



SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU
SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Julia Mylly ja Sanni Hänninen

Oppimisympäristönä kaupunki

Varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmia keskustapäiväkodin
oppimisympäristöistä

Opinnäytetyö
Kevät 2022
Sosionomi (AMK)



SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU

Opinnäytetyön tiivistelmä

Tutkinto-ohjelma: Sosionomi (AMK)

Tekijät: Julia Mylly ja Sanni Hänninen

Työn nimi: Oppimisympäristönä kaupunki: varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmia keskustapäiväkodin oppimisympäristöistä

Ohjaaja: Mirva Siltakorpi, lehtori, YTM

Vuosi: 2022

Sivumäärä: 61

Liitteiden lukumäärä: 3

Opinnäytetyön tarkoituksena oli kartoittaa varhaiskasvatuksen henkilökunnan näkemyksiä keskustassa sijaitsevien päiväkotien oppimisympäristöistä. Opinnäytetyössä keskityttiin erityisesti päiväkodin ulkopuolella sijaitseviin oppimisympäristöihin ja siihen, millaisia erilaisia mahdollisuuksia keskusta ympäristönä antaa pedagogisen toiminnan toteuttamiselle. Opinnäytetyön tavoitteena on tarjota varhaiskasvatuksen ammattilaisille erilaista näkökulmaa oppimisympäristöjen käsitykseen. Tavoitteena on tarjota tietoa erityisesti keskustapäiväkodin henkilöstölle, mutta myös rohkaista kaupungin ulkopuolella sijaitsevien päiväkotien henkilöstöä laajentamaan oppimisympäristöajattelua. Opinnäytetyössä selvitettiin, millaisia asioita varhaiskasvatuksen henkilöstö huomioi oppimisympäristöjen suunnitteluprosessissa, kuinka he valikoivat kohteita ja huomioivat lasten osallisuutta.

Opinnäytetyö toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena yhteistyössä Seinäjoella sijaitsevan Päiväkoti Trion kanssa. Aineistonkeruu tapahtui teemahaastatteluina haastattelemalla kuutta (6) varhaiskasvatuksen työntekijää sekä Webropol-kyselylomakkeen avulla, johon vastasi lisäksi kolme (3) varhaiskasvatuksen työntekijää. Opinnäytetyön tutkimuskysymykset olivat: 1. Millaiset oppimisympäristöt keskustapäiväkoti tarjoaa? 2. Miten varhaiskasvatuksen henkilöstö suunnittelee keskustapäiväkodin oppimisympäristöjä? 3. Mitä vahvuuksia ja haasteita varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee keskustapäiväkodeilla olevan?

Opinnäytetyön tuloksista selvisi, että keskustassa sijaitsevan päiväkodin oppimisympäristöt nähdään kasvattajien mielestä monipuolisina. Keskustan oppimisympäristöjen suunnittelussa vahvuuksina nähtiin esimerkiksi lyhyet kävelyetäisyydet, monipuoliset retkimahdollisuudet sekä liikennekasvatus. Liikenne nähtiin myös keskustan haasteena. Suunnittelutyön pohjalla merkityksellisinä koettiin oman tiimin merkitys, ympäristön tuntemus ja lasten osallisuus.

¹ Asiasanat: varhaiskasvatus, oppimisympäristöt, keskusta, kehittäminen

SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Thesis abstract

Degree programme: Degree programme in Social Services

Specialisation: Bachelor of Social Services

Authors: Julia Mylly & Sanni Hänninen

Title of thesis: City center as a learning environment: Point of views of early childhood education professionals on learning environments in daycare located in the city center.

Supervisor: Mirva Siltakorpi, Senior lecturer

Year: 2022

Number of pages: 61

Number of appendices: 3

The purpose of this thesis was to survey the views that the personnel working in early childhood education have about the learning environments of daycares located in the city center. This thesis focused especially on learning environments outside the daycare and the different opportunities city centers offer for implementing pedagogical activities. This thesis aims to offer a different point of view to the perception of learning environments for the professionals working in early childhood education. More specifically, the aim is to offer information for the staff working in daycares located in city centers, but also to encourage the personnel working in daycares outside city centers to broaden the perception of learning environments. This thesis examined the aspects the staff of early childhood education take into consideration when planning the learning environments. In addition, it examined how locations are chosen and how children's participation is considered.

The thesis was conducted with qualitative methods together with a daycare called Päiväkoti Trio located in Seinäjoki. The data were gathered with a thematic interview by interviewing six early childhood education employees. In addition to the thematic interview, data were gathered with a Webropol survey which received additional three replies from early childhood education employees. The present study aims to answer these questions: 1. What kind of learning environments do daycares located in city centers offer? 2. How does the personnel working in early childhood education plan the learning environments in daycares located in city centers? 3. What strengths and weaknesses does the personnel working in early childhood education think that daycares located in city centers have?

The results of this study indicate that the personnel working in daycares located in city centers consider the learning environments in a versatile way. The strengths when planning learning environments for daycares located in city centers are short walking distances, versatile opportunities for day trips, and opportunities for traffic education. Traffic, on the other hand, was also seen as a challenge in daycares located in city centers. Some meaningful factors in the planning process of learning environments are team support, knowledge of the surrounding environment, and child participation.

¹ Keywords: early childhood education, learning environments, city center, development

SISÄLTÖ

Opinnäytetyön tiivistelmä	2
Thesis abstract	3
SISÄLTÖ	4
Kuva-, kuvio- ja taulukkoluetelo	6
1 JOHDANTO	7
2 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT	8
2.1 Opinnäytetyön aihe ja yhteistyötaho.....	8
2.2 Tavoitteet ja tarkoitus	9
2.3 Aikaisempi tutkimus.....	9
3 VARHAISKASVATUS.....	11
3.1 Päivähoito, lastentarha vai varhaiskasvatus.....	11
3.2 Varhaiskasvatuksen asiantuntijat	12
3.3 Pedagogiikka.....	14
3.4 Lasten osallisuus.....	16
4 VARHAISKASVATUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖT.....	18
4.1 Oppiminen ja ympäristöt.....	18
4.2 Oppimisympäristön käsite varhaiskasvatuksessa	20
4.3 Oppimisympäristöjen suunnittelu.....	21
4.4 Ympäristökasvatus ja arkiympäristöt	23
4.5 Kaupunki oppimisympäristönä.....	27
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	29
5.1 Laadullinen tutkimus.....	29
5.2 Aineistonkeruu.....	29
5.3 Aineiston analysointi.....	31
5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	32
5.5 Opinnäytetyön eteneminen	33
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	35
6.1 Keskustan haasteet ja vahvuudet.....	35
6.1.1 Lähiympäristö.....	36

6.1.2	Retket	37
6.1.3	Turvallisuus ja työntekijän vastuut	39
6.1.4	Sosiaaliset kontaktit	40
6.2	Oppimisympäristöjen suunnittelun lähtökohdat	41
6.2.1	Lasten osallisuus	41
6.2.2	Keskustan monipuolisuutta hyödyntäen.....	43
6.2.3	Psyykinen, fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö	45
6.3	Keskustapäiväkotien tarjoamat oppimisympäristöt.....	46
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	49
8	POHDINTA.....	53
	LÄHTEET	56
	LIITTEET.....	61

Kuva-, kuvio- ja taulukkoluettelo

Kuva 1. Varhaiskasvatuksen viimeisimpiä merkittäviä tapahtumia..	12
Kuva 2. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan viitekehys	15
Kuva 3. Oppimisen alueet.	23
Kuva 4. Opinnäytetyön etenemisen vaiheet.	34
Kuva 5. Kaupungin tarjoamat oppimisympäristöt.	48
Kuvio 1. Oppimisympäristöjen fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen ulottuvuus ja niiden sisällöt.	19
Kuvio 2. Ympäristökasvatuksen ulottuvuudet.	24
Kuvio 3. Opinnäytetyön tutkimuskysymykset.	35
Kuvio 4. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemat haasteet ja vahvuudet.	36
Taulukko 1 Lapsuuden luontokokemusten merkitys ympäristömyönteisille asenteille ja toiminnalle.	25

1 JOHDANTO

Viimeisten vuosikymmenten aikana varhaiskasvatuksen tavoitteellisuus ja opetus on kehittynyt suuresti. Myös varhaiskasvatuksen työkenttä on uudistunut parin vuoden aikana uuden henkilöstörakenteen avulla. Uusimmassa varhaiskasvatuslaissa (1 luku, 2 §) on määritelty varhaiskasvatuksen tavoitteet, joita tulee noudattaa varhaiskasvatusta toteuttaessa. Tavoitteista välittyy lapsen yksilöllisyys, oikeus kasvuun, kehittymiseen, oppimiseen ja leikkiin. Siitä välittyy lapsen ja vanhemman osallisuus, sekä varhaiskasvatuksen turvalliset aikuiset ja oppimisympäristöt.

Varhaiskasvatuksessa oppimisympäristön käsite ja siihen liittyvä ymmärrys on Kankaan ym. (2021, s.137–139) mukaan kasvanut ja laajentunut viimeisten vuosikymmenten aikana, ja ne käsittävät nykyään myös varhaiskasvatuksen ulkopuoliset tilat sekä niin kutsutut informaaliset eli epäviralliset kasvatuksen toimintaympäristöt. Opinnäytetyössämme halusimme selvittää, miten näitä varhaiskasvatuksen ulkopuolisia ympäristöjä hyödynnetään pedagogista toimintaa toteuttaessa. Näkökulmaksi valitsimme keskustan tarjoamat oppimisympäristöt, sillä niistä löytyy tutkimustietoa vain vähän. Oppimisympäristöjen välisten raja-aitojen ylittäminen edellyttää Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011, s. 46) mukaan yhteistyömalleja, jotka ovat monipuolisia, ennakkoluulottomia ja moniammatillisia. Halusimme tutkimuksessamme saada tietoa siitä, mitä eri näkökulmia varhaiskasvatuksen opettajat ottavat huomioon oppimisympäristöjä valikoidessaan ja suunnitellessaan niihin pedagogista toimintaa.

Opinnäytetyömme koostuu teoriaosuudesta ja tutkimusosuudesta. Teoriaosuudessa käsittelemme opinnäytetyömme keskeisiä aihealueita ja tutkimusosuus pitää sisällään tutkimuksen toteuttamisen, haastattelujen ja kyselylomakkeiden avulla saadut tutkimustulokset sekä johtopäätökset. Toteutimme opinnäytetyömme kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena, ja tutkimustulokset koostuvat kuudesta haastattelusta sekä kolmesta kyselylomakevastauksesta. Tutkimukseen osallistui varhaiskasvatuksen opettajia sekä varhaiskasvatuksen lastenhoitajia.

2 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT

Varhaiskasvatuksessa sisätilojen lisäksi luonto, pihat, leikkipuistot ja muut rakennetut ympäristöt ovat myös oppimisympäristöjä. Ne tarjoavat lapsille kokemuksia, materiaaleja ja monipuolisia mahdollisuuksia leikkiin ja tutkimiseen. (Opetushallitus, 2018, s. 33.) Tässä luvussa kerromme siitä, miten päädyimme valitsemaan oppinäytetyömme aiheeksi keskusta-alueen oppimisympäristöt ja miksi halusimme tutkia kyseistä teemaa. Kerromme oppinäytetyön tarkoituksesta ja tavoitteesta sekä esittelemme oppinäytetyön tutkimuskysymykset. Lisäksi esittelemme aiempia tutkimuksia sekä oppinäytetyömme yhteistyökumppanin Päiväkoti Trion.

2.1 Opinnäytetyön aihe ja yhteistyötaho

Oppinäytetyömme aiheena on tutkia oppimisympäristöjä ja niiden monipuolisuutta keskustassa sijaitsevissa päiväkodeissa. Yhteistyötahomme, Päiväkoti Trio, esitti kiinnostuksensa oppimisympäristöajattelun kehittämistä, ja sen pohjalta valitsimme aiheemme. Päiväkoti Trio on nuori yritys, joka tarjoaa Seinäjoella neljässä pienessä yksikössä päiväkotipalveluita. Päiväkoti Trion uusin varhaiskasvatusyksikkö sijaitsee Seinäjoen ydinkeskustassa ja on ollut toiminnassa vuodesta 2021. Heidän keskustassa sijaitseva päiväkotitoiminta on siis ollut toiminnassa vasta vuoden verran ja tutkimuksemme antaa heille lisää tietoa oppimisympäristöjen hyödyntämisestä kaupungin keskustassa. Jokaisessa Trion yksikössä painotetaan tiettyä teemaa, joita ovat esimerkiksi englanti, luontopainotus ja liikunta. Keskustan yksikössä teemana on musiikki. Päätimme kuitenkin Trion toiveesta lähteä tutkimaan varhaiskasvatuksen henkilöstön oppimisympäristöajattelua kaupunkimaisemassa.

Cantellin ym. (2020, s.70) mukaan viime vuosina urbaani ympäristökasvatus on noussut pinnalle, koska suurin osa ihmisistä elää nykyisin kaupunkimaisissa ympäristöissä. Suuremmissa kaupungeissa keskustassa sijaitsevia päiväkoteja onkin paljon, mutta myös pienemmissä kaupungeissa niitä alkaa näkymään katukuvassa. Valitsimme näkökulmaksi keskustan tarjoamat oppimisympäristöt, sillä vaikka varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä on tutkimustietoa paljon, keskustan ja kaupunkioppimisen käsittely on jäänyt vähäiseksi. Päiväkotiympäristön tutkiminen oli myös luonnollinen aiheenvalinta, sillä molemmat oppinäytetyön tekijät suorittavat opinnoissaan myös varhaiskasvatuksen- opinnot ja työskentelevät varhaiskasvatuksessa.

2.2 Tavoitteet ja tarkoitus

Opinnäytetyömme tarkoituksena on kartoittaa varhaiskasvatuksen henkilökunnan näkemyksiä keskustassa sijaitsevien päiväkotien oppimisympäristöistä. Paneuduimme erityisesti päiväkodin ulkopuolella sijaitseviin oppimisympäristöihin ja siihen, millaisia erilaisia mahdollisuuksia keskusta ympäristönä antaa pedagogisen toiminnan toteuttamiselle. Opinnäytetyön tavoitteena on tarjota varhaiskasvatuksen ammattilaisille erilaista näkökulmaa oppimisympäristöjen käsitykseen. Tavoitteena on tarjota tietoa erityisesti keskustapäiväkodin henkilöstölle, mutta myös rohkaista keskustan ulkopuolella sijaitsevien päiväkotien henkilöstöä laajentamaan oppimisympäristöajattelua. Opinnäytetyössämme selvitämme, millaisia asioita varhaiskasvatuksen henkilöstö huomioi oppimisympäristöjen suunnitteluprosessissa, kuinka he valikoivat kohteita ja huomioivat lasten osallisuutta.

Haluamme opinnäytetyössämme saada vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaiset oppimisympäristöt keskustapäiväkoti tarjoaa?
2. Miten varhaiskasvatuksen henkilöstö suunnittelee keskustapäiväkodin oppimisympäristöjä?
3. Mitä haasteita ja vahvuuksia varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee keskustapäiväkodeilla olevan?

2.3 Aikaisempi tutkimus

Aikaisempaa tutkimusta löytyy yleisesti oppimisympäristöistä paljon ja monista eri näkökulmista. Esimerkiksi luonnon oppimisympäristöistä on tuotettu paljon tutkimustietoa. Kirsi Ruotsala (2021) on tutkinut ulkopedagogiikkaa päiväkotiympäristössä. Ulkopedagogiikkaa toteutettiin kasvattajien mukaan metsäretkinä ja ulkoilun alueen monipuolisena hyödyntämisenä. Päiväkodin omaa ulkoilun aluetta hyödynnettiin pääasiassa vapaaseen leikkiin. Emmi Lehtinen ja Petra Mujunen (2021) tutkivat päiväkodin leikkiä oppimisympäristönä lasten ja aikuisten näkökulmasta. Lapset olivat nostaneet esiin, että päiväkodin leikkiä aikuiset tarkkailevat ja vahtivat lapsia. Osa lapsista oli kokenut, että aikuiset vain seisoskelevat.

Päiväkodin ulkopuolisista oppimisympäristöistä löytyy muutamia tutkimuksia. Esimerkiksi Piia Svensk ja Anni Voutilainen (2017) ovat tutkineet päiväkodin ulkopuolisia oppimisympäristöjä lasten sosiaalisten taitojen tukena. Päiväkotien hyödyntämiä alueita olivat lähialueet, luonto, kulttuuri, liikunta sekä muut tapahtumat. Oppimisympäristöihin vaikutti paljon se, missä

päiväkoti sijaitti. Suoranaista tutkimustietoa kaupungin käyttämisestä oppimisympäristönä löysimme Raija Raittilan (2008) väitöskirjasta, jossa hän on tutkinut lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamista havainnoimalla lapsia tutkimusretkillä kaupungissa. Tutkimuksessaan hän piti tärkeänä kaupunkiympäristön tutkimista osana ympäristöopetusta ja ajatteli tutkimuksensa perusteella rakennetun ympäristön tarjoavan lapsille paljon erilaisia toimintaedellytyksiä, jos vai ympäristön käyttöön liittyvät kulttuuriset käytännöt ja säännöt antavat tilaa lasten omalle toiminnalle.

Näiden aikaisempien tutkimusten avulla voimme todeta, että oppimisympäristöjen monipuolisuudessa hyödyntämisessä on vieläkin kehitettävää ja kaupungin käyttäminen oppimisympäristönä on vielä vähän tutkittu aihe. Aiemmissä tutkimuksissa ei ole avattu riittävästi kaupungin mahdollisuuksia, ja oppimisympäristön käsite päiväkodin ulkopuolisissa ympäristöissä rajoitui päiväkodin omaan leikkipihaan ja luontoympäristöön, kuten esimerkiksi metsään.

3 VARHAISKASVATUS

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista hoidon, kasvatuksen ja opetuksen muodostamaa kokonaisuutta, jossa painotetaan pedagogiikkaa (Opetushallitus, 2018, s.7–8). Varhaiskasvatus mahdollistaa kokonaisvaltaisen lähestymistavan lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen kehittymiseen. Varhaiskasvatuslaissa (1 luku, 2 §) on määritelty varhaiskasvatuksen tavoitteet, joita tulee noudattaa varhaiskasvatusta toteutettaessa. Tavoitteista välittyy lapsen yksilöllisyys, oikeus kasvuun, kehittymiseen, oppimiseen ja leikkiin. Siitä välittyy lapsen ja vanhemman osallisuus, sekä varhaiskasvatuksen turvalliset aikuiset ja oppimisympäristöt. Tässä luvussa käsittelemme muutamia varhaiskasvatuslain tavoitteita.

