uudelleen samanlaisena (Aaltio & Puusa, 2020; Aaltio & Puusa, 2011). Reliabiliteetilla pureudutaan laadullisessa tutkimuksessa erityisesti analyysivaiheen luotettavuuteen, jolloin tulkitaan tutkimusaineistoa (Pyörälä, 1995). Tämä tutkimus ei sisällä ristiriitaisuuksia. Tutkimuksen tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa sekä tämän tutkimuksen tulokset tukevat toinen toisiaan.

Eskola ja Suoranta (2014, s. 215–217) kertovat, että tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella aineiston merkittävyyden ja riittävyden sekä analyysin kattavuuden, arvioitavuuden sekä toistettavuuden kautta. Eskola ja Suoranta (2014, s. 215) kertovat, että aineiston merkittävyys on hyvin suhteellista. Eskola ja Suoranta (2014, s. 216) korostavat, että aineiston riittävyteen kuuluu se, että tutkimusaineisto on riittävän laaja, mutta ei kuitenkaan liian laaja. Kun taas Eskola ja Suoranta (2014, s. 216) kertovat, että analyysin kattavuudella tarkoitetaan, että tutkimusaineistoa ei ole analysoitu vain satunnaisesti. Eskolan ja Suorannan

(2014, s. 217) mukaan analyysin arvioitavuudella ja toistettavuudella tarkoitetaan sitä, että lukija pysyy mukana, miten tutkimus on toteutettu. Tutkimuksen vaiheista on pyritty kertomaan mahdollisimman selkeästi, jotta saadaan selville, kuinka tutkimus on toteutettu vaihe vaiheelta. Laadullisen tutkimuksen laadukkuuteen kuuluu merkittävästi se, että tutkimuksella saavutetaan mahdollisimman rikasta tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Puusa & Julkunen, 2020).

Tämän tutkimuksen rajoituksia olivat seuraavanlaiset asiat. Osa ECERS-3 -mittarin kategorioiden kriteereistä jouduttiin jättämään pois havainnoinnista, koska näihin kohtiin olisi tarvinnut tarkempaa tietoa lapsiryhmän toiminnasta käytännössä päiväkodin tiloissa. Tässä tutkimuksessa arvioitiin siis vain niillä ECERS-3 -aineiston kriteereillä, jotka pystyttiin havainnoimaan vain päiväkodin fyysisen ympäristön perusteella. ECERS-3 -aineisto loi raamit tälle tutkimukselle. Tästä johtuikin, että ulkoympäristön tarkastelu jäi hieman vähemmälle, koska ECERS-3 -mittarissa ei ollut omaa kategoriaa ulkoympäristölle, vaan se sisältyi karkeamotoriikan kategorioihin. Tämä johtuu varmasti ainakin osittain siitä, että kaikkialla maailmassa ulkoympäristö ei ole niin merkittävässä asemassa varhaiskasvatuksen arjessa kuin Suomessa.

Tutkimuksen rajoituksiin kuuluu myös se, että tämän tutkimuksen tulokset ovat yhdistettävissä vain tämän tutkimuksen päiväkotien ympäristöihin, koska jokainen varhaiskasvatuksen fyysinen ympäristö on aina hieman omanlaisensa. Tämä tutkimus antaa kuitenkin yhden esimerkin, millaisia laadukkaat varhaiskasvatuksen fyysiset ympäristöt voivat olla. Tämä vahvistaa myös aiempia tutkimustuloksia siitä, että laatu on kytköksissä juuri tiettyyn varhaiskasvatusympäristöön (Parikka-Nihti & Ek, 2024, s. 80).

Jatkossa fyysisistä ympäristöä ja sen laatua voitaisiin tutkia ECERS-3 -mittaria hyödyntäen niin kuin tässäkin tutkimuksessa, mutta tämän lisäksi tutkimukseen voitaisiin tuoda lisätietoa ympäristöstä haastatteleamalla ihmisiä kuten esimerkiksi tietyn lapsiryhmän työntekijöitä. Tämä toisi aiheeseen erilaista tietoa, kun ei vain havainnoitaisi ympäristöä, vaan saataisiin ympäristön elementeistä myös käytännön kokemuksen kautta tietoa, miten ympäristöä voidaan hyödyntää var-

haiskasvatuksen arjessa. Lisäksi voitaisiin havainnoida myös tilanteita, kun ryhmän lapset käyttävät päiväkodin tiloja varhaiskasvatuksen arjen toiminnoissa. Varhaiskasvatuksen laadun arviointiin voitaisiin käyttää myös esimerkiksi Valssi työkalua, joka on melko uusi kansallinen laadun arvioinnin työkalu.

