



LAUREA
AMMATTIKORKEAKOULU
Yhdessä enemmän

Välähdyksiä lasten maailmasta. Valokuva-analyysi pääkaupunkiseudun 3-5-vuotiaiden lasten leikillisistä oppimisympäristöistä

Saarinen, Laura

2014 Hyvinkää

Laurea-ammattikorkeakoulu
Hyvinkää

Välähdyksiä lasten maailmasta. Valokuva-analyysi
pääkaupunkiseudun 3-5-vuotiaiden lasten leikillisistä
oppimisympäristöistä

Laura Saarinen
Sosionomi YAMK, Perhekeskeisen
varhaiskasvatuksen kehittäminen ja
johtaminen
Opinnäytetyö
Marraskuu, 2014

Laura Saarinen

Välähdyksiä lasten maailmasta. Valokuva-analyysi pääkaupunkiseudun 3-5-vuotiaiden lasten leikillisistä oppimisympäristöistä

Vuosi

2014

Sivumäärä

87

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa, millaisia leikillisiä, fyysisiä oppimisympäristöjä pääkaupunkiseudun 3–5-vuotiaiden päiväkotiryhmissä on. Lisäksi selvitettiin, millaisia hyvän oppimisympäristön piirteitä tutkimusaineistossa esiintyy. Tutkimus on rajattu kunnallisiin päiväkoteihin. Tutkimus on osa pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Soccan hanketta ”Leikki ja leikilliset oppimisympäristöt pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksessa 2014–2016”. Tutkimuksen taustalla oleva teoria käsittelee leikkiä, leikillisyyttä sekä pienten lasten oppimisympäristöjä. Lasten oppimista on käsitelty erityisesti sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Oppimisympäristöt puolestaan on rajattu fyysisiin oppimisympäristöihin.

Tutkimusaineisto on kerätty valokuvaamalla 3–5-vuotiaiden lasten leikillisiä oppimisympäristöjä kymmenessä eri pääkaupunkiseudun päiväkodissa kevään 2014 aikana. Kuvat on analysoitu laadullisen kuva-analyysin avulla. Analyysissa on käytetty teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, jossa ohjaavina käsitteinä on käytetty viittä hyvän oppimisympäristön elementtiä, joita ovat päämääräsuuntautuneisuus, kompleksisuus ja autenttisuus, vuorovaikutteisuus, eettinen ja moraalinen reflektointi sekä arvioinnin ja seurannan mahdollisuudet (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 50-51).

Aineistosta ilmeni, että päiväkotien 3–5 -vuotiaiden leikilliset oppimisympäristöt olivat pääosin monipuolisia ja niistä löytyi runsaasti hyvän oppimisympäristön elementtejä. Hyvän oppimisympäristön elementeistä erityisesti vuorovaikutteisuus korostui sekä sisällä että ulkona. Arvioinnin ja seurannan mahdollisuuksia puolestaan näkyi aineistossa vähiten, erityisesti ulkotilojen osalta. Pienessä osassa aineistoa sisätiloissa esiintyi suunnittelemattomuutta ja tilojen yksipuolisuutta. Ulkotilat puolestaan olivat pääosin monipuolisia ja erityisesti rakennettuja leikkivälineitä oli useissa pihossa runsas valikoima. Luonnoksi luokiteltuja elementtejä aineistossa oli vähän. Sekä sisällä että ulkona oli useimmissa päiväkodeissa runsas irtain leikkivälineistö. Jotta hyvän oppimisympäristön elementit näkyisivät, edellyttää se useissa oppimisympäristöissä toimimisessa kasvattajan tukea ja ammatillista osaamista. Leikillisiä oppimisympäristöjä suunniteltaessa olisi kiinnitettävä huomiota arvioinnin ja seurannan mahdollisuuksien lisäämiseen erityisesti ulkotiloissa sekä ruumiillisuuden ja toiminnallisuuden lisäämiseen sisätiloissa.

Asiasanat, varhaiskasvatus, leikki, leikillisuus, oppimisympäristö

Laura Saarinen

Flashes from the world of children, the photograph analysis of playful learning environments of 3-5 year old children in the Helsinki Metropolitan Area

Year 2014

Pages

87

The purpose of this study is to survey what kinds of playful physical learning environments there are in the kindergarten groups of 3–5 year old children in the Helsinki Metropolitan Area. In addition to this it was also found out what kinds of features of good learning environment were seen in the data. This survey has been related to a social kindergarten. The research is part of Socca's project "Play and playful learning environments in early childhood education in the Helsinki Metropolitan Area 2014–2016". This research is based on the theory of play, playfulness and the learning environment of the young children. The learning of the children has been considered from especially the sociocultural point of view. Learning environments in turn, focus on the physical learning environments.

The data of this research has been collected by photographing the playful learning environments of the 3-5 year old children in ten different day care groups during spring 2014. The photographs have been analyzed by using qualitative image analysis. The analysis was theory guiding content analysis. The guiding concepts were Kronqvist and Kumpulainen's (2011, 50–51) five features of good learning environment which are goal-oriented, complexity and authenticity, interactivity, ethical and moral reflection and possibilities of evaluation and tracking.

On the basis of the data collected the playful learning environments of the 3 - 5 year old children are mainly diverse and there were lots of the elements of the good learning environment. Especially interactivity was pronounced both as well inside as on the outside. In turn, the possibilities of evaluation and tracking were seen at least in the data especially on the outside. In a small part of the data there occurred an inside environment which was unplanned and one-sided. Outside areas were mainly diverse and there were especially a large range of manufactured playing objects in several yards. There were only a little green areas in the data. That the elements of good learning environment were seen requires both support and professionalism from adults. The editing and planning of learning environments has to be paid attention to and used in a creative way. Attention has to be paid to increasing possibilities of evaluation and tracking especially outside in relation to increasing embodiment and also activity inside.

Key words, early childhood education, play, playfulness, learning environments

Sisällys

1	Johdanto.....	6
2	Tutkimuksen tausta.....	7
3	Leikki ja leikillisuus 3–5-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa	8
	3.1 Leikin ja leikillisyyden määrittelyä	9
	3.2 Leikillisyyden piirteet	11
4	Pienten lasten oppimisympäristöt.....	19
	4.1 Päiväkodin fyysisen oppimisympäristön määrittelyä.....	19
	4.2 Oppimisympäristön suunnittelun näkökohtia.....	22
	4.3 Hyvän oppimisympäristön elementit.....	25
5	Aiemmat tutkimukset aiheesta	28
6	Tutkimusstrategiset ratkaisut.....	33
	6.1 Tutkimusongelmat	34
	6.2 Tutkimuksen rajaus	35
7	Tutkimusmenetelmät.....	36
	7.1 Valokuvaus aineistonkeruumenetelmänä	37
	7.2 Tutkimusaineisto	38
	7.3 Valokuva-analyysi aineiston analyysimenetelmänä	40
8	Tulokset.....	42
	8.1 Päämääräsuuntautuneisuus.....	49
	8.2 Kompleksisuus ja autenttisuus	53
	8.3 Vuorovaikutteisuus.....	56
	8.4 Eettinen ja moraalinen reflektointi.....	59
	8.5 Arvioinnin ja seurannan mahdollisuudet	61
9	Johtopäätökset	63
	9.1 Leikilliset oppimisympäristöt 3–5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä	63
	9.2 Hyvän oppimisympäristön elementit.....	67
10	Pohdinta	69
	10.1 Eettisyys ja luotettavuus.....	70
	10.2 Leikillisten oppimisympäristöjen kehittäminen.....	71
	Lähteet	74
	Kuvat.....	81
	Kuviot.....	82
	Taulukot	83
	Liitteet.....	84

1 Johdanto

Luovuus tulee olemaan tulevaisuudessa yksi merkittävimmistä kilpailueduista (Järvilehto 2014, 115). Jotta tämän päivän lapset, tulevaisuuden yhteiskunnan toimijat, oppisivat uudenlaisen innovaatiolähtöisen ajattelun, on tärkeää jo varhaiskasvatuksessa ryhtyä valmistamaan lapsia tulevaan. Tämä tapahtuu ennen kaikkea vaalimalla leikkillisyyttä, joka on jokaiselle lapselle ominaista syntymästä saakka. Leikissä lapset kehittävät mielikuvitustaan ja luovuuttaan. Leikillisen tutkimisen ja kokemisen avulla he kehittävät uusia ideoita ja uusia tapoja ajatella maailmaa heidän ympärillään. (Resnick 2003.) Leikillinen oppimisympäristö nähdään yhtenä tulevaisuuden oppimisympäristönä, jonka avulla voidaan omalta osaltaan vastata ajankohtaisiin haasteisiin, kuten luovuuden, yhteisöllisen tiedon rakentamisen ja mediataitojen edistämiseen oppimisessa. (Kangas 2010, 7).

Parhaat hetket tapahtuvat useimmiten silloin, kun ihmisen sielu ja ruumis ovat venyneet äärimilleen hänen yrittäessään omasta vapaasta tahdostaan suorittaa jotakin vaikeaa ja arvokasta. Jokaiselle ihmiselle on olemassa haasteita ja mahdollisuuksia ylittää omat rajansa - optimaalisia kokemuksia, jotka me saamme tapahtumaan. Lapselle se voi olla hetki, jolloin hän asettaa vapisevin sormin viimeisen palikan rakentamansa, siihenastisen elämänsä korkeimman torni huipulle. Uimarille se voi olla oman ennätyksensä rikkominen tai pianistille vaikean kappaleen soittamisessa onnistuminen. Leikillinen toiminta sisältää optimaalisia kokemuksia, joista voidaan käyttää nimitystä flow. Se on tila, jossa ihminen on niin syventynyt toimintaansa, ettei mikään muu tunnu merkitsevän mitään. Kokemus itsessään tuottaa niin suurta iloa, että ihminen on valmis maksamaan siitä jopa suuren hinnan ainoastaan voidakseen tehdä sitä, mitä haluaa. (Csikszentmihalyi 1990, 18; Murphy 2010, 117.)

Leikki synnyttää flowta kaikenikäisissä lapsissa ja leikkiminen on edellytys lapsen hyvinvoinnille. Leikkiminen ja leikkisyys tarjoavat lisäksi psykologisia tarpeita tyydyttämällä sekä flowta edistämällä hedelmällisen pohjan luovalle ajattelulle ja tehokkaalle oppimiselle. (Järvilehto 2014, 114.) Monipuolinen fyysinen, leikillinen ympäristö vaikuttaa suotuisasti lasten kehitykseen esimerkiksi motorisia taitoja vahvistamalla. Hyvä oppimisympäristö on vaihteleva sekä monipuolinen ja se tukee sekä lasten fyysistä että psyykkistä kehitystä. (Kronqvist ym. 2011, 52.) Leikillinen oppimisympäristö on suunniteltu leikkimistä, liikkumista ja toiminnan riemua silmällä pitäen ja se tarjoaa laajasti mahdollisuuksia varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteiden, oppimisen ja kasvamisen näkökulmasta (Hyvönen, Kangas, Kultima & Latva 2007, 14).

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli kuvata, millaisia leikillisiä, fyysisiä oppimisympäristöjä pääkaupunkiseudun päiväkodeissa on 3–5-vuotiaiden lasten oppimisympäristöinä. Tutkimus tehtiin yhteistyössä pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskuksen, Soccan, kanssa var-

haiskasvatuksen kehittämissyksikkö VKK-Metron hankkeessa Leikin ja leikillisten oppimisympäristöjen kehittäminen pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksessa 2014-2016. Yhteistyökumppaneina toimivat pääkaupunkiseudun kymmenen päiväkotia, joiden leikillisistä oppimisympäristöistä saatiin valokuvauksen avulla kerätty tutkimusaineisto. Hanke on vasta alussa, joten tietoa päiväkotien leikillisten oppimisympäristöjen tämän hetkisestä tilasta tarvitaan leikillisten oppimisympäristöjen myöhempää kehittämistä varten.

2 Tutkimuksen tausta

Tämän opinnäytetyön avulla oli tarkoitus saada uutta tietoa päiväkotien 3–5 -vuotiaiden lasten leikillisistä oppimisympäristöistä, jotta saataisiin selville, minkälaista tarvetta niiden kehittämiseksi on. Tutkimuksen jälkeen tavoitteena on lähteä etsimään uusia innovaatioita päiväkotien leikillisten oppimisympäristöjen kehittämiseksi. Tutkimuksessa yhteistyökumppanina oleva Socca toimii merkittävänä organisaationa pääkaupunkiseudun sosiaalialan kehittämisessä ja heidän kanssaan tehtävän yhteistyön kautta opiskelija sai kattavan kuvan pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämistyöstä. Socca ja pääkaupunkiseudun varhaiskasvatus saavat puolestaan tutkimustietoa oman kehittämistyönsä tueksi.

Socca on pääkaupunkiseudun kuntien ja korkeakoulujen yhteinen sosiaalialan kehittämisen ja tutkimisen verkosto-organisaatio, joka on toiminut vuoden 2014 alusta lähtien osana HUS:n kuntayhtymää. Tarkoituksena on kehittää uusia työmenetelmiä, tuottaa sosiaalialaa koskevaa tietoa ja tehdä käytäntöä hyödyttävää tutkimusta. Soccan tehtävänä on lisäksi välittää pääkaupunkiseudulla tehtävän kehittämistyön tuloksia. Toiminta pohjautuu sosiaalialan osaamiskeskuskeskuksia koskevaan lakiin ja pääkaupunkiseudulla solmittuun yhteistyösopimukseen. Soccan sopimuskuoppaneita ovat kunnat, Helsingin yliopisto ja Metropolia ammattikorkeakoulu. Muita yhteistyökumppaneita ovat muun muassa muut alueen ammattikorkeakoulut ja järjestöt sekä valtakunnallinen sosiaalialan osaamiskeskusten verkosto. (Päämäärämme 2014.)

Soccan varhaiskasvatuksen kehittäminen tapahtuu Varhaiskasvatuksen kehittämissyksikössä, VKK-Metrossa. Tutkimus- ja kehittämisaiheet ovat pääsääntöisin lähtöisin pääkaupunkiseudun kuntien organisaatiosta sekä johdosta että ruohonjuuritason työntekijöiltä. Kehittämissyksikössä tehdään sekä pysyvää, rakenteita luovaa kehittämistä että vaihtuvia teemoja sisältäviä kehittämishankkeita. (VKK-Metro 2013.) Soccan hankkeen tarkoituksena ei ole suoranaisesti kehittää varhaiskasvatuksen rakenteita, vaan kyse on kehittämishankkeesta, jonka avulla pyritään kehittämään varhaiskasvatustyötä ja varhaiskasvatuksen laatua leikillisten oppimisympäristöjen osalta.

Laadullisesti hyvän päivähoidon saatavuus onkin yksi yhteiskunnan merkittävistä tehtävistä. Varhaiskasvatuksen leikillisiä oppimisympäristöjä kehittämällä saadaan kehitettyä leikkiä ja

tätä kautta varhaiskasvatuksen laatua. Leikin avulla saadaan kaikki lapset osalliseksi ryhmään ja oppimaan erilaisia uusia taitoja. Varhaiskasvatuksen laadun kehittämällä puolestaan on kauaskantoisia vaikutuksia koko yksilön elämänkaaren ajan. Varhaiskasvatuksella esimerkiksi annetaan valmiudet kouluun, tuetaan osallisuutta ja pyritään tukemaan perheitä heidän kasvatustehtävässään lapsen varhaisten ikävuosien ajan. (Eskel & Marttila 2013, 78; Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 62; Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002, 3.)

Eri puolilla Suomea on tehty monenlaisia varhaiskasvatuksen kehittämishankkeita esimerkiksi sosiaalialan osaamiskeskusten organisoimana. Valtioneuvoston periaatepäätöksessä varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002, 22) otetaan esille seikka, että varhaiskasvatuksen alueella on tehty paljon tutkimusta, mutta tutkimustoiminta on ollut hajanaista ja koordinoimatonta. Tutkimustoiminnan selkeämpi koordinointi hyödyttää dokumentin mukaan alan tiedonsaantia sekä edistää tiedon välittämistä ja soveltamista. Tutkimus- ja koulutuslaitokset tarvitsevat yhteistyötä sekä toistensa kanssa että varhaiskasvatuksen käytännön toteuttajien kanssa. Sosiaalialan osaamiskeskukset ympäri Suomen mainitaan merkittävänä yhteistyön rakentajina. Eri puolilla Suomea tehtyjen hankkeiden sisällöissä ja tavoitteissa on näkynyt paljon yhteneväisyyksiä eri alueiden välillä. Hankkeet ovat olleet laajoja, eivät ainoastaan varhaiskasvatukseen keskittyviä, joten tavoitteet ovat laajoja ja niitä tulee soveltaa varhaiskasvatuksen kentälle sopiviksi. Tavoitteista osa liittyy kiinteästi tässä tutkimuksessa käsiteltäviin leikkiin ja leikkilisiin oppimisympäristöihin. Tämä kiellii siitä, että tämän tutkimuksen kaltaiselle tutkimukselle on tällä hetkellä tarvetta ympäri Suomen, myös pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksessa.

Esimerkiksi lapsen ja vanhempien osallisuuden vahvistaminen sekä vaikutusmahdollisuuksien lisääminen painottuvat useiden hankkeiden tavoitteissa. Osallisuus on yhdessä elämiseen liittyvä kokemus, tunne yhteenkuuluvuudesta. Lapsen kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että hänellä on mahdollisuus tulla kuulluksi jokapäiväisissä leikeissään ja askareissaan sekä vaikuttaa ja osallistua yhteisönsä elämään. (Eskel & Marttila 2013, 78.) Myös moniammatillisen yhteistyön ja verkostoitumisen lisääminen näkyy monissa hankkeissa. Moniammatillinen yhteistyö näkyi selkeästi tässä tutkimuksessa yhteistyönä Soccan ja pääkaupunkiseudun kuntien kesken. Leikki esiintyy myös useiden sosiaalialan osaamiskeskusten hankkeiden tavoitteissa palveluiden laadun ja työntekijöiden ammatillisen osaamisen kehittämisen kautta.

3 Leikki ja leikillisuus 3–5-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa

Tutkimuksen teoreettinen osuus koostuu käsitteistä leikki ja leikillisuus varhaiskasvatuksessa sekä pienten lasten fyysiset oppimisympäristöt. Kyseiset käsitteet johtavat tutkimusta ja ovat vaikuttaneet myös tutkimuksen metodologisiin valintoihin. Teoriaosuudessa kuvataan teorian

ja mallit, jotka ilmiöstä on selvitetty aiemmin. (Härkönen 1999, 150.) Työn taustalla olevia tutkimuksia käsitellään myös tarkemmin luvussa ”Aiemmat tutkimukset aiheesta” (Luku 5).

Tässä opinnäytetyössä puhutaan päiväkodeissa tehtävästä varhaiskasvatuksesta, jolla tarkoitetaan lapsen eri elämäntilanteissa tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta ja jonka tavoitteena on edistää lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista. Vanhemmillä on lastensa ensisijainen kasvatusoikeus ja -vastuu. Yhteiskunnan tarjoamien varhaiskasvatuspalveluiden, tässä tutkimuksessa päiväkotien, tehtävänä on puolestaan tukea lapsen kotikasvatusta. (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002, 3; Heikkilä, Ihalainen & Välimäki 2007, 11.)

3.1 Leikin ja leikillisyyden määrittelyä

Käsitteiden määrittely ei ole aina mutkatonta ja kirjallisuudessa huomaa usein käsitteitä koskeviin ristiriitaisuuksiin ja erimielisyyksiin niiden sisällöistä. Vaikka käsitteiden määrittely on hankala osa tutkimuksen tekoa, niiden huolellinen tarkastelu auttaa ymmärtämään paremmin tutkittavaa ilmiötä ja tutkimusaiheen keskeistä problematiikkaa. (Kähkönen 2012, 23.) Leikki ja leikillisuus nivoutuvat paikoitellen toisiinsa, joten leikillisyyden käsittely aloitetaan leikin käsitteen määrittelystä. Leikin katsotaan olevan lasten omaa itse rakennettua toimintaa, johon ainekset on haettu ympäröivästä todellisuudesta, mutta niitä on muokattu lasten omaan käyttöön sopiviksi. Leikin avulla lapsi voi yrittää ymmärtää ja kokea, mikä on mielekästä ja millä on merkitystä heidän elämässään ja elinympäristössään. Tämä tapahtuu luomalla toinen todellisuus ja omaksumalla se kokonaisvaltaisten kokemusten eli leikkien kautta. (Hakkarainen 2008a, 99–100.)

Lapset leikkivät leikkimisen itsensä vuoksi, ja parhaimmillaan se tuottaa heille tyydytystä. Leikki on pikemminkin asenne kuin määrätynlaista toimintaa. Sama toiminta voi olla toiselle lapselle leikkiä, toiselle taas ei. Koska leikki on luonteeltaan sosiaalista, vertaisryhmä vaikuttaa suuresti leikin kulkuun. Leikkiessään lapset jäljittelevät ja luovat uutta. Reaalimaailman sekä fantasian ja fiktion piiristä he poimivat itselleen tärkeitä asioita, jotka kääntävät leikin kielelle. Kaikki, mikä näkyy leikissä, on lapselle merkityksellistä, vaikka kaikki lapselle merkityksellinen ei leikissä aina näykään. (Heikkilä, Välimäki & Ihalainen 2007, 20-21.) Leikki ei ole normaalia tai tavallista elämää vaan leikissä luodaan sen hetkinen aktiivinen ympäristö, leikkimaailma, joka eroaa ”normaalista”. Tärkeää on havaita, että silloin, kun lapset ja aikuiset ”vain leikkivät”, he kuitenkin voivat olla täysillä mukana ja uppoutuneena leikkiin. (Singer 2013, 175.)

Smidt (2011, 2) määrittelee muutamia toiminnan piirteitä, jotka ovat ominaisia lasten leikille. Leikki on toimintaa, joka tapahtuu tietyissä konteksteissa, kulttuureissa, perheissä ja yhteis-

söissä. Leikissä lapset yrittävät ratkaista ongelmia, jotka ovat itse itselleen asettaneet. He saattavat myös tutkia ja eläytyä johonkin, mikä kiinnostaa, huolestuttaa, pelottaa tai jännittää heitä. He usein myös näyttävät ja käsittelevät tunteitaan kokemuksiinsa pohjautuen. Koivusen (2009, 40) mukaan leikki ei ole lapsen työtä vaan hänelle tärkeä kehitystehtävä. Leikin avulla lapsi harjaantuu fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti.

Leikki kehittyy vähitellen sylilapsen aikuisen kanssa tehtävästä yhteisestä toiminnasta esine-, kuvittelu-, rooli- ja sääntöleikkeihin. (Helenius & Lummelahti 2013, 14–15). Pienimpien lasten leikki toteutuu vuorovaikutuksessa aikuisen tai toisen, isomman lapsen kanssa. Lapset aloittavat varhain myös esineympäristönsä aktiivisen tutkimisen, mikä omalta osaltaan pohjustaa kuvitteluleikkiin siirtymistä. Kuvitteluleikit tai roolileikit tarkoittavat tästä hetkestä irtaantumista ja mielikuvituksen sekä abstraktin ajattelun alkua. Sääntöleikit houkuttelevat isompia lapsia. Lapset käyttävät leikkissään kaikkea näkemäänsä, kuulemaansa ja kokemaansa. (Heikkilä ym. 2007, 21.)

Leikki tarjoaa arkipäivään sisältyvänä toimintana luontaisen oppimisympäristön lapsille (Dunst, Bruder, Hamby, McLean, Raab & Trivette 2001, 68–92; Hakkarainen 2008a, 99). Tutkimuksiin nojaten lapsen kehitystä vievät eteenpäin eniten ne asiat, jotka herättävät lapsen mielenkiinnon ja tarjoavat hänelle keksimisen, taitojen harjaannuttamisen sekä niiden kehittämisen kontekstin. Erityisesti leikki, kuten muutkin arkipäivän eri toiminnot, tarjoavat kontekstuaalisesti sopivia ja tärkeitä tilanteita lapsen taitojen tukemiseen ja vahvistamiseen. (Dunst ym. 2001, 68-92.) Lapset eivät kuitenkaan leiki oppiakseen, mutta oppivat leikkiessään (Heikkilä ym. 2007, 20). Leikillä ja leikkisyydellä on myös vaikutusta lasten yhteistyökykyyn ja itsetuntoon. Leikkivät lapset ovat tyytyväisempiä itseensä ja sitoutuvat enemmän yhteistyötä vaativiin toimintoihin kuin lapset, jotka eivät leiki. (Oksanen 2004, 93)

Se, mitä leikki on, riippuu näkökulmasta ja siitä, mitä kukin näkee (Hakkarainen 2008a, 99; Helenius & Lummelahti 2013, 14). Leikki on lapsen keskeinen toimintamuoto. Varhaiskasvatus tarjoaa mahdollisuuksia leikkiin ja monipuoliseen toimintaan sekä vertaisryhmässä muiden lasten kanssa että aikuisten kanssa. (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002, 17.) Leikki ei ole vain esimakua elävästä elämästä vaan se on lapsen elämää tässä ja nyt. Leikillä on monia merkityksiä lapsen persoonallisuuden kehityksessä ja oppimisessa. Leikin eri muodot ohjaavat lapsen toimintaa ja muokkaavat keskushermostoa sekä tätä kautta lapsen kykyjä ja taitoja. Leikki voidaan nähdä todellisena toimintana kuvitteellisessa tilanteessa. (Helenius & Lummelahti 2013, 14-15.)

Leikkisyyden käsitteenä korostaa ajatusta, jonka mukaan itse toiminta on merkityksellistä eikä leikkisyyden tehtävänä ole vain houkutelua oppimiseen liittyvien tehtävien suorittamiseen. Käsitteessä korostuu prosessinomaisuus, jolloin leikkiminen ja pelaaminen ovat osa prosessia,

mutta niiden paikka ja muoto sovitaan arjen käytännöissä. Leikillinen oppimisympäristö on suunniteltu oppimista, leikkimistä ja pelaamista varten (Hyvönen ym. 2007, 12, 149.) Leikillinen oppiminen tai ohjattu leikki sitouttaa lapset miellyttäviin ja spontaaneihin toimintoihin, mikä rohkaisee heitä tutkimaan ja oppimaan. Leikillisissä oppimistilanteissa kasvattajalla on mielessään tietyt tavoitteet. Ne ovat hienovaraisesti ohjaavia ja uuden oppiminen on upotettu lapsille merkityksellisiin konteksteihin, jotka vastaavat lasten aiempaa tietoa ja kokemuksia käsitteillä olevasta ilmiöstä. (Hirsch-Pasek, Golinkoff, Berk & Singer 2009, 27–28.)