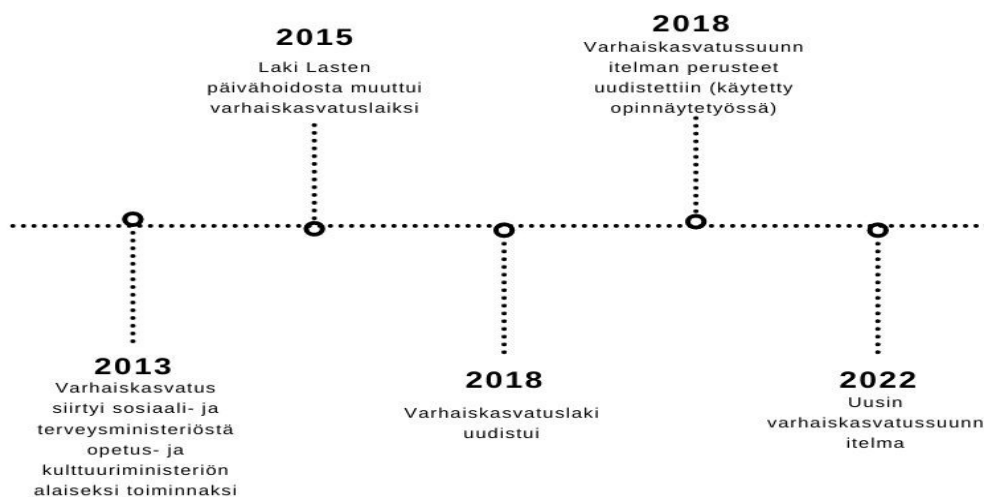
3.1 Päivähoito, lastentarha vai varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuksen tavoitteet ovat muuttuneet vuosikymmenten aikana. Karila (2013, s. 33) kuvaa aiemman varhaiskasvatuksen päivähoidoksi, jonka tarkoituksena on mahdollistaa pääasiassa vanhempien työssäkäynti. Päiväkoti on nähty hoitopaikkana, jossa on korostunut hoiva. Nyky-aikana lapsi nähdään itsenäisenä toimijana, jolla on tavoitteita ja haluja, joita varhaiskasvatuksessa pyritään vahvistamaan ammatillisesta näkökulmasta. Varhaiskasvatuksessa huomioidaan hoivan lisäksi kasvatus ja opetus, jotka yhdessä luovat eheän kokonaisuuden (Opetushallitus, 2018, s. 22). Tämä eheä kokonaisuus rakentuu vuorovaikutuksessa henkilöstön, lasten ja ympäristön kanssa.

Alila ym. (2014, s. 11–12) nostavat esiin raportissaan varhaiskasvatuksen eri tehtäviä. Lastentarha-ajan suurimmaksi tehtäväksi varhaiskasvatukselle nähtiin sosiaalipoliittinen tehtävä sekä työvoimapoliittinen tehtävä. Päivähoidon sosiaalipoliittisena tavoitteena on tukea muiden lapsi- ja perhepalvelujen kanssa yhteistyössä lapsiperheitä. Päivähoidon työvoimapoliittinen tehtävä on tarjota vanhempien työssäolon ja opiskelun ajaksi lapsille turvallinen ympäristö ja tätä kautta mahdollistaa vanhemmille työssäkäynti. Heidän mukaansa pienemmälle huomiolle on jäänyt päivähoidon koulutuspoliittinen tehtävä, jonka tarkoituksena on turvata oikeus oppimiseen ja omien oppimismahdollisuuksien kehittämiseen.

Varhaiskasvatuksen järjestämisestä, toteuttamisesta, sisällöstä ja sen tavoitteista määrää valtakunnallisesti varhaiskasvatuslaki sekä siihen perustuva Opetushallituksen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Varhaiskasvatuslaki, 5 luku, 21 §). Varhaiskasvatuslaki

nostaa Hujalan (2021, s. 9) mukaan lapsen ainutlaatuisuuden ja yksilöllisyyden keskiöön tunnustaen pedagogiikan merkityksen. Varhaiskasvatuksesta onkin tullut osa koulutuksellista jatkumoa, johon kuuluu varhaiskasvatuksen kanssa esi- ja perusopetus (Pyhältö ja Vitikka 2013, s. 7–9; Hujala, 2021, s. 9). Pyhällön ja Vitikan mukaan koulutuksellinen jatkumo korostaa elinikäistä oppimista ja tavoitteellisuutta. Karila (2013, s. 33) ja Hujala (2021, s. 9) näkevät, että varhaiskasvatuksen siirtyminen opetus- ja kulttuuriministeriön alaiseksi toiminnaksi vuonna 2013 vaikutti siihen, että varhaiskasvatus nähdään nyky-yhteiskunnassa osana kasvatus- ja koulutusjärjestelmän kokonaisuutta. Tällöin varhaiskasvatuksen opetuksellinen ja kasvatuksellinen identiteetti vahvistui. Kuvassa 1 on havainnollistettu varhaiskasvatuksen kehittymisen viimeisimpiä merkittäviä tapahtumia.



Kuva 1. Varhaiskasvatuksen viimeisimpiä merkittäviä tapahtumia. (Hujala, 2021, s.9, Canva).

3.2 Varhaiskasvatuksen asiantuntijat

Varhaiskasvatus on tärkeä osa suomalaista yhteiskuntaa, koska se toimii perheiden ja kunnan palveluiden välillä (Karila ym. 2017, s. 87). Tästä syystä varhaiskasvatuksen henkilöstön osaaminen sekä moniammatillisuus on tärkeää ja sitä tulisi kehittää aktiivisesti. Tutkimuksissaan he toteavat, että laadukkaan varhaiskasvatuksen henkilöstörakenne koostuisi vähintään 40 %:sta varhaiskasvatuksen opettajista, ja enintään 60 % henkilöstöstä on joko varhaiskasvatuksen sosionomeja tai lastenhoitajia (mts. 86). Moniammatillisuus on nykyajan varhaiskasvatuksen voimavara (Ukkonen-Mikkola ym. 2021 s. 71; Opetushallitus, 2018, s. 18). Varhaiskasvatukseen kuuluu varhaiskasvatuksen opettajia, lastenhoitajia sekä tois- tai useiksi vaihtelevasti varhaiskasvatuksen sosionomeja. Ukkonen-Mikkolan ym. (2020, s. 332)

mukaan ammattiryhmien yhteistä osaamista on lasten kasvatusta, tiimityöskentelyä, yhteistyö vanhempien kanssa, lasten havainnointi, tilannekohtainen toiminta ja joustavuus.

Varhaiskasvatuksen opettajan pätevyysvaatimus on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 6 luku 26 §). Opettajan vastuulla on pedagogisen toiminnan suunnittelu. Vastuu sisältää myös lapsiryhmien toiminnan suunnittelun, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisen sekä toiminnan arvioinnin ja kehittämisen (Opetushallitus, 2018, s. 18). Ukkonen-Mikkolan ym. (2020, s. 334–335) tutkimuksessa opettajat kokivat vastuukseen tiimin pedagogisen toiminnan sekä lapsen oppimisen, kasvun ja kehityksen edistämisen.

Varhaiskasvatuksen opettajan ajattelutapaan, pedagogisiin ratkaisuihin ja työskentelytapaan vaikuttaa Karilan (2013, s. 11–13) mukaan opettajan ammattilaissukupolvi. Hänen mukaansa työskentelytapaan vaikuttavat sen ajan lapsikäsitteet ja ajattelutavat kasvatuksesta, oppimisesta ja pedagogiikasta. Varhaiskasvatus onkin teoksen kirjoittamisen jälkeen ollut murroksessa varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden siirtyessä yliopistoon. Tämä luo taas uuden ammattilaissukupolven pelkästään jo henkilöstömitoituksen puolesta, kun varhaiskasvatuksen kentälle saapuu varhaiskasvatuksen sosionomi.

Varhaiskasvatuksen sosionomin kelpoisuusvaatimuksena on siis vähintään sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaali-pedagogiikkaan suuntautuneet opinnot (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 6 luku 27 §). Ukkonen-Mikkolan ym. (2020, s. 334–335) tutkimuksessa sosionomien työssä korostui jaettu vastuu tiimin toiminnasta sekä lasten kasvusta ja hyvinvoinnista huolehtiminen. Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvana on uusi ja vaatii vielä paljon selkeyttämistä (Ukkonen-Mikkola ym. 2021, s. 71). Talentian järjestö (2018) kokee, että opettajan ja sosionomin välinen tehtävien jako lisää hierarkiaa päiväkodeissa, eikä tue koulutuksesta saatua osaamista. Talentian (i.a., s. 2) laskelmista myös selviää, että alalle olisi tarve vähintään 13 300 varhaiskasvatuksen opettajalle vuoteen 2030 mennessä, jos varhaiskasvatuksen opettajan ja sosionomin työnkuva eriytetään.

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajien kelpoisuusvaatimuksena on kasvatusta ja ohjausalan perustutkinto, sosiaali- ja terveysalan perustutkinto tai muu vastaava soveltuva tutkinto, joihin sisältyy lasten hoidon, kasvatuksen ja opetuksen tutkinnot

(Varhaiskasvatustalaki 540/2018, 6 luku 28 §). Ukkonen-Mikkolan ym. (2020, s. 334–335) mukaan lastenhoitajien asiantuntijuus rakentui tiimin jäsenyyden sekä lasten perustoiminnosta ja hoivasta huolehtimisen kautta.

Varhaiskasvatuksen haasteena on tehtävänkuvien epäselvyys ja henkilöstön monenlaiset roolit (Ukkonen-Mikkola, 2020, s. 326; Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018, s. 8). Rannan ym. (2021, s. 65) mukaan uuden varhaiskasvatustalain yksi tavoite on pyrkiä selkeyttämään henkilöstön toimenkuvia sekä lisätä henkilöstön koulutustasoa. Tärkeäksi keinoksi he nostavat vanhasta ajattelutavasta irtautumisen, jossa pedagoginen opetus kuuluisi koko henkilöstölle. Heidän mukaansa tämä on ristiriidassa varhaiskasvatustalain tavoitteiden kanssa, jotka pyrkivät selkeyteen ja varhaiskasvatuksen aseman vahvistamiseen.

3.3 Pedagogiikka

Pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen, erityisesti kasvatustieteeseen perustuvaa tietoa, joka on ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteuttamiseksi (Opetushallitus, 2018, s. 22). Alilan ja Ukkonen-Mikkolan (2018, s. 79) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikka toteutuu kasvatusyhteisössä varhaiskasvatuksen tavoitteiden, sisältöjen, menetelmien ja oppimisympäristön avulla. Myös toiminnan havainnointi, dokumentointi ja toiminnan jatkuva arviointi ja kehittäminen on osa pedagogiikkaa.

Pedagogiikka on haastava selittää lyhyesti, koska se on kokonaisvaltaista ja kattaa monta näkökulmaa. Kuvassa 2 esiintyy Seinäjoen varhaiskasvatustalain suunnitelman (Meirän vasu, 2017, s.31) pedagoginen viitekehys, joka vastaa valtakunnallisen varhaiskasvatustalain suunnitelman perusteiden viitekehystä. Pedagogisessa viitekehyksessä lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka heijastuu oppimisen alueisiin sekä lasten kasvuympäristöihin. Kasvuympäristöjä ja oppimisen alueita rakennetaan lasten mielenkiinnonkohteiden ja tarpeiden mukaisesti. Oppimisen alueet eivät ole irrallisia ja erikseen toteutettavia, vaan niiden aihepiirejä yhdistetään ja sovelletaan lasten mielenkiinnon kohteiden ja osaamisen mukaisesti (Opetushallitus, 2018, s. 40). Laaja-alainen osaaminen kuvaa elinikäisen oppimisen polkua, joka alkaa varhaiskasvatuksesta ja jatkuu esiopetuksen kautta perusopetukseen (mts. 23–24). Kaiken tämän pohjana toimii varhaiskasvatuksen arvoperusta ja oppimiskäsitys, joita molempia kuvaa lapsen oikeudet sekä lapsuuden itseisarvo (mts. 20–22). Niissä

painotetaan lapsen oikeutta hyvään kasvatukseen, opetukseen ja hoitoon sekä aktiivisena toimijana olemiseen.



Kuva 2. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan viitekehys (Meirän vasu, 2017, s. 31).

Laadukkaan pedagogisen toiminnan edellytyksenä on suunnitelmallinen dokumentointi, arviointi ja kehittäminen (Opetushallitus, 2018, s. 36). Ranta ym. (2021, s. 66) esittävät laadukkaan varhaiskasvatuksen ytimessä olevan pedagogisen toiminnan suunnittelun, toteutuksen ja henkilökunnan osaamisen. Tämä voi juontaa siitä, että pedagogiikka on kokonaisvaltaista ja eri kasvatustieteiden ammattilaiset painottavat eri edellytyksiä.

Kasvatus ja opetus liittyvät tiiviisti pedagogiikan käsitteeseen (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018, s. 77). Hännikäinen (2013, s. 33) käyttääkin pedagogiikkaa ja kasvatusta synonyymeinä. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on kasvatuksen, opetuksen ja hoidon saumaton kokonaisuus, joka muodostuu vuorovaikutuksessa kasvattajan ja lapsen välillä (Opetushallitus, 2018, s. 22). Sen mukaan kasvatus, opetus ja hoito tapahtuu käytännössä yhtäaikaista, mutta sitä voidaan myös tarkastella erillisinä käsitteinä. Myös Hännikäinen (2013, s. 50) toteaa tutkimuksensa pohjalta, että kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuutta

voi olla käytännössä vaikea erottaa, mutta kasvattajan tulisi olla tietoinen siitä, mitä tekee ja miksi, koska se on perusta tavoitteelliselle ja pedagogiselle varhaiskasvatukselle.

3.4 Lasten osallisuus

Lapsen varhaiskasvatusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa lapsen mielipide ja toivomukset on selvitettävä ja otettava huomioon hänen ikänsä ja kehityksensä edellyttämällä tavalla (Varhaiskasvatustalaki 540/2018, 4 luku, 20 §). Kun oppimisympäristöjä suunnitellaan, tehdään se yhdessä lasten kanssa (Opetushallitus, 2018, s. 32–33). Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee ottaa huomioon lasten kiinnostuksen kohteet ja yksilölliset taidot ja tarpeet ja lasten ideoiden ja leikkien on oltava nähtävissä oppimisympäristöissä. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua toimintaan ja vuorovaikutukseen. Varhaiskasvatustalassa ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostuu lapsilähtöisyys. Paalasmaa (2016, s. 150) toteaaakin, että moderni lapsikäsitys on lapsilähtöinen. Varhaiskasvatustalain (Varhaiskasvatustalaki 540/2018) yhtenä tavoitteena on varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Opetushallituksen (2018, s. 21) varhaiskasvatussuunnitelman yhtenä arvoperustana on lapsen oikeudet, jossa ajatellaan, että lapsella on oikeus ilmaista itseään, mielipiteitään ja ajatuksiaan. Lisäksi lapsilla on oikeus saada tietoa monipuolisesti sekä kokeilla ja opetella uusia asioita.

Osallisuus käsitteenä tarkoittaa ihmisen tunnetta kuulua yhteiskuntaan ja yhteisöön (Parikka-Nihti, 2011, s. 34). Hänen mukaansa osallisuudessa on kyse siitä, että kokee itsensä tärkeäksi yhteisössä ja pystyy vaikuttamaan oman elämänsä asioihin. Osallisuuden tunteesta seuraa yksilön voimaantuminen, johon kuuluu tunne vaikuttamisen mahdollisuudesta (mts. 36). Varhaiskasvatus on usein lapselle ensimmäisiä perheen ulkopuolisia ympäristöjä, joissa kokee osallisuuden kokemuksia (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 50). Varhaiskasvatuksessa on mahdollisuus luoda lapselle ensimmäisiä positiivisia kokemuksia hänen omasta osallisuudestaan ja toimijuudestaan. Raittila (2008, s. 157) korostaa tutkimuksessaan lasten omaa toimijuutta ja pohtii, kuinka lasten oma into ympäristöä kohtaan saataisiin luotua pedagogiseksi oppimiskokemuksi. Hänen mukaansa se vaatii varhaiskasvattajilta erityistä herkkyyttä ja taitoa tuoda esiin erilaisia esteettisiä, yhteiskunnallisia ja luonnontieteellisiä näkökulmia lasten mielenkiintojen rinnalle.

Varhaiskasvatuksessa lasten osallisuuden toteutuminen vaatii herkkyyttä varhaiskasvattajalta, ja se on asia, jota aikuinen pystyy paljon säätelemään. Lasten arvostava kohtaaminen, heidän ajatustensa kuunteleminen ja aloitteisiin vastaaminen vahvistaa lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja (Opetushallitus, 2018, s. 26–27). Myös Parikka-Nihti (2011, s. 35) toteaa, että varhaiskasvatus voi tukea lasten osallisuutta silloin, kun lapsen aloitteet otetaan vakavasti ja heitä kuullaan aidosti. Myös Turja ja Vuorisalo (2017, s. 53) toteavat, että mahdollistamalla lapsen osallisuuden kokemuksen, aikuinen osoittaa luottamusta heitä kohtaan.

Varhaiskasvatuslaki velvoittaa toimimaan yhdessä lapsen sekä lapsen vanhemman tai muun huoltajan kanssa lapsen tasapainoisen kehityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi sekä tukemaan lapsen vanhempaa tai muuta huoltajaa kasvatustyössä (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, §3). Parikka-Nihtin (2011, s. 40) mukaan yhteistyö vanhempien kanssa on myös osa lapsen osallisuutta. Hänen mukaansa jaettu asiantuntijuus, yhteisen tiedon jakaminen ja yhteinen työ edistää osallisuuden lisäämistä ja ylläpitämistä sekä yhteisten ratkaisujen löytämistä.

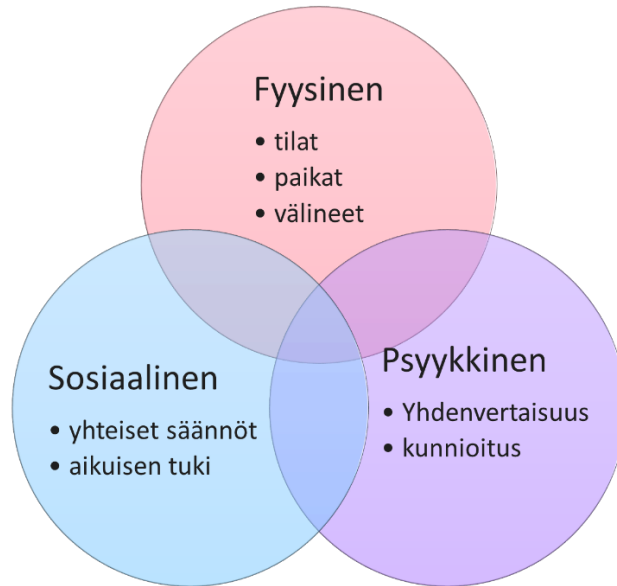
4 VARHAISKASVATUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖT

Varhaiskasvatuksessa on tärkeää varmistaa kehittävät, oppimista edistävät, terveelliset ja turvalliset sekä esteettömät oppimisympäristöt (Opetushallitus, 2018, s.32). Varhaiskasvatuksessa tarpeen mukaan muuntuviissa oppimisympäristöissä toteutetaan monenlaista pedagogista toimintaa huomioiden lasten kiinnostuksen kohteet, yksilölliset taidot ja tarpeet sekä varhaiskasvatuksen toteuttamisen periaatteet. Tässä luvussa käsitellään oppimisympäristöjen käsitettä sekä sen merkitystä ja suunnitteluun vaikuttavia asioita varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Lisäksi luvussa kerrotaan kaupungista oppimisympäristönä ja ympäristökasvatuksen paikkana.

4.1 Oppiminen ja ympäristöt

Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011, s. 45) mukaan oppimisympäristö voi olla paikka tai tila, mutta myös yhteisö, verkosto tai toiminta, joka edistää oppimista. Oppimisympäristöissä olevat resurssit ovat niitä, joiden avulla opitaan ymmärtämään uusia asioita, ratkaisemaan erilaisia ongelmia tai mahdollisesti luodaan jotain uutta. Myös Mannisen ym. (2007, s.15–16) mukaan oppimisympäristöjen määritelmässä keskeiseksi piirteeksi nousee oppimisympäristöjen näkeminen fyysisen tai virtuaalisen paikan tai tilan lisäksi myös ihmisten muodostamana yhteisönä.