Tärkeintä tämän tutkimuksen antia siis oli, että varhaiskasvatuksen fyysinen toimintaympäristö olisi mahdollisimman monipuolinen tarjoamiltaan puitteiltaan. Lisäksi varhaiskasvatuksen laadun kannalta on merkittävä suorittaa arviointia systemaattisesti. Tässä tutkimuksessa hyödynnetty ECERS-3 -mittari kertoi varhaiskasvatuksen ympäristön laadusta sen perusteella, kuinka moni kriteeristä täyttyi. Tämän tutkimuksen päiväkodit olivat verrattain laadukkaita fyysiseltä toimintaympäristöltään.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 153 – 166). JTO.
- 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.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus*. Vastapaino.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E., & Sajaniemi, N. (2013). Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Journal of Early Childhood Education Research*, 2(1), 24 – 47.
- Alila, K. (2013). *Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatupuhe varhaiskasvatuksen valtiohallinnon ohjausasiakirjoissa 1972-2012*. Tampereen yliopisto.
- ALdarab’h, I., Alrub, M. A. & Al-Mohtadi, R. M. (2015). What is the reality of preschool in Jordan? *Journal of Education and Practise*, 6(10), 180 – 187.
- Amicone, G., Collado, S., Perucchini, P., Petruccelli, I., Ariccio, S., & Bonaiuto, M. (2023). Green versus grey break: children’s place experience of recess time in primary schools’ natural and built area. *Children’s Geographies*, 1 – 15. <https://doi.org/10.1080/14733285.2023.2207118>
- Anttonen, E. (1995). Laatuajattelusta laadun tekemiseen. Teoksessa E. Anttonen, S. Helakorpi, P. Juuti, H. Summa, & M. Suonperä (Toim.), *Laatua kouluun* (s. 41 – 65). WSOY.
- Berris, R., & Miller, E. (2011). How design of the physical environment impacts on early learning: Educators’ and parents’ perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 102 – 110. <https://doi.org/10.1177/183693911103600414>
- Berti, S., Cigala, A. & Sharmahd, N. (2019). Early childhood education and care physical environment and child development: State of the art and reflections on future orientations and methodologies. *Educational*

*Psychology Review*, 31, 991–1021. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09486-0>

- Cooper, A. (2015). Nature and the outdoor learning environment: The forgotten resource in early childhood education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 85 – 97.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fujimoto, K. A., Gordon, R. A., Peng, F., & Hofer, K. G. (2018). Examining the category functioning of the ECERS-R across eight data sets. *AERA Open* 4(1), 1 – 16. <https://doi.org/10.1177/2332858418758299>
- Gordon, R. A., Hofer, K. G., Fujimoto, K. A., Risk, N., Kaestner, R., & Korenman, S. (2015). Identifying high-quality preschool programs: New evidence on the validity of the early childhood environment rating scale-revised (ECERS-R) in relation to school readiness goals. *Early Education and Development*, 26(8), 1086 – 1110.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1036348>
- Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2015). *Early childhood environment rating scale* (3rd edition). Teachers College Press.
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods*. Sage.
- Hirvi, V. (1995). Johdanto. Teoksessa E. Anttonen, S. Helakorpi, P. Juuti, H. Summa, & M. Suonperä (Toim.), *Laatua kouluun* (s. 9 – 16). WSOY.
- Hu, B. Y. (2015). Comparing cultural differences in two quality measures in Chinese kindergartens: the early childhood environment rating scale-revised and the kindergarten quality rating system. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(1), 94 – 117.  
<https://doi.org/10.1080/03057925.2013.841468>
- Hujala, E., Fonsén, E., & Vlasov, J. (2020). Varhaiskasvatuksen laadun arviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (Toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 321 – 335). PS-Kustannus.

- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L., & Vartiainen, P. (1999). *Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa*. Oulun yliopisto, varhaiskasvatuskeskus.
- Hämeenaho, P., Koskinen-Koivisto, E., Mäkinen, M., & Väkeväinen, N. (2022). Havainnointi ja haastattelu. Teoksessa O. Fingerroos, K. Kajander, & T-L, Lappi (Toim.), *Kulttuurien tutkimuksen menetelmät* (s. 179 – 205). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Jakku-Sihvonen, R., & Heinonen, S. (2001). *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. Opetushallitus.
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 173 – 175). Gaudeamus.
- Jämsén, A., Villberg, J., Mehtälä, A., Soini, A., Sääkslahti, A., & Poskiparta, M. (2013). 3-4-vuotiaiden lasten fyysinen aktiivisuus päiväkodissa eri vuodenaikoina sekä varhaiskasvattajan kannustuksen yhteys lasten fyysiseen aktiivisuuteen. *Journal of Early Childhood Education Research*, 2(1), 63 – 82.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (2024a). *Koulutuksen arviointisuunnitelma 2024-2027*.  
<https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Koulutuksen%20arviointisuunnitelma%202024-2027.pdf>
- Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (2024b). *Tietoa meistä*.  
<https://www.karvi.fi/fi/tietoa-meista> (Luettu 10.9.2024.)
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2019). *Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit – tiivistelmä*.  
[https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_Tiivistelma\\_Perusteet-ja-suositukset\\_web.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_Tiivistelma_Perusteet-ja-suositukset_web.pdf)