Pelit määritellään tässä opinnäytetyössä sisältyvän leikilliseen oppimisympäristöön. Pelin katsotaan olevan kahden tai useamman osapuolen välistä vuorovaikutustoimintaa, jota ohjaavat jonkinlaiset säännöt ja johon useimmiten liittyy jokin tavoite (Marjanen & Mönkkönen 2014, 78-79; Paull 2014, 197). Pelit voidaan jakaa neljään ryhmään: kilpailuun, jäljittelyyn ja eläytymiseen, huimaukseen ja fyysisiin elämyksiin sekä sattumaan ja onneen perustuviin peleihin (Caillois 2001, 12). Päiväkotien leikillisten oppimisympäristöjen kontekstissa esiintyy näitä kaikkia. Esimerkiksi kilpailua, huimausta ja fyysisiä elämyksiä esiintyy erilaisissa pallopeleissä sisällä ja ulkona. Sattumaan ja onneen perustuvia lautapelejä on usein puolestaan varattu päiväkotien ryhmätiloihin sisälle.

Päiväkodissa leikkiä virittävä ja sitä ylläpitävä tekijä, leikkimielisyys, joka vapauttaa ennen kaikkea ilmapiiriä. Leikkimielisyys on osa leikin pedagogiikkaa sekä leikillisyyttä ja sen voidaan katsoa olevan myös niiden lähtökohtana. Leikkimielisyyden voidaan ajatella olevan sama kuin humoristinen asenne. Usein tällaista asennetta pidetään ihmisen temperamenttiin kuuluvana ominaisuutena, mutta sitä on myös mahdollista oppia ja siinä on mahdollista kehittyä. Suomalaiselle varhaiskasvatukselle ominaista on vakavuus varsinkin, kun vastassa on vaikeita ja vakavia asioita. Väärin tekeminen ja siihen suhtautuminen on koko ajan läsnä kasvattajan työssä ja siihen on hyvä opetella lasten kanssa. Humoristinen asenne elämään antaa sekä aikuisille että lapsille luvan olla epätäydellisiä, mutta silti tyytyväisiä itseensä. (Viittala 2006, 123.)

3.2 Leikillisyyden piirteet

Leikillisyyden piirteiksi voidaan määritellä luovuus, emotionaalisuus, ruumiillisuus, toiminnallisuus, tarinallisuus, yhteisöllisyys ja oivaltavuus. (Hyvönen, Kangas, Kultima & Latva 2007, 148). Tässä opinnäytetyössä leikillisuus ja leikilliset oppimisympäristöt on määritelty näiden seitsemän ominaisuuden perusteella, jotka nivoutuvat monessa kohtaa toisiinsa. Piirteet ovat toimineet punaisena lankana pääkaupunkiseudun 3–5 -vuotiaiden lasten leikillisten oppimisympäristöjen kartoituksessa.

Leikillisyydestä puhuttaessa korostetaan luovuutta. Kaikki ihmiset ovat luovia, eikä luovuus ole syntymässä saatava ominaisuus vaan kehitettävä taito. Jokaisella lapsella on oikeus ja tarve olla luova. Leikissä luovuuden kehittyminen mahdollistuu. Luova toiminta tuottaa onnistumisen elämyksiä ja tukee itsetuntoa. Ohjatussa leikissä aikuinen voi tukea lapsen luovuuden kehittymistä. Ohjatussa leikissä lapset saavat luovuuden idut, jotka lopulta rönsyilevät lasten omissa leikeissä. Leikeissä luovuus myös tarttuu ja leikkimaailmat kehittyvät luovissa ratkaisuissa eteenpäin, uudentuloille tasolle. (Vehkalahti & Urho 2013, 21-23.)

Tärkeä luovan ihmisen piirre on kyky nähdä ongelmia, joita muut eivät havaitse. Luova ihminen kykenee tuottamaan paljon omaperäisiä ideoita. Luova yksilö toimii sujuvasti tuottaen nopeammin paljon enemmän ideoita kuin keskitason yksilö. Yksi luovan henkilön ominaisuus on myös joustavuus. Hän pystyy muuttamaan helposti ajattelunsa ja toimintansa suuntaa eikä hän etene kaavamaisen jäykästi valitsemaansa suuntaan, kuten luovuutensa ja joustavuutensa menettäneet ihmiset tekevät. Luova yksilö myös elaboroi eli kehittelee vähäisestä alkuärsykkeestä monia mielekkäitä vaihtoehtoja. (Guilford 1950, 444-454.)

Luovuutta voidaan kehittää monin eri tavoin. Esimerkiksi käsillä tekeminen, yhdessä leikkiminen, eri aistien käyttö sekä tarinoiden kuunteleminen ja kertominen tukevat kaikki luovaa ajattelua. (Vehkalahti ym. 2013, 23.) Lehtosen (2004, 38) mukaan lapsen oppiminen on lähellä luovuutta. Esimerkiksi leikin alueella lapsi keksii tai oivaltaa uudelleen niitä asioita, joita kulttuurissamme on jo keksitty, opetuksen, ohjauksen sekä omien kokeilujensa ja havaintojensa avustamana. Kokeilun ja keksimisen kautta lapsi oivaltaa asioita, minkä jälkeen ne järjestyvät tiedoiksi, taidoiksi ja valmiuksiksi.

Luovuuden kehittämiseen on monia tapoja, joista Uusikylä (2002, 174) mainitsee muutamia. Luovuuden tukemisen tavat sijoittuvat koulumaailmaan, mutta samat neuvot pätevät myös päiväkodeissa tehtävään varhaiskasvatukseen. Lasten tulisi saada kunnioitusta ainutkertaisina yksilöinä. Oppimisesta täytyisi pyrkiä tekemään aktiivista ja lapset tulisi ottaa toiminnan suunnitteluun mukaan. Ryhmän ilmapiiriin täytyisi olla mukava ja turvallinen. Lasten tulisi tuntea kuuluvansa vertaisryhmään, jossa kaikki kunnioittavat toisiaan. Aikuinen täytyisi nähdä auktoriteetin sijaan resurssina, jota kunnioitetaan, muttei pelätä. Hänellä on siis vastuuta ja valtaa. Kasvattajalla tulee olla lupa erehtyä. Kaikista ongelmista pitää myös pystyä puhumaan ja niitä ratkotaan yhdessä. Näiden kaikkien lisäksi oppiminen pitäisi kytkeä mahdollisimman paljon reaalielämään eli oppimisessa pyritään autenttisuuteen.

Ongelmien hautomiselle ja luovien ratkaisujen etsimiselle tulee järjestää myös aikaa. Pienet lapset eivät ole robotteja, vaan tarvitsevat tilaa syventyä itseensä tai johonkin puuhaansa. Päiväkodissa se voi olla vaikeaa, mutta se tulisi ottaa huomioon leikillisiä oppimisympäristöjä suunnitellessa. (Murphy 2010, 117; Uusikylä 2012, 174.) Leikkiminen ja leikillisuus ovat luovan

ajattelun tärkeimpiä aineksia ja uudet ideat kukoistavat parhaiten, kun niiden luomiseen ei painosteta vaan annetaan aikaa. Jotta lasta ei painostettaisi, on tärkeää luoda myönteinen ilmapiiri sekä sallia mahdollisuus kaikenlaisille tavoille leikkiä ja toimia. Kasvattajan on asenoiduttava ymmärtämään, ettei huonoja ideoita ole. (Järvilehto 2014, 116-117.)

Tähän linkittyy Czikscentsmihalyin (1990, 113) näkemys flow-tilasta, jolla tarkoitetaan tunnetta, että taidot riittävät kohtaamaan haasteet tavoitteisiin suuntautuvassa, sääntöjen rajoittamassa toiminnassa, joka koko ajan antaa selkeää palautetta siitä, miten yksilö onnistuu suorituksessaan. Jotta flow-tila saavutettaisiin, tarvitaan intensiivistä keskittymistä ilman epäoleellisen ajattelemista tai ongelmista huolehtimista. Leikissä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi erillisten leikkitilojen rajaamista, sisätiloissa melutason alhaisena pitämistä tai jokaisen yksilön tarpeiden sensitiivistä huomioimista ja niihin vastaamista. Erityisesti silloin, kun lapsi näyttää tarvitsevan omaa rauhaa, olisi kasvattajan annettava hänelle siihen mahdollisuus (Murphy 2010, 117).

Ruumiillisuudella tarkoitetaan leikillisyyden yhteydessä elävän ja aktiivisen ihmisen kokonaisuutta. Tällä kokonaisuudella tarkoitetaan fyysisyyttä ja psyykkisyyttä, jotka tarvitsevat ja edellyttävät toisiaan. Ruumiillisuuden käsite viittaa siihen, mitä ihminen tuntee, kokee ja tietää kehossaan. Siihen liittyy myös se, miten hän on kehonsa kautta vuorovaikutuksessa ympäristönsä ja toisten ihmisten kanssa. (Hyvönen 2003, 601, 606.) Ruumiillisuudelle on ominaista kahtiajakojen ylittäminen. Ruumiillisuuden käsitettä voidaan käyttää välittäjänä rakenteen ja toimijuuden, luonnon ja kulttuurin sekä kokemuksen ja tiedon välisessä vuorovaikutuksessa. (Shilling 2007, 11.) Ruumiillisuudessa korostuvat yhteiskunnan ja yksilön välinen vastavuoroisuus ja sisäkkäisyys (Jokinen, Kaskisaari & Husso 2004, 8).

Ruumiillisuus ilmenee leikillisyydessä monin eri tavoin. Ensinnäkin se ilmenee emootioiden kokemisena, jolla tarkoitetaan havaitsemiseen, ajatteluun, kieleen, ja oppimiseen verrattavissa olevia tiloja, joita koetaan esimerkiksi kipuna, ilona, nälkänä, sairautena, häpeänä, kaipauksena, rakkautena ja ahdistuksena (Lehtonen, Hyvönen & Ruokamo 2005, 91). Toiseksi ruumiillisuus ilmenee tietämisenä. Ihminen ei tiedä ainoastaan päässään vaan koko kehossaan. (Dennett 1996, 79-80.)

Kolmas ruumiillisuuden ilmentymisen muoto on ihmisen intentionaalisuus. Se liittyy emootioihin, tietämiseen ja toimintaan, ensisijaisesti sillä tarkoitetaan suuntautuneisuutta, ja yleisimmin sitä käytetään kahdessa eri merkityksessä. Intentionaalisuus on mentaalisten ilmiöiden piirre, joka erottaa ne fyysisistä ilmiöistä. Esimerkiksi lapsen ajatukset ovat suuntautuneet aarteeseen, mutta aarre ei sen sijaan mihinkään - se vain on. Intentionaalisuutta käytetään toiseksi intentioiden eli aikomusten, pyrkimysten, päämäärähakuisuuden jne. merkityksessä.

Tässä tapauksessa esimerkiksi lapsi aikoo myöhemmin kaivaa aarteen esiin kaverinsa kanssa tai haluaa juhlia syntymäpäiviään. (Hyvönen ym. 2007, 94.)

Kaikissa ilmenemismuodoissaan ruumiillisuus on tekemistä, ei vain olemista. Esimerkiksi sukupuoli on suuressa määrin ruumiillista ja jokapäiväisen tekemisen ja vuorovaikutuksen tulosta. (Hyvönen ym. 2007, 94.) Csikszentmihalyi (1990, 145) viittaa juuri ruumiillisuuden tekemisen ulottuvuuteen ja positiivisuuteen kirjoittaessaan kehon flow-tilasta. Hänen mukaansa kaikki, mitä ihmisen keho voi tehdä, tuottaa potentiaalisesti iloa. Ihmisen keho kykenee satoihin eri toimintoihin, esimerkiksi näkemään, kuulemaan, koskettamaan, juoksemaan, uimaan, heittä-mään, ottamaan kiinni, kiipeämään ja niistä jokaiseen liittyy flow-kokemus. Kun tavallinen fyysinen toiminta, kuten juokseminen, tapahtuu sosiaalisesti suunnitellussa, tavoitteisiin suuntautuvassa tilanteessa, johon liittyvät haasteita tarjoavat sekä taitoja vaativat säännöt, toiminta muuttuu flow-toiminnaksi. Kuten ruumiillisuudessa yleensäkin, tulee flow-tilan kohdalla korostaa sitä, ettei ihmisen keho tuota flowta pelkästään liikkeiden avulla vaan mieli on aina mukana. Päiväkodissa leikillistä flow-toimintaa voisi olla esimerkiksi kasvattajan suunnittelema, fyysisiä haasteita tarjoama tempurata tai vaikkapa pallopelit ulkona.

Viidentenä ruumiillisuuden ilmenemismuotona voidaan pitää ruumiillisuuden kuvausta eli mil-tä jokin näyttää. Ruumiillisuuden kuvaus liittyy kiinteästi ihmisen persoonaan ja myös esimer-kiksi sukupuoleen. (Hyvönen ym. 2007, 94.) Myös erilaiset vuorovaikutuksen muodot ovat ruumiillisuuden ilmentymiä. Esimerkiksi kehon kieli, hiljaisuus tai vastaamatta jättäminen ovat vuorovaikutuksen kehollisia ilmauksia. (Estola & Syrjälä 2002, 183-184.)

Leikillisyydessä toiminnallisuus tarkoittaa ensisijaisesti fyysistä toimintaa, joka on aina koke-muksellista. Lapset sietävät ympäristössä ilmeneviä puutteita, kunhan toiminta on aktiivista ja liikunnallista. (Hyvönen ym. 2007, 152.) Suomalaisessa päivähoidossa liikunta painottuu ulkoiluun. Liikuntaa ei useinkaan ole rytmitetty tasaisesti koko päiväkotipäivään vaan lapsilla on pitkä ulkoilu-aika, jonka aikana suurin osa liikkumisesta tapahtuu. Erityisesti lasten vireysti-lan ja jaksamisen kannalta hyvä olisi kuitenkin, jos myös sisätoimintaan lisättäisiin liikunnalli-sia aktiivisia hetkiä. (Reunamo & Hausalo 2014, 146-147.) Lasten kuuluisi varhaiskasvatuksen liikunnan suositusten mukaan olla liikunnallisesti aktiivisia vähintään kaksi tuntia päivän aika-na, eikä lasten liikkuminen juuri koskaan saavuta suosituksia (Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005, 11).

Toiminnallisuus yhdistää tyttöjä ja poikia. Heille yhteiset toiminnallisuuden muodot keskitty-vät seikkailuihin ja aarteenmetsästykseen, jotka tapahtuvat esimerkiksi merellä, saarilla, ava-ruudessa ja metsissä. Toiminta voi tapahtua joko luonnossa tai monimuotoisissa rakennetuissa ympäristöissä. Oleellista on kuitenkin, että ympäristö mahdollistaa elämyksellisen toiminnan, joka on aktiivista vuorovaikutusta fyysisen oppimisympäristön kanssa. (Hyvönen ym. 2007,

152.) Aktiivisen oppimisprosessin edellytyksiä ovat lasten tietoisuus ja ymmärrys fyysisestä maailmasta, oppimiskokemusten autenttisuus eli se, että ilmiöt ovat olemassa olevia, sekä yhteisöllisyys. Haasteellista onkin tarjota lapsille sellaisia toimintamahdollisuuksia, joissa he voisivat olla entistä fyysisemmin vuorovaikutuksessa fyysisen ympäristönsä kanssa. (Price & Rogers 2004, 148-149.)

Tarinallisuus eli narratiivisuus on osa vapaata leikkiä ja leikillisyyttä. (Vehkalahti ym. 2013, 31). Tarinallisuuden avulla toiminnallisuus muuttuu tavoitteelliseksi. Leikeissä ja peleissä luodaan juonellisia tarinoita eri tavoin esimerkiksi riimitysten, elekielen, musiikin tai kuvakollaasien avulla (Hyvönen ym. 2007, 152). Leikissä tarina kulkee jatkuvasti eteenpäin leikkijöiden samalla kehitellessä sitä. Usein joku leikkijöistä ottaa tarinakertojan roolin ja ohjaa leikkiä eteenpäin muiden leikkijöiden samalla vaikuttaessa leikin juoneen myös silloin. Jokainen leikkijä esittää rooliaan tietyllä tavalla, rakentaa tietynlaisia tiloja ja liikuttaa esineitä tietyllä tavalla. (Vehkalahti & Urho 2013, 31.)

Tarinallisuus päiväkodissa ilmenee erityisesti 3–5-vuotiaille tyypillisissä roolileikeissä. Pienten lasten kiinnostus roolileikkejä kohtaan on laajasti tunnistettu ja erityisesti 3–5-vuotiaita ne kiinnostavat enemmän kuin muut leikit. Roolileikit nähdäänkin tärkeänä toimintana lasten varhaisina vuosina. Roolileikin avulla lapset voivat ilmaista luovuuttaan ja kehittää mielikuvitustaan. Roolileikki myös vahvistaa oppimista ja sen avulla lapset voivat tutkia ja ilmaista uusia ulottuvuuksia omasta persoonastaan. (Rogers & Evans 2008, 53.)

Roolileikissä lapsi nimeää itselleen roolin ja asettuu vastavuoroiseen suhteeseen muiden leikkijöiden kesken. Roolileikissä lapset rakentavat itselleen leikkimaailman, jossa asetutaan kokonaisvaltaisesti toisen asemaan, olipa se toinen ihminen, eläin tai vaikkapa luonnonilmiö. (Helenius & Lummelahti 2013, 93.) Roolissa voi olla joko lapsi itse tai jokin esine (Reunamo & Kivistö 2014, 48). Roolileikin avulla lapset tutkivat todellista maailmaa ja käsittelevät heille tai heidän lähipiirissään tapahtuneita asioita, jotka esimerkiksi pelottavat tai huolestuttavat heitä. Myös television tai muun median välityksellä lapsi on saattanut nähdä hänelle traumaattisia asioita, joita hän käy läpi leikkimällä. Roolileikin avulla he lisäksi kehittävät sosiaalista kompetenssiaan, tutkivat kieltä sekä omia aistejaan ja liikkumistaan. (Rogers & Evans 2008, 53; Smidt 2011, 17, 102.)

Roolileikeistä esimerkiksi kotileikki on yleinen päiväkotiympäristöissä. Kotileikkinä on perinteisesti pidetty leikkejä, joissa lapset ja nuket ovat perheenjäseniä ja he kokevat yhdessä arkielämän tilanteita (Kalliala 1999, 109-113). Erityisesti poikien suosiossa ovat erilaiset taistelu- ja sotaleikit, joissa hyvät ja pahat usein taistelevat keskenään. 4–8 ikävuoteen lapsi toimii suoraan muuttamalla ajatukset ja vaikutelmat välittömäksi toiminnaksi. Roolileikit tai draamaleikit ja kerronta ovat tähän ikäkauteen liittyviä toiminnallisia, ekspressiivisiä ja kas-

vatuksen muotoja, joissa yhtyvät tietäminen ja tekeminen. Tällaisten toimintojen kautta lapsi rikastuttaa, laajentaa, muotoilee ja jäsentää aikaisempia kokemuksiaan. (Dewey 1953, 97-99; Smidt 2011, 102-103.) Lapset etsivät loputtomasti merkityksiä ja yrittävät käsittää suuria aiheita. Tällaisia ovat esimerkiksi oikein ja väärin, hyvä ja paha, elämä ja kuolema, valta ja raha sekä köyhyys ja sota tai vastaavat asiat, joiden kanssa aikuiset painiskelevat. (Murphy 2010, 114; Smidt 2011, 106.)

Lindqvist (1998, 64-79) on kehittänyt leikin ja tarinallisuuden ympärille oman leikkimaailmapedagogiikan, jossa yhdistyvät leikki ja eri taidelajit, kuten draama ja kirjallisuus. Hänen tarkoituksenaan oli kehittää kulttuurinen ja luova lähestymistapa varhaiskasvatukseen. Erityisesti hän kritisoi pohjoismaista varhaiskasvatusta, jossa leikki nähdään usein lasten omana maailmana, puhtaana ja luonnollisena toimintana, joka on irrallista muusta toiminnasta. Hän halusi kehittää tiloja, joissa aikuisen ja lapsen yhteinen leikki mahdollistuu varhaiskasvatuksen institutionaalisissa ympäristöissä. Rainion (2010) mukaan leikkimaailman juonen ja roolihahmojen avulla kasvattajat pystyvät rakentamaan avoimen ja tuottavasti keskeneräisen tilan, joka tukee esimerkiksi lasten aloitteellisuutta. Lapset ja aikuiset voivat leikkimaailman avulla irrottautua omista perinteisistä rooleistaan. Leikkimaailma voi toimia välittäjänä, jonka avulla ryhmän ilmapiiri saadaan avoimemmaksi ja jokainen ryhmän jäsenelle annetaan mahdollisuus tulla osalliseksi toimintaan. Leikkimaailmapedagogiikka pohjautuu tämän opinnäytetyön tavoin Vygotskyn (1978) sosiokulttuuriseen teoriaan, jossa oppimisen katsotaan olevan kulttuurillista ja tapahtuvan yksilöiden sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Tarinallisuus nivoutuu vahvasti emotionaalisuuteen ja emotionaalisuus puolestaan lisäksi useisiin muihin leikillisyyden piirteisiin. Emootioiden merkitys sille, kuinka merkitykselliseksi leikillinen tilanne tai ympäristö lapselle muodostuu, on ilmeinen. Emotionaalisuus on ruumiillisuuden ilmentymä. Emootiot antavat lapselle arvokasta tietoa hänen oman ruumiinsa tilasta ja suhteesta käynnissä olevaan toimintaan, kuten leikkimiseen ja pelaamiseen. Lapset ilmentävät emotionaalista ruumiillisuuttaan monin tavoin, kuten ottamalla kantaa moraalisiin kysymyksiin, osoittamalla hoivaa tai sen tarvetta, määrittelemällä haluamisen kohteita sekä kertomalla pelkäämisen ja voimaantumisen tarinoita. Lisäksi lapset käsittelevät muun muassa nälkää, kylmyyttä, sairastumista, kuolemaa ja kehollisuutta. (Hyvönen ym. 2007, 150.) Hyvösen keräämässä tutkimusaineistossa, jossa esikouluikäiset lapset piirsivät ja sanoivat kuvailivat ympäristöjä, joissa he haluaisivat mieluiten leikkiä, emootioiden kokeminen näkyi selkeästi. Lasten leikin maailmoissa ilmeni muun muassa hoivan, kauhun, jännityksen, mielihyvän, aggression, huumorin ja turvallisuuden elementtejä. (Hyvönen & Juujärvi 2004, 59; Hyvönen ym. 2007, 150.)

Leikissä muodostuneilla lasten välisillä suhteilla on lapsen elämässä hyvin merkityksellinen sija, ja yhteisöllisyys on keskeinen osa leikillistä toimintaa (Helenius & Lummelahti 2013, 90).

Yhteisöllisyydellä tarkoitetaan tässä ryhmän jäsenten keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta ja heidän tärkeyttä toisilleen. Yhteisöllisyyteen liittyy myös usko siihen, että kaikkien ryhmän jäsenten tarpeet tulevat tyydytetyiksi. Yhteisöllisyyttä voidaan tarkastella neljän peruselementin perusteella, joita ovat jäsenyys, vaikuttaminen, integraatio ja tarpeiden tyydyttäminen sekä jaettu emotionaalinen yhteys. Jäsenyys on yhteenkuuluvuuden tunnetta tai tunnetta henkilöiden välisestä yhteydestä. Vaikuttaminen tarkoittaa tunnetta yksilön merkityksellisyydestä ryhmän kannalta ja toisaalta ryhmän merkitystä yksilölle. Integraatio ja tarpeiden tyydyttäminen viittaavat yksilön tarpeiden tyydyttymiseen ryhmän jäsenyydessä. Jaettu emotionaalinen yhteys puolestaan tarkoittaa tässä sitä, että ryhmän jäsenillä on yhteinen, jaettu historia, yhteistä aikaa sekä samankaltaisia kokemuksia. (Chavis, Hogge, McMillan & Wandersman 1986, 24-40.) Yhteisöllisyys korostuu erityisesti roolileikeissä ja -peleissä, jotka ovat tyypillisiä leikin muotoja 3-5-vuotiaiden lasten vertaisryhmissä. (Helenius & Lummelahti 2013, 93-99; Hyvönen ym. 2007, 151).

Vertaisryhmällä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa päiväkodin lapsiryhmää, joka koostuu tiedollisilta ja sosiaalisilta taidoiltaan suhteellisen samankaltaisista, 3-5-vuotiaista jäsenistä. (Lehtonen 2004, 15-16). Lapsi toimii päiväkodissa pitkälti sen mukaan, mikä on hänen yhteisössään hyväksyttyä. Lasten välisillä suhteilla ja yhteisössä saaduilla kokemuksilla on tärkeä merkitys lapsen persoonallisuuden ja maailmankuvan kehitykselle. (Haapamäki, Kaipio, Keskinen, Uusitalo & Kuoksa 2000, 110.)

Kaikki lapset haluavat olla yhdessä muiden lasten kanssa ja he tekevät usein kaikkensa päätäkseen leikkiin mukaan (Pramling-Samuelsson & Sheridan 2009, 144). Päiväkotiryhmä ja varhaiskasvatus ovat lapsille tärkeitä leikkikavereiden saamisen ja ystäväystymisen kannalta, jotka vaikuttavat lasten hyvinvointiin kokonaisvaltaisesti. Kiistanalaista on kuitenkin, otetaanko lasten vertaissuhteet ja niiden tukeminen tarpeeksi hyvin huomioon varhaiskasvatuksen tilojen ja toiminnan suunnittelussa. Lapsia ja lasten vanhempia voitaisiin esimerkiksi ottaa enemmän mukaan suunnitteluun ja tätä kautta pyrkiä tukemaan paremmin lasten vertaissuhteita. (Kernan 2011, 27.) Ideaalitila olisi, että lapsiryhmän yhteisöllisyys muodostuisi pienryhmien ja ystävyysryhmittymien sijaan koko lapsiryhmään. Tätä kautta voitaisiin ehkäistä negatiivisia ryhmäilmiöitä, kuten kiusaamista ja syrjäytymistä. (Koivula 2011, 129.)