Fyysisten oppimisympäristöjen tarkoitus on Heleniuksen ja Lummelahden (2018, s. 147) mukaan innostaa lasta liikkumaan, työskentelemään ja leikkimään. Niiden turvallisuus, esteettömyys, viihtyvyys ja siisteys ovat tärkeitä tekijöitä terveellisen oppimisympäristön muodostumisessa. He kuvaavat psyykkisen oppimisympäristön sellaiseksi, jossa lapsi kokee yhdenvertaisuutta, kunnioitusta ja myönteistä suhtautumista aikuisten ja toisten lasten taholta (mts. 148–149). Tällainen turvallinen ja avoin ilmapiiri, jossa lapsi tuntee tulevansa kuulluksi antaa lapselle hyvät mahdollisuudet kehitykselle ja oppimiselle. Sosiaalisen oppimisympäristön edellytyksenä on heidän mukaansa aikuinen, joka on jokaisen lapsen tukena ja huolehtii yhteisten sääntöjen toteutumisesta (mts. 150). Kuviossa 1. on esitetty oppimisympäristöjen eri ulottuvuuksien sisältöjä.



Kuvio 1. Oppimisympäristöjen fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen ulottuvuus ja niiden sisällöt.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytäntöjä, välineitä ja tarvikkeita, joiden avulla tuetaan lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta (Opetushallitus, 2018, s. 32). Varhaiskasvatuksessa oppimisympäristön käsite kohdentuu pitämään sisällään fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. Oppimisympäristö on käsitteenä hyvin laaja ja sitä voidaan näkökulman mukaan jakaa moniin eri osa-alueisiin. Rajaamme aiheen opinnäytetyössämme varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta koskemaan fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia oppimisympäristöjä.

Fyysinen ulottuvuus kattaa Alilan ja Parrilan (2011, s. 164) mukaan konkreettiset tilat, välineet ja materiaalit, joiden kanssa toimitaan. Psyykinen ja sosiaalinen ulottuvuus sen sijaan pitää sisällään lasten ja kasvattajien välisen vuorovaikutuksen, lasten keskinäisen vuorovaikutuksen, koko ryhmän ilmapiirin sekä toimintaa määräävät säännöt ja periaatteet. Kangas ym. (2021, s. 139) tuovat ilmi, että tärkeää ei ole vain se, millaiseksi fyysinen oppimisympäristö on rakennettu vaan myös se, miten lapsi voi siellä toimia. Heidän mukaansa lapsen aktiivinen osallistuminen oman elämänsä rakentumiseen tekee oppimisesta helpompaa (mts. 142). Laitinen (2021, s.127) kertoo sosiaalisten ja fyysisten ympäristöjen vaikuttavan myös lasten motivaatioon. Hänen mukaansa lapsen motivaation kehittymistä tukee ympäristö, jossa on mahdollista kokea yhteenkuuluvuuden, minäpystyvyyden sekä itsenäisyyden tunteita. Tällaisen sosiaalisen ympäristön lisäksi lasten kasvua ja kehitystä hänen mukaansa edesauttaa fyysinen ympäristö, jossa lapsilla on mahdollisuus tutkia, tarkastella ja kokeilla.

4.2 Oppimisympäristön käsite varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on varmistaa kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen varhaiskasvatusympäristö (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 1 luku 3 §). Oppimisympäristöjen tulee tarjota lapsille monipuolisesti vaihtoehtoja tekemiseen, liikkumiseen, leikkeihin ja peleihin sekä rauhalliseen oleiluun ja leppäämiseen (Opetushallitus, 2018, s.32). Niiden tulee olla ilmapiiriltään turvallisia ja muita kunnioittavia, ja suunniteltaessa on otettava huomioon yhdenvertaisuus ja sukupuolten tasa-arvo (mts. 33). Hyvän oppimisympäristön tulee Parikka-Nihdin ja Suomelan (2014, s. 82) mukaan tukea lapsen uteliaisuutta, aktiivisuutta, itseohjautuvuutta, vastuuntuntoa sekä kasvua ja kehitystä. He pitävät tärkeänä, että ympäristö ruokkii uteliaisuutta, innostaa pohtimaan sekä antaa tilaa ihmettelylle. Lapsen silmissä kaikki tilat ja ympäristöt ovat Pullin (2017, s.22) mukaan kiinnostavia niin sisällä kuin ulkona, mutta jää aikuisen ratkaistavaksi saako lapsi käyttää oivaltamiaan mahdollisuuksia kokeilla ja keksiä tapoja liikkua, hallita kehoa ja ilmaista itseä. Hän jatkaa sanomalla, että aikuisen tehtävä onkin etsiä ja luoda monipuoliseen liikkumiseen sallittuja ympäristöjä, jotka antavat lapselle tällaisia mahdollisuuksia. Hänen mukaansa lapset löytävät leikkipaikkoja myös rakennetusta kaupunkilähiöstä siinä missä luonnonympäristöstäkin.

Onnistuneimmillaan oppimisympäristöt muodostavat Kankaan ym. (2021, s.137–139) mukaan kokonaisvaltaisen oppimaiseman ja kannustavat lapsia aktiiviseen toimintaan ja oppimiseen yhteisöllisesti sekä itsenäisesti. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksessa oppimisympäristön käsite ja siihen liittyvä ymmärrys on kasvanut ja laajentunut viimeisten vuosikymmenten aikana, ja ne käsittävät nykyään myös varhaiskasvatuksen ulkopuoliset tilat sekä niin kutsutut informaaliset eli epäviralliset kasvatuksen toimintaympäristöt. Svensk ja Voutilainen (2017, s. 36) selvittivät tutkimuksessaan päiväkotien hyödyntämiä ulkopuolisia oppimisympäristöjä ja jaottelivat ne viiteen eri kategoriaan, jotka olivat lähialueet, luonto, kulttuuri, liikunta sekä muut ympäristöt. Niihin kuuluivat esimerkiksi leikkipuistot, kaupungin torit, kirjastot, urheilukeskukset ja tapahtumat. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan talaiset päiväkodin ulkopuoliset oppimisympäristöt ja rakennetut ympäristöt tarjoavat monipuolisia mahdollisuuksia leikkiin ja tutkimiseen (Opetushallitus, 2018, s. 33). Ne toimivat liikunta- ja luontoelämysten lisäksi oppimisen paikkoina. Oppimisympäristöihin liittyy myös aina oma-kohtaisia havaintoja, kokemuksia ja elämyksiä, jotka auttavat lapsia kehittymään ajattelijoina ja oppijoina, mutta myös ymmärtämään syy- ja seuraussuhteita (mts. 46). Raittila (2013, s. 91) ajattelee niiden antavan lapsille myös käsityksen ihmisyyhteisöissä ja kulttuurissa elämisestä. Maailman tutkiminen on Kaasisen (2020, s. 129) mukaan jännittävää puuhaa ja

tutkittavaa voi löytää kaikkialta. Lapset tutkivat hänen mukaansa luonnostaan, kun aikuinen saattaa kiirehtiä ihmettelyn ohi. Lapselle on luontainen halu tietää ja oppia ja varhaiskasvatuksessa siihen pyritään antamaan mahdollisuuksia.

4.3 Oppimisympäristöjen suunnittelu

Heikkisen (2021, s. 31) mukaan varhaiskasvatuksessa oppimisympäristöihin liitetään vahvasti kasvattajien tekemät pedagogiset ratkaisut, joiden mukaan pyritään täyttämään kasvatukselle ja opetukselle asetettuja tavoitteita. Sen lisäksi oppimisympäristöihin sisältyy varhaiskasvatuksen koko toimintakulttuuri, joka taas rakentuu yhteisvaikutuksessa arvojen, asenteiden ja toimintatapojen kesken. Raittila ja Siippainen (2017, s. 289) ovatkin kuvanneet varhaiskasvatusympäristöjen muuttuvan jatkuvasti tilanteellisten tekijöiden mukana arjen käytännöissä.

Varhaiskasvatuksessa oppimisympäristöjen suunnittelusta kuten kaikesta muustakin toiminnan suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä kokonaisvastuussa on varhaiskasvatuksen opettajat, kuitenkin yhteistyössä muun varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa (Opetushallitus, 2018, s. 18). Myös lapset suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat toimintaa yhdessä henkilöstön kanssa, ja se antaa lapsille mahdollisuuden osallistua ja vaikuttaa (mts. 27). Aikuisten tulisi kuitenkin Stenvallin (2021, s. 180) mukaan yhä enemmän ottaa lapsia mukaan suunnittelemaan ja toteuttamaan erilaisia kokonaisuuksia, sillä mahdollistamalla lapsille laajempi toimintaympäristö, yhä useampi lapsi saisi kokemuksia osallisuudesta. Myös Ranta (2021, s. 106) tuo tekstissään ilmi hyvän oppimisympäristön rakennusaineeksi monipuolisten toimintamenetelmien hyödyntämisen, jolloin kaikilla lapsilla on mahdollisuus olla osallisena toiminnassa. Hän korostaa, että jokaisella lapsella on omat tarpeensa, joihin pitäisi kiinnittää huomioita toimintaa suunniteltaessa ja toteuttaessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuten myös varhaiskasvatuslaissa painotetaan lasten oikeuksia ja kuulluksi tulemistä ja niiden tuleekin olla pohjana kaikessa varhaiskasvatuksen toiminnassa. Reunamon (2014, s. 119) mukaan lapsen ja aikuisen vuorovaikutus on oletuksena hyvän oppimisympäristön syntymiselle. Siinä aikuisen vastuulle kuuluu havainnointi ja lasten ja lapsiryhmän haastatteleminen, jotta oppimisympäristöt voidaan suunnitella lasten tarpeiden pohjalta. Hänen mukaansa tässä aikuisen ammattitaito, motivaatio ja innostuneisuus heijastuu suoraan ryhmän toimintaan. Myös Turja ja Vuorisalo (2018, s. 43) kuvailevat aikuisten ja lasten välisten suhteiden

olevan monella tapaa ratkaisevia lasten toimijuuden kannalta, sillä aikuisilla on lähes kokonaan valta siitä, miten lasten aktiivinen osallistuminen toteutuu.

Helenius ja Korhonen (2008, s. 157) toteavat, että laadukkaan oppimisprosessin tunnuspiirteisiin kuuluu tiedostetut tavoitteet ja toteutuksen suunnitelmallisuus. Näillä he tarkoittavat ymmärrystä siitä, mitä taitoja halutaan edistää, miten tavoitteisiin päästään ja miten tavoitteiden toteutumista voidaan arvioida. Kuitenkin Rannan (2021, s. 99) mukaan toiminnassa tulee olla tilaa myös lasten aloitteille ja reaktioille, vaikkakin suunnitelmallisuus ja pitkäjänteisyys ovatkin keskeisiä tekijöitä toiminnan suunnittelussa. Tässäkin aikuisten rooli on keskeisessä asemassa ja heidän tulisi tiedostaa vastuunsa positiivisen ja myönteisten oppimisympäristöjen syntymisessä, jossa viihtyvät kaikki (mts. 100–101). Tulensalon ym. (2021, s. 183) mukaan aikuisten luoma yhteisö, jonka toiminta perustuu avoimuuteen, luottamukseen ja kunnioitukseen, antaa myös lapsille mahdollisuuden osallistua ja vaikuttaa.

Varhaiskasvatuksessa oppimisympäristöjen suunnittelun pohjalla on Rannan (2021, s. 95) mukaan aina lasten tarpeet, ja olennaista on arvioida, onko ympäristöjen ratkaisut luotu palvelemaan lasten vai työntekijöiden tarpeita. Näitä ratkaisuja suunniteltaessa kasvattajilla on paljon vapauksia ja mahdollisuuksia vaikuttaa rakenteellisiin, sosiaalisiin ja emotionaalisiin oppimisympäristöjen tekijöihin. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tärkeänä pidetään oppimisympäristöjen suunnittelua siten, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet saavutettaisiin ja samalla tuetaan lasten terveen itsetunnon sekä sosiaalisten ja oppimisen taitojen kehittymistä (Opetushallitus, 2018, s. 32). Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan keskeisiä tavoitteita ja sisältöjä kuvaavat oppimisen alueet (kuva 3), jotka on jaettu viideksi kokonaisuudeksi (mts. 40). Oppimisen alueet ohjaavat henkilöstöä suunnittelemaan ja toteuttamaan pedagogista toimintaa monipuolisesti ja tavoitteellisesti, huomioiden eri aihepiirit, tilanteet ja lasten oppimisen. Nämä viisi oppimisen aluetta toimivat kokonaisuutena, joita voi yhdistellä ja soveltaa lasten mielenkiinnon kohteiden ja osaamisen mukaan. Oppimisen alueet antavat siis varhaiskasvatuksessa perustan myös oppimisympäristöjen suunnitteluun ja valintaprosessiin.

Oppimisen alueet



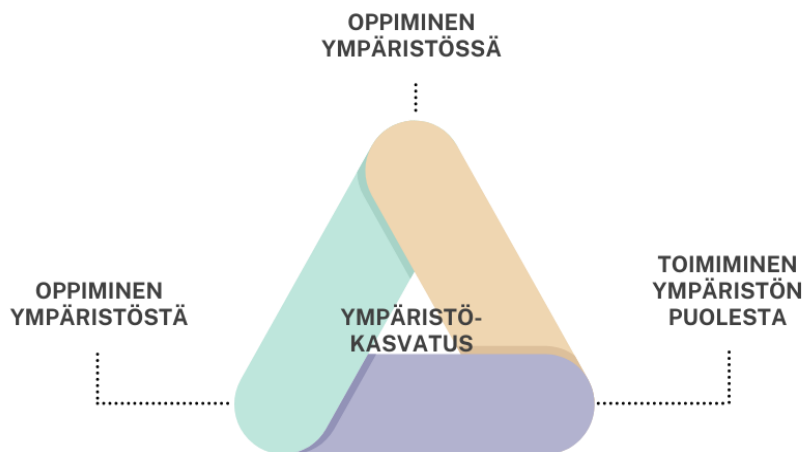
Kuva 3. Oppimisen alueet (Opetushallitus, 2018, s. 40).

Kuitenkin oppimisympäristöjen välisten raja-aitojen ylittäminen edellyttää Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011, s. 46) mukaan yhteistyömalleja, jotka ovat monipuolisia, ennakkoluulottomia ja moniammatillisia. Olemassa olevia toimintamalleja tulisi Rannan (2021, s. 95) mukaan säännöllisesti arvioida ja muuttaa tarvittaessa. Muuttamista ja luomista voi kuitenkin rajoittaa omat mielikuvat siitä, millaisina oppimisympäristöjen pitäisi näyttäytyä. Hänen mukaansa on tärkeää pohtia, näyttäytykö taustalla ajatus siitä, miten on aina toimittu vai se millainen ympäristö on lapsille ihanteellinen. Myös Kankaan ym. (2018, s. 135) mukaan on tärkeää, että työntekijät tunnistavat omaa ajattelua ja toimintaa määrääviä taustaoletuksia ja arvoja, jotta varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria voidaan kehittää tavoittelemaan vielä paremmin osallisuutta. Heidän mukaansa olisi tärkeää saada myös välineitä kehittämistyöhön. Kronqvist ja Kumpulainen (2011, s. 52) ovat todenneet ympäristöjen luomisen olevan työlästä ja vaativaa. Toimivat ympäristöt kuitenkin tarjoavat kaikille osapuolille entistä monipuolisempia ja rikastavampia kokemuksia.

4.4 Ympäristökasvatus ja arkiympäristöt

Cantellin ym. (2020, s. 70) mukaan viime vuosina urbaani ympäristökasvatus on noussut pinnalle, koska suurin osa ihmisistä elää nykyisin kaupunkimaisissa ympäristöissä. Heidän

mukaansa olisi tärkeä pohtia sitä, miten positiiviset luontokokemukset voidaan siirtää myös urbaaniin arkiympäristöön ja siitä välittämiseen. Ympäristökasvatuksen keskeiset elementit on esitetty kuviossa 2 Palmerin (1998) puumallin mukaisesti jaoteltuna kolmeen osioon: oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä sekä toimiminen ympäristön puolesta. Nämä kolme elementtiä toimivat yhteydessä toisiinsa ja oppiminen tapahtuu kaikilla näillä tavoilla, mieluiten tasavertaisesti ja samanaikaisesti (mts. 117). Raittila (2008, s. 155–156) kuvaa tutkimuksensa perusteella ympäristökasvatuksen taitojen lähtevän kehittymään pienillä lapsilla yhdessä toimimisen kokemuksista. Hänen mukaansa lapset ovat innokkaita toimimaan yhdessä ympäristössä, ja lasten vieminen ylipäättään luontoon herättää kiinnostuksen ympäristöön ja siellä toimimiseen ja tutkimiseen. Myös Parikka-Nihti ja Suomela (2014, s. 12) nostavat esiin, että pienten lasten ympäristökasvatus voi alkaa ihailulla ja ihmettelyllä sekä leikkimällä ja liikkumalla. Ulkona oppimisen käsitettä on vaikea yksiselitteisesti esittää.



Kuvio 2. Ympäristökasvatuksen ulottuvuudet. (Palmer, 1998).

Parikka-Nihti ja Suomela (2014, s. 78) kuvaavat taulukossa 1 luontokokemusten mahdollisuuksia lapsen kehitykseen. Alkuperäinen taulukko on kuvattuna Ruth Wilsonin (2018) teoksessa *Nature and young children*, ja siitä Parikka-Nihti ja Suomela ovat muokanneet oman suomenkielisen version. Taulukosta voi huomata, kuinka monipuolisesti luonto oppimisympäristönä pystyy haastamaan lasten kasvua ja kehitystä. Osa taulukon luonnonmukaisista

ympäristöistä tarjoaa parempia kokemuksia metsäympäristössä, koska metsä tarjoaa esimerkiksi vaihtelevia maastoja. Kuitenkin taulukossa esitetyjä ympäristöjä voidaan soveltaa myös kaupunkiympäristöön.

Taulukko 1. Lapsuuden luontokokemusten merkitys ympäristömyönteisille asenteille ja toiminnalle (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 78).