- Kirvesniemi, T., Poikolainen, J., & Honkanen, K. (2019). The Finnish day-care centre as an environment for learning social-emotional well-being. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 26 – 46.
- Knauf, H. (2019). Physical environments of early childhood education centres: facilitating and inhibiting factors supporting children's participation. *International Journal of Early Childhood*, 51, 355 – 372.
- Koivula, S. (2003). Yliopisto-opetus ja laadun merkitykset. Teoksessa G. Knubb-Manninen (Toim.), *Laadun tekijät - havaintoja yliopisto-opetuksesta* (s. 17–32). Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Koivunen, P-L., & Lehtinen, T. (2015). *Kasvu kiikarissa: havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille*. PS-kustannus.
- Korkeakoski, E. (2017). *Arvioi ja menesty! Arviointitoiminnan perusteet, prosessit ja vaikuttavuus*. Mediapinta.
- Kukkonen, H., & Horelli, L. (2002). Suunnittelu lasten kanssa. Teoksessa J. Karvinen (Toim.), *Lasten liikuntapaikkojen suunnittelu: opas suunnittelun ammattilaisille, liikuntapaikkojen rakentajille, vherrakentajille ja kaikille lasten kanssa toimiville* (s. 28 – 44). Rakennustieto Oy.
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kyngäs, H., & Vanhanen, L. (1999). Sisällön analyysi. *Hoitotiede*, 11(1), 3–12.
- Kyttä, M., & Horelli, L. (2002). Lasten kehitystä tukeva ympäristö. Teoksessa J. Karvinen (Toim.), *Lasten liikuntapaikkojen suunnittelu: opas suunnittelun ammattilaisille, liikuntapaikkojen rakentajille, vherrakentajille ja kaikille lasten kanssa toimiville* (s. 14 – 27). Rakennustieto Oy.
- La Paro, K. M., Thomason, A. C., Lower, J. K., Kintner-Duffy, V. L., & Cassidy, D. J. (2012). Examining the definition and measurement of quality in early childhood education: A review of studies using the ECERS-R from 2003 to 2010. *Early Childhood Research & Practise*, 14(1), 829 – 849.
- Leinonen, T., & Mäkelä, M. (2022). *Hyvän oppimisen tilat*. PS-kustannus.

- Linnakylä, P., & Atjonen, P. (2008). Arvioinnin eettisyys. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (Toim.), *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen* (s. 47–63). Koulutuksen arviointineuvosto.
- Mariano, M., Caetano, S. C., Ribeiro da Silva, A., Surkan, P. J., Martins, S. S., & Cogo-Moreira, H. (2019). Psychometric properties of the ECERS-R among an epidemiological sample of preschools. *Early Education and Development*, 30(4), s. 511 – 521. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1554388>
- Matthews, E., & Lippman, P. C. (2020). The design and evaluation of the physical environment of young children’s learning settings. *Early Childhood Education Journal*, 48, 171 – 180. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00993-x>
- Mulari, H., & Lehtikangas, A. (2016). ”Tee ilmeitä ja poseerauksia!” Kanssatutkijuus ja visuaaliset menetelmät. Teoksessa H. Mulari (Toim.), *Solmukohtia. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen* (s. 79 – 102). Nuorisotutkimusseura ry.
- Mustola, M., Kärjä, A-V., Böök, M. L., & Mykkänen, J. (2015). Johdanto. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M. L. Böök, & A-V. Kärjä (Toim.), *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa* (s. 11 – 20). Nuorisotutkimusseura ry.
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*.
- Parikka-Nihti, M., & Ek, T. (2024). *Onni olla ulkona: Luonto- ja kestävyyskasvatus varhaislapsuudessa*. Santalahti.
- Parrila, S. (2002). Laadunhallinta perhepäivähoidon kehittämisen lähtökohtana. Teoksessa H. Alho-Kivi & S. Keskinen (Toim.), *Kodissa vaan ei kotona: perhepäivähoito varhaiskasvatuksen oppimisympäristönä* (s. 198–229). Tammi.
- Parviainen, P., & Virkkula, O. (2024). Ulkoleikit – pedagogiikan ytimessä uteliaisuus, tutkiminen ja innostuneisuus. Teoksessa T. Kyrönlampi & M. Koivula (Toim.), *Leikin lumoa: käsikirja varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen* (s. 257 – 275). Santalahti.
- Pennanen, L. (2015). Lapsen toimijuuden tarkastelua visuaalisen aineiston avulla. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M. L. Böök, & A-V. Kärjä