Oppimisympäristön avulla voidaan tukea omalta osaltaan lasten yhteisöllisyyttä ja ehkäistä kiusaamista lapsiryhmässä. Kiusaamista katsotaan olevan negatiiviset teot, jotka kohdistuvat tiettyyn lapseen toistuvasti yhden tai useamman lapsen toimesta. Laadultaan niukka oppimisympäristö altistaa lapsen helpommin kiusaamiselle kuin monipuolinen ja rikas ympäristö. (Repo 2013, 34, 189.) Tutkimustulosten mukaan oppimisympäristön fyysisten ominaisuuksien organisointi vaikuttaa selvästi lapsen toimintaan. Usein päiväkodin työntekijät eivät käytä oppimisympäristöä pedagogisen ohjauksen välineenä tai käyttävät sitä toistuvasti samalla ta-

valla. Fyysiset toimintaympäristöt on järjestetty pääasiassa toistuvia perushoitotilanteita varten. (Brotherus 2004, 104.)

Koska kiusaamistilanteet tapahtuvat pääosin vapaan leikin tilanteissa, tulisi leikillisiä oppimisympäristöjä muokata lasten yhteisöllisyyttä ja vertaisryhmiä tukevaan suuntaan. Tämä tapahtuu esimerkiksi aikuisen roolia lisäämällä. Leikillisiä oppimisympäristöjä tulisi kehittää niin, että aikuisen leikkiin mukaan tuleminen ja sen tukeminen olisi luontevaa. (Repo 2013, 180.) Päiväkotien leikillisiin oppimisympäristöihin voisi esimerkiksi ottaa vaikutteita leikki-maailmapedagogiikasta. Rainion (2010) mukaan leikkipedagogiikan avulla muun muassa ryhmän ilmapiiri saadaan avoimemmaksi ja jokainen ryhmän jäsenelle annetaan mahdollisuus tulla osalliseksi toimintaan.

Oivaltavuudella viitataan ongelmanratkaisutilanteisiin sekä havaintojen ja johtopäätösten tekemiseen. Sillä viitataan myös kykyyn ihmetellä ja tehdä uusia kysymyksiä. Erilaiset rooli- ja seikkailuleikit, joissa kohdataan uusia asioita ja tilanteita, ovat erityisesti oivaltavuutta vaativia ja ruokkivia leikkejä. Oivaltavuus liittyy kiinteästi toiminnassa yhteen tarinallisuuden kanssa, sillä ongelmanratkaisutehtävät ja -tilanteet sisältyvät juoneen. (Hyvönen ym. 2007, 155.) Oivaltaminen tuottaa lapselle suurta mielihyvää (Lehtonen 2004, 38). Ongelmanratkaisutilanteet saattavat olla myös haastavia, ja epäkohdat voivat oivaltavuuden kannalta myös muuttua positiivisiksi kokemuksiksi. Tällöin uudet ja paikoin hyvinkin pulmalliset leikit saattavat lisätä lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, jolloin lapset joutuvat auttamaan toisiaan vastaan tulevissa ongelmatilanteissa. (Hyvönen 2007, 155.)

Toivottavaa olisi, että leikin kautta käsiteltävä ilmiö nousisi lasten omista havainnoista, kysymyksistä tai ideoista. (Lipponen 2012, 34). Hyvä havaintojen tekoon kannustava ympäristö tukee kognitiivista, esteettistä ja motorista kehitystä sekä mielikuvitusta ja motorisia taitoja. Parhaimmillaan ympäristö tarjoaa tilaa ihmettelylle, ruokkii uteliaisuutta ja innostaa pohtimaan. Lapsi harjoittelee havaintojen tekoa usein tiedostamattaan eri aistien avulla ja hän haluaa esimerkiksi koskea ja tunnustella. Kun ympäristö tarjoaa turvallista tutkittavaa, ei aikuisen tarvitse koko ajan kieltää lapsia. (Parikka-Nihti & Suomela 2013, 82, 84-85.)

Kokeilut, tutkimukset ja ongelmien ratkaisut tuottavat lapselle keksimisen, luovuuden ja ymmärtämisen iloa. Tutkimusten avulla voidaan harjoitella esimerkiksi systemaattista dokumentointia ja ajattelua. Dokumentointiin liittyy usein matemaattisia sekä spatiaalisia eli tilaan liittyvien taitojen kehitystä tukevia elementtejä. Oppimisympäristön olisi oivaltavuuden kannalta hyvä olla mahdollisimman haastava ja autenttinen eli ilmiöiden tulisi olla lapsen kannalta todellisia ja olemassa olevia. Uuden oppiminen oman ihmettelemällä, kokeilemalla ja havainnoimalla jättää lapsen pysyvämmän muistijäljen kuin kuvista, kirjoista tai tietokoneelta saatu tieto (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 50; Parikka-Nihti ym. 2013, 90).

4 Pienten lasten oppimisympäristöt

Pienten lasten oppimisympäristöä voidaan luonnehtia neljän oppimisympäristöön liittyvän määritelmän kautta, joiden mukaan oppimisympäristö on monimutkainen fyysinen, pedagoginen, sosiaalinen ja kulttuurinen kokonaisuus. Leikillisessä oppimisympäristössä opettajan ja lapsen välinen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus ja erilaiset toimintatavat ovat keskeisiä. Leikillinen oppimisympäristö mahdollistaa lapsen aktiivisen osallistumisen sekä toiminnan suunnitteluun että toteutukseen. (Kangas 2010, 35.) Tässä tutkimuksessa on keskitytty fyysiseen oppimisympäristöön päiväkodin kontekstissa. Fyysisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysistä ympäristöä. (Hyvönen ym. 2007,9).

4.1 Päiväkodin fyysisen oppimisympäristön määrittelyä

Fyysistä ympäristöä katsotaan olevan kaikki ihmisen ulkopuolella oleva, meistä riippumaton, käsin kosketeltava, aistittava ja mitattavissa olevat materiaallinen ympäristö. Fyysinen ympäristö ei ole yksilöllisesti tulkittavissa, mutta yksilöllisesti tulkitun ympäristön käsite nivoutuu päiväkodin fyysiseen ympäristöön läheisesti. Ympäristön ominaisuudet saavat merkityksensä samalla, kun lapsi havainnoi, tulkitsee ja nimeää ympäristöään. Samalla ympäristöstä tulee kullekin lapselle merkityksellinen paikka. (Karjalainen 1986, 119-120; Haarni, Karvinen, Koskela & Tani 1997, 16-17.)

Fyysiset oppimisympäristöt on rajattu päiväkodin omaan päiväkotirakennukseen ja sen läheisyydessä olevaan, päiväkodin omaan pihaan. Päiväkotirakennusta tarkastellaan materiaalisena ympäristönä, joka on rajattu päiväkodin seinien ja piha-aitojen sisään. (Paju 2012, 79.) Esimerkiksi päiväkodin lähimetsät ja muut retkikohteet on rajattu pois leikillisistä oppimisympäristöistä, vaikka osa lasten leikistä ja oppimisesta saattaisikin tapahtua myös vastaavanlaisissa konteksteissa. Poikkeuksena tästä on kaksi tutkimuspäiväkotia, joista toisessa ryhmät ulkoilevat lähes päivittäin läheisessä metsässä sekä yksi päiväkoti, jossa ulkoilu tapahtuu lähes päivittäin läheisissä leikkipuistoissa. Päiväkodin seinien ja aitojen sisälle rajautuva alue sisältää myös useita rajoja, joita tarkastellaan tässä raportissa tuonnempana (Kallio 2006, 34). Päiväkodin sisätiloista on tarkasteltu ainoastaan tutkimukseen valitun ryhmän leikillisiä oppimisympäristöjä ja näistäkin rajataan pois kuraeteiset sekä ryhmän työntekijöiden määrittämät mahdolliset muut tilat, joissa ei varsinaisesti leikitä.

Laadukas varhaiskasvatus edellyttää näkemystä siitä, miksi ja miten varhaiskasvatusta toteutetaan. Varhaiskasvatuksen tarkoituksena on kasvattaa ja opettaa lapsia tulevaisuuden aikuisiksi ja yhteiskunnan toimijoiksi. Yhteiskunnassamme vallalla olevat käsitykset lapsesta ja lapsen tavasta oppia ohjaavat varhaiskasvatuksen toimintatapoja ja menetelmiä sekä varhais-

kasvatuksen oppimisympäristön muovautumista (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002, 14).

Jotta on mahdollista määritellä oppimisympäristön käsite, on tärkeää tiedostaa, mitä oppiminen itsessään merkitsee. Oppiminen on elinikäinen prosessi, joka alkaa jo varhaislapsuudessa ennen kouluikää jatkuen aina vanhuuteen asti. Oppiminen on aina yksilöllinen prosessi, joka kuitenkin tapahtuu jonkin kulttuurin ja ympäristön vaikutuspiirissä. (Peltonen 2004, 45; Tuomisto 2001, 13.) Oppimisen voidaan katsoa olevan esimerkiksi mieleen painamista tai miettimistä ja keksimistä. Tavallisimmin oppimisella tarkoitetaan kokemuksen mukanaan tuomaa muutosta. Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta kehityksen eteenpäin sysäävää muutosta, kuten kasvua ja kehitystä. Oppimisen ja kehityksen käsitteet nivoutuvat toisiinsa ja niitä on vaikea täysin erotella toisistaan. Esimerkiksi kävelemään oppiminen on kehityksen mukanaan tuomaa, mutta toisaalta se riippuu myös aikaisemmasta harjoittelusta ja kokemuksesta, kuten kontaktoimisesta. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 19-20.)

Oppiminen tapahtuu aina tietynlaisessa kontekstissa, jonkin kulttuurin ja ympäristön vaikutuspiirissä. Päiväkodit ja lasten valvottu kotihoito muodostavat yleensä ensimmäisen kasvatustuotoksen, jossa kodin ulkopuoliset ihmiset osallistuvat lasten kasvatukseen ja näin ollen vaikuttavat suuresti lasten oppimiseen. Varhaislapsuudessa oppiminen tapahtuu lähinnä kodin ja perheen piirissä informaalisena ja satunnaisoppimisena. Näillä viitataan käytännössä tapahtuvaan oppimiseen kokemuksellisen oppimisen kautta, jossa lapset oppivat tahtomattaan oman toimintansa ohessa sivutuotoksena. Lasten oppimisen päiväkotiryhmän kontekstissa voidaan katsoa näin ollen vielä olevan välillistä ja tässä tutkimuksessa oppiminen tapahtuu päiväkodin kontekstissa, informaalisena ja satunnaisoppimisena. Monipuoliset leikin muodot palvelevat muiden toiminnan muotojen ohella sekä lasten luontaisia toimintapyrkimyksiä että opettajan pedagogisia tavoitteita. Näiden vastakohtana on formaali oppiminen, jolla tarkoitetaan eri kouluasteilla tapahtuvaa oppimista. (Tuomisto 2001, 13, 27-29.)

Oppimisen ja kasvatuksen käsitteet nivoutuvat myös osittain toisiinsa. Oppiminen voidaan erotella kasvatuksesta toiminnan yksilöllisyyden mukaan. Kuten jo aiemmin mainittiin, oppiminen on yksilöllistä toimintaa, kun taas kasvatusta on suhteellisen yhdenmukaista yhteiskunnallista toimintaa. (Tuomisto 2001, 13.) Suomessa lait ja asetukset sekä varhaiskasvatuksen valtakunnalliset dokumentit ohjaavat ylhäältä varhaiskasvatusta, mutta jokaisella kunnalla, jokaisella toimintayksiköllä ja työntekijällä on omat, yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmansa sekä tapansa toimia. Kasvatuksen käsite lähentyy tällä tavoin katsottuna oppimisen käsitettä, jos verrataan käsitteitä yksilöllisen ja yhteiskunnallisen näkökulmista (Tuomisto 2001, 13).

Oppimisympäristön voidaan katsoa olevan paikka ja tila, mutta se voi olla myös yhteisöverkosto tai toiminta, joka tukee oppimista. Yleisimmin sillä tarkoitetaan erilaisia fyysisiä, tekni-

siä, sosiaalisia, kulttuurisia, kognitiivisia ja affektiivisiä ympäristöjä, joissa opitaan. Tämä tutkimus on rajattu päiväkotien fyysisiin oppimisympäristöihin. Oppimisympäristössä on tietty määrä resursseja, tässä yhteydessä esimerkiksi leluja, joiden avulla opitaan ymmärtämään uusia asioita, ratkaisemaan erilaisia ongelmia tai luodaan jotain uutta. Aiemmin oppimisympäristön on käsitteenä mielletty voimakkaasti liittyvän tieto- ja viestintäteknologian käyttöön kasvatuksessa, mutta nykyisin merkitys on laajentunut ja käsittämään kaikkia oppimisen paikkoja ja tiloja. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 45.)

Yhteiskunta ja kulttuuri vaikuttavat päiväkodin fyysiseen oppimisympäristöön välillisesti. Päiväkotirakennusten ja pihojen suunnitteluun sekä tilojen järjestämiseen liittyvillä arvoilla ja niistä seuraavalla päätöksenteolla on vaikutusta tuhansiin pieniin arkisiin, mutta merkittäviin seikkoihin lasten päiväkotiarjessa. (Raittila 2011, 61.) Fyysistä ympäristöä ja siihen liittyvää toimintaa määrittävät lisäksi esimerkiksi päivähoidon turvallisuussuunnittelu ja turvallisuuden liittyvien riskikartoitusten tulokset (Saarsalmi 2008, 61-74).

Päiväkodin kontekstissa oppimisympäristön yhteydessä puhutaan usein leikkiympäristöstä. Leikkiympäristöllä tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan ympäristöä, jossa leikitään. Laissa lasten päivähoidosta mainitaan leikkiympäristö hyvin laajasti kasvu ympäristön kautta. Päivähoiton tulee lain mukaan omalta osaltaan tarjota lapselle muun muassa lapsen lähtökohdat huomioon ottaen suotuisa kasvu ympäristö. Päiväkotihoidon voidaan järjestää päiväkotihoidon varten varatussa tilassa, jota kutsutaan päiväkodiksi. (Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36 1:2a.2) Kasvu ympäristöön katsotaan kuuluvan rakennetut tilat, lähiympäristö, materiaalit, välineet ja ihmissuhteet (Niemi 2006).

Leikkiympäristön tietoinen luominen, ylläpitäminen ja uudistaminen ovat tärkeä osa varhaiskasvatusta. Rikkaan leikkiympäristön rakentaminen pohjautuu kasvattajien asiantuntemukseen lasten leikin kehitysvaiheista ja leikkikulttuurista. Leikkiympäristön muokkaamisessa otetaan huomioon lisäksi lasten ajankohtaiset kiinnostuksen aiheet. Lapset osallistuvat ympäristön ylläpitämiseen ja uudistamiseen kykyjensä ja kehitystasonsa mukaan. Lasten sekä ympäristön vuorovaikutusta voidaan tarkastella toinen toistaan määrittävinä. Lapset eivät ole vain mukana oppimassa ja mukautumassa olemassa olevan ympäristön heiltä edellyttämään tietoon ja toimintaan. Leikkiympäristön rikastuttaminen tarjoaa luontevan yhteistyömahdollisuuden myös lasten vanhemmille. Sekä sisä- että ulkotiloja suunniteltaessa otetaan huomioon lasten ikä ja kehitys sekä erilaisten leikkien vaatimat aika-, tila- ja välineratkaisut. Leikkiympäristöä laajennetaan lähiympäristöön ja luontoon mahdollisuuksien mukaan. (Raittila 2008, 29-32; Heikkilä ym. 2007, 22.)

Varhaiskasvatuksessa puhutaan myös toimintaympäristön käsitteestä, johon oppimisympäristön käsite nivoutuu. Toimintaympäristön arvioinnissa kiinnitetään huomiota siihen, miten hy-

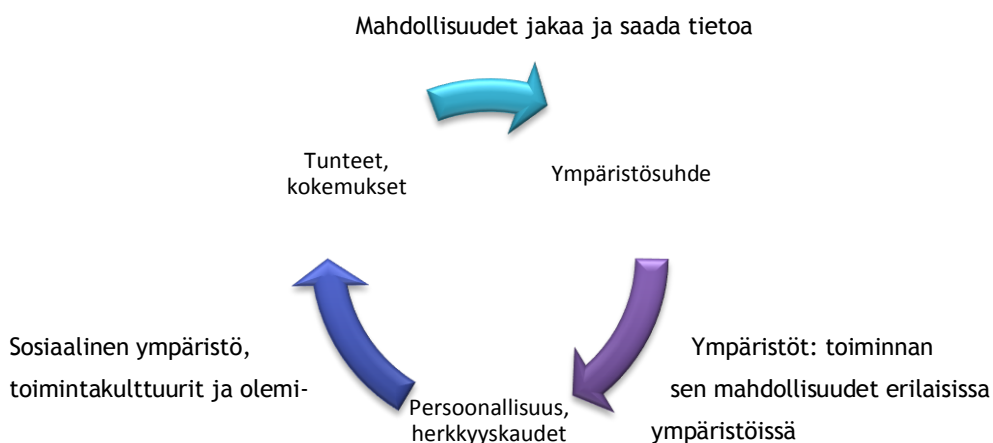
vin se palvelee kunkin lapsen ja koko ryhmän tarpeita. Toimintaympäristö pitää sisällään yhteensä kuusi eri osa- aluetta: fyysisen, toiminnallisen, psyykkisen, sosiaalisen, pedagogisen ja kulttuurisen toimintaympäristön. Tässä tutkimuksessa keskitytään päiväkodin fyysiseen toimintaympäristöön, mutta myös esimerkiksi toiminnalliseen ja pedagogiseen toimintaympäristöön. Fyysisen toimintaympäristön katsotaan koostuvan niistä konkreettisista ja rakenteellisista tekijöistä siinä ympäristössä, jossa lapsi on päivähoidossa. Tähän ympäristöön kuuluvat päivähoitopaikkarakennus ja piha- alue. (Koivunen 2009, 179.)

4.2 Oppimisympäristön suunnittelun näkökohtia

Varhaiskasvatuksen tulee mahdollistaa lapselle turvallisten kiintymyssuhteiden kehittyminen, joka on ihmisenä kasvamisen lähtökohta ja hyvän kasvun ja oppimisen perusta. Varhaiskasvatuksen kasvu- ja oppimisympäristön täytyy soveltua fyysisiltä, psyykkisiltä, tiedollisilta ja sosiaalisilta ominaisuuksiltaan lasten varhaiskasvatukseen. Tilojen katsotaan suomalaisissa päiväkodeissa olevan pääsääntöisesti tasokkaita. (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002, 14; Raittila 2011, 61.) Oppimisympäristön järjestäminen pienten lasten oppimista parhaalla mahdollisella tavalla tukevaksi ei kuitenkaan ole kasvattajalle helppoa. Keskeisimmät pulmat leikkivien lasten ohjauksessa näyttävät Heleniuksen ym.:n (2013, 221) mukaan liittyvän ryhmän päivärytmiin ja leikkiaikaan, tilojen organisointiin, välineiden valintaan sekä säilytykseen. Kaikkiin edellä mainittuihin kietoutuu yhteen lasten ystävyysuhteiden muotoutuminen. Yksiselitteisesti on hankala määrittää, millainen on hyvä tai tehokas oppimisympäristö.

Oppimisympäristön tulee olla ennen kaikkea turvallinen. Päiväkotisuunnittelussa turvallisuuden on luotu tietyt standardit, mutta lasten oppimisen ja kehityksen kannalta on tärkeää myös tuntee olonsa turvalliseksi. Turvallisuuden tunteen saavuttamiseksi lapsi tarvitsee pysyvyyttä ja toistoja, joten ympäristösuhteen kehittymisen vuoksi on hyvä, jos lapsella on vakituinen, monipuolisiin leikkeihin innostava lähiympäristö. Tämän lisäksi 3–5-vuotiailla on hyvä olla mahdollisuuksia tutustua erilaisiin ympäristöihin esimerkiksi retkien muodossa. Lasten ympäristöönsä liittämät käsitykset ja tiedot ovat usein omiin sekä muiden havaintoihin ja liikumiseen perustuvia, kokemuksellisia ja elämyksellisiä, mutta kuten aiemmin jo mainittiin, myös kulttuurillisesti ja sosiaalisesti rakentuneita. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 79.)

Oheinen kuvio selventää lapsen ympäristökokemuksia (Kuvio 1). Lasten kokemukset ovat erilaisia riippuen lapsen iästä, persoonallisuudesta, sosiaalisesta ympäristöstä ja fyysisen ympäristön käyttömahdollisuuksista. Kaikki eivät koe ympäristöään samoin. Osalle lapsista esimerkiksi fyysiset ponnistelut tuottavat mielihyvää, toisille taas tärkeitä saattavat olla esimerkiksi omat rauhalliset leikit rakenteluineen ja keräilyineen. (Whitebread ym. 2003, 64-65; Parikka-Nihti 2014, 80.)



Kuvio 1: Lapsi ja ympäristökokemukset (Parikka-Nihti 2014, 79)

Materiaaliset tekijät luovat perustan oppimisympäristölle sekä sisällä että ulkona. Lapset eivät voi oppia ilman konkreettisia, suoria kokemuksia. Lelut rohkaisevat tiettyjä leikin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen muotoja. Fyysisessä ympäristössä tulee olla laaja valikoima sekä tehdasvalmisteisia että luonnosta löytyviä objekteja. (Bruce 2011, 65; Ruckenstein 2011,1.) Leikkivälineiden, ja niiden asennusten tulee olla niitä koskevien standardien mukaisia, eivätkä ne saa sisältää myrkyllisiä aineita (Ohjeita päivähoitotilojen suunnitteluun 2013).

Välineiden tulee olla monipuolisia sekä muunneltavia, ja niitä on oltava riittävästi. Aikuisen on hyvä pitää mielessä, miten materiaalit tarjottu lapsille ja kuinka tämä auttaa aikuisia auttamaan lapsia kehittämään omia ideoitaan, tunteitaan tai sosiaalisia suhteitaan, liikettään ja ruumiillisuuttaan. (Bruce 2011, 65; Heikkilä ym. 2007.) Lelujen ja kalusteiden asettelussa tulisi kiinnittää huomiota selkeyteen ja siisteyteen, sillä liialliset aistiärsykkeet saattavat häiritä leikkiin keskittymistä. Sekava ympäristö saattaa myös muistitutkimuksen mukaan, varsinkin ryhmän pienimpien lasten kohdalla, ehkäistä aktiivisen kuvittelun muodostumista ja tapaa muistella kokemaansa myöhemmin. Lapsen on lisäksi helppo ottaa välineitä leikkiin, mikäli lelut ovat siististi paikoillaan. (Helenius ym. 2013, 71.)

Roolileikki on koulua edeltävän vaiheen johtavaa toimintaa ja se on 3–5-vuotiaiden tyypillisin leikkimuoto. Siihen liittyvää materiaalia tulisi olla saatavilla monipuolisesti erilaisia leikkijöitä varten. Roolileikkiä varten tulisi olla lapsilla joka päivä tarjolla esimerkiksi roolivaatteita, kotileikki, ruuanlaittopaikka, tilaa tanssille ja draamalle sekä pienoismaailmoja ja nukketalo (Bruce 2011, 66.) Leikkivälineistön laatuun olisi kiinnitettävä huomiota varsinkin sisällä, missä lasten on vaikeampi löytää ja keksiä asioita kuin ulkona. Monipuolisuuden tärkeys korostuu varsinkin 5-vuotiailla, jotka ovat jo taitavia leikkijöitä ja kaipaavat uusia ulottuvuuksia leikkiään rikastamaan. Tämän ikäiset myös haluavat luoda itse oman leikkinsä paikan ja puitteet,

joten valmiit rakennetut leikkinurkkaukset eivät palvele isompia leikkijöitä. (Helenius ym. 2013, 89-99.)

Tällaiset valmiiksi rakennetut leikkinurkkaukset liittyvät pedagogisen toimintaympäristön järjestämisen tapaan, leikkialuepedagogiikkaan. Sitä toteutetaan päiväkodeissa vapaan toiminnan organisoimisessa silloin, kun ryhmän tiloissa toimii useampia pienryhmiä samaan aikaan. Sitä toteutetaan kahdella tavalla, joista toisessa aikuiset rakentavat valmiita leikkipisteitä ja toisessa lapsille on tarjolla useita eri leikkipisteitä, joihin heillä on mahdollisuus rakentaa leikkinsä. (Raittila 2013, 86.)

Rakenteluleikit ovat myös 3–5-vuotiaiden suosiossa, erityisesti poikien keskuudessa. Erilaiset materiaalit, niiden kokeileminen, niillä toimimisen suunnitteleminen ja niistä rakentaminen tuovat lapsille iloa. On tärkeää varmistaa, että lasten käytössä niin rakenteluleikeissä kuin muussakin olisi päivittäin heidän taitojensa edellä kehittyvä välineistö. Kolmen vuoden tienoilla rakenteluun riittävät lapsille kuutiopalikat, mutta neljän vuoden tienoilla lapsilla alkaa esittävä rakentelu, jolloin tarvitaan riittävän paljon samanvärisiä ja -kokoisia rakennuspalikoita. Rakennussarjoja voi olla monenlaisia, mutta tärkeää olisi niiden ohessa olla leikkiä rikastamassa perusrakentelutarjaan kuuluvia lisäosia sekä pienvälineitä, kuten eläinhahmoja valmiilla rakenteluilla leikkimiseen. (Helenius ym. 2013, 135, 139-140.)

Oppimisympäristöjen suunnittelussa, rakentamisessa ja uudistamisessa tulee erityisesti kiinnittää huomiota lasten yksilöllisiin tarpeisiin ja jokaisen lapsen yksilöllisen oppimisen tukemiseen. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten lasten määrä on lisääntynyt suomalaisessa varhaiskasvatuksessa nopeasti, mikä vaatii myös oppimisympäristöjen suunnittelulta erityishuomiota. Materiaalien ja leikkivälineiden hankinnassa tulee huomioida myös maahanmuuttajataustaiset lapset. Esimerkiksi kotileikkiin voidaan hankkia erinäköisiä nukkeja ja vaatteita sekä astiat voivat kuvastaa eri kulttuureja. Seinille voidaan ripustaa kuvia eri kulttuureista sekä aikuiset ja lapset voivat harjoitella erikielisiä tervehdyksiä, joita myös on aseteltu seinille. Tärkeää on huomioida leikkivälineiden ja materiaalien asettelu helposti saataville, sillä suomen kieltä taitamaton lapsi ei osaa pyytää piilossa olevia tavaroita. Erityisesti maahanmuuttajataustaisten lasten oppimisympäristön tulee olla selkeä, mutta samalla sen tulisi houkutella lapsia monipuoliseen toimintaan, suomen kielen käyttöön, ajatteluun ja vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa. Oppimisympäristöjen tulisi antaa aikuiselle mahdollisuus havainnoida lasta, arvioida suomen kielen kehitystä ja lapsen muita tarpeita. Oppimisympäristöä pitäisi myös kehittää ja arvioida säännöllisesti vuodenaikojen ja lapsiryhmän tarpeiden mukaan. (Halme & Vataja 2011, 5, 91,94.)