LAPSEN TAIDOT	KUVAUS	LUONNONMUKAISEN YMPÄRISTÖN TARJOUKSET
Motoriikkataidot	tasapainon hallinta, kiipeäminen, ryömiminen, kaivaminen, kantaminen, kerääminen, roiskuttelu, rakentelu, leikkien monipuolisuus ym.	Epätasaiset, vaihtelevat pinnat, maaston muodot, kivet, puiden rungot, maassa ja kiipeilyyn soveltuvat puut, kerättävät ainekset, vesi, lumi, jää ym.
Sensomotoriset taidot	Eri aistien käyttö, havaitseminen, estetiikka, ilo ja nauttiminen	Monipuolisuus: pinnat, värit, muodot, tuoksut, tunteukset, äänimaisemat ym.
sosioemotionaaliset taidot	Keskittymiskyky, mielikuviutus, leikkien monipuolisuus (erityisesti roolileikit), samaistuminen, itsetunto ja pettymysten sieto	Ympäristön, vuodenaikojen monipuolisuus, huolehtiminen ja toisaalta itsestä/ muista riippumattomat ilmiöt esim. säätila
vuorovaikutustaidot	Kommunikointi: kuvailu, leikkien suunnittelu ja toteutus, kuvittelu, jakaminen, kysyminen ja vastaaminen, erilaisten roolien käyttö	Monipuolisen ympäristön tarjoumat erilaisiin leikkeihin piiloista rakentelumahdollisuuksiin sekä erilaisiin leikkimateriaaleihin
kognitiiviset taidot	Kuvailu, kertominen, keksiminen, kokeilu, havaintojen teko, vertailu, luokittelu, käsitteiden käyttö, tiedot ja ymmärtäminen, toteuttaminen, ongelmanratkaisutaidot	Ympäristön monimuotoisuus yksilöinä, lajeina, elinympäristöinä, elottoman luonnon vaihteluna ja muutoksina

Ruotsalan (2021, s. 53) tutkimuksen tuloksista nousi mielestämme esiin, kuinka ulkopedagogiikan ajatellaan kattavan enimmäkseen metsäympäristön sekä päiväkodin oman leikki-
pihan. Ulkopedagogiikan nykytilaksi tutkimuksessa nousi esimerkiksi pienryhmätoiminta, vapaa leikki ja metsäretket. Pienryhmätoiminta mahdollisti enemmän aikaa yksilölle, enemmän tilaa liikkua, ja paremman lelujen käytettävyyden. Metsäretket olivat viikoittainen tapa, joka edisti karkeamotorisia taitoja ja lisäsi liikuntaa. Vapaan leikin merkitystä korostettiin ulkopedagogiikassa. Sisällöltään kehitettäväksi kohteiksi nostettiin esimerkiksi ulkoilun alueen luovempi käyttö, ulkoilumyönteisyyden lisääminen, uusien ideoiden keksiminen ulkoiluun sekä retkeilyn ja liikunnan lisääminen (mts. 55). Ulkopedagogiikka voi kuitenkin pitää sisällään muutakin, kuin leikkipihaan rajoittuva ulkoilu. Ulkoilmaympäristö voi metsien lisäksi olla urbaanit kaupunkiympäristöt ja puistot (Grindheim ym. 2021, s. 4). Sørensenin (2021, s. 10) mukaan norjalaisessa varhaiskasvatusympäristössä on eroavaisuuksia ulkoilun tavoitteissa, riippuen siitä, tapahtuuko oppiminen päiväkodin omalla pihalla vai luonnossa. Päiväkodin omalla pihalla tavoitteet olivat suunnattu itsenäiseen leikkimiseen isommissa ryhmissä, kun taas luonnollisemmassa ympäristössä pyrittiin rajattomampaan oppimiseen. Sørensen myös huomasi opettajan osallistuvan keskusteluihin lasten kanssa enemmän muissa ympäristössä, kuin päiväkodin leikkipihalla. Myös Lehtisen ja Mujusen (2021, s. 33–34) tutkimuksessa nousi esiin kasvattajan passiivisuus päiväkodin leikki-
pihalla. Tutkimuksessa lapset olivat nostaneet esiin, että päiväkodin leikkipihalla aikuiset tarkkailevat ja vahtivat lapsia ja osa lapsista oli kokenut, että aikuiset vain seisoskelevat.

Parikka-Nihti & Suomela (2014, s. 31) nostavat ympäristökasvatuksen arvoiksi muiden ihmisten ja erilaisten ympäristöjen huomioon ottamisen ja oman vastuu ymmärtämisen suhteessa niihin. Ympäristökasvatuksessa heidän mukaansa korostuu huolenpidon ja välittämisen teema. Derr ym. (2017, s. 163) kuvaavatkin ulkona tapahtuvan oppimisen lisäävän lasten taitoa oppia empatiaa muita ihmisiä ja elämää kohtaan, sekä se opettaa arvostamaan erilaisia kulttuureja. Ulkona ja erilaisissa ympäristöissä oppiminen kasvattaa heidän mukaansa ymmärrystä siitä, kuinka kaupungit muovautuvat sekä luonnon suhdetta siihen. Heidänkin mielestään ulkona oppiminen lisää vastuullisuutta ja ymmärrystä luonnosta ja siitä, kuinka siellä toimitaan.

4.5 Kaupunki oppimisympäristönä

Varhaiskasvattajilla on Raittilan (2020, s. 216–217) mukaan tärkeä tehtävä tutustuttaa lapsia konkreettisesti myös kaupunkiympäristöön ja antaa lapsille mahdollisuuksia kokea monenlaisia arkkitehtuuria, liikennettä, erilaisia työpaikkoja ja vapaa-ajan ympäristöjä. Hänen mukaansa lasten tiedot, taidot ja asenteet liittyen ympäristöön rikastuvat, kun he saavat retkellä kokemuksen esimerkiksi erilaisista rakennuksista ja huomaavat eron vaikkapa kaupungintalon ja parkkitalon välillä. Oppiminen erilaisissa fyysisissä ympäristöissä tarkoittaakin hänen mukaansa sitä, että lapset saisivat kokemuksia mahdollisimman monenlaisista ympäristöistä päiväkodin elämismaailman lisäksi.

Koskinen (2017, s. 70) on maininnut, että suurin osa ihmisistä asuu jo nyt kaupungeissa ja tulevaisuudessa määrä vain kasvaa. Hänen mukaansa vuoteen 2050 mennessä määrän on ennustettu kasvavan lähes 70 prosenttiin väestöstä. Siksi hänen mielestään onkin oleellista keskittyä myös siihen, miten kaupungeissa eletään. Parikka-Nihdin ja Suomelan (2014, s. 65) mukaan lasten liikkumistaidoille saattaa olla haitallista, jos heidän annetaan toimia ja liikkua vain heille osoitetuilla ja rakennetuilla leikkipaikoilla. Se voi aiheuttaa liikkumistaitojen kaventumista ja leikkien yksipuolistumista. Aikuisten ylihuolehtivuus voi kuitenkin olla ongelmallista, ja aikuisten tulisikin tutustua retkikohteisiin- ja paikkoihin etukäteen, jotta voidaan löytää uusia paikkoja toteuttaa lasten liikkumista ja leikkimistä (mts. 89).

Mannisen ym. (2007, s. 40) mukaan oppimisympäristöihin voidaan liittää paikallinen näkökulma, jossa oppimisympäristö nähdään paikkoina ja alueina. Paikallinen näkökulma huomioi oppilaitoksen ulkopuolella sijaitsevat oppimisympäristöt ja niiden hyödyntämisen oppimisessä. Tällaisia poikkeavia oppimisympäristöjä ovat muun muassa luonto, kaupunki, museot, näyttelyt, kahvilat, kaupat ja työpaikat. Mannisen ym. (2007, s. 40) mukaan paikallisen näkökulman taustalla vaikuttaa kontekstuaalinen oppimiskäsitys joka Kaupin (1993, 1995) mukaan tarkoittaa opiskelun ja oppimisen toteutumista mahdollisimman aidoissa tilanteissa. Tällä tarkoitetaan asioiden oppimista siellä, missä opittua olisi tarkoituskin soveltaa. Ulkona saadut kokemukset ovat erilaisia sisällä saatuihin. Parikka-Nihti ja Suomela (2014, s. 77) toteavat monipuolisten oppimisympäristöjen tarjoavan mahdollisuuksia erilaisille tavoille oppia. Erilaiset kokemukset sisällä ja ulkona voivat heidän mukaansa parantaa kykyä hahmottaa syy-seuraussuhteita sekä vahvistaa kriittisiä ajattelutaitoja.

Raittila (2008, s. 143) selvitti tutkimuksessaan, miten lapset ja kaupunkiympäristö kohtaavat. Hän pitää tärkeänä kaupunkiympäristön tutkimista osana lasten ympäristöopetusta (mts. 156–157). Hänen mukaansa alle kouluikäisille kaupunkiympäristössä toimiminen, ympäristön kysely ja aktiivinen tutkiminen sekä siihen vaikuttaminen on mahdollisesti selkeämmin ymmärrettävää ympäristöystävällistä toimintaa kuin mikään retki metsään. Lisäksi hän mainitsee, että todellinen tieto ympäristöstä saavutetaan aktiivisesti osallistumalla lähiympäristön tapahtumiin, ja se on myös pienille lapsille helpompi tapa käsittää asioita. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lasten oppimisen on kuvailtu tapahtuvan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa (Opetushallitus 2018, s. 21). Oppiminen on kaikilla tapahtuvaa, ja erityisesti ympäristön havainnointi ja tarkkaileminen on lapsille ominaisia tapoja oppia (mts. 22). Parikka-Nihdin ja Suomelan (2014, s. 92–93) mukaan eri ympäristöissä voidaan käyttää monipuolisesti aistitoimintoja, ja kaupunkiympäristö tarjoaa esimerkiksi näkö-, kuulo, ja hajuärsykeitä ja siellä kuljettaessa lasten tulee samalla havainnoida kaikkea ympärillä liikkuvaa.

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä voidaan rikastaa tekemällä yhteistyötä myös muiden toimijoiden kanssa järjestämällä vierailuita esimerkiksi kirjastoon, museoon, kulttuuriperintökohteisiin, teatteriin tai huoltajien työpaikoille (Opetushallitus, 2018 s. 33). Tällaisilla vierailulla lapsilla on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa lähiympäristön kanssa, joka taas voi luoda enemmän mahdollisuuksia oppimiselle. Myös Manninen ym. (2007, s. 100) toteavat, että kaupunki oppimisympäristönä tarjoaa erilaista, kaupunkitiloissa tapahtuvaa arkipäivän oppimista. Heidän mukaansa melkein mitä tahansa ympäristöä voidaan käyttää oppimisympäristönä, jos siellä olemiselle on asetettu oppimistavoitteita tai jos se saa aikaan oppimista muuten (mts. 108). Pullin (2017, s. 22) mukaan päiväkodin piha ei välttämättä tarjoa tarpeeksi viirikkeitä ja muualle voikin lähteä, vaikka joka päivä. Metsien, puistojen, rantojen lisäksi myös rakennetusta ympäristöstä löytyy monipuolisesti paikkoja, jossa voi haastaa itseään ja ne palkitsevat myös kasvattajaa. Retkille lähteminen ja tietoinen oppimisympäristöjen laajentaminen ei hänen mukaansa koskaan mene hukkaan. Lisäksi mielekkään tekemisen avulla aikaakin kuluu nopeammin.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Toteutimme opinnäytetyömme kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena, ja tutkimustulokset koostuvat kuudesta haastattelusta sekä kolmesta kyselylomakevastauksesta. Tutkimukseen osallistui varhaiskasvatuksen opettajia sekä varhaiskasvatuksen lastenhoitajia. Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa varhaiskasvatuksen henkilökunnan näkemyksiä keskustassa sijaitsevien päiväkotien oppimisympäristöistä. Tässä osiossa kerromme tutkimuksen toteuttamisesta ja avaamme sen eri vaiheita sekä etenemistä.

5.1 Laadullinen tutkimus

Laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus on tutkimustyybiltään empiiristä, jossa korostuu aineiston analyysi ja argumentointi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 27). Laadullista tutkimusta usein on ajateltu kokonaisuutena, jossa aineiston keruu ja analysointi nähdään yhtä tärkeinä. Kuitenkin nykyään laadullisen tutkimuksen suurempi painotus on heidän mukaansa kääntymässä aineiston analysointiin (mts. 75–76). Kanasen (2017, s. 35–36) mukaan se, miten ihmiset näkevät ja kokevat reaalimaailman on laadullisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena. Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan hänen mukaansa yksittäistapausta ja siksi pyritään saamaan havaintoyksiköstä mahdollisimman paljon irti ja käsittelemään tapausta perusteellisesti.

Toteutimme tutkimuksemme laadullisena tutkimuksena, sillä halusimme kerätä varhaiskasvatuksen työntekijöiden omakohtaisia kokemuksia kaupungin tarjoamista oppimisympäristöistä ja niiden suunnittelusta sekä saada tietoa heidän kokemistaan vahvuuksista ja heikkouksista. Laadullisen tutkimuksen avulla saimme kerättyä syvällistä ja moninaista tietoa tutkittavasta asiasta, vaikka tutkimukseen osallistuvia työntekijöitä oli vain yhdeksän.

5.2 Aineistonkeruu

Ennen aineistonkeruuta lähetimme yhteistyökumppani Päiväkoti Triolle saatekirjeen (liite 1.), joka jaettiin haastatteluun osallistuville. Saatekirjeessä kerroimme lyhyesti tutkimuksen tarkoituksesta ja toteutuksesta.

Tutkimuksen aineistonkeruutavaksi valikoitui haastattelut ja kysely. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 83) mukaan ne ovat yleisimmät aineistonkeruumenetelmät. Kysely toteutettiin

Webropol-kyselynä, jonka lähetimme kolmeen suurkaupungin päiväkotiin. Kyselyyn vastasi kolme (3) varhaiskasvatuksen työntekijää. Aineiston keruussa käytimme haastattelua Päiväkotit Trion henkilökunnalle. Haastatteluihin vastasi kuusi (6) varhaiskasvatuksen työntekijää. Haastattelua käytetään aineistonkeruumenetelmänä silloin, kun halutaan tietää, mitä toinen ihminen ajattelee ja miksi hän toimii, niin kuin toimii (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 84). Tutkimuksemme tavoitteena oli saada varhaiskasvatusten ammattilaisten mielipiteitä, henkilökohtaisia kokemuksia ja muuta tietoa oppimisympäristöistä. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, joissa vastauksia ei ole sidottu vastausvaihtoehtoihin ja haastateltavilla oli mahdollisuus vastata omin sanoin tuoden omia kokemuksiaan esiin. Hirsijärven ja Hurmeen (2000, s.47–48) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa korostetaan haastateltavien omaa elämysmaailmaa ja määritelmiä tilanteesta.

Lähetimme haastateltaville teemahaastattelurungon etukäteen (Liite 2), jotta he pystyivät valmistautumaan haastatteluun. Suoritimme haastattelut Päiväkotit Trion tiloissa. Haastattelujen kesto vaihteli vajaasta puolesta tunnista noin 40 minuuttiin. Haastattelut etenivät jokainen omalla painollaan, riippuen siitä, mitä kasvattaja halusi painottaa. Haastatteluissa varmistimme aineiston laadun vuorovaikutuksen avulla. Vuorovaikutus haastateltavien kanssa mahdollisti niiden ristiriidattomuuden ja kattavuuden. Vuorovaikutus haastatteluissa mahdollistui jatkokysymysten avulla. Kyselyn runko (liite 3) oli pääasiassa samalle pohjalle tehty kuin teemahaastatteluiden runko. Kyselyn alkuun laadimme lyhyen saatetekstin, jossa kerroimme tutkimuksen tavoitteen, vastausohjeen sekä selvensimme myös, mitä tarkoitamme käsitteellä oppimisympäristö. Kyselyn runko toteutettiin myös englannin kielellä, koska osa päiväkodeista oli kaksi kielisiä. Pyrimme rakentamaan teemahaastattelu- ja kyselyrunkon niin, että aineisto vastaisi mahdollisimman hyvin tutkimuskysymyksiimme. Teemahaastatteluiden tarkentavat kysymykset vaihtelivat haastatteluiden etenemisen mukaan, jotta saimme tarvittavan aineiston jokaisesta haastattelusta.

Teemahaastattelu- ja kyselyrunko koostui kolmesta (3) taustakysymyksestä ja kahdeksasta (8) pääkysymyksestä. Jaoimme haastattelun ja kyselyn rungon kolmeksi teemaksi, jotka olivat: taustakysymykset, keskustan oppimisympäristöt ja kasvattajien rooli suunnittelussa. Haastattelu- ja kyselyrunkoa tehdessä olisimme voineet tehdä teemoittelun selkeämmin, jolloin se olisi auttanut meitä myös aineiston analysointivaiheessa.

5.3 Aineiston analysointi

Haastattelu- ja kyselyaineiston analysoimiseen käytimme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Vilkan (2021) mukaan sisällönanalyysiä voidaan tehdä aineistolähtöisesti tai teorialähtöisesti. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoitteina hän pitää jonkinlaisen toiminnan logiikan tai tyyppillisen kertomuksen löytämisen aineistosta. Tutkijan tulee päättää, mitä toiminnan logiikkaa hän lähtee etsimään ja karsia sen perusteella epäolennainen tieto. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 98) kokevat kuitenkin, että täysin aineistolähtöistä tutkimusta on haastava toteuttaa siksi, koska siihen väistämättä liittyy aikaisempaa teoriaa, kuten esimerkiksi käytetyt käsitteet ja menetelmät.

Aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin kuuluu aineiston redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luonti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–123). Heidän mukaansa aineistolähtöinen sisällönanalyysi alkaa haastattelujen kuuntelulla ja aukikirjoituksella eli litteroinnilla. Nauhoitimme haastattelut puhelimiimme, joissa on pääsykoodit ja joihin haastattelijoilla on ainoastaan oikeudet. Litteroimme tekstit tietokoneelle nimettöminä. Aineiston litteroinnilla tarkoitetaan haastatteluaineiston puhtaaksi kirjoittamista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Litteroitua aineistoa saatiin 29 sivua. Jouduimme kuitenkin hylkäämään osan aineistosta, koska kaikkea haastatteluista saatua ei ollut tarkoituksenmukaista analysoida. Käytimme litteroinnissa apuna Word-sovelluksen sanelin työkalua, joka toimi hyvin. Poistimme nauhoitukset heti litteroinnin jälkeen. Aineistot tuhoataan opinnäytetyön jälkeen ja ainoastaan valmis opinnäytetyö jää Theseukseen, joka on julkinen. Aineisto tallennettiin kovalevylle, joka on salasanallisen tietokoneen takana.

Litteroinnin jälkeen aineisto pelkistettiin ja etsimme siitä samankaltaisuuksia. Ensimmäiseksi jaoimme aineiston kolmen eri tutkimuskysymyksen alle värikoodaamalla. Tämän jälkeen lähdimme hahmottelemaan samankaltaisia vastauksia piirtämällä ajatuskarttoja, joiden avulla saimme hahmoteltua tuloksista esiin nousseita käsitteitä tutkimuskysymysten alle. Ajatuskartat toimivat hyvänä tapana muodostaa selkeät käsitykset tutkimustuloksista. Aluksi lähdimme jaottelemaan vastauksia kolmen tutkimuskysymyksen alle, mutta jouduimme vaihtamaan suunnitelmaa. Ruusuvuoren ym. (2010, s. 13) mukaan liian aikainen ylä- ja alakäsitteiden tarkka määrittäminen ei onnistu, koska se vaatii aineistoon tutustumista. Lopulta ryhmittelimme aineiston kahden tutkimuskysymyksen alle, jotka ovat seuraavat: kuinka varhaiskasvatuksen henkilöstö suunnittelee keskustapäiväkodin oppimisympäristöjä ja mitä haasteita ja vahvuuksia varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee keskustapäiväkodilla olevan.

Näiden kahden kysymyksen vastaukset vastasivat yhdessä tutkimuskysymykseen yksi, jossa kysytään, millaiset oppimisympäristöt keskustapäiväkoti tarjoaa.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen etiikka on koko tutkimuksen kattava kokonaisuus, joka koskee tutkimusaineistojen keräämistä, raportointia, julkaisemista ja säilyttämistä (Bonsdorff ym., 2019, s. 1). Heidän mukaansa tutkimuksesta vastaava tutkija vastaa aineiston eettisestä käytöstä ja säilytyksestä.

Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK) on tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatima ohje, jonka tavoitteena on edistää tutkimuksen etiikkaa. HTK on osa tutkimusetiikkaa, joka tarkoittaa eettisesti vastuullisten toimintatapojen noudattamista ja edistämistä tutkimustoiminnassa sekä tieteeseen kohdistuvien epärehellisyyden ja loukkaamisen tunnistamista. (HTK, 2012, s. 4–5.) Konkretisoituna HTK opinnäytetyössämme tarkoitti rehellisyyttä ja huolellisuutta jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Kunnioitimme muiden tutkijoiden töitä viittaamalla oikeaoppisesti heidän tutkimuksiinsa välttäen plagiointia. Kunnioitimme tutkimukseen osallistuneita asiantuntijoita ja heidän näkemyksiään. Tutkimusetiikkaan ja hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös tulosten rehellisyys ja vääristämättömyys. Toimme vain haastatteluissa esiin nousseet aihepiirit, emmekä vääristelleet vastauksia.