- (Toim.), *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa* (s. 105 – 118). Nuorisotutkimusseura ry.
- Pietarinen, J. (2002). Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (Toim.), *Tutkijan eettiset valinnat* (s. 58 – 69). Gaudeamus.
- Pillar, L. J., & Haricharan, S. J. (2023). Early childhood care and education in Botswana: Implications for access and quality. *South African Journal of Childhood Education*, 13(1), 1 – 14. <https://doi.org/10.4102/sajce.v13i1.1268>
- Puusa, A., & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189 – 201). Gaudeamus.
- Pyörälä, E. (1995). Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla* (s. 11 – 25). Kuluttajatutkimuskeskus.
- Raittila, R. (2013). Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (Toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 69 – 94). Vastapaino.
- Raittila, R., & Siippainen, A. (2022). Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (Toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 291 – 302). Vastapaino.
- Rentzou, K. (2014). The quality of the physical environment in private and public infant/toddler and preschool Greek day-care programmes. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1861 – 1883. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.891991>
- Rolin, K. (2002). Tieteen etiikka metodologian näkökulmasta. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (Toim.), *Tutkijan eettiset valinnat* (s. 92 – 104). Gaudeamus.
- Rose, G. (2023). *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials*. SAGE Publications Ltd.

- Ruohola, V., Fonsén, E., Lahtinen, L., Salomaa, P., & Reunamo, J. (2021). Johtajien arvioinnit varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöistä ja niiden yhteys lasten toimintaan sitoutuneisuuteen. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 282 – 316.
- Sando, O. J. (2019). The physical indoor environment in ECEC settings: children's well-being and physical activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 506 – 519.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634238>
- Seppä, A. (2012). *Kuvien tulkinta: menetelmäopas kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tulkitsijalle*. Gaudeamus.
- Silvasti, T. (2014). Sisällönanalyysi. Teoksessa I. Massa (Toim.), *Polkuja yhteiskuntatieteelliseen ympäristötutkimukseen* (s. 33 – 48). Gaudeamus.
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data*. Sage.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2002). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen, & J. Pietarinen (Toim.), *Tutkijan eettiset valinnat* (s. 384 – 394). Gaudeamus.
- van den Berg, A. E., Wesselius, J. E., Maas, J., & Tanja-Dijkstra, K. (2016). Green walls for a restorative classroom environment: A controlled evaluation study. *Environment and Behavior*, 49(7), 791 – 813. <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0013916516667976>
- Varhaiskasvatustilaki 540/2018.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540#L2P10>
- Veraksa, N., Airapetyan, Z., Krasheninnikov-Khait, E., & Gavrilova, M. (2021). Associations between emotional scaffolding, classroom quality and dialectical thinking support in kindergarten. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(5), 2091 – 2099. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i5.6224>
- Vilkka, H. (2018). Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 156 – 171). PS-kustannus.

- Vilkka, H. (2006). *Tutki ja havainnoi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V.,  
Nukarinen, T., Parrila, S., & Sulonen, H. (2018). Varhaiskasvatuksen  
laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. *Kansallisen koulutuksen  
arviointikeskus*.
- Vlasov, J., Sarkkinen, T., & Harkoma, S. (2024). Laadukkaan varhaiskasvatuksen  
toteuttaminen vaatii kestäviä poliittisia päätöksiä. *Kansallisen koulutuksen  
arviointikeskus, 1 - 13*.  
[https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents  
/Karvi\\_Policy-brief\\_0124.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Karvi_Policy-brief_0124.pdf)
- Vlasov, J., Siippainen, A., Salminen, J., & Harkoma, S. (2021). Kehittävä arviointi  
varhaiskasvatuksen henkilöstön oman työn tukena. Teoksessa E. Fonsén,  
M. Koivula, R. Korhonen, & T. Ukkonen-Mikkola (Toim.),  
*Varhaiskasvatuksen asiantuntijat. Yhteistyössä eteenpäin* (s. 192–205). Suomen  
Varhaiskasvatus ry.
- Vähämäki, M., & Paalumäki, A. (2011). Havainnointi johtamis- ja  
organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.),  
*Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan  
valintaan* (s. 102 - 113). JTO.