Tietotekniikkaa käytetään varhaiskasvatuksessa vain vähän ja sen osuus 3–5 -vuotiaiden lasten leikillisessä oppimisympäristössä ei ole tällä hetkellä merkittävä (Reunamo, Söderqvist &

Tanner 2014a, 162). Multimedian käytössä esimerkiksi tietotekniikan potentiaalia ei useinkaan hyödynnetä, vaan se jää korvaavaksi teknologiaksi, antamaan uuden välineen perinteisten tehtävien hoitamiseen. Tietotekniikan vähäiseen käyttöön voi olla useita syitä, kuten se, ettei tietotekniikan mahdollisuuksia tunneta, ja se ettei oivaltaviin käyttötapoihin syventymiseen jää aikaa. Myös monialaista yhteistyötä tarvittaisiin kasvatusalan ammattilaisten, multimedia-suunnittelijoiden ja tietokonealan asiantuntijoiden välillä. (Meisalo, Sutinen & Tarho 2000, 17.)

Ulkoleikit ovat tärkeitä ympäristösuhteen kehittymisen kannalta, sillä ulkona toimiminen auttaa ymmärtämään realistisia fyysisiä olosuhteita. Ympäristön leikittävyyteen vaikuttavat lapsille suunniteltujen leikkipaikkojen lisäksi suunnittelemattomat vapaat alueet. Tärkeintä on, että leikkiliset oppimisympäristöt ovat turvallisia, monipuolisia ja että ne houkuttelevat lapset leikkimään ja pelaamaan. Pelaaminen ulkona onkin leikin ohella lapsuusiän luontaista toimintaa. Pelattaessa toimintaa määrittävät joko lasten tai aikuisten määrittämät säännöt tai vastaavasti joukkueiden välinen kilpailu. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 72.)

2000-luvun alun suomalaislasten tyypillinen kasvuympäristö on rakennetumpi kuin ennen. Tii-viin kaupunkirakentamisen vuoksi lapsille on jäänyt vain vähän muunneltavia, monipuolisia leikkialueita. Lapsille suunnatut leikkipaikat on rakennettu yhä turvallisemmiksi ja valmiimmiksi. Niissä olevat kiinteät rakennelmat ja toiminnan mahdollisuudet kuitenkin vaihtelevat. Päiväkotien perusvarustukseen tyypillisesti kuuluvat kiinteät rakennetut leikkivälineet, kuten keinut, hiekkalaatikot ja liukumäet. Pihan koko vaikuttaa suuresti siihen, kuinka paljon leikkiin kannustavia välineitä pihalle voidaan rakentaa. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 75.) Pihan yksipuolisuus ja pieni koko aiheuttaa haasteita pihalla lasten kanssa olevalle kasvattajalle. Kaikille lapsille tulisi keksiä mielekästä, lapsen yksilöllistä kehitystä tukevaa tekemistä pihalla olevien resurssien puitteissa. Ulkona kasvattajan leikin ohjauksella onkin suuri merkitys leikin rikastajana ja mahdollistajana. Kasvattajat ovat päiväkodeissa usein vastuussa irrallisten leikkivälineiden hankinnoissa, joten esimerkiksi niiden avulla leikkiä saadaan kehitettyä.

4.3 Hyvän oppimisympäristön elementit

Kronqvist ym. (2011, 49) ovat maininneet, että oppimisympäristöjä suunnitellaan ja toteutetaan, jotta voitaisiin tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen sekä joustavaan lapsen kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Terveellisen, rauhallisen, kehitystä ja oppimista tukevan kasvuympäristön katsotaan turvaavan lapsen suotuisan kehityksen (Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002, 14). Oppimisympäristön tehtävänä on tarjota tilaisuuksia leikkiin sekä tukea lapsen kasvun ja oppimista, lapsen kielen kehitystä sekä oman toiminnan arviointia (Hyvönen, Kangas, Kultima & Latva 2007, 9).

Oppimisympäristöt myös mahdollistavat ajankohtaisten kysymysten ja haasteiden yhteistä prosessointia sekä yhdessä tekemistä. Oppimisympäristöjen suunnittelun yhteydessä painottuvat erityisesti muutamat seikat, joiden avulla voidaan määritellä hyvä ja tehokas oppimisympäristö. Hyvän oppimisympäristön ominaisuuksia ovat päämääräsuuntautuneisuus, kompleksisuus ja autenttisuus, vuorovaikutteisuus, eettinen ja moraalinen reflektointi sekä arvioinnin ja seurannan mahdollisuudet. (Kronqvist ym. 2011, 49-51.) Näitä viittä hyvän oppimisympäristöä on käytetty tutkimusaineiston analyysissä ohjaavana teoriana.

Kasvatuksella ja opetuksella on aina olemassa päämäärä ja tavoitteet, minkä vuoksi oppimisympäristön on viestittävä näitä päämääriä. Hyvä oppimisympäristö tarjoaa aikuisen asettamien tavoitteiden lisäksi jokaiselle lapselle mahdollisuuden luoda ja toteuttaa omat tavoitteensa. Toisena tavoitteiden tasona ovat yhteisölliset ja yhteisön jäseneksi liittymisen tavoitteet. Päiväkotiryhmän kohdalla tämä tarkoittaa lapsen kaverisuhteiden muodostumista, vertaisryhmässä tarvittavien tietojen ja taitojen omaksumista sekä päiväkotiryhmässä hyväksytyksi tulemistä. Kolmantena päämääriin liittyvänä tasona on kulttuurin jäsenyyteen kasvaminen ja kulttuurisen tiedon vahvistaminen. Lapsen suhde omaan kulttuuriinsa on tärkeä osa hänen identiteettiään. (Kronqvist ym. 2011, 50.)

Oppimisympäristön tulee olla kompleksinen eli tarjottava riittävästi haasteita ja ongelmia sekä autenttinen eli tarkasteltavien asioiden tulee olla osanottajien näkökulmasta olemassa olevia ja todellisia. Kompleksisuudella ei tässä kohtaa tarkoiteta ainoastaan älyllistä vaikeutta vaan myös toiminnallisuutta sekä sitä, että ilmiöitä on mahdollisuus tarkastella niihin liittyvien ongelmien pohjalta. Tarpeen mukaan niitä pitää myös voida kyseenalaistaa. (Kronqvist 2011, 50-51.)

Brucen (2011, 64-65) mukaan hyvä kompleksinen ja autenttinen oppimisympäristö sijaitsee ulkona. Lapset oppivat ollessaan aktiivisia ja sisällä ollessaan he ovat usein väkineisiä liikkeissään ja tutkimisessaan. Aivojen saama happi ulkona ollessa sekä karkeamotoriset taidot, jotka kehittävät ja tukevat hienomotorisia taitoja, ovat ratkaisevat tekijät rikkaan oppimisympäristön luomisessa. Olkapään hallinta esimerkiksi johtaa kynäotteeseen kehittymiseen. Puissa kiipeily puolestaan edesauttaa olkapään hallintaa. Myös Tovey (2011, 79-94) painottaa ulkoilun merkitystä rikkaan oppimisympäristön luomisen yhteydessä. Lapsilla tulisi olla paikka ja tilaa, jossa olisi mahdollista haastaa itsensä ja ottaa riskejä, mikä kehittää heidän oppimistaan. Hänen mukaansa rikas oppimisympäristö on tila, jossa lapset voivat tutkia erilaisia olemassa olevia ilmiöitä sekä ymmärtää näin niiden funktion. Hän korostaa sitä, ettei ulkona oltaessa tarvita paljon leluja; lasten näkökulmasta luonnossa on paljon merkityksiä suuren tavaran määrän sijaan. Luonto on dynaaminen paikka, jossa voi myös nähdä muun muassa vuodenaikojen vaihtelun ja kasvien kasvamisen sekä oppia hyödyllisiä asioita toiminnan kautta. (Tovey 2011, 81-84.)

Kolmas hyvän oppimisympäristön piirre on vuorovaikutteisuus, jota oppimisympäristön on pidettävä yllä. Oppiminen on prosessi, jossa yksilö käy vuoropuhelua itsensä, toisten tai ympäristön kanssa. Hyvä oppimisympäristö tukee tätä prosessia. (Kronqvist ym. 2011, 50.) Toimiesseen yhdessä vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa lapset liittävät asioita omiin kokemuksiinsa, tunteuksiinsa ja käsiterakenteisiinsa (Heikkilä ym. 2007, 20-21). Reflektointi eli vuoropuhelu itsensä kanssa on tärkeää omakohtaisten käsitysten ja omien merkitysten luomiseksi oppimisen tavoitteena olevista ilmiöistä ja asioista. Lapsen tulee tuntea kuuluvansa yhteisöön, jotta aktiivinen vuoropuhelu olisi mahdollista. Toisaalta vuorovaikutussuhteet voidaan nähdä kahdenvälisiä suhteita laajempina verkostona, jossa tärkeänä osallistujana on myös kasvattaja. Tosin kasvattajan rooli on enenevässä määrin ohjaava ja valmentava. (Kronqvist ym. 2011, 50-51.)

Tässä tutkimuksessa on keskitytty sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen. Siinä oppijan toimijuus ja identiteetin rakentuminen sekä yhteisöissä toimiminen ja kollektiivisen hyvinvoinnin luominen ovat keskeisessä osassa. Sosiokulttuurinen teoria korostaa oppimisen vuorovaikutteellisuutta, sosiaalisuutta ja kulttuurisidonnaisuutta (Vygotsky 1978.) Ihminen on synnynnäisesti kulttuurillinen. Ihmisen kehityksen voidaan katsoa olevan muutosprosessi, jossa yksilö osallistuu dynaamisiin kulttuuriyhteisöihin ja tätä kautta kehittyy kulttuurin jäsenenä ja osallistujana. (Rogoff 2003, 63.) Oppimista tarkastellaan kokonaisvaltaisena ja dynaamisena prosessina, jossa oppimisen myötä yksilö kasvaa osaksi kulttuuria, sen toimintakokonaisuutta ja välineistöä (Kronqvist 2011, 25). Sosiokulttuurinen teoria nivoutuu tältä osin relationaaliseen näkemykseen lasten ja ympäristön suhteesta. Relationaalisen lähtökohdan mukaan lapset nähdään ympäristöä omasta näkökulmastaan tuottavana tahona, jolloin lapsilla on aktiivinen ympäristöä muokkaava rooli. (Raittila 2011, 57.)

Oppiminen merkitsee sosiokulttuurisesta näkökulmasta aktiivista osallistumista jonkin yhteisön toimintaan. Oppiminen on myös sitä, että hallitsee yhteisölle tarkoituksenmukaisia toiminnan ja ajattelun välineitä. Sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä ihmisen toiminnassa käyttämät välineet korostuvat. Ihmisen ajattelu perustuu erilaisten välineiden kuten kirjojen, leikkivälineiden ja tietokoneiden käyttöön. Kulttuuristen välineiden avulla voidaan ratkaista erilaisia fyysisiä ja älyllisiä ongelmia sekä ylittää biologisia rajoituksia. Sosiokulttuuristen silmälasien läpi tarkasteltuna ihmisen toiminta on tulosta mielen rakenteiden ja ”älykkäiden” välineiden yhteisvaikutuksesta. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 25; Säljö 2013, 20-21.)

Varhaislapsuuden oppimisen yhteydessä puhutaan lähikehityksen vyöhykkeestä, jolla tarkoitetaan itsenäisessä ongelmanratkaisussa näkyvän (tämänhetkisen kehitystason) ja aikuisen tai osaavampien tovereiden avustaman ongelmanratkaisun määrittämää (mahdollisen) kehityksen välistä eroa. Lähikehityksen alueen liittyvissä pohdinnoissa keskeistä on, miten osaavamman

osapuolen toiminta auttaa lapsen kehitystä eteenpäin. Vertaisryhmässä rakentuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen laadulla on yhteyksiä oppimisen laatuun. Erityisesti vuorovaikutukselliset mekanismit ja prosessit, jotka tukevat ja haastavat lähikehityksen vyöhykkeiden rakentumista vertaisryhmässä ovat kiinnostaneet tutkijoita. (Hakkarainen 2008b, 45; Lehtonen 2004, 15.)

Päiväkotiryhmän heterogeenisyys saattaa Bodrovan ja Leongin (2011, 67) mukaan vaikuttaa lasten väliseen sosiokulttuuriseen oppimiseen myös sitä heikentävästi. Samanikäisillä lapsilla ei ole mahdollisuutta oppia isommilta leikin eksperteiltä vaan heidän täytyy toimia lasten kanssa, jotka ovat suunnilleen yhtä kokemattomia kuin he itse ovat. Koska lapsilla ei ole mahdollisuutta havainnoida ja jäljitellä kehittyneempiä leikkijöitä, lapset tarvitsevat enemmän tukea aikuiselta. 3–5-vuotiaiden ryhmä on tässä suhteessa lasten oppimiselle suotuisampi kuin esimerkiksi ryhmä, jossa on lapsia ainoastaan yhdestä ikäluokasta.

Oppimisympäristöllä on oma roolinsa myös lasten arvomaailman kehittämisessä sekä eettisten ja moraalisten kysymysten pohdinnan mahdollistamisessa. Eettisillä ja moraalilla kysymyksillä on oma tärkeä osansa lapsen identiteetin rakentumisessa. Tarvitaan keskustelua ja yhteistyötä sekä henkilökohtaista pohdintaa siitä, minkälaisia arvoja yksilö haluaa elämässään noudattaa. Arvot välittyvät oppimisympäristöissä usein epäsuorasti, toiminnan normien ja sääntöjen välittämällä. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 50-51.)

Arviointi on tärkeä osa kaikkea varhaiskasvatustyötä ja hyvä oppimisympäristö tukee myös arviointiin ja seurantaan liittyvää toimintaa. Oppimisympäristön on annettava ohjaavaa palautetta sekä mahdollistettava oppimisprosessin jatkuva seuranta ja arviointi. Hyvä oppimisympäristö tukee lasta itsearviointiin, itsenäiseksi oppijaksi kasvamiseen sekä minäpystyvyyteen. On keskeistä, että lapsi itse opiskelee, seuraa ja arvioi omaa oppimistaan sekä kasvaa itsenäiseksi oppijaksi. (Kronqvist ym. 2011, 50-51.)

5 Aiemmat tutkimukset aiheesta

Leikillisiä oppimisympäristöjä on tutkittu varsin vähän. Useimmat aiheeseen liittyvät tutkimukset ovat sijoittuneet esi- ja perusopetukseen. Tutkimuksen taustalla on muutamia aiempia tutkimuksia, tosin hieman eri näkökulmista kuin tämä tutkimus. Brotherus (2004) on tutkinut väitöskirjassaan ”Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta” esiopetuksen toimintakulttuureita neljässä eri esiopetusryhmässä. Tutkimuksen tarkoituksena oli esiopetuksen toimintakulttuurien kuvaaminen, tulkinta ja vertailu lapsen näkökulmasta. Yhtenä toimintakulttuurin osa-alueena oli toimintaympäristö, jota tutkittiin muun muassa päiväkodeissa tehtävän valokuvauksen avulla. Brotherus on valinnut tutkimukseensa lapsen näkökulman ja rajannut työnsä esiopetusikäisiin lapsiin. Tämä tutkimus on puolestaan rajattu 3–5-vuotiaiden

lasten leikkiympäristöihin oppimisympäristöinä. Näkökulma on aikuisen, sillä aikuinen on valinnut kuvattavat kohteet ja analysoinut kuvien sisällön.

Brotherus on käyttänyt tutkimuksessaan brikolaasia, kulttuurintutkimuksen termiä, jolla tarkoitetaan erilaisten menetelmien ja käytäntöjen valitsemista ja soveltamista pragmaattisista ja strategisista lähtökohdista (Alasuutari 1999, 25). Brotheruksen tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa on käytetty aineiston keruussa useita aineistonkeruumenetelmiä, kuten valmiita kirjallisia dokumentteja, havainnointia, haastattelua ja valokuvausta. Tutkimuksessa on yhtymäkohtia oman tutkimukseni kanssa erityisesti yhtenä aineistonkeruumenetelmänä toimivaan valokuvaukseen. Brotheruksen kuva-aineisto on kuitenkin huomattavasti suppeampi kuin tässä tutkimuksessa, tosin hänen tutkimustehtävänsä eroaa suuresti tämän tutkimuksen tutkimustehtävästä. Hänen tehtävänään oli vertailla neljän eri esikouluryhmän toimintakulttuuria, kun taas tässä tutkimuksessa keskityttiin kartoittamaan, millaisia leikkiympäristöjä pääkaupunkiseudun päiväkodeissa on oppimisympäristöinä. Brotherus on käyttänyt valokuvia täydentämään muilla aineistonkeruumenetelmillä kerättävää aineistoa, joten suppea kuva-aineisto on perusteltu. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli puolestaan kerätä koko aineisto valokuvaamalla.

Toimintaympäristöjen vertailussa Brotherus osoittaa, että esiopetuksen toimintakulttuurin toimintaympäristölle suurimmat yhteneväisyydet olivat lasten omat pöytä- tai pulpettipaikat, jotka esiintyivät kolmessa neljästä tutkitusta esiopetuksen toimintaympäristöstä. Hänen väitöskirjassaan kaksi päiväkodeissa sijaitsevaa esiopetusryhmää oli oppimisympäristöiltään melko samanlaiset, kun taas puolestaan kaksi koulun yhteydessä sijaitsevaa esikouluryhmää erosi kahdesta päiväkodin yhteydessä olevasta ryhmästä jonkin verran. (Brotherus 2004, 139.) Tämän perusteella tälle tutkimukselle asetettiin hypoteesiksi, että tutkimuspäiväkotien 3–5-vuotiaiden leikilliset oppimisympäristöt olisivat samankaltaisia keskenään tai ainakin yhteneväisyyksiä esiintyisi runsaasti.

Kangas (2010) käsittelee väitöskirjassaan ”The school of the future: Theoretical and pedagogical approaches for creative and playful learning environments” leikillisiä oppimisympäristöjä. Väitöskirjassa esitellään teoreettisia ja pedagogisia lähestymistapoja luoviin ja leikillisiin oppimisympäristöihin. Leikillistä oppimisympäristöä tarkastellaan ja määritetään luovan ja leikillisen oppimisen näkökulmasta. Luovalla ja leikillisellä oppimisella tarkoitetaan tutkimuksessa kehitettyä teoreettista ja pedagogista lähestymistapaa, joka määrittelee oppimisen ja oppimisympäristön keskeisiä piirteitä sosiokulttuurisen viitekehyksen ja leikillisiin oppimisympäristöihin liittyvien empiiristen tutkimusten valossa. Kankaan tutkimuksessa esitellään myös pedagoginen malli, jota voidaan käyttää esi- ja perusopetuksessa. Tutkimuksessa on käytetty kahta eri metodologista lähestymistapaa, grounded-teoriaa ja design-tutkimusta, jotka ovat

mahdollistaneet sekä teoreettisten ja pedagogisten konstruktioiden että oppimisympäristöjen ja opetuskäytänteiden kehittämisen.

Tutkimus koostui viidestä osatutkimuksesta, jotka muodostivat luonnollisen jatkumon leikillisten oppimisympäristöjen kehittymisestä ja niihin liittyvistä empiirisistä tutkimuksista. Ensimmäisessä tutkimuksessa tarkasteltiin lasten toiveita leikin ympäristöistä. Toisessa tutkimuksessa analysoitiin lasten luovaa yhteisöllisyyttä ja narratiivisuuden ilmentymistä lasten pienryhmätilanteissa, joissa yhteistyössä suunniteltiin leikin ympäristöjä. Kolmas tutkimus keskittyi lasten näkemyksiin koulusta, joka vastaisi heidän toiveisiinsa ja mieltymyksiinsä. Neljännessä ja viidennessä tutkimuksessa esiteltiin ensimmäiset opetuskokeilut, jotka toteutettiin leikillisissä oppimisympäristöissä pilottileikkikenttien valmistuttua Rovaniemelle. Opetuskokeiluissa tutkittiin, miten lapset kokevat leikin ja pelaamisen kautta oppimisen ja miten leikillinen oppimisympäristö voi tukea ja rikastuttaa opetusta.

Tutkimustulosten avulla on luotu keskeinen perusta luovan ja leikillisen oppimisen määrittelylle sekä siihen liittyvän pedagogisen mallin kehittämiseksi. Vaikka tutkimusajankohtana pilottileikkikenttä ei vielä tarjonnut mahdollisuuksia esimerkiksi teknologian monipuoliseen hyödyntämiseen, tutkimukset osoittavat, että leikillisen oppimisympäristön voidaan nähdä palvelevan etenkin tulevaisuudessa monia oppimisen tavoitteita. Opetuskokeiluista on ollut merkittävä hyöty myöhemmille opetuskokeiluille, jotka ovat jatkaneet design-tutkimuksia ja pedagogisten mallien testaamista leikillisten oppimisympäristöjen kehittämiseksi. (Kangas 2010, 7.)

Vaikka Kankaan väitöskirja sijoittuu esiopetukseen ja koulumaailmaan, tutkimustuloksia voidaan soveltaa myös 3-5-vuotiaiden lasten leikillisten oppimisympäristöjen kehittämiseen. Tutkimuksesta on merkittävää hyötyä leikillisten oppimisympäristöjen määrittelyssä. Tutkimuksen avulla on arvioitu leikillisen oppimisympäristön toimivuutta käytännössä ja saatu positiivisia tutkimustuloksia siitä, että leikillisen oppimisympäristön voidaan nähdä palvelevan monia oppimisen tavoitteita. Tämän opinnäytteen tarkoituksena oli selvittää, millaisia leikillisiä oppimisympäristöjä pääkaupunkiseudun päiväkodeissa on ja tämän pohjalta muut tahot voivat arvioida oppimisympäristöjen toimivuutta. (Kangas 2010, 7.)

Hyvönen (2008) on tutkinut väitöskirjassaan ”Affordances of playful learning environment for tutoring playing and learning” leikillisiä oppimisympäristöjä esi- ja perusopetuksessa. Leikillinen oppimisympäristö rajoittui koulun pihalla olevaan leikilliseen oppimiseen suunniteltuun, teknologiaa hyödyntävään leikkikenttätyyppiseen rakennelmaan. Väitöskirjassa tutkittiin leikillisen oppimisympäristön affordansseja (tarjouma, tarjoke). Tutkimuksessa affordanssit ovat ohjaamista, leikkimistä ja oppimista tukevia toimintamahdollisuuksia, jotka voivat toteutua erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Väitöskirja koostuu viidestä osatutkimuksesta. Ensimmäisessä tutkimuksessa kehitettiin Ohjaamisen-leikkimisen-oppimisen malli ja määriteltiin leikillisyyden käsite. Toinen tutkimus keskittyi lasten toiveisiin leikin ympäristöistä. Ihanneympäristöissä korostuivat toiminnallisuus, luonto ja eläimet sekä erilaiset emotionaaliset maailmat. Kolmannessa tutkimuksessa tarkasteltiin leikillisiä oppimisympäristöjä esi- ja peruskoulun opettajien odotusten näkökulmasta. Tuloksissa ilmeni opettajien odottavan leikillisten oppimisympäristöjen tarjoavan mahdollisuuksia sellaiseen toimintaan, jota luokahuoneessa ei voida toteuttaa, mutta jonka koetaan lisäävän oppimista ja ymmärtämistä. Neljännessä tutkimuksessa haluttiin selvittää leikin asemaa koulussa. Leikkiä hyödynnettiin osatutkimuksen mukaan kahdeksalla tavalla, joissa opettajan rooli vaihteli johtajasta sallijaan ja mahdollistajaan. Viides tutkimus keskittyi tyttöjen ja poikien väliseen yhteisölliseen leikkiin, ja tutkimuksen keskeisenä tuloksena ilmeni, että yhteisöllisen leikin onnistuminen edellyttää harjoittelua ja oppimista. Opettajan rooli oli tässä prosessissa erityisen tärkeä. (Hyvönen 2008.)

Leikin ja opetussuunnitelman tavoitteiden yhdistäminen opetukseen ja leikillisen oppimisympäristön hyödyntämiseen edellyttää opettajien mukaan tutkimuksessa kehitettyjen pedagogisten mallien käyttöä. Tällöin leikillisen oppimisympäristön odotetaan joustavoittavan lukujärjestyksen ja opetussuunnitelman toteuttamista. Lapsille leikillisen oppimisympäristön odotetaan mahdollistavan leikillistä oppimista turvallisessa ympäristössä erilaisen fyysisen toiminnan ja emotionaalisten kokemusten kautta. Leikillisen oppimisympäristön odotetaan vahvistavan lasten osallistumista, lisäävän sosiaalista vuorovaikutusta ja kouluviihtyvyyttä sekä parantavan oppimistuloksia. Sekä opettajille että oppilaille leikillisen oppimisympäristön odotetaan tarjoavan mahdollisuuksia hyödyntää teknologiaa. Leikillisen oppimisympäristön estävinä tekijöinä tutkimusaineistossa esiintyi huoli opettajien työmäärän lisääntymisestä ja teknologisesti osaamisesta. Kouluilla saattaa myös olla kallista leikillistä oppimisympäristöä tärkeämpiä hankintakohteita. Monikäyttöiset ja ongelmanratkaisuja tarjoavat ympäristöt ja tilanteet ovat tärkeitä lasten oppimiselle. Keskeistä leikillisen oppimisympäristön ja teknologian opetuskäytössä on tutkimustulosten mukaan opettajan pedagogisella ajattelulla, mihin tulee kiinnittää erityishuomiota opettajakoulutuksessa. (Hyvönen 2008.)