Eettisyyteen kuuluu olennaisesti myös henkilötietojen käsittely. Keräsimme tutkimuksen kannalta vain oleellisia henkilötietoja. Tämän tutkimuksen kannalta tarvittava henkilötieto oli ammattinimike ja opiskelutausta. Tutkittavien suostumus ja vapaaehtoisuus ovat tärkeä osa tutkimuksen eettisyyttä. Lähetimme tutkittaville tutkimuksen tietosuojaselosteen, josta heidän oli mahdollisuus tutustua tutkimukseen ja saada siitä kattavasti tietoa. Tutkittavalle tulee annettujen tietojen perusteella muodostua tarkka kuva tutkimuksen tarkoituksesta ja tietojen käsittelystä (Bonsdorff ym., 2019, s. 2). Toimme tutkittaville esiin tavan ja mahdollisuuden esittää kysymyksiä tutkijoille. Tämä lisää tutkimuksen avoimuutta ja luotettavuutta. Tutkimus oli mahdollista lopettaa kesken, jos tutkittava niin halusi. Verkkokyselyyn vastaaminen viesti tutkimukseen suostumisesta. Haastateltavilta keräsimme erillisen allekirjoitetun suostumuslomakkeen. Kunnioitimme jokaisen yksityisyydensuojaa opinnäytetyössämme, emmekä julkaisseet haastateltavien henkilötietoja, joista heidät voisi mitenkään tunnistaa. Kuten aikaisemmin

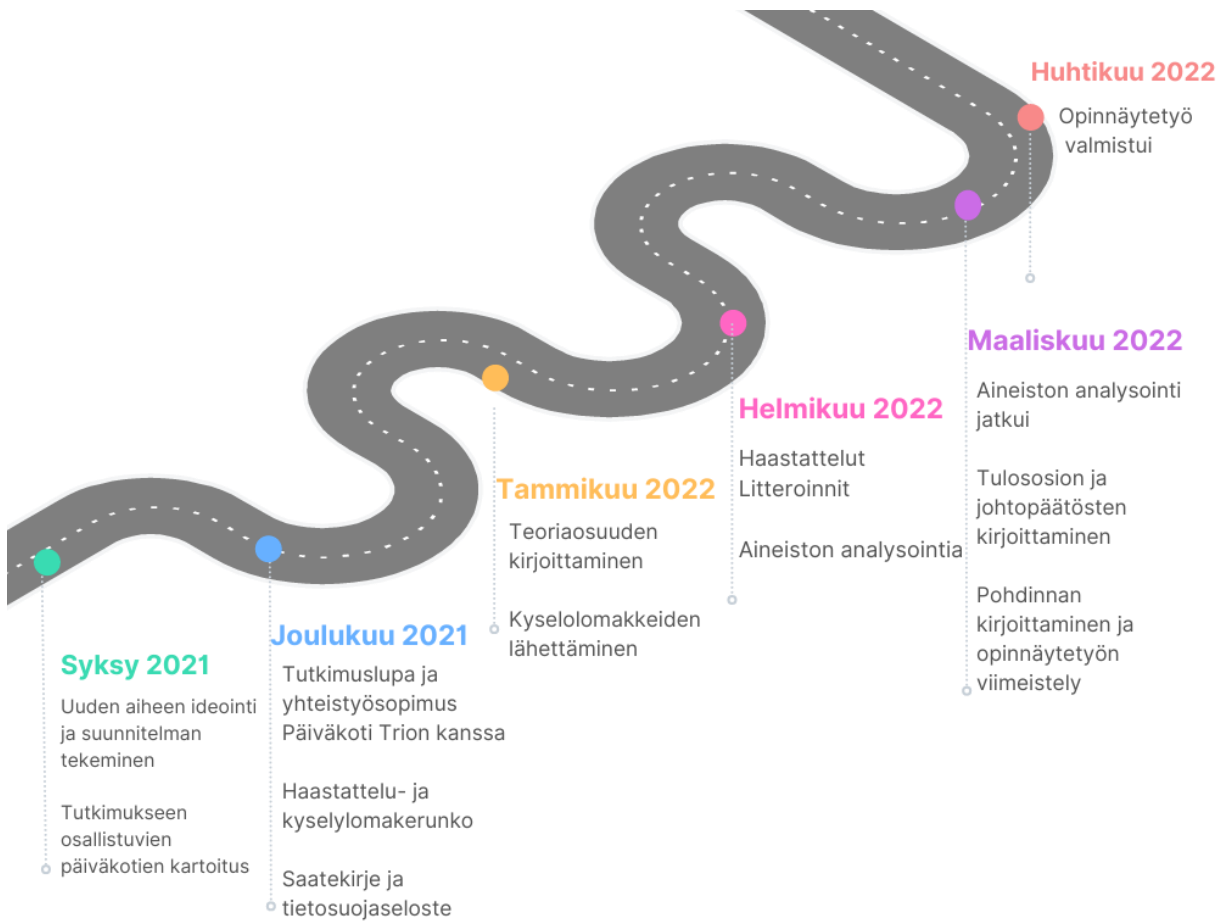
esitimme, säilytimme haastatteluaineistot salasanallisen tietokoneen ja puhelimen takana, joihin ainoastaan tutkijoilla oli pääsyoikeus.

5.5 Opinnäytetyön eteneminen

Opinnäytetyömme eteni lopulta suunniteltua aikataulua nopeammin, sillä loppusyksystä 2021 yhteistyökumppanimme sekä aiheemme vaihtui kokonaan. Saimme Päiväkoti Triosta uuden yhteistyökumppanimme, jonka kanssa valitsimme nykyisen aiheemme. Lähdimme kyselemään mukaan tutkimukseen myös muita kaupunkien keskustassa sijaitsevia päiväkoteja, jotka olisivat valmiita vastaamaan kyselylomakkeeseen. Valmistelimme vielä loppuvuodesta haastattelu- ja kyselylomakerunгон.

Alkuvuodesta 2022 aloitimme teoriaosuuden kirjoittamisen ja pian lähetimme päiväkodeille kyselylomakkeet ja aloitimme haastatteluiden pitämisen Päiväkoti Trion henkilökunnalle. Huomasimme aika nopeasti, ettei kyselylomakkeisiin tullut vastauksia, joten laajensimme teemahaastatteluihin osallistuneiden työntekijöiden määrää vielä entisestä, jotta saisimme varmasti tarpeeksi kattavaa tutkimustietoa. Helmikuussa 2022 aloitimme jo analysoimaan aineistoa litteroinnin jälkeen ja jatkoimme sitä myös maaliskuussa. Maaliskuu oli opinnäytetyömme etenemisen kannalta tärkeä kuukausi, ja käytimme koko kuukauden aineiston analysointiin ja tulososion ja johtopäätösten kirjoittamiseen. Lopuksi kirjoitimme vielä pohdinnan ja viimeistelimme opinnäytetyön kokonaisuudessaan.

Kuvassa 4 esitämme opinnäytetyömme etenemisen vaiheet, jotka ajallisesti kestivät uuden aiheen pohdinnasta alkaen noin kuuden kuukauden ajan. Opinnäytetyöprosessi eteni siis lopulta aika nopeasti aiheen vaihdon jälkeen, mutta koimme sen olevan hyvä asia, ja uuden mielenkiintoisen aiheen lisäksi myös tiukka aikataulu antoi lisämotivaatiota opinnäytetyön tekemiseen.



Kuva 4. Opinnäytetyön etenemisen vaiheet.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen henkilökunnan näkemyksiä keskustassa sijaitsevien päiväkotien oppimisympäristöistä ja saada tietoa siitä, mitä eri näkökulmia varhaiskasvattajat ottavat huomioon oppimisympäristöjä valikoidessaan ja suunnitellessaan niihin pedagogista toimintaa. Tässä luvussa esittelemme haastatteluista ja kyselyistä saadut tutkimustulokset, joita tarkastelemme tutkimuskysymysten mukaisesti jaoteltuina (kuvio 3.). Haastatteluista ja kyselyistä tulleet tulokset ovat yhdistettyinä tutkimustuloksissa, sillä kyselyvastauksia saimme vain muutaman ja käytimme niitä tukemaan haastatteluista tulleita tuloksia. Tutkimukseen osallistui yhdeksän varhaiskasvatuksen työntekijää, joista kuutta haastateltiin ja kolme vastasi kyselyyn. Tutkimuksen tuloksia kirjoittaessamme halusimme käyttää aineistolainauksia todentamaan tutkimustuloksia ja tuomaan esiin työntekijöiden ai-toja kommentteja haastatteluista ja kyselyistä. Tutkimustuloksissa olemme merkinneet aineistolainaukset H- ja K- tunnuksilla, numeroiden haastatteluiden lainaukset 1-6 ja kyselylainaukset 1-3.

1. Millaiset oppimisympäristöt keskustapäiväkoti tarjoaa?

2. Miten varhaiskasvatuksen henkilöstö suunnittelee keskustapäiväkodin oppimisympäristöjä?

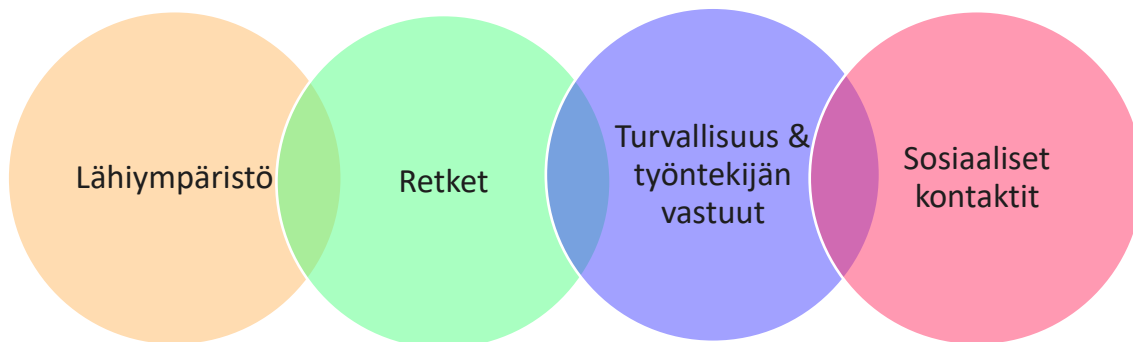
3. Mitä haasteita ja vahvuuksia varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee keskustapäiväkodeilla olevan?

Kuvio 3. Opinnäytetyön tutkimuskysymykset.

6.1 Keskustan haasteet ja vahvuudet

Yksi tutkimuskysymyksistämme koski henkilöstön kokemia keskustapäiväkotien vahvuuksia ja haasteita. Haastatteluissa ja kyselyissä halusimme saada tietoa työntekijöiden kokemiin vahvuuksiin ja haasteisiin keskustasta päiväkodin sijaintina ja oppimisympäristönä. Tuloksissa nousi esiin paljon erilaisia vahvuuksia sekä haasteita, ja monissa vastauksissa korostui

myös se, että asiat voivat myös olla samanaikaisesti sekä vahvuuksia että heikkouksia. Jaoimme vastaukset kuviossa 4 mainittuihin neljään alaluokkaan.



Kuvio 4. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemat haasteet ja vahvuudet.

6.1.1 Lähiympäristö

Päiväkodin lähiympäristö on tärkeä osa lasten elinympäristöä. Keskustapäiväkodeissa lähiympäristö on päiväkodin lisäksi keskusta-alue, joka usein pitää sisällään monenlaista. Päiväkodin oman leikkipihan koko oli lähes jokaisessa tutkimuksen vastauksessa esillä. Oman leikkipihan koko koettiin monessa vastauksessa heikkoudeksi, sillä se oli lapsimäärään nähden hyvin pieni ja se sisälsi rajallisen määrän leikkivälineitä. Samalla kuitenkin pienen leikkipihan koettiin kannustavan muiden ulkona sijaitsevien oppimisympäristöjen käyttämiseen sekä pienryhmätoimintaan.

Yleensä päiväkodeilla on semmoiset isot hienot leikkipihat niin se on kyllä ero meidän päiväkotiin, mutta kyllä me sitten ehkä enemmän retkeillään, kuin semmoissa peruspaikoissa. (H1)

Pienryhmätoiminta olikin monen työntekijän mielestä tärkeä osa varhaiskasvatusta, kun sitä toteutettiin keskustassa. Liikkuminen lähiympäristössä on järkevintä pienissä ryhmissä, jolloin aikuisen on myös helpompi pysyä jatkuvasti kartalla lapsiryhmässä tapahtuvista asioista. Tutkimuksen vastauksissa ilmeni myös, että käyttämällä oppimisympäristöinä oman pihan lisäksi muita päiväkodin ulkopuolisia kohteita, rikastaa se lasten lisäksi myös varhaiskasvatuksen henkilökunnan päiviä. Useampi työntekijä kokikin lähiympäristön mahdollisuudet virkistävänä ja luovuutta mahdollistavina.

Me tehtiin tähän pieni leikkipiha, jotta se kannustaa kasvattajia etsimään oppimisympäristöjä myös sieltä päiväkodin ulkopuolelta ja se on idea siinä, että meilläkin aina joku ryhmä retkellä leikkipuistossa tai muualla. (H2)

Työntekijät mainitsivat useissa eri yhteyksissä luontoon ja metsään liittyviä ajatuksiaan. Moni haastateltavista perusteli keskustapäiväkodin eroavan muista päiväkodeista erityisesti sillä, että metsäympäristöä ei ole päiväkodin lähetyvillä ja luonnonympäristö on muutenkin vähäisempää ydinkeskustassa. Myös kyselyissä nostettiin esiin kunnollisen metsän puuttuminen lähiympäristöstä, vaikkakin luontokohteita lähiympäristöstä löytyy useampiakin.

Ei ole niinku semmoista kunnan metsää esimerkiksi tässä aivan hollilla, että on tuolla vähän sivummalla semmosia metsä länttejä mutta ei kuitenkaan sellaista kunnan metsää mitä välillä toivoisi. (H3)

Moni työntekijä koki metsän puuttumisen heikkoutena oppimisympäristöjen näkökulmasta, mutta he ajattelivat sen korvautuvan muilla luonnonympäristöillä. Yhden työntekijän mukaan sen takia lapset eivät jää paitsi mistään, sillä lähiympäristöstä löytyvät luonnonympäristöt ja metsäpilkut tarjoavat myös vaihtelevaa maastoa, jossa voi kiipeillä ja juosta. Moni työntekijä mainitsi useita lähiympäristöstä löytyviä luonnonkohteita, joita käytettiin säännöllisesti oppimisympäristöinä.

Vain "kunnan" metsää ei löydy aivan läheltä, mutta muita luontokohteita kylläkin. Keskustapäiväkodissa pitää osata hyödyntää sitä, missä päiväkotij sijaitsee. Mahdollisuudet monipuoliseen oppimisympäristön hyödyntämiseen ovat lukemattomat. (K3)

Tutkimustuloksissa nostettiin esiin myös muutamaan kertaan kaupungin uudistuminen ja kehittyminen positiivisena asiana myös varhaiskasvatuksen kannalta. Työntekijöiden mielestä kaupunkien kasvaessa niiden palveluiden laatuun panostetaan jatkuvasti enemmän. Muutama työntekijä mainitsi keskustan puistojen uusiutuvan useammin ja lapsiperheiden palveluiden sijoittumisen keskusta-alueelle.

6.1.2 Retket

Tutkimustuloksissa korostui selkeästi retkien merkitys, kun varhaiskasvatusta toteutetaan kaupunkien keskustassa. Pullin (2017, s. 22) mukaan päiväkodin piha ei välttämättä tarjoa tarpeeksi virikkeitä ja muualle voikin lähteä, vaikka joka päivä, ja uudet oppimisympäristöt haastavat ja palkitsevat lasten lisäksi myös kasvattajaa. Jokaisesta vastauksesta tuli ilmi retkien hyödyntäminen uusien oppimisympäristöjen löytämisessä. Retkeilyn koettiin monen

mielestä olevan monipuolisempaa kaupunkialueella, sillä monet kohteet, kuten leikkipuistot, juna-asema, kirjastot ja kulttuurikohteet sijaitsevat keskustassa.

Se on niin, että se keskusta itsestään ja ne nähtävyydet, uimahallit, liikennepuistot, kirjastot, leikkipuistot, joet, ankkalammet, metsäpolut, pelikentät, urheilukentät, siis siinä on tosi paljon mahdollisuuksia ja siinä on melkein taivas rajana ja pystyy luomaan mitä vain. Lasten kanssa voisi käydä vaikka lähikaupassa. (H2)

Tästä syystä myös retkille lähtemisen ajateltiin olevan helpompaa, kun retkikohteet sijaitsevat lähellä päiväkotia ja sinne kulkeminen ei vie paljon aikaa. Monen työntekijän mielestä lyhyet välimatkat mahdollistavat retkille lähtemisen välillä myös spontaanisti. Työntekijät kokivat retkeilyn olevan yksi keskustapäiväkotien vahvuuksista ja sen merkitys oppimisympäristöjen monipuolistamiselle oli merkittävä.

Keskustapäiväkoti tarjoaa sijaintinsa puolesta hyvin monipuolisen oppiympäristön, jossa lähes mikä tahansa on mahdollista toteuttaa. Koska kaikki julkisen liikenteen väylät tulevat ydinkeskustaa, tuo tämä mahdollisuuksia paitsi lapsiryhmän kanssa helppoon liikkumiseen, myös henkilökunnalle keskustapäiväkodit ovat helposti saavutettavissa. (K3)

Kaupunkien keskustassa kulkemisen ja retkeilyn ajateltiin näyttävän lapsille ihmisten arkea ja opettavan sitä kautta lapsille tärkeitä asioita. Retkellä päästään tutustumaan ihmisten arkisiin toimintoihin, kuten junalla matkustamiseen tai kirkon toimintaan. Tuloksissa ilmeni myös se, että monet pyrkivät vaihtelemaan ympäristöjä, joihin retkiä tehdään.

Pyritään mahdollisimman paljon muuttaa ympäristöä missä käydään, että tulis mahdollisimman paljon erilaisia. Välillä käydään katsomassa junia ja saadaan siitä vähän sivistystä sun muuta ja lapset näkee tota arkea mitä täällä on ja mitä arjessa tapahtuu. (H6)

Vaikka kaupungin keskustan koettiin tarjoavan normaalista poikkeavia oppimisympäristöjä, pidettiin myös tärkeänä löytää ympäristöjä, joissa pääsee luonnon ääreen. Tällaisia ympäristöjä keskusta-alueella oli muun muassa puistoalueet, joenvarret, uimarannat ja muut luontokohteet. Monipuoliset mahdollisuudet retkeilyyn oli lähes jokaisen työntekijän mielestä yksi keskustan vahvuuksista.

6.1.3 Turvallisuus ja työntekijän vastuut

Kaupungin keskusta tuo mukanaan myös turvallisuuteen ja käytäntöön liittyviä asioita, joita työntekijöiden tulee huomioida päivien aikana. Jokainen työntekijä mainitsi liikenteen ja siihen liittyvän turvallisuuden asioiksi, joihin pitää panostaa erityisesti. Useampi työntekijä kertoi sen vaativan erityistä tarkkaavaisuutta keskustassa liikkuesssa sekä etukäteen suunniteltua pienryhmää. Osa näki liikenneturvallisuuden heikkoutena, koska se vaati työntekijöiltä mahdollisesti enemmän suunnitelmallisuutta ja valppautta.