Kuuskorpi (2012,3) on tutkinut väitöskirjassaan ”Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö: käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila” koulujen oppimisympäristöjä. Myös tämä väitöskirja on oleellinen tämän tutkimuksen taustalla oleva tutkimus. Väitöskirjassa on otettu esille seikka, että oppimisympäristöjen yksipuoliset tila-, kaluste- ja laiteratkaisut eivät tarjoa opettajille ja oppilaille mahdollisuuksia hyödyntää uusia opetus- ja oppimisprosessin moninaistuvia mahdollisuuksia. Opetustilojen uudistamiseksi on luotu erilaisia laatutavoitteita ja -kriteerejä, joissa korostetaan muun muassa muunneltavuutta ja joustavuutta opetustilojen suunnittelussa ja toteutuksessa. Ristiriita opetustilojen muuttumattomuuden ja laadul-

listen uudistustavoitteiden välillä ovat luoneet väitöskirjan peruslähtökohdan. Väitöskirjassa on tutkittu minkälaisia tekijöitä ja merkityksiä oppilaat, oppilaat ja rehtorit sekä opetushallinnon asiantuntijat korostavat laadukkaassa, joustavassa ja muunneltavassa fyysisessä oppimisympäristössä ja opetustilassa. Toisena tavoitteena väitöskirjassa oli selvittää, millaisia tulevaisuuden fyysisen oppimisympäristön muunneltavuutta ja joustavuutta tukevia tila-, laite- ja välineratkaisuja voidaan käyttäjälähtöisen suunnitteluprosessin kautta määrittää. Kyseessä oli tapaustutkimus, jossa kansainvälinen aineisto koostui haastatteluista (35), kyselyistä (63) sekä oppilaiden tekemistä opetustilasuunnitelmista (294). Aineistoa kerättiin lisäksi osallistuvan havainnoinnin avulla sekä monitieteisen ja moniammatillisen oppimisympäristösimulaation yhteydessä.

Fyysistä oppimisympäristöä on analysoitu yleisellä tasolla, opetustila- ja klusteritasolla sekä laite- ja kalustetasolla. Tutkimuksessa ilmeni, että koulun fyysisenä oppimisympäristönä odotettiin tarjoavan monimuotoisia tilaratkaisuja, jotka antavat mahdollisuuksia eri opetusmenetelmien ja oppimisprosessien hyödyntämiseen. Nykymuotoisen koulun fyysisen oppimisympäristön mahdollisuudet toteuttaa sekä formaalisia että informaaleja opetus- ja oppimistarpeita koettiin kuitenkin rajallisiksi. Tutkimustuloksissa hahmottui opetustila, joka tarjoaa mahdollisuuden muodollisten ja epämuodollisten yksilö- ja ryhmätyömuotojen sekä eri opetusmenetelmien ja oppimistapojen joustavaan käyttöön. Kalustetasolla tarvitaan henkilökohtainen yksilö- tai parityöpiste, ryhmätyöpiste ja vapaamuotoinen työpiste, joista erityisesti oppilaat selvästi suosivat työpisteiden sijoittamista ryhmiin. Kaiken kaikkiaan oppilaiden ratkaisuisissa painottuivat toiminnallisuutta ja sosiaalisuutta korostavat opetus- ja oppimisprosessin muodot. (Kuuskorpi 2012, 4.)

Uusin päiväkotien oppimisympäristöistä laadittu väitöskirja on Lindbergin (2014) tekemä tutkimus päiväkotien visuaalisista oppimisympäristöistä. Tutkimuksessa on paljon yhteneväisyyksiä, mutta joitakin eroavaisuuksia tämän tutkimuksen kanssa. Väitöskirjassa on kuvattu alle kolmevuotiaiden lasten visuaalisen ympäristön laatua sekä potentiaalisten tarjoumien laatua ja määrää. Aineiston keruu oli myös toteutettu valokuvaamalla. Tutkimuksen tarkoituksena oli tulkita päiväkotien visuaalista laatua sekä potentiaalisten tarjoumien laatua ja määrää. Tulkintojen kontekstina olivat alle kolmivuotiaat lasten visuaaliset ympäristöt seitsemässä eri päiväkodissa. Tutkimusaineisto oli visuaalinen muodostuen digitaalisista valokuvista, joissa ei esiintynyt ihmisiä. Valokuvat analysoitiin tätä tutkimusta varten luodun mallin avulla. Malli kytkettiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Mallissa on kolme tasoa, tarjoumat kategoriat ja johtolangat. (Lindberg 2014, 6.)

Tutkimustulokseksi Lindberg on saanut, että visuaalinen ympäristö on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa aliarvostettu voimavara. VASUn sisällöt tai muut näkökulmat eivät olleet siirtyneet tutkimuspäiväkotien visuaaliseen ympäristöön. Vallitseva näkökulma useimmissa ympä-

ristöissä oli kodinomaisuus ja tyhjiys. Leluihin ja tavaroihin sekä niiden merkitykselliseen järjestelyyn ei ollut kiinnitetty huomiota. Lisäksi ympäristöissä vallitsi melko yleisesti jonkinlainen tyhjiys. Dokumentoinnin merkitys tarjoumien näkyvyydessä nousi myös esiin aineistosta. Erityisen merkitykselliseksi se osoittautui silloin, kun kyseessä olivat ympäristön ja ihmisen vuorovaikutuksen sosiaaliset tekijät. (Lindberg 2014, 6.)

Väitöskirjojen tutkimustuloksissa näkyy useita leikillisen oppimisympäristön piirteitä, ruumiillisuutta, yhteisöllisyyttä, luovuutta, tarinallisuutta, oivaltavuutta, emotionaalisuutta ja toiminnallisuutta. Tutkimuksissa korostuvat oppimisympäristöjen muunneltavuus ja joustavuus, jotka nähdään oppimista ja opetusta tukevinä seikkoina. Myös toiminnallisuus erottuu selkeästi tutkimustuloksista oppimista ja opetusta tukevinä elementteinä. Vertaisryhmän merkitys lapsen oppimiselle on tutkimustulosten mukaan suuri, vaikkakin paikoin lasten välinen yhteistyö vaati harjoittelua ja opettajan aktiivista osallistumista oppimisprosessiin. Hankaluuksia esiintyi erityisesti tyttöjen ja poikien välisen yhteisöllisessä leikissä. Leikillisen oppimisympäristön hyödyntäminen edellyttää opettajalta vahvaa pedagogista osaamista ja ajattelua. (Brotherus 2004; Hyvönen 2007, 149; Hyvönen 2008; Kangas 2010; Kuuskorpi 2012; Lindberg 2014.)

Tässä tutkimuksessa analyysia ohjaaviksi käsitteiksi on valittu hyvän oppimisympäristön piirteet, päämääräsuuntautuneisuus, kompleksisuus ja autenttisuus, vuorovaikutteisuus, eettinen ja moraalinen reflektointi sekä arvioinnin ja seurannan mahdollisuudet. (Kronqvist ym. 2011, 49-51). Nämä piirteet nivoutuvat väitöskirjojen tutkimusaineistoissa esiintyneisiin seikkoihin, joten niiden avulla voidaan saada luotettavia tutkimustuloksia tässä tutkimusasetelmassa. Väitöskirjojen tutkimusaineistot on kuitenkin pääosin saatu koulujen leikillisistä oppimisympäristöistä, joten Kronqvist ym. varhaiskasvatuksen kontekstiin luomia hyvän oppimisympäristön piirteitä on perusteltua soveltaa tähän opinnäytetyöhön.

6 Tutkimusstrategiset ratkaisut

Empiirinen tutkimus perustuu kokemukseen tutkimuskohteesta ja tutkimustulokset saadaan tekemällä konkreettisia havaintoja tutkimuskohteesta analysoimalla sitä. Empiirisessä tutkimuksessa tutkimusaineisto on tutkimuksen keskiössä ja on lähtökohtana tutkimuksen tekemiselle. (Lähdesmäki, Hurme, Koskimaa, Mikkola & Himberg 2014.) Empiirisessä tutkimuksessa korostuvat aineiston keräämis- ja analyysimenetelmät, jotka selostetaan tutkimusraportissa yksityiskohtaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 21). Tätä tutkimusta on perusteltua luonnehtia tutkimusta empiiriseksi teoreettisen tutkimuksen sijaan esimerkiksi aineiston keruun ja sen analysoinnin korostuneisuuden vuoksi.

Tutkimus on tyypiltään laadullinen tutkimus, jossa käytettiin aineistonkeruumenetelmänä valokuvausta ja analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa valokuva-analyysia. Kvalitatiivinen tutkimus sopii hyvin sellaiseen tutkimusasetelmaan, jossa tehdään esitutkimusta johonkin suurempaan hankkeeseen, kuten Soccan hankkeeseen. Laadullinen tutkimus voi myös auttaa aiheesta tehtävässä lisätutkimuksessa joko Soccan hankkeen sisällä tai muussa yhteydessä. (Hakala 2010, 21.) Soccan hankekausi on vasta alussa, joten tämä tutkimus voidaan nimetä esitutkimukseksi kyseisessä hankkeessa tehtäville muille tutkimuksille. Tutkimus toimii hankkeen pohjatyönä, minkä jälkeen voidaan lähteä luotettavan tutkimustiedon avulla kehittämään pääkaupunkiseudun päiväkotien leikillisiä oppimisympäristöjä 3-5-vuotiaiden lasten oppimisympäristöjen osalta.

Hermeneuttinen tutkimus on luonteeltaan tulkinnallista ja keskeistä on ilmiöiden syvälinen ymmärtäminen (Lähdesmäki ym. 2014). Tämä tutkimus perustuu valokuvien tulkintaan ja sijoittuu selkeästi hermeneuttisen tutkimuksen alle. Hermeneutiikassa sosiaalinen todellisuus on olemassa merkitysten kautta. Hermeneuttinen metodi on varsin yleinen tutkimusote laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutettavissa tutkimuksissa. (Juntunen & Mehtonen 1992, 113.) Puhutaan usein hermeneuttisesta kehästä, jolla tarkoitetaan dialogia tutkimusaineiston kanssa. Käytännössä tällä tarkoitetaan, että tutkija asettuu vuoropuheluun tutkimusaineiston kanssa. (Vilkkä 2005, 146.) Ymmärtäminen tapahtuu tulkinnan ja tutkijan oman ymmärryksen välillä. Tulkintoja tehdään useissa vaiheissa, minkä jälkeen arvioidaan tulkinnan uskottavuutta. (Laine 2001, 34-35.)

6.1 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa oli kaksi pääongelmaa. Tarkoituksena oli tutkimuksen avulla selvittää, millaisia leikillisiä, fyysisiä oppimisympäristöjä pääkaupunkiseudun 3-5-vuotiaiden päiväkotiryhmissä on. Lisäksi selvitettiin, millaisia hyvän oppimisympäristön piirteitä tutkimusaineistossa esiintyy. Tutkimusongelmat on esitetty mahdollisimman selkeästi ja tarkkarajaisesti. Tällä on pyritty saamaan tutkimusasetelmasta mahdollisimman luotettava. Tutkimusongelma kytkeytyy tutkimuksen aineistoon, ja sen löytäminen edellyttää intohimoista suhdetta todellisuuteen. On löydettävä halu problematisoida vallitsevia käytäntöjä ja näkyvän maailman visuaalisia järjestyksiä. (Seppänen 2005, 148-149.)

Tutkimuskysymykset on valittu Soccan kehittämishankkeen tavoitteiden pohjalta. Soccan hankesuunnitelmassa mainitaan hankekaudelle useita tavoitteita leikin ja leikillisten oppimisympäristöjen kehittämiseksi. Tämän tutkimuksen avulla pyrittiin vastaamaan tavoitteeseen, jossa tarkoituksena on kehittää varhaiskasvatuksen leikillisiä oppimisympäristöjä niin, että ne vastaavat lapsen tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Tutkimuksesta on merkittävä hyöty Soccan kehittämishankkeelle leikillisten oppimisympäristöjen tämän hetkisen tilan kartoitta-

misen kannalta. Tämän pohjalta voidaan lähteä viemään hanketta eteenpäin ja pyrkiä vastaamaan muihinkin tavoitteisiin, joita hankekaudelle on asetettu. (Kehittämistyön suunnitelma 2014, 10.)

6.2 Tutkimuksen rajaus

Päiväkoteja on pääkaupunkiseudulla paljon, joten tutkimus oli rajattava tarkasti. Tutkimus on rajattu ensinnäkin kunnallisiin päiväkodeihin. Suurin osa pääkaupunkiseudun päiväkodeista on kunnallisia, joten oli tarkoituksen mukaista valita tutkimuspäiväkodit kunnallisten päiväkotien joukosta. Tutkimus on rajattu myös 3-5-vuotiaiden lasten ikäryhmään, sillä juuri tätä ikäryhmää käsitteleviä tutkimuksia leikillisistä oppimisympäristöistä on tehty erittäin vähän. Kyseinen ikäryhmä on valittu myös sen vuoksi, että leikki on 3-5-vuotiailla hyvin tärkeässä osassa, joten leikillisten oppimisympäristöjen kartoittaminen on perusteltua.

Edustavaksi otokseksi valittiin kymmenen pääkaupunkiseudun päiväkotia Soccan hankkeeseen ilmoittautuneiden päiväkotien joukosta. Valitun otoksen avulla saatiin riittävän kattava kuva päiväkotien leikillisistä oppimisympäristöistä. Harkinnanvaraisen otannan perustana on tutkijan rakentama tutkimuksen teoreettinen perusta, joka ohjaa osaltaan aineiston hankintaa. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu leikin ja leikkisyyden sekä oppimisen ja fyysisten oppimisympäristöjen käsitteistä, jotka olivat perustana aineiston hankinnalle.

Tutkijan itse keväällä 2014 suorittama valokuvaus suoritettiin ainoastaan päiväkotien leikillisissä, fyysisissä oppimisympäristöissä. Jokaisesta päiväkodista otettiin 10–15 kuvaa, joista ilmenevät kyseisen ryhmän leikillisten oppimisympäristön ominaisuudet mahdollisimman totuudenmukaisesti. Pyrkimyksenä oli minimoida aineiston määrä ja kiinnittää enemmän huomiota siihen, että otos edustaa riittävästi tutkimuskohdetta. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman kattavasti ja objektiivisesti, joten aineiston laadulla on määrää suurempi merkitys luotettavien tutkimustulosten saamiseksi. (Eskola & Suoranta 1998, 18; Hirsjärvi 2007, 156-157; Seliger 2009, 46.)

Vaikka tutkimusaineisto oli suhteellisen suuri, se oli määrällisen tutkimuksen tutkimusaineistoon verrattuna pieni. Otanta oli myös alueellisesti suppea, joten tutkimusta voidaan luonnehtia tapaustutkimukseksi. Laadullinen tapaustutkimus on yksi kolmesta perinteisestä tutkimusstrategiasta kokeellisen tutkimuksen ja survey-tutkimuksen ohella. Tapaustutkimuksella saadaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Tapaustutkimuksen tavoitteena on tyypillisimmin ilmiöiden kuvailu ja sen avulla voidaan saada relevantteja tutkimustuloksia. Aineiston valinnan tu-

lee kuitenkin olla systemaattista ja perustua ennalta määrättyihin kriteereihin. Mikäli tällaisia kriteerejä ei ole, on vaarana, että tutkijan omat mieltymykset ohjaavat kuva-aineiston valintaa. (Hirsjärvi 2007, 130-131; Seliger 2009, 46.)

Tähän kiinnitettiin erityishuomiota tutkimuspäiväkoteja valitessa ja pyrittiin löytämään mahdollisimman hyvin pääkaupunkiseudun päiväkotia edustava otos. Päiväkodit valittiin Soccan Leikin ja leikilliset oppimisympäristöt -hankkeen tutkimuspäiväkotien joukosta. Päiväkotien valinta suoritettiin Soccan varhaiskasvatuksen asiantuntijan avustuksella, millä varmistettiin se, etteivät tutkijan omat mieltymykset ohjanneet tutkimuspäiväkotien valintaa. Päiväkodit valittiin eri puolilta kaupunkeja erikokoisista päiväkodeista. Myös päiväkotien erityispiirteisiin sekä rakennusvuoteen kiinnitettiin huomiota tutkimuspäiväkoteja valitessa.

Päiväkotien leikkiympäristöt saattavat poiketa hyvinkin suuresti toisistaan, joten edustavan otoksen saamiseksi oli kannattavaa valita tutkimuspäiväkoteja useampia kuin esimerkiksi Brotheruksen (2004) valitsema neljä. Tässä tutkimuksessa haluttiin kuvata, millaisia leikkiympäristöjä pääkaupunkiseudun päiväkodeissa on 3–5 -vuotiaiden lasten oppimisympäristöinä, joten oli merkityksellistä valita tutkimukseen hieman suurempi joukko päiväkotia. Mikäli puolestaan olisi haluttu määrällisiä tutkimustuloksia ja esimerkiksi tilastoja päiväkotien leikkiympäristöissä olevista leluista, olisi ollut hyvä valita tutkimukseen vielä tätäkin suurempi otos, esimerkiksi 50 päiväkotia. Tällöin havaintoaineisto olisi soveltunut määrälliseen mittamiseen kvalitatiivisen tutkimuksen sijaan (Hirsjärvi 2007, 136).

7 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessa käytettiin aineistonkeruumenetelmänä valokuvausta. Tutkimuksen tarkoituksena oli systemaattisesti kuvata päiväkotien leikillisiä oppimisympäristöjä ja kuvamateriaalin avulla järjestelmällisesti analysoida leikillisiä oppimisympäristöjä. Fyysiset oppimisympäristöt ovat silmillä havaittavissa, joten kymmenen päiväkodin 3–5-vuotiaiden lasten oppimisympäristöjen valokuvaus ja tällä tavoin toteutettu havainnointi oli perusteltua. Valokuvien käyttö osana tutkimusmateriaalia on nykyään yleistä myös muilla kuin antropologiseen tai kulttuurintutkimukseen liittyvillä tutkimuksen osa-alueilla. Useissa tutkimuksissa valokuvien merkitys analysoitavana tutkimusaineistona saattaa olla vähäinen, mutta niiden merkitys tutkimusympäristön havainnollistajana, kuten tässä tutkimuksessa taas oli merkittävä (Karvinen 2012).

Analyysimenetelmänä käytettiin päiväkotien leikillisistä oppimisympäristöistä otettujen valokuvien kuva-analyysia. Ei ole olemassa yhtä ainoa oikeaa tapaa tehdä kuva-analyysia. (Vallius 2012, 51; Karvinen 2012). Tärkeämpää kuin tietyn analyysimenetelmän orjallinen käyttö on tutkimuskysymysten mielessä pitäminen koko aineiston analyysin aikana (Karvinen 2012). Suurimmalta osin aineiston analyysi toteutettiin Tuomi ja Sarajärven (2007, 108-120) esittämää

teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä mukaillen. Analyysitapaa käytetään tavallisesti tekstistä tehtävässä sisällönanalyysissa, mutta Seligerin (2009, 48-49) määrittelemän graafisen ilmaisun analyysiä ja Seppäsen (2005, 142-176) visuaalisen aineiston sisällönanalyysiä (content analysis of visual content) mukaillen analyysitavasta saatiin tähän tutkimukseen sopiva.

7.1 Valokuvaus aineistonkeruumenetelmänä

Valokuvausta aineistonkeruumenetelmänä voidaan luonnehtia havainnoinniksi. (Seliger 2009, 46). Tieteellisestä havainnoinnista puhuttaessa täytyy muistaa sen olevan eri asia kuin arkipäivän tarkkailu. Havainnointimenetelmää käytettäessä tutkijan on tärkeää pitää erillään havainnot ja omat tulkintansa näistä havainnoista. (Niiranen 1999, 249-250; Vilkkä 2006, 37.) Tutkimuksen luotettavuuden äärelle päästään kyseenalaistettaessa, mitkä ovat tutkijan tulkintoja ja mitkä puhtaita havaintoja. Havainnot ovat sidoksissa erilaisiin konteksteihin, esimerkiksi kulttuuriin. (Törrönen 1999, 221.) Oppimisympäristöjä kuvattaessa oli pidettävä mielessä se, että kuvattavat kohteet valitaan neutraalisti, tutkijan omia mieltymyksiä mukailematta. Tärkeää oli myös saada leikkiympäristöjen todellista tilannetta kuvaavaa kuva-aineistoa eikä vääristellä todellisuutta. Tarkoituksena oli, että tilat olisivat kuvattaessa tyhjiä ja totuudenmukaisia. Tarkoituksena oli myös, ettei leikkiympäristöjä millään tavoin valmisteltaisi kuvausta varten. Ihanne olisi ollut mennä kuvaamaan ilman etukäteisilmoitusta, jotta tilanne olisi ollut mahdollisimman luonnollinen ja realistinen.

Tässä tutkimuksessa havainnoinnin eri muodoista käytettiin tarkkailevaa havainnointia. Tarkkailevalla havainnoinnilla tarkoitetaan kohteen ulkopuolista havainnointia. Tutkija ei tällöin osallistu tutkimuskohteensa toimintaan vaan hän toimii ulkopuolisena tarkkailijana. Tarkkailevalle havainnoinnille ominaista on toiminnan järjestelmällisyys ja suunnitelmallisuus. (Carlsson 1996, 41-42; Grönfors 2007, 157.) Suunnitelmallisuus ja järjestelmällisyys näkyivät jo esimerkiksi tutkimuspäiväkotien valinnassa ja tutkimuksen rajauksessa 3–5-vuotiaisiin lapsiin. Aineistonkeruussa suunnitelmallisuus ja järjestelmällisyys olivat avainkäsitteitä. Kuvauksen ajankohta suunniteltiin tarkkaan ja sovittiin tutkimuspäiväkotien kanssa. Kuvattavat kohteet valittiin huolella ja määriteltiin kriteerit, mitä oppimisympäristöistä kuvataan.

Materiaalin hankkimista ohjaavat ennen kaikkea tutkimuskysymys sekä valokuvan käyttötarkoitus (Karvinen 2012). Tässä tutkimuksessa ei ollut tarpeen käyttää ammattikuvaajaa, mutta valokuvaamisen perusteiden tunteminen ja hyvä kamera auttoivat laadukkaan valokuvamateriaalin hankkimisessa. Kuvien laadulla oli merkitystä erityisesti kuvien analysoinnin ja julkaisemisen vaiheissa. Esimerkiksi huonolaatuinen tai väärin kohdistettu valokuva ei välttämättä tuota sitä informaatioarvoa, jota valokuvien analyysivaiheessa tutkija odottaisi. (Karvinen 2012). Pääosin aineisto oli laadukasta, mutta ajoittain ammattikuvaajasta olisi voinut olla hyötyä kuvien laadun maksimoimiseksi. Kuvien laatu ei kuitenkaan vaikuttanut juurikaan tut-

kimustuloksiin, joten tutkimuksen luotettavuus ei kärsinyt tältä osin. Kuvauksessa käytettävä laitteisto oli helppokäyttöinen ja sen käyttökuntoon saattaminen oli nopeaa. Tutkimusaineistoksi tehtävä kuva-aineisto dokumentoidaan alusta alkaen huolella. Tunnistetiedon lisäksi oleellisia kirjattavia tietoja jokaisesta kuvasta ovat mm. kuvausajankohta, kuvauspaikka ja kuvan kohteet. Myös kuvan sisältö kirjataan erikseen. (Karvinen 2012.)

7.2 Tutkimusaineisto

Päiväkoteja osallistua tutkimukseen Espoosta, Helsingistä ja Vantaalta kymmenen, joista osasta (7/10) on otettu tutkimukseen mukaan yksi ryhmä ja osasta (3/10) kaksi ryhmää riippuen siitä, kuinka monta 3–5-vuotiaiden lasten ryhmää päiväkodissa on. Tutkimuksesta rajattiin pois esiopetusryhmien sekä erityisryhmien ja integroitujen erityisryhmien leikilliset oppimisympäristöt. Kuvattavat oppimisympäristöt valittiin päiväkotien sisä- ja ulkotiloista. Tarkoituksena oli kuvata ainoastaan fyysisiä oppimisympäristöjä, ei päiväkodin muita tiloja, lapsia eikä päiväkotien työntekijöitä. Jokaisesta päiväkodista kirjattiin muistiin päiväkodin rakennusvuosi, tutkimuksessa mukana olevan ryhmän koko, lasten sukupuolijakauma, aikuisten määrä ryhmässä sekä kaikki ryhmän käytössä olevat tilat.

Päiväkoti 1 on rakennettu vuonna 1914. Tutkimuksessa mukana olleesta kahdesta ryhmästä oli toisessa 12 lasta, joista tyttöjä oli seitsemän ja poikia viisi, ja toisessa 15 lasta, joista tyttöjä oli kahdeksan ja poikia seitsemän. Aikuisia ryhmässä oli molemmissa kaksi. Ryhmillä oli molemmilla oma ruokailu- ja leikkitilansa sekä yhteinen eteinen ja sali. Ulkoilu tapahtui yhteisellä aidatulla pihalla, jossa oli useita rakennettuja leikkivälineitä.

Päiväkoti 2 on rakennettu vuonna 1892. Lasten määrä kuvatussa ryhmässä oli 21, joista 10 oli tyttöjä ja 11 poikia. Aikuisia ryhmässä oli kolme. Ryhmän tilat koostuivat ruokailu- ja leikkitalasta, lepohuoneesta, pienestä leikkitilasta, koko päiväkodin yhteisestä kotileikkiparvesta sekä eteisestä. Ulkoilu tapahtui isolla aidatulla pihalla, josta noin puolet koostui rakennetuista leikkivälineistä ja puolet metsästä.

Päiväkoti 3 on rakennettu vuonna 1993. Kuvat otettiin ryhmistä, joissa kussakin on 14 lasta. Aikuisia oli kussakin ryhmässä kaksi. Toisen ryhmän tiloja olivat ruokailu- ja leikkitila, lepohuone/leikkitila sekä eteinen. Toisen ryhmän tilat koostuivat alun perin saliksi tarkoitettusta ruokailu/leikkitilasta, lepohuoneesta/leikkitilasta ja eteisestä. Lapset ulkoilivat kerrostalojen sisäpihalle rakennetulla pihalla, jossa oli muutamia rakennettuja leikkivälineitä.

Päiväkoti 4 rakennusvuosi on 1996. Päiväkodin 3–5-vuotiaiden lasten ryhmässä oli 14 lasta. Ryhmässä oli kaksi aikuista. Kyseisen ryhmän käytössä oli ruokailu-/leikkitila, eteinen sekä

koko päiväkodin yhteisistä tiloista kauppaleikki, sisähiekkaleikki, sali ja uima-allas. Päiväkodin piha oli suuri ja rakennettuja leikkivälineitä oli paljon erilaisia.

Päiväkoti 5:stä oli tutkimuksessa mukana kaksi ryhmää: 3–4-vuotiaat ja 5–6-vuotiaat. 3–4-vuotiaiden ryhmässä oli yhteensä 14 lasta, joista kolme oli tyttöjä ja 11 poikia. 5–6-vuotiaiden ryhmässä lapsia oli yhteensä 13, joista tyttöjä oli kolme ja poikia kymmenen. Molemmissa ryhmissä oli kaksi aikuista. 3–4-vuotiaiden ryhmällä oli käytössään ruokailu- ja leikkitala, käytävä sekä lepo huone/leikkitala. 5–6-vuotiaiden ryhmällä puolestaan oli käytössä yksi iso ruokailu- ja leikkitala. Ryhmällä oli yhteinen askartelu huone sekä yhteinen eteinen ja sisäänkäynti. Kerrostalojen sisäpihalla oli päiväkodin oma piha, jossa oli muutamia rakennettuja leikkivälineitä. Ryhmät ulkoilivat kuitenkin lähes päivittäin kahdessa läheisessä leikkipuistossa, joten tutkimusaineistoon on otettu kuvia myös kyseisistä puistoista. Puistoissa oli runsaasti erilaisia rakennettuja leikkivälineitä.

Päiväkoti 6 rakennusvuosi on 1987. Tutkimusryhmässä oli yhteensä 22 lasta. Aikuisia ryhmässä työskenteli kolme. Ryhmän tilat koostuivat ruokailu- ja leikkitalasta, lepo huoneesta ja eteisestä sekä koko päiväkodin yhteisestä salista ja puutyö huoneesta. Lapset ulkoilivat isolla, kahteen tasoon rakennetulla pihalla, jossa oli useita rakennettuja leikkivälineitä.

Päiväkoti 7 on rakennettu vuonna 1964 ja peruskorjattu vuonna 2010. Päiväkoti toimii vuoropäiväkotina. Tutkimusryhmässä oli lapsia yhteensä 27, joista tyttöjä oli kymmenen ja poikia 17. Aikuisia ryhmässä työskenteli kahdeksan. Ryhmän käyttämiä tiloja olivat ruokailu- ja leikkihuone, pieni leikkihuone, lepo huone ja eteinen. Piha oli suuri ja rakennettuja leikkivälineitä oli paljon.

Päiväkoti 8 on rakennettu vuonna 2008. Lasten määrä tutkimukseen osallistuneessa ryhmässä oli 22, joista tyttöjä oli 14 ja poikia kahdeksan. Aikuisia ryhmässä työskenteli kolme, joiden lisäksi ryhmässä oli kolmena päivänä viikossa avustaja. Ryhmän käyttämiä tiloja olivat iso leikkihuone, pieni leikkihuone, lepo huone ja eteinen sekä päiväkodin yhteisistä tiloista sali, koti-/kauppaleikki ja ruokasali. Päiväkodin piha oli iso ja sinne oli asennettu paljon erilaisia rakennettuja leikkivälineitä.

Päiväkoti 9 rakennusvuosi on 2011. Lasten määrä tutkimukseen osallistuneessa ryhmässä oli 19. Aikuisia oli kolme. Ryhmällä oli kaksi isompaa ja lisäksi useita pieniä erillisiä tiloja käytössään. Päiväkodin piha oli suuri ja sinne oli rakennettu monenlaisia kiinteitä leikkivälineitä.

Päiväkoti 10 on rakennettu vuonna 1992. Lapsia tutkimusryhmässä oli yhteensä 22, joista tyttöjä oli kymmenen ja poikia 12. Aikuisia ryhmässä työskenteli kolme. Ryhmällä oli käytössään ruokailu- ja leikkitala, lepo huone ja eteinen. Piha oli suuri ja sinne oli rakennettu useita eri-

laisia leikkivälineitä. Aidatun pihan välittömässä läheisyydessä oli metsä, jossa lapset leikkivät päivittäin, minkä vuoksi myös sieltä on otettu aineistoa tutkimusta varten.

7.3 Valokuva-analyysi aineiston analyysimenetelmänä

Soccan hankkeen tarkoituksena on kehittää leikkilisiä oppimisympäristöjä lasten oppimista mahdollisimman hyvin tukeviksi. Tämän vuoksi analyysia ohjaavaksi teoriaksi valittiin Kronqvistin ym. (2013, 49-51) määrittelemien hyvän oppimisympäristön elementit. Analyysimenetelmää valitessa on otettu mallia aiemmista tutkimuksista. Brotherus on esimerkiksi käyttänyt tutkimuksessaan analyysin apuna toimintaympäristön elementtejä, joiden mukaan hän on luokitellut aineistoa (Brotherus 2004). Samankaltaisesti on toiminut myös Verba (1994, 125-126), joka on luokitellut havaintoaineistonsa lasten sosiokognitiivisten moodien mukaan. Verban tutkimusasetelma eroaa paljon tästä tutkimuksesta esimerkiksi videoinnin ja lasten käyttäytymisen tutkimisen osalta, mutta aineiston analyysitapaa voitiin osittain mukaila myös tähän.

Perinteisissä metodioppaissa käsitellään aineiston analyysiä lähes yksinomaan kirjoitetun tekstin analyysina. Visuaaliset ja kirjoitetut aineistot ovat erilaisia ja niiden analysointiin liittyy joitakin eroavaisuuksia. Verbaalia tekstiä analysoitaessa esimerkiksi tekstiä luetaan lineaarisesti, kun taas kuvaa analysoitaessa katsotaan kuvaa kokonaisuutena tai painotetaan joitain kuvan osia. (Seppänen 2005, 149.) Grönfors (2010, 164) on kuitenkin todennut, ettei havainnointiin perustuvan tutkimuksen analyysi olennaisilta osiltaan poikkea esimerkiksi teemahaastattelun analyysista. Seppänen (2005, 149) on samoilla linjoilla mainitessaan, että visuaalisen aineiston käsittelyssä pätevät samat säännöt kuin aineistojen käsittelyssä yleisestikin. Sekä tekstiä että kuvia analysoitaessa havainnoitavasta ilmiöstä haetaan merkityksellisiä yksityiskohtia, jotka voivat olla esimerkiksi tekstin pätkiä tai kuvan osia. Näin ollen Tuomen ja Sarajärven (2007, 108-120) esittelemä teoriaohjaava sisällönanalyysi oli perusteltu valinta aineiston analyysitavaksi.

Visuaalisella viestinnällä voidaan laajasti ymmärrettyä tarkoittaa kaikkia näköhavainnon kautta vastaanotettuja viestejä. Tässä tutkimuksessa käsitellään visuaalisen viestinnän osalta ainoastaan yhden median välityksellä tapahtuvaa viestintää ja sen kuva-aineistoa. (Seliger 2009, 42.) Visuaalista analyysia ei Valliuksen (2012, 165-167) mukaan pidä ymmärtää yhteen malliin sitoutuneena menetelmänä, vaan sitä voidaan pitää pikemminkin tutkimusotteena, jonka sisältö rakentuu erilaisten teoreettisten näkökulmien, käsitteiden sekä tutkimustraditioiden ja -kysymysten pohjalta. Laajojen ja monimuotoisten visuaalisten aineistojen tulkitseminen vaatii sekä systemaattista kvantitatiivista että tulkitsevää kvalitatiivista otetta. Kuten aiemmin jo mainittiin, kvantitatiivisen havaintoaineiston tulee kuitenkin soveltua määrälliseen mittaamiseen, mihin tämän tutkimuksen kuva-aineisto ei leikkilisten oppimisympäristöjen erilaisuuden ja liian pienen otoksen vuoksi sovi. (Hirsjärvi 2007, 136.)

Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoin induktiivisesti aineiston ehdoilla. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa on teoreettisia kytkentöjä, ja teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Teoriaohjaava eroaa aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä abstrahoinnissa eli vaiheessa, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä hyödynnetään valmiina olevaa tietoa ilmiöstä ja luokitellaan aineisto sen pohjalta. (Tuomi ym. 2009, 96-117.)

Yhteiskuntatieteissä visuaalisen analyysin yhteydessä käytetään usein käsitettä visuaalisen aineiston sisällönanalyysi, johon tämän tutkimuksen aineistonanalyysi omata osaltaan pohjautuu. Sisällöllä voidaan sisällönanalyysin yhteydessä tarkoittaa kaikenlaista merkityksellistä visuaalista tai verbaalista tietoa (Bell 2001, 14-15). Visuaalisen aineiston sisällönanalyysilla puolestaan tarkoitetaan kuvien ja tekstin järjestelmällistä muuttamista numeroiksi, aineiston järjestelmällisiksi piirteiksi. Perinteisesti visuaalisen aineiston sisällönanalyysilla viitataankin kvantitatiiviseen tutkimusotteeseen (Seppänen 2005, 142; Vallius 2012, 166.) Visuaalista analyysia voidaan käyttää yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen lisäksi myös humanistisen taiteen tutkimuksessa. Metodologiset yhteneväisyydet lähentävät kyseisiä tieteenaloja merkittävästi toisiinsa erityisesti kulttuurintutkimuksen osalta. (Vallius 2012, 165-167.)

Visuaalisen aineiston sisällönanalyysissa puhutaan havaintoyksiköistä (Seppänen 2005, 151). Niillä tarkoitetaan yksikköjä, joiden avulla kuvataan tutkittavaa ilmiötä. Koko aineiston havaintoyksikköjä kuvataan N-kirjaimella. Yksi havaintoyksikkö voi sisältää yhden tai useampia koodausyksiköitä. Koodausyksikkö on se osa havaintoyksikköä, jonka perusteella havaintoyksikölle annetaan tietty muuttujan arvo. Visuaalisen aineiston sisällönanalyysissa muuttuja voi olla oikeastaan mikä tahansa aineistossa määrällisesti tai laadullisesti vaihteleva suure (Pietilä 1976, 102, 127). Muuttujille asetetaan arvot. Muuttujia ja niiden arvoja voidaan selventää esimerkillä. Jos haluamme tietää, kuinka paljon automainoksissa on miehiä ja kuinka paljon naisia, voimme rakentaa muuttujan, jolla on perinteisesti kaksi arvoa: mies ja nainen. (Seppänen 2005, 152.) Muuttujien on oltava loogisesti samankaltaisia. Muuttuja tulee myös rakentaa siten, ettei siihen sekoitu arvoja jonkin toisen muuttujan paradigmasta. Tämä voidaan testata kysymällä, voidaanko jokainen muuttuja korvata toisen muuttujan arvolla. (Bell 2001, 16.)

Seligerin (2009, 41-48) määrittämällä graafisen ilmaisun analyysilla tarkoitetaan samankaltaista kuva-analyysin metodologiaa kuin visuaalisen aineiston sisällönanalyysi. Graafinen ilmaisy liittyy graafisen suunnittelun terminologiaan ja sillä tarkoitetaan niitä muotoja, värejä ja visuaalisia elementtejä, joista artefakti rakentuu. Artefakti on viestin lähettäjän ja muotoilijan

valitsema asia, tapahtuma tai hetkellinen näkymä, esimerkiksi juliste tai mainoskampanja, joka visualisoi sanallista viestiä. Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena olivat artefaktien sijaan päiväkotien leikillisistä oppimisympäristöistä otetut valokuvat eli stillkuvat. Seligerin (2009, 41-28) mukaan graafisen ilmaisun analyysissä lähtökohtana on kuvissa käytetty ilmaisu ja sen havainnointi. Toisin kuin visuaalisen aineiston sisällönanalyysissä, graafisen ilmaisun analyysissä käytetään laadullista tutkimusotetta. Muuttujia ja niiden arvoja ei lasketa kvantitatiivisesti, vaan ensin havainnoinnin kautta etsitään aineistolle tyypillisiä graafisen ilmaisun muotoja. Graafisen ilmaisun havainnoinnista edetään sisältöön, jolloin kuvataan sanallisesti tutkimuksen kohteena olevan kuvan visuaalista sisältöä. Tässä yhteydessä puhutaan kaksivaiheisesta kuva-analyysistä.

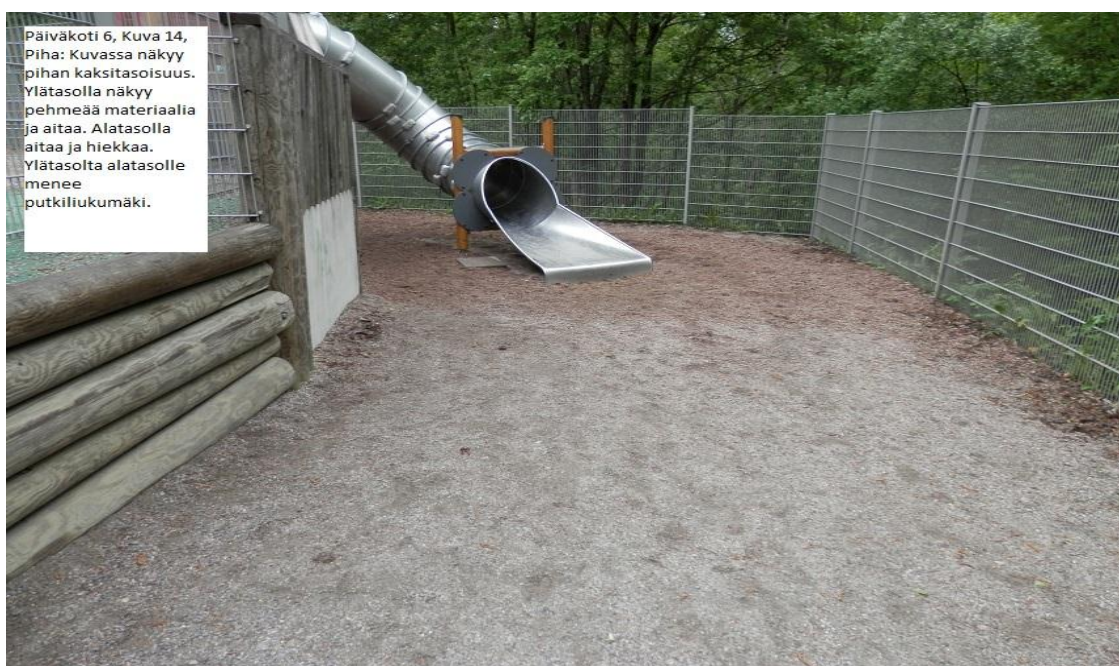
Havainnointitutkimuksessa on oltava tarkkana, ettei aineistoa liikaa tulkitse, mutta kuva-analyysi on kuitenkin laadullista tutkimusta, johon liittyy väistämättä joissain määrin myös tulkintaa (Seliger 2009, 46). Valokuvien yhteydessä tulkitsemisella voidaan tarkoittaa monenlaisia asioita. Yksinkertaisimmillaan tulkinta voidaan ymmärtää kuvissa esiintyvien kohteiden tunnistukseksi. Valokuvista on mahdollista saavuttaa myös monia muita merkitystasoja kuten sosiokulttuurisesti rakentuvia merkityksiä. Leikillisten oppimisympäristöjen valokuvia tulkittaessa valokuvista saavutettiin laajempia merkitystasoja kuin kohteiden tunnistusta. Jokainen uusi lukutapa ja tulkintakierros vievät tutkijaa lähemmäs tutkittavaa kohdetta sekä samalla avartaa tutkijan omaa itseymmärrystä tutkittavasta kohteesta (Varto 1992, 58-59).

Valokuvien tulkinnan ohessa synonyymina puhutaan valokuvien lukemisesta ja lukutaidosta. Tämä voidaan katsoa kuuluvan osaksi medialukutaitoa: kykyä ymmärtää valokuvien tuotantoa ja vastaanottoa, tulkita valokuvia sekä ilmaista itseään valokuvin. (Seppänen 2001, 16.) Kuvien tulkintaan liittyy läheisesti ymmärtäminen, mikä edellyttää tutkijalta, että hän kykenee löytämään tutkimuskohteestaan tutkimusaineiston avulla jonkinlaisen johtoajatuksen. Se edellyttää myös, että tutkija kykenee perustelemaan johtoajatuksen tutkimusaineistonsa avulla. Tieto ei synny mielivaltaisista päähänpätkähdyksistä vaan vuoropuhelusta tutkijan, aineiston ja teorian välillä. (Gadamer 2004, 30-32; Varto 1992, 64; Vilka 2005, 170.) Tutkija tekee havaintoja ja tulkintoja oman sekä esiyymmärryksensä että ammatillisen tietämyksensä pohjalta, mikä on laajentanut leikillisissä oppimisympäristöissä esiintyneitä merkitystasoja. Tämä viittaa hermeneuttiseen kehään, millä tarkoitetaan sitä, että ymmärtäminen tapahtuu tulkinnan ja tutkijan oman ymmärryksen välillä. (Laine 2001, 34-35).

8 Tulokset

Valokuvien analysointiprosessi alkaa oikeastaan jo kuvauspaikalla tutkijan merkityksessä muistiin valokuvaamisen paikan, ajan ja olosuhteet. Raportissa valokuvan yhteyteen lisätään usein lisäksi kuvauspäivämäärä ja kuvausajankohta. (Karvinen 2012.) Tässä tutkimuksessa jokaisesta

päiväkodista otettiin paljon kuvia, joista karsittiin epäselvät sekä tutkimustehtävän kannalta, sisällöltään epäoleelliset kuvat pois. Tutkimustehtävän kannalta tärkeää oli löytää päiväkotien leikkiliset oppimisympäristöt ja kunkin päiväkodin oppimisympäristön ominaiset piirteet, joten kuvista valittiin ainoastaan ne, jotka ilmentävät kunkin päiväkodin leikkilisten oppimisympäristöjen ominaisia piirteitä. Lopullinen tutkimusaineisto koostui yhteensä 138 valokuvasta, joista 102 on otettu sisältä ja 36 ulkoa. Tutkimuspäiväkoteja oli yhteensä kymmenen ja mukana olevia ryhmiä näistä päiväkodeista oli 13. Kuvat tarkkailtiin ja tulkittiin yksityiskohtaisesti sekä muutettiin sisältö verbaaliseen muotoon. Jokaiseen kuvaan merkittiin kuvausajankohta, päiväkoti sekä ryhmä ja tila, josta kuva oli otettu.



Päiväkoti 6, Kuva 14,
Piha: Kuvassa näkyy
pihan kaksitasoisuus.
Ylätasolla näkyy
pehmeää materiaalia
ja aitaa. Alatasolla
aitaa ja hiekkaa.
Ylätasolta alatasolle
menee
putkiliukumäki.

Kuva 1: litterointi

Kuvista etsittiin seuraavaksi samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Tästä siirryttiin aineiston luokitteluun. Kuvat ryhmiteltiin samankaltaisuuksien mukaan alaluokiksi. Sisätiloihin kuuluviksi alaluokiksi muodostui: autoleikki, koti- tai roolileikki, lukeminen, kädentaidot ja pelit, määrittelemätön ympäristö, neljä tai useampia leikkejä lajiteltuna, nukkekoti, ohjattu tuokio, rakenteluleikki, ritarileikki, sisähiekkalaatikko, sisäliikunta ja vähemmän kuin neljä leikkiä lajiteltuna. Suuressa osassa aineistoa leikkilinen oppimisympäristö oli hyvin perinteinen päiväkodin sisäleikkiympäristö, jossa ryhmän leikkikäytössä oli yksi tai kaksi isoa ryhmätilaa, joiden lisäksi saattoi olla muutamia pienempiä leikkitaloja. Isot ryhmätilat oli useimmiten jaettu erilaisilla ratkaisuilla pienemmiksi leikinurkkauksiksi, joihin oli sijoitettu erilaisia leikkivälineitä tai jokin yksittäinen leikki, kuten kotileikki. Kuvat otettiin pääosin erikseen jokaisesta leikinurkkauksesta, jolloin saatiin parempi kuva esimerkiksi kunkin nurkkauksen leikkivälineistä. Osassa kuvista esiintyi ainoastaan yhteen tai kahteen päiväkotiin liittyviä erityispiirteitä, joita olivat esimerkiksi ritarileikki, lukeminen ja sisähiekkalaatikko.

ALALUOKKA	
Sisätilat	autoleikki, koti-/roolileikki, lukeminen, kädentaidot ja pelit, määrittelemätön ympäristö, neljä tai useampia leikkejä lajiteltuna, nukkekoti, ohjattu tuokio, rakenteluleikki, ritari-leikki, sisähiekkalaatikko, sisäliikunta ja vähemmän kuin neljä leikkiä lajiteltuna
Ulkotilat	auton renkaat, hiekkalaatikko, kaksi rakennettua leikkivälinettä, katsomo ja pensaat, keinut, kiipeily, kolme tai useampia rakennettuja leikkivälineitä, liukumäki, luonto, puiset pölkyt, terassi ja ulkopelit

Taulukko 1: Alaluokat

Tyypillisimpiä 13 lapsiryhmän aineistossa esiintyneitä leikkilisiä oppimisympäristöjä olivat koti- tai roolileikki (N=13), rakenteluleikki (N=12), kädentaidot ja pelit (N=12) sekä autoleikki (N=7). Myös sisäliikunta näkyi tutkimusaineistossa vahvasti. Monessa päiväkodissa (N=5) oli erillinen sali koko päiväkodin lasten sisäliikuntaa varten, mutta liikunta oli otettu huomioon myös muiden tilojen suunnittelussa. Eteisiin oli esimerkiksi laitettu trampoliineja, käytäville isoja pehmorakennuspalikoita sekä käytäville jätetty tilaa liikunnalle.

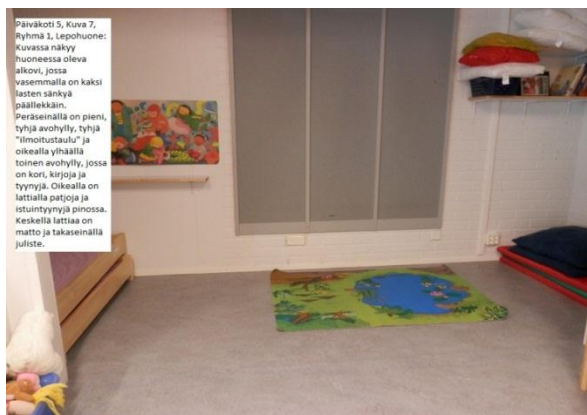


Kuva 2: trampoliini eteisessä

Kuva 3: koko päiväkodin uima-allas

Nämä oppimisympäristöt mukailevat varhaiskasvatuksen liikunnan suosituksia (2005, 3), joiden mukaan liikuntavälineitä tulee olla päiväkodissa riittävästi ja niiden tulee olla lasten saatavilla myös omaehtoisen toiminnan aikana. Monissa päiväkodeissa alun perin liikuntaa varten rakennettu sali oli muutettu ryhmätilaksi ja muissakin päiväkodeissa salia käytettiin liikunnan

sa. Useissa tapauksissa tyhjiys oli kasvattajien tietoinen valinta ja leikkivälineet suhteellisen tyhjiään tilaan tuotiin toisesta ryhmätalasta, jolloin mahdollistettiin tilan monipuolinen käyttö.



Kuva 6: määrittelemätön tila, tyhjiys

Ulkotilat jaettiin 12 alaluokkaan. Ulkotilat olivat useissa päiväkodeissa samankaltaisia. Jokaisen päiväkodin pihassa oli rakennettuja, erilaisilla muotoiluilla suunniteltuja, rakennettuja leikkivälineitä. Yleisimmät rakennetut leikkivälineet olivat hiekkalaatikko (N=10), kiipeilyteline (N=10), liukumäki (N=8), keinut (N=7), ja vieterikeinu (N=5). Näiden lisäksi useiden päiväkotien pihalta löytyi muita rakennettuja leikkivälineitä, kuten leikkimökki, labyrintti, tasapainoiluteline, palloseinä sekä juna ja rekka, joiden kyytiin voi mennä. Niin teollisesti tuotetut kuin luonnon materiaaleistakin rakennetut leikkivälineet ovat olennainen osa pienten lasten leikillistä oppimisympäristöä (Bruce 2011, 65). Tässä aineistossa teollisesti tuotetut leikkivälineet painottuivat niin sisällä kuin ulkona. Useimmissa päiväkodeissa oli runsas, paikoin sisällä jopa liiankin runsas, teollisesti tuotettu leikkivälineistö. Liiankin runsas viitaten siihen, että lapsilla on ympäristössään liiallisesti aistiärsykeitä, jolloin esimerkiksi keskittyminen yhteen asiaan voi olla vaikeaa (Helenius 2013, 71).

Osassa ulkoa otetuista kuvista esiintyi erityispiirteitä, joita näkyi vain yhdessä päiväkodissa. Tällaisia olivat esimerkiksi yhden päiväkodin pihalla olevat neljä maassa olevaa auton rengasta sekä yhden päiväkodin pihassa olleet puiset, matalat pölkkyt, joiden päällä voi tasapainoilaa. Pölkkyjen kanssa samassa kuvassa olivat myös kankaat, jotka oli viritetty puiden väliin mäkiksi, jollaisia ei muissa kuvissa esiintynyt. Kahden päiväkodin pihalla oli monitasoinen, puinen katsomo, jonka vieressä oli pensas. Molempia oli mahdollista käyttää leikeissä. Ainoastaan yhden tutkimukseen osallistuneen päiväkodin pihassa, aitojen sisällä, oli luonnoksi luokiteltu alue. Useiden päiväkotien pihoilla oli pensaita ja nurmialueita, joista joissain sai leikkiä sekä kahden päiväkodin pihalla iso kivi, jonka päälle voi kiivetä. Nämä voisi luokitella kuuluvaksi jollain tavalla luontoon kuuluviksi elementeiksi. Yhden päiväkodin aitojen ulkopuolelta avautui metsä, jota he käyttivät lähes päivittäin, joten sen voidaan katsoa kuuluvan kyseisen päiväkodin leikilliseen oppimisympäristöön.



Kuva 7: auton renkaat

Kuva 8: puiset pölkyt

Aineiston abstrahoinnin vaiheessa empiirinen aineisto on liitetty teoreettisiin käsitteisiin eli hyvän oppimisympäristön piirteisiin, joita ovat Kronqvist ja Kumpulaisen (2011, 50-51) mukaan päämääräsuuntautuneisuus, kompleksisuus ja autenttisuus, vuorovaikutteisuus, eettinen ja moraalinen reflektointi sekä arvioinnin ja seurannan mahdollisuudet. Kuva-analyysi on laadullista tutkimusta, johon liittyy joissain määrin myös tulkintaa (Seliger 2009, 46). Varsinkin aineiston abstrahoinnissa tutkijan oma tulkinta korostui. Kuvista pyrittiin löytämään elementtejä, joista selkeästi välittyi tietty hyvän oppimisympäristön piirre. Useat alaluokat sijoittuivat moniin eri yläluokkiin, sillä niissä esiintyi useita hyvän oppimisympäristön piirteitä. Aineistossa oli esimerkiksi samassa kuvassa paljon erilaisia leikkivälineitä, mikä selittää sijoittumista moneen yläluokkaan. Ainoastaan yksi alaluokka, määrittelemätön ympäristö, ei sijoittunut mihinkään yläluokkaan. Alaluokkien sijoittuminen yläluokkiin havainnollistuu oheisissa taulukoissa, joista ensimmäisessä (Taulukko 2) näkyy alaluokkien määrä yläluokissa ja toisessa (Taulukko 3) alaluokat yläluokittain tekstimuodossa.