No toisaalta se liikenne on myös niinku tiettyssä mielessä heikkous, koska pitää olla tosi valppaana koko ajan ja pitää tosi paljon miettiä, että mitenkä sinne retkipaikkaan mennään ja kuka ottaa kenenkin kädestä kiinni ja tavallaan että pitää olla tosi hereillä jatkuvasti. (H4)

Kuitenkin moni myös koki sen olevan lapsille oppimismahdollisuus ja he hyödynsivät sitä liikennekasvatuksessa. Liikennekasvatuksen koettiin olevan keskustaympäristössä lapsille helpommin ymmärrettävää, sillä keskustassa liikennettä on hyvin paljon enemmän kuin keskustan ulkopuolella. Useampi työntekijä kertoi lasten oppivan nopeasti, miten liikenteessä pitää käyttäytyä, sillä retkillä käydään usein ja liikenteessä kulkeminen tulee heille tutuksi.

Liikennekasvatus, kun tää on paras paikka opettaa sitä. Täällä on ruuhkaa ja paljon liikennettä ja kun käydään tosi usein retkillä, niin pystytään sitä harjoittelemaan paljon enemmän. (H6)

Toinen turvallisuuden näkökulma muutamassa vastauksessa oli muiden ihmisten tuoma turvallisuusuhka. Kolme työntekijää mainitsi, että on tärkeää pitää mielessä myös mahdolliset häiriökäyttäytyjät keskustassa liikkuesssa. Muutaman työntekijän mielestä varsinkin kesällä ihmisiä on liikkeellä enemmän ja siksi tulisi olla perillä esimerkiksi keskustassa järjestettävistä tapahtumista, jotka vetävät ihmisiä puoleensa normaalia enemmän. Myös paikkojen siisteys tulee monien työntekijöiden mukaan pitää mielessä, kun liikutaan keskustassa. Puistot ovat kaikkien yleisessä käytössä ja työntekijöiden on huolehdittava niiden turvallisuus ja siisteys niissä retkeillessään.

Sitten ehkä keskustassa on se että kun ollaan keskustassa niin täällä on myös erilaisia ihmisiä niin pitää myös miettiä sitä että kuinka vaikka sotkuinen joku paikka on, että siellä ei ole kaikkia kalja tölkkejä tai tupakantumpeja. (H4)

Monessa vastauksessa tuli esille se, että keskustan käyttäminen oppimisympäristönä vaatii työntekijöiltä enemmän suunnitelmallisuutta. Keskustassa liikkussa tulee huomioida monia asioita, sellaisiakin mitkä eivät muualla vaadi niin paljon suunnittelua. Muutama työntekijä koki vilkkaan liikenteen asiaksi, joka vaati erityistä suunnitelmallisuutta ennen retkeä ja varsinkin retken aikana. Toisaalta moni oli sitä mieltä, että omaa luovuutta on mahdollista käyttää suunnittelussa lähes loputtomasti. Neljä työntekijää mainitsi, että keskustan oppimisympäristöjen suunnittelu voi toisinaan olla vaativaa ja uusien kohteiden etsiminen voi tuntua väliillä haastavalta. Samalla he kuitenkin kokivat lyhyiden välimatkojen ruokkivan spontaanisuutta ja lyhyellä varoitusajalla tehtävät retket olivat mukavaa vaihtelua aina toisinaan.

6.1.4 Sosiaaliset kontaktit

Lähes jokainen työntekijä koki keskustapäiväkodin vahvuudeksi sosiaaliset kontaktit. Monen työntekijän mielestä muiden ihmisten kanssa keskusteleminen ja ylipäätään erilaisten ihmisten tapaaminen on tärkeä osa lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä. Muutama työntekijä kertoi keskustassa retkeilyn mahdollistavan lapsille enemmän sosiaalisia oppimistilanteita.

Onhan tässä myöskin paljon ihmisiä ympärillä, että me nähdään ihmisiä ja meille tullaan paljon puhumaan. Kohdataan muita ihmisiä ja ehkä enemmän mitä jossakin sivummalla. Opitaan samalla vähän semmoisia sosiaalisia taitoja, että kuinka kiitetään autoja kun me päästään meidän tien yli jne. (H5)

Osa ajatteli lasten oppivan ihmisten ja eläinten kohtaamista retkeillessään kaupungilla muiden ihmisten ympäröimänä. Kaksi työntekijää mainitsi puistoissa käymisen opettavan lapsille muiden ihmisten huomioonottamista, sillä retkelle lähtiessä ei voi tietää kuinka paljon muita ihmisiä esimerkiksi leikkipuistossa on. Lasten kasvamisen, kehittymisen ja oppimisen kannalta tärkeää on vuorovaikutus muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa (Opetushallitus, 2018, s. 21). Ja lapsille oppiminen onkin kokonaisvaltaista ja kaikkialla tapahtuvaa, muun muassa ympäristöä havainnoidessa ja tarkkaillessa (mts. 22).

Mikä on ihana tässä niin kun ollaan kerrostalon alakerrassa niin on muita ihmisiä ja naapureita ja vaikka toisessakin paikkaa oli sielläkin ihmisiä, mutta täällä jotenkin tosi paljon enemmän jutellaan ja moikataan. Aina kun tostakin kävelee joku ohi niin aina yleensä pysähtyy juttelemaan ja sitten tavallaan keskustassakin kun liikkuu retkillä niin autoilijat tosi paljon vilkuttaa sitten kun ne päästään tien yli ja saattaa tulla juttelemaankin niinku että no” minkä ikäisiä nämä on”. Se on kyllä kiva, kun sitten tavallaan lapset oppii siitäkin, että kuinka jutellaan muille aikuisille ja lapsillekin. (H3)

Sosiaaliset kontaktit nähtiin siis usean työntekijän mielestä kaupungin vahvuudeksi ja niiden koettiin antavan lapsille totuudenmukaista näkökulmaa ihmisten arkielämästä. Derr ym. (2017, s. 163) kuvaavatkin ulkona tapahtuvan oppimisen lisäävän lasten taitoa oppia empatiaa muita ihmisiä ja elämää kohtaan, sekä opettavan arvostamaan erilaisia kulttuureja. Muutama työntekijä myös koki kaupungissa olevansa hälinän keskellä ja ajatteli, että heidän liikkeitään seurataan tarkemmin kuin muualla. Yksi vastaaja kertoi, että työntekijänä pitää myös itse miettiä sopiiko kaupungin hälinän keskellä oleva työpaikka itselle.

6.2 Oppimisympäristöjen suunnittelun lähtökohdat

Oppimisympäristöjen suunnittelusta nousi tutkimustuloksista esiin kolme suurempaa osa-aluetta, jotka jaoimme lasten osallisuuteen, psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön sekä keskustan monipuolisiin mahdollisuuksiin. Yleisesti päivän kulkuun vaikuttaa kompaktissa päiväkodissa limittäinen toiminta ja siirtymien porrastaminen muiden ryhmien kanssa, joka ohjaa kasvattajien suunnittelutyötä. Myös liikenneturvallisuus oli huomioitava jokaisen toiminnassa.

6.2.1 Lasten osallisuus

Haastatteluissa esiin nousi useassa eri yhteydessä lasten osallisuuden hyödyntäminen oppimisympäristöjä suunnittelussa. Lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma toimi osien vastaajien suunnittelun pohjana. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteena on pedagogisen toiminnan varmistamisen lisäksi taata lapsen yksilöllisen kohtaamisen, jolla on vahvuuksia ja mielenkiinnonkohteita (Opetushallitus, 10:00). Varhaiskasvatussuunnitelma on yksi tapa lisätä lapsen ja lapsen vanhemman osallisuutta varhaiskasvatuksessa. Kolme neljästä varhaiskasvatuksen opettajasta mainitsi lapsen varhaiskasvatussuunnitelman olevan suunnittelutyön pohjalla, kun taas lastenhoitajista mainitsi yksi viidestä.

suunnittelun pohjana on kuitenkin ne vasun tavoitteet jotka on kuitenkin osa sitä lasten osallisuutta ja tarkoitus lisätä sitä osallisuutta sen kautta. (H1)

Myös valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman oppimisen alueet nousivat esiin haastattelusta ja erityisesti osio tutkin ja toimin ympäristössäni (Opetushallitus, 2018, s. 46). Sen tavoitteena on ohjata lapsia tutkimaan niin luontoa ympäristönä, mutta myös rakennettua ympäristöä. Sen mukaan oppimisympäristössä korostuvat lapsen omakohtaiset havainnot,

kokemukset ja elämykset, jotka auttavat lapsia ymmärtämään syy- ja seuraussuhteita sekä kehittymään ajattelijoina ja oppijoina. Haastateltavien mukaan keskusta-alueella ympäristön kehittymistä lapset pääsivät seuraamaan itse lähietäisyydeltä. Puistojen ja asuntojen rakentaminen keskusta-alueella on jatkuvaa, ja ympäristöä kehitetään aktiivisesti. Tämän avulla lasten on mahdollista havainnoida kaupungin kehittymistä, puistojen rakentumista alkupisteestä saakka ja tätä myötä päästä havainnoimaan ja pohtimaan syy-seuraussuhteita ja kehittämään omaa ajattelua.

Mun mielestä varhaiskasvatus on tosi paljon myös elämyshakuisuutta, että lapsi pääsisi kokemaan paljon kaikkia erilaisia juttuja. Se kuitenkin kasvattaa sitä lasta ja sen ajatusmaailmaa. Sitten jonkun verran se voi vaikuttaa ihan siihen persoonan kehitykseen ja semmoiseen mitä eväitä sillä lapsella tulee loppuelämää ajatellen. Me voidaan tässä ikään kuin ruokkia ihmisten luovuutta ihan lapsuudesta lähtien. (H3)

Yksi tapa lasten osallisuuden edistämiseen haastatteluiden perusteella nousi oma tiimi. Melkein jokainen haastateltava nosti esiin oman ryhmän kasvattajien kanssa keskustelun tärkeäksi. Myös talon yhteiset palaverit koettiin tärkeäksi keskusteluväyläksi. Tiimeihin kuului varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia. Tiimeissä keskusteltiin lasten mielenkiinnonkohteista, mieluisista kohteista, sekä siitä, mihin retkillä lapset ovat kiinnittäneet eniten huomiota tai käyneet oman vanhemman tai läheisen kanssa.

Tiimissä käydään läpi sitä, että mitä on havainnoitu ja myöskin sitä, että mitä me ollaan nähty siinä matkalla ja mikä kiinnosti lapsia että siitä puhutaan aika paljon tiimeissä. Sitten totta kai mitä aikaisempia kokemuksia on tiimin työntekijöillä että missä on käynyt tai mikä on se mikä lapsia tällä hetkellä kiinnostaa että syttyykö niistä korkeista paikoista vai tykkääkö ne juuri pelailla pallolla. Totta kai myös sitten että mikä on tavallaan se ajankohtainen juttu niille lapsille. (H4)

Lasten osallisuutta lisääväksi tekijäksi nostettiin ympäristön tutustuttaminen lapsille. Mitä enemmän lapsi on ympäristössä toiminut, sitä enemmän hän osaa esittää toiveita. Moni haastateltava oli sitä mieltä, että lapset oppivat ympäristön nopeasti. Tämä kuitenkin vaatii sen, että lapsi viedään ympäristöön ja hänelle mahdollistetaan siellä toimiminen ja tutkiminen. Kyselystä nousi esiin myös näkökulma, jossa varhaiskasvatuksen oppimisympäristö on valmiiksi lapsen kotiympäristöä. Keskustapäiväkodissa moni perhe asuu aivan päiväkodin lähetyvillä. Lasten osallisuutta pystyttiin lisäämään tätä kautta esimerkiksi kotiovikävetyllä, jossa jokainen lapsi pääsee esittelemään oman lähiympäristön.

Keskusta antaa paljon mahdollisuuksia keksiä niitä eri paikkoja niin sitten lapset oppii tuntemaan tai eri paikkoja niin sitten voi myöskin toivoa niitä eri asioita. (H1)

Aluksi oli aika haastavaa kun lapset ei tieneet mitä kaikkea täällä voi tehdä. Nyt ne on oppineet aika hyvin ja pystyy vaikuttamaan siihen minne mennään. (H2)

Lapsen tasolle meno nousi haastattelussa tärkeäksi kasvattajan ominaisuudeksi. Pedagogisen toiminnan suunnittelu teemojen ja varhaiskasvatussuunnitelmien pohjalta on kasvattajan tehtävä, mutta haastatteluissa nousi esiin myös se, että aina toiminnan ei tarvitse olla suurta ja ihmeellistä. Lapset voivat matkan aikana innostua ankoista lammessa tai pienestä kummusta kaupungilla. Kasvattajan on osattava luoda lasten mielenkiinnonkohteiden pohjalta myönteisiä oppimiskokemuksia.

Se on tärkeitä muistaa, että sinne ei tarvitse aina olla niin ihmeellistä ja suurta ja sitten ku tosi paljon peilaa niitä lapsen tavoitteita, että mitä sen pitää oppia nii ne on tärkeimmät. (H4)

Lasten osallisuutta pystyttiin siis lisäämään keskustapäiväkodissa lasten varhaiskasvatussuunnitelmien avulla, ympäristön tutustuttamisella lapsille sekä tiimityöskentelyllä.

6.2.2 Keskustan monipuolisuutta hyödyntäen

Keskustan monipuoliset mahdollisuudet nousivat esiin jokaisessa haastattelussa ja kyselyssä. Tämän koettiin helpottavan suunnittelutyötä, koska lähiympäristöstä löytyy vaihtoehtoja. Näitä olivat esimerkiksi kulttuuri, urheilu ja liikenne.

Keskustapäiväkodin ympäristössä toimii paljon erilaisia yrityksiä ja muita kunnan palveluita. Yhteistyökumppaneista kysyttäessä suurin osa haastateltavista ei ollut tullut ajatelleeksi asiaa oppimisympäristöjen näkökulmasta. He kuitenkin kokivat yhteistyökumppaneiden olevan mahdollisuus laajentaa oppimisympäristöä, koska lähellä päiväkotia sijaitsi niin monta erilaista toimijaa. Tämänhetkiset yhteistyökumppanit pääasiassa saapuivat päiväkodin sisä- tai ulkotilaan. Yhteistyö esimerkiksi kaupungin kanssa koettiin sujuvammaksi, koska keskustan ympäristön tapahtumista ja virikkeistä hyötyisi moni muukin perhe.

Oikeastaan yhteistyökumppanit jota meillä nyt on niin nimenomaan tulee sitten tänne meille käymään. (H4)

Myös ympäristön yritykset nousivat haastattelussa esiin, esimerkiksi yksityisen hammaslääkärin ja hotelliyrityksen kanssa tehtävästä yhteistyöstä hyötyisivät molemmat. Myös esimerkiksi vanhempien työpaikkoja ideoitiin oppimisympäristöksi haastattelun aikana. Monen vanhemman työpaikka sijaitsee keskustassa, ja se mahdollistaisi helpomman vierailun esimerkiksi pankkiin. Moni haastateltavista oli sitä mieltä, että niitä olisi hyödynnettävä tulevaisuudessa enemmän.

olisi melkein jopa rikollista olla käyttämättä niitä yhteyksiä, kun niitä tässä on niin paljon. (H3)

Jotta ympäristön monipuolisuutta pystyttäisiin keskustan alueella hyödyntämään, on kasvattajien tunnettava ympäristö. Keskustan alueella haastatteluiden mukaan on paljon tapahtumia, joita voidaan hyödyntää. Erityisesti kesän aikana tapahtumia on paljon, vaikka covid-19-pandemia on vaikuttanut osaltaan siihen. Vilkkaat torit, markkinat, festivaalit sekä muut yksittäiset tapahtumat koettiin lapselle oppimiskokemuksiksi, turvallisuus ehdottomasti huomioiden. Tapahtumat ja ympäristön tuntemus vaatii kasvattajalta selvitystyötä ja ympäristöön paneutumista. Se mahdollistaa sen monipuolisemman hyödyntämisen.

Kaikki lähtee kasvattajan oivalluksesta, että tämä on lasten kasvu- ja oppimisympäristö, se pitää siis tuoda heille tutuksi ja turvalliseksi, mutta samalla monipuolisesti havainnollistaa mitä kaikkea suuren kaupungin keskusta mahdollistaa. Tämä vaatii toki kasvattajalta myös paneutumista ja selvitystyötä, jos alue ei ole heille täysin tuttua. (K1)

Ympäristön hyvä tuntemus mahdollistaa myös sen, ettei kasvattaja tyydy monipuolisuuden takia helppoihin vaihtoehtoihin. Haastatteluissa nousi esiin, että kasvattajan on helppo ”kangistua kaavoihin” ja käyttää samoja leikkipuistoja vuorotellen. Kolme haastateltavaa oli sitä mieltä, että uusien asioiden ja paikkojen kokeileminen on tärkeää. Heidän mukaansa kokeilemalla uusia oppimisympäristöjä löytyy.

kun suunnittelee oppimisympäristöjä nii tärkeätä on kyllä se, että sä et tyydy niihin vaihtoehtoihin mitä on, että okei, nyt on löydetty toi yks leikkipuisto niin käydään siellä joka päivä, et tavallaan se, että sä pyrit niinku kokeilemaan paljon uutta. Me ollaan myös paljon tehty semmoista, että me lähdetään vaan kävelemään johonkin suuntaan ja sitten huomattu, että kello on paljon ja pysähdytään hetkeksi siihen ja käytetty sitä ympäristöä, mikä siinä just silloin on. (H5)

Keskustan käveltävyys ja lyhyet välimatkat helpottivat jokaisen kasvattajien suunnittelu-työtä. Erilaisiin kohteisiin on helppo ja nopea mennä, koska se ei vaadi pitkää suunnittelu-työtä kyydityksen takia. Esimerkiksi kirjaston palvelut ovat kävelymatkan päässä ja juna-asema yksikön läheisyydessä. Toisaalta keskustassa korostui parin haastattelun mukaan tietynlainen suunnitelmallisuus päiväkodin sisä- ja ulkotilasta poistuttaessa. Turvallisuus keskustassa liikkuesssa nousi usein esiin, ja sen takia on huomioitava ryhmäkoot, ryhmän dynamiikka ja kasvattajien määrä tarkasti. Suunnitelmallisuus nousi esiin myös siitä näkö-kuilmasta, että päivän virikkeet etsitään keskustan ympäristöstä, koska ne eivät ole valmiina päiväkodin pihalla.

6.2.3 Psykkinen, fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö

Teoriaosuudessa jo esitimme, että fyysinen ulottuvuus kattaa Alilan ja Parrilan (2011, s. 164) mukaan konkreettiset tilat, välineet ja materiaalit, joiden kanssa toimitaan, kun taas psykkinen ja sosiaalinen ulottuvuus pitää sisällään lasten ja kasvattajien välisen vuorovaikutuksen, lasten keskinäisen vuorovaikutuksen, koko ryhmän ilmapiirin sekä toimintaa määräävät säännöt ja periaatteet.

Tutkimustuloksista nousi esiin useimmin maantieteelliset paikat, joita olivat retkikohteet. Näitä olivat esimerkiksi juna-asema, puistot, kirjasto, urheilukeskukset ja tori. Näissä fyysisissä paikoissa välineet ja materiaalit olivat kohteessa itsessään. Pari kasvattajaa nosti kuitenkin esiin sen, että valmiisiin ympäristöihin voi viedä myös omaa välineistöä. Lähipuistoon voi viedä patjat ja ulkoistaa toiminnan sinne, tai juna-aseman penkeille mennä lukemaan aiheenmu-kaista kirjaa.