	SISÄTILAT	ULKOTILAT
Päämääräsuuntautuneisuus	7/13	5/12
Kompleksisuus ja autenttisuus	5/13	8/12
Vuorovaikutteisuus	12/13	12/12
Eettinen ja moraalinen reflektointi	7/13	7/12
Arvioinnin ja seurannan mahdollisuudet	6/13	4/12

Taulukko 2: Alaluokkien määrä yläluokissa

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
<p>Sisätilat: koti- tai roolileikki, kädentaidot ja pelit, neljä tai useampia leikkejä lajiteltuna, ohjattu tuokio, rakentelu, ritarileikki, sisäliikunta</p> <p>Ulkotilat: hiekkalaatikko, kiipeily, kolme tai useampia rakennettuja leikkivälineitä, luonto, puiset pölkyt, ulkopelit</p>	PÄÄMÄÄRÄSUUNTAUTUNEISUUS
<p>Sisätilat: koti- tai roolileikki, kädentaidot ja pelit, neljä tai useampia leikkejä lajiteltuna, rakentelu, sisäliikunta</p> <p>Ulkotilat: auton renkaat, hiekkalaatikko, kiipeily, katsomo ja pensaat, kolme tai useampia rakennettuja leikkivälineitä, luonto, puiset pölkyt, ulkopelit</p>	KOMPLEKSISUUS JA AUTENTTISUUS
<p>Sisätilat: autoleikki, koti- tai roolileikki, kädentaidot ja pelit, neljä tai useampia leikkejä lajiteltuna, nukkekoti, ohjattu tuokio, rakentelu, ritarileikki, sisähiekkaleikki, sisäliikunta, vähemmän kuin neljä leikkiä lajiteltuna</p> <p>Ulkotilat: auton renkaat, hiekkalaatikko, katsomo ja pensas, kaksi rakennettua leikkivälinettä, kiipeily, keinut, kolme tai useampia rakennettuja leikkivälineitä, liukumäki, luonto, puiset pölkyt, terassi, ulkopelit</p>	VUOROVAIKUTTEISUUS
<p>Sisätilat: koti- tai roolileikki, kädentaidot ja pelit, lukeminen, neljä tai useampia leikkejä lajiteltuna, nukkekoti, ohjattu tuokio, sisäliikunta</p> <p>Ulkotilat: auton renkaat, hiekkalaatikko,</p>	EETTINEN JA MORAALINEN REFLEKTOINTI

**katsomo ja pensaat, kolme tai useampia
rakennettua leikkivälinettä, luonto, puiset
pölkkyt, ulkopelit**

**Sisätilat: lukeminen, kädentaidot ja pelit,
neljä tai useampia leikkejä lajiteltuna, oh-
jattu tuokio, rakentelu, sisäliikunta** ARVIOINNIN JA SEURANNAN MAHDOLLISUU-
DET

Ulkotilat: hiekkalaatikko, kiipeily, ulkopelit

Taulukko 3: Alaluokat yläluokittain

8.1 Päämääräsuuntautuneisuus

Päämääräsuuntautuneisuudella tarkoitetaan kasvatukselle asetettuja päämääriä ja tavoitteita, joita oppimisympäristö viestii. Päämäärät ja tavoitteet voivat olla jokaisen toimijan omia tavoitteita, yhteisöllisiä tai yhteisön jäseneksi kasvamisen tavoitteita tai vastaavasti kulttuurin jäsenyyteen liittyviä tavoitteita ja päämääriä. (Kronqvist ym. 2011, 50). Aineistossa päämääräsuuntautuneisuus näkyi yksilön tavoitteissa erityisesti muunneltavuutena ja monipuolisuutena. Yhteisölliset ja yhteisön jäsenyyteen kasvamisen tavoitteet näkyivät puolestaan parhaiten leikkijöiden lukumäärässä ja lasten keskinäisen sekä lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen mahdollistamisena ja tukemisena. Kulttuurin jäsenyyteen tähtäävät tavoitteet nousivat esille erityisesti leikin sääntöjen sekä suomalaiselle kulttuurille ominaisina piirteinä.

Sisätilat

Sisätiloissa päämääräsuuntautuneisuus näkyi yhteensä seitsemässä (7/13) eri alaluokassa. Esimerkiksi kädentaidoissa ja peleissä päämääräsuuntautuneisuus näkyi erityisen vahvasti. Peleillä tarkoitetaan tässä alaluokassa lähinnä lautapelejä ja muita pöydässä pelattavia pelejä, ei esimerkiksi tietokonepelejä tai sisällä pelattavia joukkuepelejä. Pelien ja kädentaitojen harjoittamisen kautta on mahdollista tavoitella sekä yksilöiden omia, yhteisöllisiä että kulttuurin jäsenyyteen kasvamisen tavoitteita. Lautapelit on usein suunniteltu tavoitteelliseksi ja sääntöjä noudattamalla harjoitetaan tiettyjä taitoja sekä pyritään tavoitteita kohti (Paull 2014, 197). Aikuinen voi myös olla lapsen kanssa pelaamassa ja harjoittaa pelin avulla jotain tiettyä osa-aluetta, jossa lapsella on hänen mielestään parannettavaa.

Kädentaitojen harjoittaminen on usein aikuisen johdolla tehtävää toimintaa, ja varhaiskasvatuksen ammattilainen myös asettaa näille toiminnoille päämäärät. Käsillä tekeminen sekä eri aistien käyttö esimerkiksi tukee luovaa ajattelua (Vehkalahti & Urho 2013, 21-23). Yleisiä kädentaitoja harjoittavia toimintoja, joissa päämääräsuuntautuneisuus näkyi, olivat aineistossa

esimerkiksi maalaaminen, piirtäminen ja askartelu. Yhdessä päiväkodissa se oli leivonta ja toisessa puutyöt. Erityisesti kaksi viimeistä viestivät kulttuurin jäsenyyteen kasvamisen tavoitteista.

Hyllyt, joissa leikkejä oli luokiteltu neljä tai useampia, olivat tyypillisiä useissa eri päiväkodeissa, ja niissä päämääräsuuntautuneisuus nousi esille erityisesti lasten omien tavoitteiden kautta. Yksilöiden omat tavoitteet ja mielenkiinnon kohteet voidaan sitä paremmin ottaa huomioon, mitä monipuolisempi oppimisympäristö on. Hyllyistä löytyi myös paljon erilaisia toimintoja, joilla tavoiteltiin erilaisia asioita. Samasta hyllystä saattoi löytyä siististään aseteltuna niin pelit, kädentaitoja harjaannuttavat välineet kuin rakennussarjatkin, joilla kaikilla oli omat päämääränsä.



Kuva 9: kädentaidot

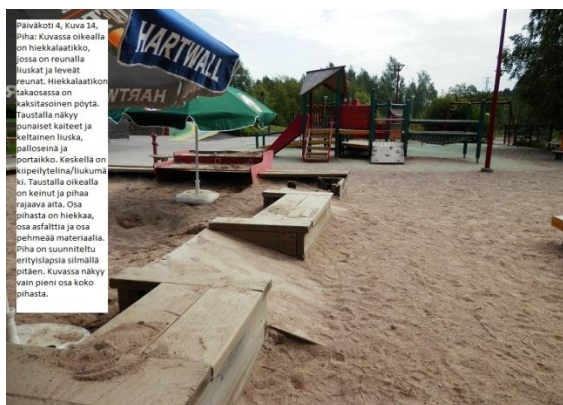
Kuva 10: runsaasti vaihtoehtoja

Sisäliikuntaa harjoitettiin päiväkodeissa usein erillisessä salissa, mutta myös muissa tiloissa esiintyi elementtejä, joiden voidaan katsoa olevan sisäliikuntaan kuuluvia. Aineistossa esiintyvien päiväkotien sisäliikuntaan käytettävät salit olivat päiväkodin kaikkien ryhmien käytössä ja liikunta tapahtui tyypillisesti aikuisen johdolla. Välineistö oli useissa päiväkodeissa monimuotoista, mikä mahdollistaa kasvattajan tavoitteellisen toiminnan lasten ikä- ja kehitystason mukaan. Päämääräsuuntautuneisuus näkyi useissa sisäliikuntaan soveltuvissa leikkisissä oppimisympäristöissä sekä yksilöllisten että yhteisön ja kulttuurin jäsenyyteen kasvamisen tavoitteina. Kuten Hyvönen (2011, 53) toteaa, fyysinen toiminta on aina motoristen sekä muiden taitojen harjoittamisen ohella myös sosiaalista. Esimerkiksi saleissa liikuntatuokioissa käytetään kasvatuksessa usein ohjattuja leikkejä, joihin tarvitaan useita leikkijöitä ja säännöt, joiden mukaan toimia. Jo leikkijöiden määrä kertoo toiminnan sosiaalisuudesta, vuorovaikutteisuudesta ja yhteisön jäsenyyteen kasvamisen tavoitteista. Säännöt puolestaan viestivät suomalaisen päiväkotikulttuuriin ja yhteiskuntaan liittyviä arvoja, joita lapsille pyritään opettamaan leikin avulla.

Aineistossa esiintyi sisäliikunnan lisäksi myös muita leikkilisiä oppimisympäristöjä, joista näkyi selkeästi, että kyseisessä tilassa pidetään ohjattuja tuokioita. Seinillä näkyi esimerkiksi numero- ja aakkostauluja, joiden lähistöllä oli isoja pöytiä ja lasten tuoleja. Isosta tilasta saattoi olla myös rajattu penkeillä tai sohvalla pienempi tila, jonka keskellä oli aikuisen tuoli ja seinällä tai taululla erilaisia ohjattuihin tuokioihin tarvittavia materiaaleja. Kuten sisäliikuntatilat myös tällaiset ohjattuihin tuokioihin varatut tilat ovat selkeästi tavoitteellisia niin yksilöiden, yhteisöllisyyden kuin kulttuurin jäsenyyteenkin kasvattamisen näkökulmasta. Esimerkiksi paikallaan istuminen viittaa keskittymisen harjoitteluun ja tilan rajaaminen intiimiin vuorovaikutukseen sekä tätä kautta yhteisön jäsenyyteen kasvamiseen.

Ulkotilat

Päämääräsuuntautuneisuuden yläluokkaan sijoittui yhteensä viisi (5/12) alaluokkaa. Päämääräsuuntautuneisuus näkyi ulkotiloissa erityisesti rakennetuissa leikkivälineissä. Luontoon liittyvien kuvien joukossa oli joitakin päämääräsuuntautuneisuuden viittaavia elementtejä, kuten aikuisen ohjauksessa toteutettu maja ja kauppaleikki sekä yhden päiväkodin luontoprojektiin liittyvä ukko. Pääosin luontoon liittyvissä kuvissa eivät kuitenkaan näkyneet toiminnalle asetetut tavoitteet selkeästi. Mahdollisuuksia tavoitteelliselle toiminnalle oli kuitenkin paljon. Monien päiväkotien pihossa otetuissa kuvissa näkyi samassa kuvassa useita rakennettuja leikkivälineitä, jolloin päämääräsuuntautuneisuus näkyi erittäin selkeästi. Rakennetut leikkivälineet olivat paikoin yksipuolisia tavoitteiltaan, mutta mitä useampi rakennettu leikkiväline kuvassa näkyi, sitä useampia tavoitteita kyseisestä leikkilisestä oppimisympäristöstä saattoi paikantaa.



Kuva 11: enemmän kuin kolme rakennettua leikkivälinettä

Aineistossa esiintyneissä rakennetuissa leikkivälineissä päämääräsuuntautuneisuus välittyi usein selkeästi. Pääosin päiväkotien piholla olevien rakennettujen leikkivälineiden avulla pyrittiin vahvistamaan lasten motorisia taitoja. Aineistossa esiintyi sekä ainoastaan jotain tiettyä motoriikan osa-aluetta että useita motoriikan osa-alueita vahvistavia rakennettuja leikkivälineitä. Yhdelle lapselle tarkoitettujen vieterikeinujen avulla pyritään esimerkiksi vahvis-

tamaan lapsen kehonhallintaa, kun taas monipuolisten kiipeilytelineiden avulla voidaan harjoittaa samaan aikaan vaikkapa lapsen tasapainoa, ketteryyttä ja puristusvoimaa. Yhden päiväkodin pihasta otettu kuva, jossa näkyivät tasapainoiluun ensisijaisesti tarkoitetut puiset pölkkyt ja majaksi puiden väliin ripustetut kankaat, on myös hyvä esimerkki leikkillisestä, päämääräsuuntautuneisuutta viestivästä oppimisympäristöstä.

Ulkopeleihin tarkoitetut rakennetut leikkivälineet viestivät toiminnallisuudesta ja tavoitteellisuudesta. Vaikka ulkopeleihin tarkoitetut rakennetut leikkivälineet olivat ulkoisesti yksipuolisia, kuten palloseinä tai maali, oli tavoitteellisen toiminnan mahdollisuuksia runsaasti. Pelien avulla voidaan esimerkiksi vahvistaa lasten motorisia taitoja, opettaa sääntöjen mukaan toimimista ja vahvistaa lasten vertaisryhmiä. Pelien avulla lapset saavat liikunnan riemun ja onnistumisen kokemuksia, jotka vahvistavat itsetuntoa. Ryhmään tai joukkueeseen kuulumisen sekä yhteiset kokemukset lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta, mikä myös omalta osaltaan vahvistaa lasten ryhmäytymistä ja vertaissuhteita, mutta harjaannuttaa lisäksi tunteiden ilmaisun säätelyyn tai muuten leikki tai peli ei luista. (Koivula 2010, 84; Takala, Kokkonen & Liukkonen 2009.)

Rakennettujen leikkivälineiden joukossa oli kuitenkin myös muunlaisia taitoja harjoittavia leikkivälineitä. Hiekkalaatikot ovat hyvä esimerkki tästä. Hiekkalaatikko antaa mahdollisuuksia monenlaisten päämäärien luomiseen niin yksilöllisellä kuin yhteisön ja kulttuurinkin jäsenyyteen kasvamisen tasolla. Hiekka elementtinä tarjoaa monia mahdollisuuksia, kuten kaivamisen, rakentelun ja tutkimisen. Sateella hiekan ja veden sekoittuessa syntyy mutaa, joka mahdollistaa uusia ja taas uusia variaatioita leikkiin. Muta merkitsee aikuisille usein ensisijaisesti likaa, mutta lapsille se merkitsee jännitystä ja uutta potentiaalia leikkiin. (Knight 2011, 9 - 11, 14; Tovey 2011, 82.)

Hiekkalaatikolla voi leikkiä samanaikaisesti useita lapsia, jolloin lasten yhteisön jäsenyyteen liittyminen ja kiinnittyminen mahdollistuvat. Useiden leikkijöiden läsnä ollessa tarvitaan sääntöjä, jotka omalta osaltaan viestivät yhteisistä tavoista ja kulttuurin jäsenyyteen kasvamisesta. Hiekkalaatikolla tavallisia leluja olivat ämpärit, lapiot ja kakkumuotit, joilla usein tehdään kakkuja, mikä myös viittaa suomalaiseen kulttuuriin liittyviin tapoihin ja aikuisten töihin. Kuvien hiekkalaatikoista joissain näkyi myös hiekkalaatikon yhteydessä pöytiä tai tasoja, jotka kannustavat lapsia erityisesti kotiin liittyviin toimiin. Hiekkalaatikoiden reunat kannustivat useissa päiväkodeissa tasapainoiluun ja niissä jokainen lapsi voi tempuilla kukin omien kykyjensä mukaan tavoitteellisesti.



Kuva 12: hiekkalaatikko

Kuva 13: hiekkalaatikko

8.2 Kompleksisuus ja autenttisuus

Kompleksisuudella tarkoitetaan leikkilisiä oppimisympäristöjä tarkasteltaessa haasteita ja ongelmia, joita yksilö pitää tärkeinä ja ratkaisemisen arvoisina (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 50). Tässä tutkimuksessa kompleksisia ovat oppimisympäristöt, jotka tarjoavat sopivia haasteita 3–5 -vuotiaille. Kompleksisuus pitää sisällään tässä tutkimuksessa älyllisen vaikeuden lisäksi myös toiminnallisuutta, joka korostuu erityisesti ulkona olevissa leikkilisissä oppimisympäristöissä. Kompleksisuuteen liittyy myös se, että ilmiöitä on mahdollista tarkastella niihin liittyvien ongelmien pohjalta ja että niitä voidaan myös kyseenalaistaa. Autenttisuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että ilmiöiden tulee olla todellisia ja olemassa olevia. Autenttinen oppimisympäristö päiväkodissa on ympäristö, jossa oppimistehtävät kumpuavat todellisista arkielämän tilanteista ja ongelmanasetteluista. Tällaisia voivat olla esimerkiksi vierailut lähiympäristöön ja niihin liitetyt tehtävät, lehdet sekä valokuva- ja taidenäyttelyt. (Kronqvist 2011, 23-24, 50.) Tässä tutkimuksessa autenttisuus kuitenkin keskittyi pääosin päiväkotirakennuksen tiloihin sekä omaan piha-alueeseen.

Sisätilat

Sisäleikeissä erityisen kompleksisia ja autenttisia olivat leikkiliset oppimisympäristöt, joissa oli rakenteluun soveltuvia leluja, pöydässä tehtäviä, käden taitoja harjoittavia tehtäviä tai pelejä, sisäliikunnallisia elementtejä tai lajiteltuna neljä tai useampia leikkejä. Myös kotileikeissä ja kauppaleikeissä oli useissa päiväkodeissa kompleksisuutta. Aineistossa oli esimerkiksi useita kauppaleikkejä, joissa oli paljon materiaaleja ja erilaisia mahdollisuuksia luoda erilaisia vaikeusasteita leikkijöiden kehitystason mukaan.

Kompleksisuus näkyi aineistossa varsin selvästi, mutta sen muoto oli hieman erilaista kuin ulkoleikeissä. Tähän yläluokkaan ei kuitenkaan sijoittunut kuin viisi (5/13) alaluokkaa. Sisä-

leikeissä erityisesti älyllinen vaikeus korostui, mutta varsinkin sisäliikunnassa myös toiminnallisuus ja fyysinen haasteellisuus näkyivät selvästi. Käden taitoja harjoittavat tehtävät tarjosivat niin älyllistä kompleksisuutta kuin hienomotorista kehitystäkin vahvistavia elementtejä. Tavallisia aineistossa esiintyneitä kädentaitoja harjoittavia leikkilisiä oppimisympäristöjä olivat hyllyt, joihin oli aseteltu eri laatikoihin erilaisia pöydässä tehtäviin toimintoihin liittyviä materiaaleja, kuten paperia, kyniä, muovailuvahvoja, maaleja ja pistelytarvikkeita. Hyllyn vieressä oli usein pöytä tai pöytiä, joiden ääressä oli useita paikkoja. Yhdessä päiväkodissa oleva puutyöhuone on myös hyvä esimerkki monipuolisesta autenttisuudesta, jossa yhdistyy älyllinen ja hienomotorinen kompleksisuus.

Rakentelu on päiväkodin perinteinen, aineistossa tyypillisesti esiintynyt leikki, joka luo runsaasti mahdollisuuksia erilaisten yksilöiden haasteisiin. Puiset palikat tarjoavat monenlaisia oppimisen mahdollisuuksia, jotka esimerkiksi hyödyttävät myöhemmin matematiikan ja kirjoittamisen oppimista (Helenius & Lumme-lahti 2013, 145). Rakennussarjoja näkyi aineistossa runsaasti erilaisia, joista tyypillisimpiä olivat pienet legot sekä Duplot. Varsinkin pienet legot tuovat sopivasti kompleksisuutta 3–5-vuotiaiden oppimisympäristöihin. Legoja on hyvin monenlaisia ja niistä voidaan muodostaa todella erilaisia kokonaisuuksia. Niitä voidaan yhdistää myös muihin leluihin ja rakennussarjoihin, jolloin leikki rikastuu. Aineistossa näkyi useissa päiväkodeissa valmiita legoilla ja muilla rakennussarjoilla tehtyjä rakennelmia, jotka oli säästetty seuraavaa leikkiä varten. Tällaisella toiminnalla vahvistetaan lasten pitkäjänteistä keskittymistä tiettyyn toimintaan ja omalta osaltaan myös rikastetaan leikkiä (Helenius & Lumme-lahti 2013, 145).



Kuva 14: rakentelu

Kuva 15: säästetyt rakennelmat

Ulkotilat

Ulkoleikeistä tähän yläluokkaan syntyi kahdeksan (8/12) alaluokkaa. Rakennetuista leikkivälineistä kiipeilytelineet, ulkopelit ja hiekkalaatikko sekä oppimisympäristöt, joissa oli kolme tai

useampia leikkivälineitä, olivat selkeästi kompleksisia ja autenttisia. Kiipeilytelineiden joukosta löytyi monimuotoisia rakennelmia, joista löytyi haasteita eri kehitystasoisille lapsille. Hiekkalaatikkoa lapsi voi käyttää monipuolisesti leikkiin, jolloin ne täyttävät kompleksisuuden kriteerit. Hiekkalaatikossa myös autenttisuus toteutuu. Hiekan avulla voidaan myös tutkia monenlaisia olemassa olevia ilmiöitä aikuisen kanssa. Lisäksi hiekkalaatikon reunalla jokainen voi tempuilla omien kykyjensä mukaan ja saada haasteita sitä kautta. Ulkoleihin liittyvistä rakennetuista leikkivälineistä löytyi monenlaisia mahdollisuuksia ja haasteita erilaisille lapsille niin ikään runsaasti. Aineistossa tyhjän pelialueen tarve oli huomioitu ja useimmiten alue oli sijoitettu esimerkiksi palloseinän tai maalien läheisyyteen.

Luontoon liittyvät leikkiset oppimisympäristöt olivat sekä kompleksisia että autenttisia. Yhden päiväkodin aitojen sisällä oleva metsä piti sisällään monenlaisia irtomateriaaleja, kuten keppejä, käpyjä, kasveja ja kiviä. Luonnon materiaalien avulla jokaisen leikkijän tai kasvattajan on mahdollista luoda jokaiselle yksilölle niin emotionaalisesti kuin fyysisestikin sopivan haasteellinen leikki. (Knight 2011, 89). Samassa metsässä oli myös puita, joissa pystyi kiipeämään, mikä myös lisää ympäristön kompleksisuutta. Pihassa oli lisäksi kiviä ja kantoja, joiden päälle saattoi kiivetä ja luoda oman leikkimaailmansa. Pöngön mukaan pinnan muodoiltaan vaihteleva ympäristö auttaa lapsen tasapainon kehittymistä ja kehonhallintaa (Pöngö & Sääkslahti 2012, 141). Toisen päiväkodin pihan aitojen ulkopuolella oli metsään tehty aikuisten ja esikouluikäisten lasten yhteistyöllä ison kiven viereen oksista maja, jossa leikittiin esimerkiksi kauppaa. Metsä oli päivittäin lasten käytössä ja sisälsi samankaltaisia materiaaleja kuin piha, jossa metsä sijaitsi päiväkodin aitojen sisäpuolella. Metsä ja luonto ovat oppimisympäristöinä erittäin autenttisia. Ilmiöt ovat todellisia ja niiden äärelle päästään konkreettisesti. (Bruce 2011, 65.) Autenttiseen ja syvään oppimiseen tarvitaan kaikkia aisteja, jotka ovat käytössä liikuttaessa ulkona, erityisesti luonnonympäristöissä (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 82.)



Kuva 16: maja

Hyvät oppimisympäristöt ovat monipuolisia ja muunneltavia, jotta jokaisen lapsen yksilölliset ideat, tunteet, vertaissuhteet, liikkuminen ja ruumiillisuus voitaisiin ottaa huomioon ja tukea niitä (Bruce 2011, 66). Yhden päiväkodin pihalla olevien autonrenkaiden avulla oli mahdollista luoda monenlaisia leikkejä ja pelejä. Kahden päiväkodin pihaan oli rakennettu monitasoinen puinen katsomo, jota saattoi käyttää monilla tavoin. Lisäksi yhden päiväkodin pihaan oli pystytetty puisia pölkkyjä, joiden päällä saattoi tasapainoilla ja niitä niin ikään oli mahdollista hyödyntää monin eri tavoin. Nämä elementit erottuivat aineistosta selkeästi ja olivat kaikki kompleksisia erityisesti monipuolisuutensa vuoksi. Jokaisella leikkijällä ja kasvattajalla on näissäkin oppimisympäristöissä mahdollisuus luoda jokaisen leikkijän kehitystason huomioon ottaen sopivan haasteellinen leikki, jossa kehitystä viedään eteenpäin.

8.3 Vuorovaikutteisuus

Vuorovaikutteisuudella Kronqvist ym. (2011, 50-51) viittaa siihen, että oppimisympäristön on pidettävä yllä ja edistettävä dialogia eli vuoropuhelua. Dialogisuudella tarkoitetaan sekä yksilön omaa reflektointia että vuoropuhelua toisten tai ympäristön kanssa. Aktiivista vuoropuhelua ei ole mahdollista saavuttaa ilman, että yksilö tuntee kuuluvansa yhteisöön. Vuorovaikutussuhteita voidaan pitää myös kahdenvälisiä suhteita laajempänä verkostona, jossa kasvattajalla on suuri merkitys enemmän ja enemmän ohjaajan ja valmentajan roolissa.

Sisätilat

Sisällä olevista leikkillisistä oppimisympäristöistä tähän yläluokkaan kuuluivat kaikki alaluokat yhtä, lukemista, lukuun ottamatta (12/13). Myös lukemiseen varatuissa tiloissa voidaan nähdä vuorovaikutteisia piirteitä, mutta näissä oppimisympäristöissä lukeminen oli enimmäkseen yksilöllistä. Yksilöllisyys näkyi esimerkiksi kirjojen sijoittamisena lepohuoneeseen, jossa useimmiten ollaan hiljaa. Lukemiseen tarkoitettuja oppimisympäristöjä oli kuitenkin myös alaluokassa ohjattu tuokio, missä vuorovaikutteellisuus näkyi selvemmin.