Tuokioita voi pitää muuallakin ku pöydän ääressä tai matolla istuen. Varsinkin nyt ku alkaa lämpenee ja voi istua vaikka puistossa. Sinne vaa tavarat mukaa ja me-noksi. (H1)

Muutama vastaajista otti myös huomioon lasten tekemän havainnoinnin matkan aikana. He korostivat, että oppimiskokemus on muutakin, kuin vain matkan kohde. Kaikki mitä lapsi nä-kee ja havainnoi matkan aikana koettiin tärkeäksi.

se että sen ei tarvitse olla aina se kohde niinku itsessä että mihinkä sä meet, että sä vaikka oot matkalla puistoon, mutta mitä sinä näet siinä matkalla puistoon. (H4)

Myös psyykkinen ja sosiaalinen näkökulma nousi tutkimustuloksista esiin. Aikuisen innostus vaikutti toimintaan ja lasten mielentilaan. Innostus toimintaa kohtaan näkyi myös haastatteluiden mukaan siinä, kuinka kekseliäästi aikuinen hyödynsi päiväkodin ulkopuolisia oppimisympäristöjä.

Vaatii vähän luovuutta ja kekseliäisyyttä. (H1)

Totta kai se vaatii niinku aikuiselta sen osallistumisen ja innostamisen. (H4)

Osasta vastauksista nousi esiin käsite kokonaisvaltainen oppiminen. Kokonaisvaltaisuudella tarkoitettiin haastatteluissa esimerkiksi aisteja, matemaattisia-tehtäviä, kirjallisuutta, liikuntaa ja ympäristökasvatusta. Näitä osa-alueita pyrittiin haastatteluiden mukaan tuomaan esiin retkillä. Kasvattajan tehtävänä on rajata aihe, mihin haluaa lasten kiinnittävän huomiota.

Pitää vain osata rajata mitä haetaan ja mitä ollaan lasten kanssa käsittelemässä: kulttuurinähtävyyksiä, liikuntamahdollisuuksia, luontoa, liikennettä. (K3)

Fyysiset retkikohteet tuovat konkreettisen kohteen retkelle. Psyykkinen ja sosiaalinen oppiminen tapahtuu jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Näiden näkökulmien avulla kokonaisvaltaista toimintaa pystyi toteuttamaan.

6.3 Keskustapäiväkotien tarjoamat oppimisympäristöt

Kuvassa 5 esitämme tutkimustulosten yhteenvedon siitä, millaiset oppimisympäristöt keskustapäiväkotitarjoaja tarjoaa. Jaottelimme kuvion neljään osa-alueeseen: lähialue, liikunta, luonto sekä muut.

Tutkimuksessa nousi esiin monia lähialueella sijaitsevia mahdollisuuksia oppimisympäristöiksi, joista varsinkin leikkipuistot olivat monesti retkien kohteena. Lisäksi moni työntekijä piti lähellä sijaitsevaa juna- ja linja-autoasemaa paikkana, jossa lapset pääsevät havainnoimaan ihmisten arkielämää. Monet vastaajista pitivätkin lapsille tärkeinä asioina juuri pieniä arkisia asioita, joita kaupungissa voi havainnoida ja samalla oppia ja oivaltaa uutta. Muutama vastaajista mainitsi myös ostoskeskusten ja kauppojen hyödyntämisen ympäristöinä, mutta vastaajien tasolla. Kirjaston hyödyntäminen nousi 100 % vastaajista. Torin ajateltiin vastaajien

mukaan tarjoavan vuodenajasta riippuen monenlaista nähtävää ja koettavaa. Varsinkin kesällä siellä on mahdollista käydä esimerkiksi toripäivillä tai erilaisissa tapahtumissa.

Liikuntamahdollisuudet kaupungissa koettiin usean vastaajan mielestä monipuolisiksi, ja mahdollisuuksia oli toteuttaa varhaiskasvatusta muun muassa urheilukentillä ja pesäpallokentillä, joita sijaitsi aivan kaupungin keskustassa. Liikunta korostui myös siinä, että retkillä käydään useasti. Lyhyet välimatkat lähiympäristöön ja retkikohteisiin mahdollistivat monen mielestä lapsille myös liikuntaa. Muutaman työntekijän mielestä jopa enemmän, mitä päiväkodin pihalla lapset saivat.

Luonto oli esillä jokaisen työntekijän vastauksissa. Moni oli sitä mieltä, että kunnan metsää korvaavia luonnonympäristöjä löytyy myös kaupungista tarpeeksi. Esimerkiksi joenrannat ja uimarannat olivat monien mielestä lapsille mieluisia oppimisympäristöjä, joissa voi käydä katsellessaan ankoja tai muuten vain ihmettelemässä ja havainnoimassa maastoa. Myös pieniä kävelyreittejä luonnossa ja puistoalueilla hyödynnettiin lasten kanssa retkeillessä.

Muut osioon kokosimme muita työntekijöiden kokemia kaupungin etuja. Liikennekasvatus nähtiin tärkeänä osana jokapäiväistä retkeilyä ja siihen liittyi oleellisesti turvallisuus ja säännöt. Myös muiden huomiointi liikenteen yhteydessä nousi esiin, koska keskustassa tapaa paljon muita ihmisiä. Kulttuuri tarjosi esimerkiksi museoita ja taidegallerioita, joita voitiin yhteistyön kautta hyödyntää. Myös lähipalvelut olivat suuri etu päiväkodin ympäristössä ja ne antoivat mahdollisuuksia moniin erilaisiin yhteistyökumppaneihin. Ne olivat kuitenkin suurin osa vasta ajatuksen tasolla pohdittuja. Monet tapahtumat järjestetään myös kaupungin keskustassa, ja moni työntekijä koki niiden rikastavan varhaiskasvatusta suuresti.



Kuva 5. Kaupungin tarjoamat oppimisympäristöt.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli kartoittaa varhaiskasvatuksen henkilökunnan näkemyksiä keskustassa sijaitsevien päiväkotien oppimisympäristöistä. Paneuduimme erityisesti päiväkodin ulkopuolella sijaitseviin oppimisympäristöihin ja siihen, millaisia erilaisia mahdollisuuksia keskusta ympäristönä antaa pedagogisen toiminnan toteuttamiselle. Opinnäytetyön tavoitteena oli tarjota varhaiskasvatuksen ammattilaisille erilaista näkökulmaa oppimisympäristöjen käsitykseen. Tavoitteena oli tarjota tietoa erityisesti keskustapäiväkodin henkilöstölle, mutta myös rohkaista keskustan ulkopuolella sijaitsevien päiväkotien henkilöstöä laajentamaan oppimisympäristöajattelua. Opinnäytetyössämme selvitimme, millaisia asioita varhaiskasvatuksen henkilöstö huomioi oppimisympäristöjen suunnitteluprosessissa, kuinka he valikoivat kohteita ja huomioivat lasten osallisuutta. Peilaamme tutkimustuloksia opinnäytetyön teoriaan.

Tutkimukseen vastaajien kokemus keskustapäiväkodista oli pääasiassa vähäistä. Kahdeksan vastaajaa yhdeksästä esitti kokemuksensa keskustapäiväkodista olevan noin vuoden. Tämä voi vaikuttaa tutkimustulosten kattavuuteen. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että tutkimus oli aiheellinen yhteistyökumppanille, jonka toiminta on vielä uutta.

Tutkimustulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen henkilökunta kokee keskustan oppimisympäristöt monipuolisiksi ja omaa luovuutta voi keskustassa käyttää rajattomasti. Kuitenkin monipuoliset oppimisympäristöt jäivät monissa vastauksissa vain ajatuksen tasolle, ja konkreettisuus eri mahdollisuuksista oli vähäistä. Yhtenä johtopäätöksenä voidaan siis todeta, että keskusta tarjoaa monipuolisia oppimisympäristöjä, mutta on eri asia, hyödynnetäänkö niitä niin laajasti kuin olisi mahdollista. Kronqvist ja Kumpulainen (2011, s. 52) ovatkin todenneet ympäristöjen luomisen olevan työlästä ja vaativaa, mutta toimivat ympäristöt tarjoavat kaikille osapuolille entistä monipuolisempia ja rikastavampia kokemuksia. Tutkimustuloksista voidaan huomata, että kasvattajien panostuksella omaan työhönsä on iso vaikutus ja työntekijöiden tulisikin keskittyä myös arvioimaan omaa toimintaansa. Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa keskeisessä asemassa on ajateltakin olevan henkilöstön tavoitteellinen ja suunnitelmallinen itsearviointi, kun puhutaan ylipäättään varhaiskasvatuksen kehittämisestä ja sen laadun ylläpitämisestä (Opetushallitus, 2018, s. 62). Arvioinnin ja kehittämisen kohteena voi olla oppimisympäristöt yhtenä osa-alueena.

Tuloksista selvisi, että kasvattajan on tunnettava päiväkodin ympäristö hyvin, jotta sitä voidaan hyödyntää monipuolisesti. Keskustassa oli myös paljon erilaisia yrityksiä ja toimijoita, joita kasvattajien on mahdollisuus hyödyntää yhteistyökumppaneina. Myös kasvattajan innokkuudella oli vaikutus oppimisympäristöjen hyödyntämiseen, mutta myös ryhmän dynamiikkaan. Tutkimustuloksista nousi myös kasvattajan roolin merkitys. Hännikäisen (2018, s. 5) mukaan varhaiskasvatuksessa kasvattajan rooli on ilmapiirin kannalta ratkaiseva. Iloinen, kannustava ja lämmin ilmapiiri edistää lasten hyvinvointia yleisesti, mutta on myös keskeinen ryhmän yhteisöllisyyteen ja yhteenkuuluvuuteen. Myös Svenskin ja Voutilaisen (2017, s. 39) tutkimuksessa kasvattajan oma esimerkki, yhteisöllisyyden mahdollistaminen ja osallisuuden lisääminen nähtiin tärkeänä päiväkodin ulkopuolisissa ympäristöissä toimiessa. Johtopäätöksenä voidaan ajatella, että keskustapäiväkodissa kasvattajan vaaditaan enemmän innostusta ja kekseliäisyyttä oppimisympäristöjen luonnissa, koska valmista ja monipuolista ulkotilaa ei ole tarjolla. Tästä syystä kasvattajien on luotava ulkopuolisia oppimisympäristöjä, jotta lasten varhaiskasvatussuunnitelmien tavoitteet toteutuvat. Ulkopuoliset oppimisympäristöt nähtiin myös elämyksellisyyden ja seikkailuhenkisyiden näkökulmasta. Rannan (2021, s. 95) mukaan oppimisympäristöjen muuttamista ja luomista voi rajoittaa kasvattajan omat mielikuvat siitä, millaisena oppimisympäristöjen pitäisi näyttäytyä. Tutkimustuloksissa tuli ilmi oman ajattelumaailman laajentamisen tärkeys, sillä keskustassa oppimisympäristöt näyttäytyivät erilaisina ja omaa luovuutta on mahdollista käyttää ehkä jopa vielä enemmän kuin keskustan ulkopuolella olevissa päiväkodeissa.

Tutkimustuloksissa korostui oman tiimin merkitys suunnittelutyössä. Tiimeissä toimi varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia. Ranta (2020) korostaa, että moniammatillisessa tiimityössä jokaisen työntekijän työpanos, tieto ja taito otetaan käyttöön. Tutkimustuloksien perusteella tiimit toimivat lasten osallisuuden mahdollistajana. Tiimeissä kasvattajat pystyivät yhdessä pohtimaan mitkä ovat olleet lapsilla puheenaiheena, mistä retkikohteesta he tykkäsivät ja mistä eivät. Useat kasvattajat toivat kuitenkin esiin sen, että lasten osallisuutta tulisi hyödyntää paremmin. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että samat periaatteet toiminnan suunnittelussa pätevät niin keskustapäiväkodissa kuin keskustan ulkopuolella sijaitsevissa päiväkodeissa. Samojen periaatteiden lisäksi samat haasteet olivat esillä. Lasten osallisuutta haluttiin tuoda enemmän esille, mutta keinot niihin olivat vähäiset. Tutkimustuloksista nousi kuitenkin esiin, että keskusta tarjoaa enemmän mahdollisuutta osallistaa lapsia ulkopuolisten oppimisympäristöjen suunnittelussa, koska erilaisia kohteita on lähellä enemmän.

Oppimisympäristöjä suunniteltaessa ei esiintynyt suurta erilaisuutta vastaajien ammatin näkökulmasta. Jokainen kasvattaja huomioi lasten mielenkiinnon kohteita ja keskustan erilaisia tarjousia suunnittelutyön pohjalla. Varhaiskasvatuksen opettajat kuitenkin painottivat lastenhoitajia enemmän lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman merkitystä oppimisympäristöjen suunnittelun tukena. Opettajat korostivat lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa lasten osallisuuden mahdollistajana. Ranta (2021, s. 106) tuo tekstissään ilmi, että jokaisella lapsella on omat tarpeensa, joihin pitäisi kiinnittää huomioita toimintaa suunniteltaessa ja toteuttaessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuten myös varhaiskasvatuslaissa painotetaan lasten oikeuksia ja kuulluksi tuleamista ja niiden tuleekin olla pohjana kaikessa varhaiskasvatuksen toiminnassa. Johtopäätöksenä voidaan ajatella, että oppimisympäristöjen suunnittelussa jokainen kasvattaja hyödynsi omaa opinnosta saatuaan osaamista. Varhaiskasvatuksen opettajan osaamista on toiminnan tavoitteellisuuden ja pedagogisuuden varmistaminen. Henkilöstö oli kuitenkin tasavertaisessa asemassa ja suunnittelua toteutettiin yhteistyön pohjalta. Ukkonen-Mikkola ym. (2020, s. 332) näkevätkin tiimityöskentelyn olevan ammattiryhmien yhteistä osaamista.

Tutkimustuloksissa korostui se, että työntekijät kokivat heikkoudet enneminkin puutteiksi, joita pystyttiin kuitenkin hyödyntämään varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Monet heikkoudet nähtiin myös samanaikaisesti vahvuuksiksi. Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että työntekijöiden mainitsemat heikkoudet eivät vaikuttaneet monipuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen. Heikkouksia, kuten metsän puuttumista tai vilkasta liikennettä hyödynnettiin osana varhaiskasvatusta. Liikennekasvatuksen koettiin olevan luonnollista, sillä se tapahtuu keskustassa aidossa ympäristössä. Metsän puuttuminen koettiin heikkoudeksi sen tarjoaman monipuolisen maaston takia. Kaupungissa on puistoja, viheralueita, lenkkipolkuja sekä citymetsiä. Kuitenkin epätasainen maasto, kannot, kivet ja metsäpolut jäivät kasvattajien mielestä uupumaan kaupunkipäiväkodin ympäristöstä. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että metsäympäristö voidaan korvata kaupungissa karkeamotoriikan osalta. Kiipeilytelineet, mäet sekä muu kaupungin maasto pystyivät tukemaan lapsen motorisia taitoja. Metsän muita kokemuksia, tunnelmaa ja erilaisten aistien avulla koettuja asioita ei kuitenkaan keskustassa voida korvata.

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa voidaan huomata, että moni työntekijä toi esiin ympäristökasvatusta ja sen piirteitä, vaikka he eivät sitä käsitteenä maininnetkaan. Cantellin ym. (2020) mukaan olisi tärkeä pohtia sitä, miten positiiviset luontokokemukset voidaan siirtää myös urbaaniin arkiympäristöön ja siitä välittämiseen, sillä suurin osa ihmisistä asuu tänä

päivänä kaupunkimaisissa ympäristöissä. Tutkimukseen vastanneista työntekijöistä moni kertoi etsivänsä kaupunkiympäristöstä ympäristöjä, jotka korvaisivat puuttuvaa luonnonympäristöä ja vaihtelevia maastoja voitiin löytää myös kaupungista.

Käsite oppimisympäristö nähtiin tutkimustuloksissa kattavan itse retkikohteet, mutta myös lapsen havainnot ja kokemukset. Oppiminen onkin kaikkialla tapahtuvaa, ja erityisesti ympäristön havainnointi ja tarkkaileminen ovat lapsille ominaisia tapoja oppia (Opetushallitus, 2018, s. 22). Parikka-Nihdin ja Suomelan (2014, s. 92–93) mukaan kaupunkiympäristö tarjoaa esimerkiksi näkö-, kuulo, ja hajuärsykykeitä, ja siellä kuljettaessa lapset havainnoivat kaikkea ympärillä liikkuvaa. Tutkimuksessa jokainen vastaaja näki oppimisympäristön käsittävän fyysiset paikat ja kohteet, kun taas huomattavasti vähemmän kasvattajat mainitsivat lasten kokemuksien, aistien ja havaintojen olevan osa oppimisympäristöä. Johtopäätöksenä tästä voidaan todeta, että kasvattajien näkökulmasta oppimisympäristön käsite on vielä osin suppea ja kasvattajien ajattelutapaa oppimisympäristöistä olisi tarpeellista laajentaa.

8 POHDINTA

Opinnäytetyöprosessi on ollut pitkä ja vaiheikas, mutta on opettanut kokonaisuudessaan paljon. Ensimmäinen opinnäytetyömme aihe ja yhteistyökumppani vaihtui syksyllä 2021. Uusi yhteistyökumppanimme ehdotti aiheita keskustapäiväkotien oppimisympäristöstä, josta kiinnostuimme heti. Keskustan oppimisympäristöt varhaiskasvatuksessa olivat myös vähän tutkittu aihe, jonka takia halusimme itse perehtyä siihen ja tuottaa siitä tutkimuksellista tietoa. Keskusta oppimisympäristönä on myös vielä uusi asia Seinäjoen varhaiskasvatuksessa. Erilaiset oppimisympäristöt ovat päivittäin varhaiskasvatuksen henkilöstön hyödynnettävissä, joten halusimme selvittää, millaisia ne keskustassa ovat ja kuinka kasvattajat niitä hyödyntävät.

Suoritamme molemmat varhaiskasvatuksen opettajan opintoja, emmekä halunneet tehdä opinnäytetyötä yksin, joten parityö tuntui luontevalta vaihtoehdolta. Parin kanssa työskentelystä opimme sen hyödyt ja haasteet. Opinnäytetyön tekeminen on ajoittain haastavaa, joten parin tuki ja mielipiteet olivat tärkeitä. Kaksi tekijää mahdollisti myös asioiden ja näkökulmien monipuolisemman pohtimisen. Toisinaan yhdessä asioiden monipuolinen pohtiminen johti kuitenkin yliajatteluun, joka vaikeutti opinnäytetyön etenemistä. Yhteisten aikataulujen sopiminen oli haastavaa, ja se vaati molemmilta meiltä joustavuutta ja toisen elämäntilanteen ymmärtämistä. Osa asioista sujui toisia helpommin, mutta parin kanssa tehdessä pystyimme hyödyntämään kummankin vahvuuksia prosessin eri vaiheissa. Erilaisen työ- ja kirjoitustapojen yhteensovittaminen vei oman aikansa, mutta onnistuimme löytämään yhteisen sävelen tekstin tuottamisessa, ja saimme koottua mielestämme yhtenevän tekstin opinnäytetyöhön. Uuden viittausjärjestelmän opetteleminen vei aikaa, mutta parin kanssa se luonnistui nopeasti, ja koemme, että se on tarkempi, kuin vanha järjestelmä.

Opinnäytetyön tekemiseen on kuulunut vahvasti tutkimuksen tekoon liittyvän tiedon saamista ja olemme oppineetkin laadullisen tutkimuksen prosessista ja eri vaiheista paljon. Vaikka aluksi opinnäytetyön tekeminen tuntui jopa mahdottoman isolta haasteelta, sen tekeminen yksi vaihe kerrallaan antoi jaksamista eteenpäin. Prosessi on vaatinut meiltä molemmilta itsekuria, ja aikatauluissa pysyminen on vaatinut paljon tsemppaamista puolin ja toisin. Alkuperäisen suunnitelman mukaan tarkoituksemme oli kohdentaa tutkimus koskemaan ainoastaan varhaiskasvatuksen opettajia. Kuitenkin tulimme siihen päätökseen, että laajennamme kohderyhmän koskemaan koko varhaiskasvatuksen henkilökuntaa, koska kaikilla kasvattajilla on iso merkitys päiväkodin arjessa, mutta erityisesti

oppimisympäristöjen suunnittelussa. Myös kyselyiden huonon vastaajamäärän takia pelkästään varhaiskasvatuksen opettajien näkökulman huomioiminen olisi jättänyt aineiston hyvin pieneksi. Vähäinen kyselyn vastausprosentti vahvisti kohderyhmän laajentamista, joten reagoimme siihen vielä haastatteluiden ja kyselyiden teon aikana.

Olisimme tehneet toisin kyselylomakkeen muodostamisen, koska vastauksia ei tullut montaa. Kysymykset olivat liian vaativia ja vastaaminen oli liian paljon aikaa vievää työpäivän aikana tekemiseen. Olisimme vähentäneet kysymysten määrää, ja tehneet niistä tarkempia, jolloin vastaaminen olisi ollut helpompaa ja houkuttelevampaa. Olisimme toivoneet noin 10–15 kyselyvastausta, mutta lopullinen vastaajamäärä oli 3. Kyselyvastaukset olisivat tulleet eri paikkakuntien varhaiskasvatusyksiköistä, jotka olisivat tukeneet haastatteluiden tuloksia. Haastattelurungon pohtimiseen olisi myös jälkeinpäin ajateltuna pitänyt käyttää enemmän aikaa. Haastattelut jakautuivat eri päiville, joka mahdollisti nopean reagoinnin epäkohtiin. Ensimmäisenä päivänä suoritimme kolme haastattelua, mutta jo ensimmäisen haastattelun myötä osasimme tehdä pieniä muutoksia. Tarkentavien kysymysten keksiminen haastatteluihin olisi mahdollistanut tarkempien vastausten saannin. Toisinaan kyselyn vastaukset olivat sanoja, mutta emme osanneet aina tarkentaa haastateltavalta, että mitä hän kyseisellä sanalla tarkoittaa.

Opinnäytetyön aikana olemme peilanneet tuloksia myös omiin kokemuksiimme varhaiskasvatuksessa. Olemme huomanneet, että keskustassa on huomattavasti enemmän mahdollisuuksia toteuttaa monipuolisempaa toimintaa lasten kanssa. Tutkimuksen tuloksissakin selvisi kaupunkiympäristössä olevia monipuolisia mahdollisuuksia ja toimijoita. Mahdollisuuksien hyödyntämiseen vaikuttaa kuitenkin olennaisesti se, että niitä osaa ja haluaa hyödyntää. Olemme myös ymmärtäneet, kuinka paljon päiväkodin oma piha helpottaa päivän toteuttamista, koska sieltä löytyy valmiita virikkeitä. Keskustapäiväkodeissa tuloksien mukaan ei kuitenkaan usein ole valmista päiväkodin pihaa virikkeineen ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastuulla on löytää monipuolisia virikkeitä ja ympäristöjä lähiympäristöstä. Varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta olemme oppineet ja kehittyneet kasvattajina. Olemme kyseenalaistaneet myös omia tietoja, taitoja ja ennakkokäsityksiämme oppimisympäristöistämme ja olemme vieneet opinnäytetyömme innoittamana oppeja myös omaan työhömmme.

Suomen ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen verkostossa (Soamk, 2016) mainittujen sosionomien kompetenssien mukaisesti pääsimme opinnäytetyöprosessin aikana

harjoittelemaan tutkimuksellista kehittämis- ja innovaatio- osaamista, johon kuuluu tutkitun tiedon tuottamista, tulkintaa, käyttöä ja jakamista. Siihen sisältyy myös työelämän kehittämisen näkökulma, jota pääsimme Päiväkoti Trion varhaiskasvattajille tuottamaan. Lisäksi perehdyimme opinnäytetyön aikana kriittisen ja osallistavan yhteiskuntaosaamisen mukaisesti kriittiseen ammatilliseen reflektioon. Opinnäytetyön aikana olemme päässeet reflektimaan omaa ammatillisuutta ja saamaan uutta näkökulmaa varhaiskasvatuksen toteuttamiseen, oppimisympäristöjen kehittämiseen ja lasten osallisuuteen.

Opinnäytetyössä tutkimme keskustan oppimisympäristöjä kasvattajien näkökulmasta. Aihe herätti meitä pohtimaan myös, mikä on lapsen näkökulma keskustasta ja mitä he siellä tykkäävät tehdä. Jäimme pohtimaan myös mitä lapset ajattelevat siitä, kun toiminta viedään päiväkodin ulkopuolelle. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on tavoitteet ja perusteet sille, minkä takia toiminta viedään päiväkodin ulkopuolisiin oppimisympäristöihin, mutta lapsen näkökulma voi erota kasvattajien omasta paljon. Hyvänä jatkotutkimusaiheena nousi siis lasten näkökulman esiin tuominen keskustapäiväkodin ulkopuolella vietetystä ajasta.

Toivomme, että tutkimus herättelee varhaiskasvatuksen henkilökuntaa kyseenalaistamaan omia ajattelutapoja oppimisympäristöistä ja niiden mahdollisuuksista. Uusien oppimisympäristöjen etsiminen ja hyödyntäminen voi mahdollistaa vielä rikkaampaa varhaiskasvatusta lapsille. Toivomme, että tutkimuksemme innostaa työntekijöitä kokeilemaan rohkeasti erilaisia oppimisympäristöjä sekä kaupungissa, että kaupungin ulkopuolella. Mielestämme on tärkeää, että kasvattajat huomasivat erilaisten mahdollisuuksien olemassaolon ja uskaltaisivat lähteä ennakkoluulottomasti kokeilemaan ja sitä kautta luomaan sekä lapsille, että aikuisille elämysrikkaampaa toimintaa. Kuitenkin ymmärrämme varhaiskasvatuksen resurssien olevan vähäisiä ja kasvattajien jaksaminen heijastuu myös luovuuteen ja toiminnan uudistamiseen.

LÄHTEET

- Ailila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Peukuri, H-M, Polvinen, M., Laaksonen R., & Lamberg, K. (2014). *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alila, K. & Parrila, S. (toim.). (2011). *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa: Kat-saus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010*. Uniprint.
- Alila, K., & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus, Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 49(1), 75–81. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-2526019>
- Bonsdorff, M. v., Bonsdorff, M. v., & Järvensivu, A. (20.9.2019). Tutkimusetiikka yhä tärkeäm-pää työelämän tutkimuksessa. *Journal*, 16(1), 1–3. <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/85262/44247>
- Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E. & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus: Kestävän tulevai-suuden käsikirja*. PS-Kustannus.
- Derr, V., Chawla, L., & Pevec, L. (2017). Early childhood. Teoksessa Russ, A. & Krasny, M. *Urban Environmental education Review*. Comstock Publishing Associates.
- Grindheim, L., Sørensen, H., & Rekers, A. (2021). Outdoors and Nature in Pedagogical Practices and in Cultural Historical Theory. Teoksessa Grindheim, L., Sørensen, H., & Re-kers, A. *Outdoor Learning and Play. Pedagogical Practices and Children's Cultural For-mation*. Springer International Publishing. <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-030-72595-2>
- Heikkinen, J. (2021). *Ilme ilmiöt: Ilmiölähtöinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*. Lasten Keskus.
- Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.). (2008). *Pedagogiikan palikat: Johdatus varhaiskasvatuk-seen ja -kehitykseen*. WSOY
- Helenius, A., & Lummelahti, L. (2018). *Varhaiskasvatus: Perusteita*. BoD- Books On De-mand.
- Hirsijärvi, S., & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käy-täntö*. Yliopistopaino.
- Hujala, E. (2021). Suomen Varhaiskasvatus ry:n puheenjohtajan alkusanat. Teoksessa Fonsén, E., Koivula, M., Korhonen, R. & Ukkonen-Mikkola, T (toim.), *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat* (s. 8–10). Suomen varhaiskasvatus ry.

- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä. Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa Karila, K & Lipponen, L. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Vastapaino.
- Hännikäinen, M. (2018). Values of well-being and togetherness in the early childhood education of younger children. Teoksessa E. Johansson, & J. Einarsdottir (toim.), *Values in Early Childhood Education: Citizenship for Tomorrow*. Routledge. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201808203877>
- Kaasinen, A. (2020). Ympäristökasvatus esi- ja alkuopetuksessa- löytöretkiä maailmaan. Teoksessa Kyrölämpi, T., Mäkitalo, K. & Uitto, M.(toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kangas, J., Lastikka, A-L., & Karlsson, L. (2021). *Voimauttava varhaiskasvatus: Leikkivä, osallinen ja hyvinvoiva lapsi*. Otava.
- Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) (2018). *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2: Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*. Suomen varhaiskasvatus ry.
- Karila, K. (2013). Varhaiskasvatuksen käytännöt lasten oppimisen mahdollistajina tai rajajina. Teoksessa Pyhältö, K & Vitikka, E. *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Opetushallitus
- Karila, K., & Lipponen, K. (2013). *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Vastapaino.
- Karila, K., Kosonen, T., & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Koskinen, S. (2017). Kaupunki. Teoksessa Kettunen, A. & Laine, A. (toim.), *Ilmiöt ihmeteltäviksi: Monialaisia ideoita ulkona oppimiseen*. (s. 70–73). PS-kustannus.
- Kronqvist, E-L., & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt: Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. WSOYpro.
- L 13.7.2018/549 Varhaiskasvatuslaki.
- Laitinen, S. (2021). *Pienten lasten motivaatio*. PS-kustannus.

- Lehtinen, P. & Mujunen, M. (2021). "Yleensä ne kaikki ideat lähtee niistä lapsista, mitä me tuolla pihalla tehdään" Haikaran päiväkodin piha lasten fyysisen aktiivisuuden ja innostuksen mahdollistajana. [Sähköinen tietoaaineisto]. Tampereen ammattikorkeakoulu
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S., & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus.
- Meirän Vasu. (2017). *Seinäjoen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma*.
- Nyyssölä, K. & Vitikka, E. (2013). Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittäminen. Teoksessa Pyhältö, K & Vitikka, E. *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Opetushallitus
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus. (27.8.2019). *Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen, osa 1* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=P7tmejFim-g&t=633s>
- Paalasmaa, J. (2016). *Maailman parhaat kasvatusajatukset*. Into.
- Palmer, J. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. Routledge.
- Parikka-Nihti, M. (2011). *Pieniä puroja. Kasvua kohti kestävää kehitystä*. Lasten keskus.
- Parikka-Nihti, M., & Suomela, L. (2014). Iloa ja ihmettelyä. *Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. PS-kustannus
- Pulli, E. (2017). *Liikkua, leikkiä ja luoda: Liikuntaideoita varhaiskasvatukseen*. Lasten Keskus.
- Raittila, R. (2008). *Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen*. Jyväskylän Yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/18551>
- Raittila, R. (2013). Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s.69–94). Vastapaino.
- Raittila, R. (2020). Ympäristökasvatus on lasten toimintaa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Raittila, R., & Siippainen, A. (2017). Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 283–292). Vastapaino.

- Ranta, S. (2021). *Kasvun juuret: Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia*. PS-kustannus.
- Ranta, S. (24.1.2020). *Yhteistä työtä vai kurinalaista tiimityötä*. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2020/01/24/yhteista-tyota-vai-kurinalaista-tiimityota/>
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M., & Lämsä, T. (2021) Päivähoidosta varhaiskasvatukseen –Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus ja aika*, 15(2), 60–72. <https://doi.org/10.33350/ka.103194>
- Reunamo, J. (toim.). (2014). *Varhaiskasvatuksen kehittäminen: Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. PS-kustannus.
- Ruotsala, K. (2021). *Ulkopedagogiikka Kauhavan varhaiskasvatuksessa [AMK-opinnäytetyö, Seinäjoen ammattikorkeakoulu]*. Theseus. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202105168863>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV Menetelmäopetuksen tietovaranto: Viittausohje*. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Stenvall, E. (2021). Lapsen arkinen osallisuus: Mistä lapselle syntyy kokemus, että voi osallistua ja vaikuttaa? Teoksessa Tulensalo, H., Kalliomeri, R., & Laimio, J. (toim.), *Kohti lapsen näköistä osallisuutta* (s.176–185). Pelastakaa Lapset Ry.
- Suomen ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen verkosto (Soamk). (29.4.2016). *Sosiaalialan tutkinnot ja kompetenssit*. Haettu 4.4.2022, <https://www.sosiaalialanamkverkosto.fi/sosiaalialan-tutkinnot-ja-kompetenssit/>
- Svensk, P. & Voutilainen, A. (2017). *Päiväkodin ulkopuoliset oppimisympäristöt lasten sosiaalisten taitojen tukena*. [Sähköinen tietoaaineisto]. Savonia-ammattikorkeakoulu
- Talentia. (12.3.2018). *Talentia puolustaa sosionomitaustaisia lastentarhanopettajia*. <https://www.talentia.fi/uutiset/talentia-puolustaa-sosionomitaustaisia-lastentarhanopettajia/>
- Talentia. (i.a.). *Varhaiskasvatustalokilunnonos ei turvaa korkeakoulutetun henkilöstön riittävyyttä*. https://www.talentia.fi/wp-content/uploads/2018/03/Talentian-laskelmat_vaka.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s.36–55). Vastapaino.
- Ukkonen-Mikkola, T. & Fonsén, E. (2018). *Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using Layder's research map (43)* (Australasian journal of early childhood). <http://hdl.handle.net/10138/321631>

Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R. & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu – muuttuuko asiantuntijuus? *Työelämäntutkimus*, 18(4), 323–339.
<https://doi.org/10.37455/tt.89217>

Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R., Wallin, O. & Kinnunen, P. (2021). Kohti muuttuvaa moniammatillisuutta. Teoksessa Fonsén, E., Koivula, M., Korhonen, R. & Ukkonen-Mikkola, T (toim.), *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat* (s. 71–84). Suomen varhaiskasvatus

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje

Liite 2. Teemahaastattelurunko

Liite 3. Kyselyn runko

Liite 1. Saatekirje



Hei!

Olemme sosionomiopiskelijat Sanni Hänninen ja Julia Mylly Seinäjoen Ammattikorkeakoulusta.
Teemme opinnäytetyön keskustapäiväkotien oppimisympäristöistä.

Teitä pyydetään mukaan tutkimukseen, jonka tarkoituksena on tutkia keskustapäiväkotien oppimisympäristöjen monipuolisuutta, ja mahdollisuuksia sekä kuinka keskustapäiväkotien varhaiskasvattajat hyödyntävät oppimisympäristöjä suunnitellessaan pedagogista toimintaa.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja vastaukset tapahtuvat anonyymisti.
Tutkimukseen osallistuvien henkilötiedot ovat turvassa.

Liitteenä tutkimuksen tarkempi tiedote ja tietosuojaseloste.

Aurinkoisin terveisin Sanni ja Julia.



Liite 2. Teemahaastattelurunko

Haastattelurunko

Taustatiedot:

Kokemus varhaiskasvatuksesta ja kokemus keskustapäiväkodista

Nimike, jolla työskentelee

Miten keskustassa sijaitsevan päiväkodin oppimisympäristöt poikkeavat mielestäsi keskustan ulkopuolella sijaitsevista?

Miten eri tavoin oppimisympäristöjen käsitystä voidaan kehittää/uudistaa?

-Onko siihen tarvetta?

Miten kasvattajana pystyt luomaan erilaisia fyysisiä oppimisympäristöjä keskustaan?

Mitä eri näkökulmia kasvattajan tulee huomioida suunnitellessaan keskustapäiväkodin oppimisympäristöjä?

Kuinka kasvattaja valikoi erilaiset kohteet oppimisympäristöiksi?

Miten lasten osallisuutta huomioidaan pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa?

Keskustan vahvuudet sijaintina?

Keskustan heikkoudet sijaintina?

Mitä muuta haluaisit sanoa/lisätä?

Liite 3. Kyselyn runko

Webropol-kysely

Hei! Tervetuloa vastaamaan kyselyyn koskien keskustapäiväkotien oppimisympäristöjä. Oppimisympäristöillä kyselyssäme tarkoitamme päiväkodin ulkopuolisia ympäristöjä/tilanteita, joissa oppimista voi tapahtua. Kyselyyn vastaaminen tapahtuu yksin. Toivomme mahdollisimman kattavia vastauksia, jotta saamme tutkimukseemme teidän ammattilaisten näkökulmia aiheesta. Vastaamalla kyselyyn suostut materiaalin käyttämiseen opinnäytetyössämme.

Hi! Welcome to respond to a survey regarding learning environments in kindergartens that are located in city centers. When we talk about learning environments in our survey, we mean environments that are outside the daycare but where learning can take place. Answering the survey is done independently. We hope for the most comprehensive answers possible so that we can get your professional perspectives on the subject in our research. By responding to the survey you agree to the material to be used in our thesis.

1. Kokemus varhaiskasvatuksesta noin kuukauden tarkkuudella (esim. 1v 3kk) / Work experience in early childhood education to the nearest month (e.g. 1 year 3 months)

1. Kokemus keskustapäiväkodissa työskentelystä noin kuukauden tarkkuudella (esim. 1v 3kk) / experience at working in early childhood education that is located in city (e.g. 1 year and 3months)

1. Nimike, jolla työskentelet yksikössä/ A title, that you work with (e.g a kindergarten teacher)

1. Miten keskustassa sijaitsevan päiväkodin oppimisympäristöt poikkeavat mielestäsi niistä päiväkodeista, jotka sijaitsevat keskustan ulkopuolella? (iso oma leikki-piha, metsä oppimisympäristönä tms.) /How do you think the learning environments of a kindergarten in the city center differ from those in kindergartens outside the city center? (Own big playground, green nature and woods as a learning environment?)

1. Miten eri tavoin oppimisympäristöjen käsitystä voidaan kehittää/uudistaa varhaiskasvatuksessa/ How the concept of learning environments can be developed / renewed in early childhood education in different ways?

1. Miten kasvattaja pystyy luomaan erilaisia fyysisiä oppimisympäristöjä keskustassa? / How can an early childhood educator create different physical learning environments in the city center?

1. Mitä eri näkökulmia kasvattajan tulee huomioida suunnitellessaan keskustapäiväkodin oppimisympäristöjä? / What different perspectives should an early childhood educator take into account when designing learning environments in a city center?

1. Kuinka kasvattaja valikoi erilaiset kohteet oppimisympäristöiksi? / How does an early childhood educator select different subjects as learning environments?

1. Miten lasten osallisuutta huomioidaan pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa? / How the involvement of children is taken into account in the planning and implementation of pedagogical activities?

1. Mitä vahvuuksia keskusta sijaintina tarjoaa? / What strengths the city center as location offers?

1. Mitä heikkouksia keskusta sijaintina aiheuttaa? / What weaknesses the city center as location causes?

Mitä muuta haluaisit tuoda esiin? / What else would you like to bring out?

Kiitos kyselyyn vastaamisesta! / Thank you for answering the survey!