Vuorovaikutteellisuus näkyi aineistossa esimerkiksi rajatun tilan muodossa. Useissa päiväkoideissa suuri ruokailu- ja leikkitala oli jaettu pienempiin tiloihin erilaisilla huonekaluilla ja seinäkkeillä. Pieniin leikkipisteisiin mahtui usein enemmän kuin yksi leikkijä, mutta kuitenkin vain sen verran, että lasten välinen intiimi vuorovaikutus pääsi toteutumaan. Tilan jakaminen rajaa leikin tiettyyn fyysiseen tilaan, jolloin turhat aistiärsytykset vähenevät ja leikkiin keskittyminen on helpompaa (Helenius & Lummelehti 2013, 71) Hyvät sosiaaliset ja leikkitaidot puolestaan auttavat lasta yhteenkuuluvuuden tunteen saavuttamisessa, mikä vahvistaa aktiivista vuoropuhelua (Kronqvist 2011, 51). Tällainen leikkilisen oppimisympäristön jaottelu viittaa 2000-luvulla yleistyneeseen leikkialuepedagogiikkaan, jota toteutetaan lasten vapaan toiminnan organisoimiseksi. Leikkialuepedagogiikkaa voidaan toteuttaa kahdella eri tavalla.

Toisessa vaihtoehdossa aikuiset rakentavat valmiita leikkipisteitä ja toisessa lapsille on tarjolla erilaisia tilavaihtoehtoja, johon he voivat itse suunnitella ja rakentaa leikkinsä. (Raittila 2013, 86.)



Kuva 17: tilan rajaus



Kuva 18: tilan rajaus

Kuvissa näkyi hyllyjä, joihin oli aseteltu erilaisia tekemisiä, esimerkiksi pelejä, joista jokainen lapsi saattoi valita mieleisensä. Usein hyllyjen lähistölle oli sijoitettu pöytä, jonka ääressä olevat useat tuolit viestivät vuorovaikutteisuudesta. Tämänkaltaiset tilat ovat hyviä esimerkkejä leikkialuepedagogiikasta tyypillisistä oppimisympäristöistä, joissa lapsille on tarjolla erilaisia tilavaihtoehtoja, johon he saavat muodostaa mieleisensä leikit (Raittila 2013, 86). Aineistossa toistui samankaltainen oppimisympäristö, jossa pöydän päälle oli asetettu jokin leikki, kuten nukkekoti tai ritarit, ja pöydän ääreen laitettu kaksi tai useampia tuoleja, joissa leikkijät saattoivat istua. Kahdessa päiväkodissa oli lisäksi sisähiekkaleikki, jonka ääreen oli asetettu tuoleja. Näissä tiloissa oli selkeitä vuorovaikutuksellisia elementtejä. Nämä oppimisympäristöt ovat myös tyypillisiä esimerkkejä aikuisen rakentamista valmiista leikkipisteistä (Raittila 2013, 86).



Kuva 19: ritarileikki

Kuva 20: sisähiekkalaatikko

Ohjatut tuokiot, joita voidaan myös nimittää ohjatuiksi oppituokioiksi, olivat aineistossa tyyppillisiä vuorovaikutuksellisia oppimisympäristöjä. Kyseiset oppituokiot sisältävät tavallisesti erilaisia orientaatioisisältöjä, joiden käsittely vaatii erityisesti istumista ja tiivistä syventymistä. (Helenius & LummeLahti 2013, 222.) Aineistossa tällaisia orientaatioisisältöjä olivat esimerkiksi musiikki ja lukeminen. Ohjattuihin tuokioihin varatut tilat kannustivat sekä aikuisen ja lapsen että lasten väliseen vuorovaikutukseen. Tilassa etualalla saattoi olla aikuiselle varattu tuoli, jonka lähistöllä oli lapsille varattuja istumapaikkoja, mikä viittasi enemmänkin lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen. Sisäliikunta oli myös hyvä esimerkki vuorovaikutteisuutta tarjoavasta ohjatusta tuokiosta, jossa leikkillisyyden toiminnallisuus ja ruumiillisuus korostuvat ja jossa lapsen luonnollinen aktiivisuuden kautta oppiminen mahdollistuu (Bruce 2011, 64). Esimerkiksi päiväkotien salit olivat liikunnallisia tiloja, joissa sekä lapsen ja aikuisen että lasten välinen vuorovaikutus korostuvat.

Ulkotilat

Ulkotiloissa vuorovaikutteisuus näkyi myös selvästi ja sitä esiintyi kaikissa (13/13) alaluokissa. Rakennettujen leikkivälineiden joukossa oli useita leikkivälineitä, joista välittyi lasten välisen vuorovaikutteisuuden mahdollisuudet. Useisiin leikkivälineisiin mahtui samanaikaisesti kaksi tai useampia leikkijöitä, minkä voisi katsoa takaavan ainakin jollain tasolla vuorovaikutteellisen leikin. Erityisen vuorovaikutteellisina voisi mainita esimerkiksi hiekkalaatikon ja ulkopelit. Hiekkalaatikolla on monenlaisia mahdollisuuksia leikkiin, myös vuorovaikutukseen. Myös aikuisen mukaan tuleminen leikkiin on hiekkalaatikolla luontevaa. Ulkopeleihin puolestaan useimmiten tarvitaan paljon leikkijöitä, jotta tietty leikki tai peli mahdollistuu. Peleissä on usein myös valmiit säännöt, mikä kannustaa lapsia aktiiviseen vuoropuheluun sekä aikuisen että muiden lasten kanssa.

Luonnoksi luokitellut alueet tarjosivat myös monenlaisia mahdollisuuksia vuorovaikutteiseen toimintaan. Luonnossa lasten leikkiset oppimisympäristöt olivat monimuotoisia, joten ne kannustivat lapsia mielikuvituksen käyttöön (Knight 2011, 88). Luonnossa ei ollut valmiita leikkivälineitä vaan leikkivälineet rakennettiin pääosin itse luonnon materiaaleista. Leikin rakentamisen katsotaankin olevan sen merkityksellisin vaihe ja saatavilla on oltava sellaista materiaalia, joilla omaan leikkiin voi merkitä leikkijän tarkoittamat merkitykset (Helenius & LummeLahti 2013, 223). Aineistossa leikkijät olivat rakentaneet kotileikkiin pöydän kannosta, jonka päälle he olivat silpunneet kukkia ruuaksi. Toinen leikkijä puolestaan käytti runsasoksaista puuta kiipeilypuuna. Toiset lapset saattaisivat käyttää kyseisiä leikkipaikkoja hyödykseen kuitenkin jollakin toisella tavalla. Tämän kaltaiset luovat toiminnot ovat todella tärkeitä sekä lapsen että koko yhteisön terveille kehitykselle (Knight 2011,89).

8.4 Eettinen ja moraalinen reflektointi

Eettisellä ja moraalisella reflektoinnilla tarkoitetaan hyvän oppimisympäristön kriteereissä kasvattajan tarjoamia mahdollisuuksia lasten arvomaailman kehittämiseen. Eettisillä ja moraalisilla kysymyksillä on tärkeä osa identiteetin rakentamisessa ja sen jatkuvassa muovaamisessa. Arvoja luodaan ja muovataan dialogisissa prosesseissa, joita hyvä oppimisympäristö voi tukea. Aineistosta on siis nostettu oppimisympäristöjä, jotka tarjoavat toimintamahdollisuuksia vähintään kahdelle henkilölle. Keskustelun ja yhteistyön lisäksi tarvitaan yksilön henkilökohtaista pohdintaa, millaisia arvoja kukin haluaa elämässään noudattaa. Eettinen ja moraalinen reflektointi liittyy kiinteästi kulttuuriin ja oppimisympäristöt viestivät näitä kulttuurisia sidoksia. Arvot välittyvät oppimisympäristöissä tyypillisesti toiminnan normien ja arvojen välittämällä. (Kronqvist 2013, 51.)

Sisätilat

Eettinen ja moraalinen reflektointi välittyi sisätiloista otetussa aineistossa yhteensä seitsemässä (7/13) alaluokassa. Aineistossa eettinen ja moraalinen reflektointi oli selvimmin nähtävissä sääntöjen, normien ja erilaisten kulttuuriin liittyvien tunnusmerkkien muodossa. Esimerkiksi koti-, rooli- ja kauppaleikki mahdollistavat eettisen ja moraalisen reflektoinnin. Koti- ja kauppaleikissä oli nähtävillä erilaisia kulttuurisia tunnusmerkkejä. Kauppaleikissä ostokset oli monissa kuvissa aseteltu siististi hyllyille ja ne kuljetettiin kärryissä kassalle maksamista varten, aivan, kuten suomalaisessa oikeassakin marketissa tehdään. Kotileikissä vauvoille oli usein kuljetusta varten varattu vaunut, eikä esimerkiksi kantoliinaa, kuten Afrikassa usein on tapana.

Kädentaidoissa ja peleissä eettisen ja moraalisen reflektoinnin mahdollisuudet näkyivät selkeästi. Peleissä se tapahtui sääntöjen avulla. Tyypillisiä esimerkkejä kädentaitoihin liittyvästä eettisestä ja moraalisesta reflektoinnista ovat askartelu, piirtäminen, maalaus ja muovailu. Nämä kaikki ovat toimintoja, joiden sisällä on paljon mahdollisuuksia yksilön pohdintaan. Yhdessä päiväkodissa oleva puutyöhuone ja toisessa päiväkodissa sijaitseva leivontahuone ovat myös mainitsemisen arvoisia kädentaitoja harjoittavia, eettisen ja moraalisen reflektoinnin mahdollistavia leikillisiä oppimisympäristöjä. Erilaiset ohjatut tuokiot, kuten sisäliikunta, sisältävät tyypillisesti sääntöjä, joten niiden voidaan katsoa tarjoavan oivia tilaisuuksia eettiseen ja moraaliseen reflektointiin. Esimerkiksi yhdessä päiväkodissa sillä hetkellä ollut luonto-tema näyttäytyi kuvissa erittäin selkeästi. Sisälle oli pöytien päälle laatikoihin kerätty luonnon materiaaleja, katossa roikkui oksia ja ikkunalaudoilla näkyi luontoon liittyvää kirjallisuutta. Oppimisympäristö viestii luonnon ja siihen liittyvän tiedon arvostamisesta sekä pitkäjänteisestä keskittymisestä. Kyseiset arvot liittyvät kiinteästi suomalaiseen kulttuuriin.

Kuten jo aiemmin mainittiin, luonto tarjosi aineistossa monipuolisen oppimisympäristön. Oppimisympäristö oli otollinen kaiken muun ohella myös eettiseen ja moraaliseen reflektointiin. Luonnon ympäristössä lapsen mielikuvitus aktivoituu ja leikin rakentamisessa pääsee käyttämään luovuutta. Leikkiympäristöt eivätkä leikkivälineet ole valmiita, joten lasten on yhdessä sovittava säännöt, joiden mukaan leikkiä ryhdytään rakentamaan. Samaan aikaan lapset käsittelevät luontoon liittyviä arvoja ja pohtivat siihen liittyviä eettisiä ongelmia. Esimerkiksi oksia ei saa katkoa puista, eikä roskia heittää maahan. Luonnon materiaaleja voidaan myös tuoda sisälle ja tutkia niitä lisää toisenlaisessa ympäristössä sekä vaikkapa askarrella niistä.

8.5 Arvioinnin ja seurannan mahdollisuudet

Oppimisympäristön on annettava ohjaavaa palautetta sekä mahdollistettava jatkuva oppimisprosessin seuranta ja arviointi. Oppimisympäristön olisi oltava sellainen, että se tukee lasta itsearviointiin, minäpystyvyyteen ja itsenäiseksi oppijaksi kasvamiseen. Keskeistä on, että lapsi itse opiskelee, seuraa ja arvioi oppimistaan sekä kasvaa itsenäiseksi oppijaksi. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 51.) Aineistossa arvioinnin ja seurannan mahdollisuuksia oli enemmän sisältä otetuissa valokuvissa kuin ulkoa otetuissa. Arviointi ja seuranta ovat helpompaa, mikäli toiminta on selkeää ja lapsia vähän leikissä. Lapsen omille ajatuksille tulee jättää tilaa, jotta oman toiminnan arviointi ja seuranta mahdollistuu. Samaan aikaan aikuisen tulee olla lähistöllä, mikäli lapsella on jotain kysyttävää käsiteltävästä ilmiöstä. Erityisesti ryhmien pienimpien lasten leikeissä kasvattajan läsnäolo on erityisen tärkeää. Toiminnan toistettavuus helpottaa arviointia ja seurantaa. Mikäli pyritään opettamaan lasta itsenäiseen työskentelyyn, on monissa tilanteissa rauhallinen tila tärkeä.

Sisätilat

Sisätiloissa oli yhteensä kuusi (6/13) alaluokkaa, joissa arvioinnin ja seurannan mahdollisuudet näkyivät. Kaikenlaiset toiminnot, joita tehdään aikuisen ohjauksessa, nousivat aineistossa esille arvioinnin ja seurannan mahdollisuuksia sisältävinä leikillisinä oppimisympäristöinä. Ohjatut toiminnot saattoivat olla esimerkiksi kädentaitoja harjoittavia tehtäviä tai pelejä, musiikkituokioita tai vaikkapa sisäliikuntaa. Ohjatuilla tuokioilla on useimmiten omat tavoitteensa, mikä tekee toiminnasta helposti arvioitavan. Kasvattajan ja lapsen itse on esimerkiksi päiväkodin saliin rakennetun temppuradan yhteydessä helppo arvioida, osaako lapsi tehdä kuperkeikan. Myös vaikkapa piirtäessä on helppo arvioida, osaako lapsi tehdä neliön vai ei. Arvioinnin ja seurannan mahdollisuudet ovat paremmat, mikäli lapsia ei ole paljon eli ryhmä on jaettu pienempiin osiin eli puhutaan pienryhmätoiminnasta (Raittila 2013, 74).

Yksittäisistä leikeistä rakentelu ja lukeminen osoittautuivat toiminnoiksi, joissa näkyi arviointia seurantaa mahdollistavia elementtejä. Molemmat ovat suhteellisen rauhallisia tekemisiä

Kiipeilytelineissä oli mahdollista harjoittaa lähinnä motorisia taitoja, joiden arviointi ja seuranta ovat melko helppoa. Ensimmäisellä kerralla lapsi ei esimerkiksi pääse kiipeämään kiipeilytelineen portaita pitkin ylös, mutta hän arvioi pääsevänsä sinne seuraavalla kerralla. Ulkopeleissä, kuten hiekkalaatikollakin arviointi ja seuranta kohdistuvat motoristen taitojen lisäksi ainakin sosiaalisiin taitoihin, sääntöihin ja vuorovaikutukseen. Näissä kaikissa aikuinen on luontevasti läsnä ja auttaa lapsia arvioimaan omaa toimintaansa. Luonnon monimuotoisuus tarjoaa muiden hyvän oppimisympäristön piirteiden ohessa myös arvioinnille ja seurannalle lukuisia mahdollisuuksia.

9 Johtopäätökset

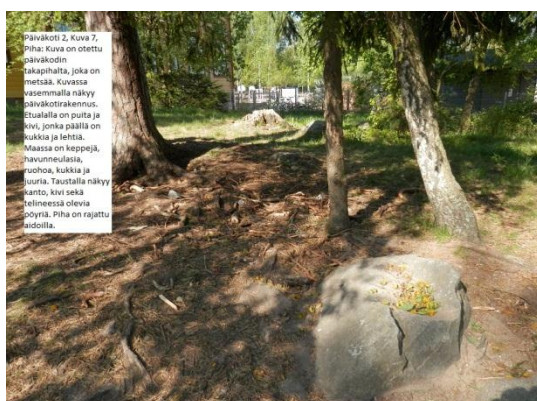
Tarkoituksena oli tutkimuksen avulla selvittää, millaisia leikkilisiä, fyysisiä oppimisympäristöjä pääkaupunkiseudun 3–5-vuotiaiden päiväkotiryhmissä on. Lisäksi selvitettiin, millaisia hyvän oppimisympäristön piirteitä tutkimusaineistossa esiintyy. Aineistosta ilmeni, että päiväkotien 3-5-vuotiaiden leikkiliset oppimisympäristöt olivat pääosin monipuolisia ja niistä löytyi hyvän oppimisympäristön elementtejä. Hyvän oppimisympäristön elementeistä erityisesti vuorovaikutteisuus korostui sekä sisällä että ulkona. Arvioinnin ja seurannan mahdollisuuksia puolestaan näkyi aineistossa vähiten, erityisesti ulkotilojen osalta. Pienessä osassa aineistoa sisätiloissa esiintyi suunnittelemattomuutta ja tilojen yksipuolisuutta. Ulkotilat puolestaan olivat pääosin monipuolisia ja erityisesti rakennettuja leikkivälineitä oli useissa pihossa runsas valikoima. Luonnoksi luokiteltuja elementtejä aineistossa oli vähän.

9.1 Leikkiliset oppimisympäristöt 3–5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä

Jokaisen tutkimukseen osallistuneen päiväkotiryhmän oppimisympäristöstä löytyi kaikkia leikkilisyyden piirteitä: luovuutta, toiminnallisuutta, tarinallisuutta, oivaltavuutta, yhteisöllisyyttä sekä emotionaalisuutta (Hyvönen ym. 2007, 148). Kaikkia leikkilisyyden piirteitä ei kuitenkaan löytynyt kaikista leikkilisistä oppimisympäristöistä otetuista kuvista. Suuret ryhmätilat oli useissa päiväkodeissa jaettu pienempiin leikkipisteisiin, jotka oli kuvattu pääosin erikseen. Yhdessä kuvassa saattoi näkyä kotileikki ja toisessa kuvassa rakennuspalikoita sekä kolmannesta kuvasta hyllyssä olevia kädentaitoihin ja peleihin liittyviä materiaaleja. Samassa oppimisympäristössä näkyi siis useita leikkilisyyden elementtejä. Kotileikin muodossa näkyi emotionaalisuus ja tarinallisuus, rakentelun muodossa oivaltavuus sekä kädentaitojen ja pelien kautta luovuus ja oivaltavuus. Erityisesti kaikkien päiväkotien pihat tarjosivat lisäksi useita mahdollisuuksia ruumiilliseen toiminnallisuuteen.

Kuvat, joissa kaikki leikkilisyyden elementit näkyivät selvimmin, oli otettu ulkoa. Esimerkiksi päiväkotien metsäalueesta otetut kuvat tarjosivat lapsille oppimisympäristön, jossa näkyi

kaikki seitsemän leikillisyyden elementtiä. Leikillinen oppimisympäristö on monipuolinen, kuten luontokin ja leikillisyyden piirteet olivat helposti nähtävillä luonnon ympäristöissä (Hyvönen ym. 2007). Luonnossa voi käyttää luovuutta, kun ei ole valmiita leikkivälineitä ja tiloja. Luovuus mahdollistuu paremmin ympäristössä, jossa lapsilla on vapaus olla innovatiivisia, joustavia ja sopeutuvia. Myös itseilmaisulle on ulkona vähemmän rajoitteita, sisätiloihin verrattuna, minkä vuoksi itseilmaisuus voi olla ulkona vahvempaa. (Knight 2011, 89.) Tästä hyvänä esimerkkinä aineistossa ovat lasten leikit metsässä, jossa he ovat rakentaneet metsään itselleen kodin käyttäen hyväkseen luonnon materiaaleja ruokina ja kalusteina.



Kuva 29: kotileikki luonnossa

Tarinallisuus ja juonellisuus leikkiin tulevat automaattisesti juuri silloin, kun valmiita leikkivälineitä ei ole. Oivallusta tarvitaan esimerkiksi myös silloin, kun yritetään keksiä, millä tavoin leikkivälineitä voidaan rakentaa, kun niitä ei aluksi ole. Lasten yhteisöllisyyttä rakennetaan esimerkiksi luomalla yhteisiä sääntöjä ja toimintatapoja, joita ei aiemmin luonnossa välttämättä ole ollut. Luonto antaa mahdollisuuksia monenlaiseen ruumiilliseen toimintaan, joten ruumiillisuus ja toiminnallisuus leikillisyyden elementteinä näkyivät aineistossa vahvasti. Luonto ruumiillisena ja toiminnallisena ympäristönä tarjoaa lapsille mahdollisuuksia esimerkiksi riskien ottamiseen ja seikkailulliseen leikkiin, joiden avulla lapsen motoriset taidot, itsetuottamus ja itsetietoisuus muiden taitojen lisäksi lisääntyvät (Tovey 2011, 82.) Yhteisiä toimintatapoja ja sääntöjä tarvitaan esimerkiksi majan rakentamisessa ja sen yhteyteen tehdystä kauppaleikistä.

Fyysinen ulottuvuus erilaisissa muodoissa nousee vahvana esille lasten leikeissä (Rogers & Evans 2008, 106). Toiminnallisuuden ja ruumiillisuuden sekä fyysisen aktiivisuuden mahdollisuuksia oli aineistossa ulkotilojen lisäksi myös sisätiloissa paljon. Merkittävä huomio verrattuna aiempiin tutkimustuloksiin on kuitenkin se, että suomalaisessa päivähoitossa liikkuminen painottuu ulkoiluun. (Reunamo & Hausalo 2014, 147.). Verratessa kyseisiä tutkimustuloksia tähän tutkimukseen, voisi päätellä, että suuri osa päiväkotien sisätilojen potentiaalista jää käyttämättä.



Kuva 30: pehmpalikat käytävällä

Kuva 31: tyhjä käytävä liikuntaa varten

Price ja Rogers (2004, 148-149) toteavatkin, että on haasteellista tarjota lapsille sellaisia toimintamahdollisuuksia, joissa he voisivat olla entistä fyysisemmin vuorovaikutuksessa fyysisen ympäristönsä kanssa. Samaa tukevat myös tutkimustulokset, joiden mukaan liikunta tapahtuu päiväkodeissa tyypillisesti yhtenä pitkänä jaksena. Lasten vireyntilan ja jaksamisen kannalta olisi kuitenkin hyvä, mikäli liikunta tapahtuisi enemmän myös sisällä ja sen osuus jakautuisi tasaisesti päivän aikana. Päiväkotien välillä on myös suurta hajontaa liikkumisessa ja eräässä päiväkodeissa jopa 76 prosenttia ajasta oli vähäisen liikkumisen aikaa eli lapset istuivat tai olivat paikoillaan, kun vastaava prosenttiosuus toisessa päiväkodissa oli vain 37 prosenttia. (Reunamo & Hausalo 2014, 145-147.)

Sisällä ei päiväkodeissa liikuta paljoakaan, joten pihan pitäisi tarjota erityisesti liikkumisen mahdollisuuksia sisällä tehtävien toimintojen vastapainoksi. Liikkumaan houkuttelevalla pihalla tulisi olla erilaisia leikkijöitä varten omat paikkansa hiekkaleikeille, keinumiselle, kiipeämiselle, tasapainoilulle sekä mäenlaskulle. (Pönnkö & Sääkslahti 2012, 148.) Ulkona olevien leikkimateriaalien oppimisympäristön tulisi sisältää erilaisia leikkimateriaaleja, erilaisten taitojen harjoittamista ja erilaisia leikkijöitä varten. Oppimisympäristöissä pitäisi olla sopivassa suhteessa valmiita leikkivälineitä sekä vihreitä alueita, joissa on kasvillisuutta ja polkuja, jotka edistävät sosiaalista vuorovaikutusta ei-kilpailuhenkisessä kontekstissa. Näiden lisäksi tulisi olla myös avaria alueita joukkuepelejä varten. (Dyment, Bell & Lucas 2009, 261-268.)

Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden päiväkotien pihalla, oli rakennettuja leikkivälineitä ja useimmissa päiväkodeissa niitä oli erittäin runsas ja monipuolinen valikoima. Viheralueita, kuten pensaita ja nurmikkoa löytyi jokaisen päiväkodin pihalta, muttei niissä välttämättä saanut leikkiä. Varsinaisia luonnoksi luokiteltuja alueita, leikkimateriaaleja, oppimisympäristöjä, voitiin katsoa löytyvän ainoastaan yhden päiväkodin pihalta. Toisen päiväkodin aitojen ulkopuolella

oli kuitenkin metsä, jossa oli mahdollisuus leikkiä päivittäin, minkä vuoksi tämä alue voidaan katsoa kuuluvaksi kyseisen päiväkodin lasten leikilliseen oppimisympäristöön.



Kuva 32: runsas valikoima rakennettuja leikkivälineitä

Helsingin keskustan läheisyydessä sijaitsevien päiväkotien pihat olivat huomattavasti pienempiä, eivätkä ne olleet yhtä monipuolisia kuin muiden tutkimukseen osallistuneiden päiväkotien pihat. Päiväkodin sijainti siis vaikuttaa tutkimuksen mukaan pihan kokoon ja monipuolisuuteen. Erityisesti pelialueet olivat pienempiä kuin kaukana keskustasta sijaitsevilla päiväkoeteissa. Mitä isommaksi lapset tulevat, sitä tärkeämmiksi kysymyksiksi tulevat tilan ahtaus ja leikkilisten oppimisympäristöjen suunnittelu. Erityishuomio tulisi kiinnittää vapaan leikin tilanteisiin ulkona. Kiusaaminen ja onnettomuudet tapahtuvat tyypillisesti ulkona, kun lapset ovat levittäytyneet pihan eri puolille. (Kernan 2011, 34.) Keskustan läheisyydessä olevien päiväkotien pihalla leikki päivittäin suuri määrä lapsia, joten pihat olivat ahtaita. Tosin pihat olivat kasvattajan näkökulmasta kiitollisia, sillä lapsiryhmien ohjaaminen helpottuu, koska kaikki lapset ovat koko ajan näköetäisyydellä. Myös lasten vertaissuhteiden havainnointi on helpompaa pienellä pihalla.



Kuva 33: pieni pihalla

Vertasin omaa aineistoani Lindbergin (2014, 6) vasta valmistuneeseen väitöskirjaan. Tulosten erilaisuus ihmetytti ja herätti useita kysymyksiä. Lindbergin tuloksissa visuaaliset ympäristöt olivat kodinomaisia, eikä niissä näkynyt yhteneväisyyksiä VASU:n kanssa. Leluihin ja tavaroihin eikä niiden merkitykselliseen järjestelyyn ollut kiinnitetty huomiota. Ympäristöissä vallitsi lisäksi melko yleisesti jonkinlainen tyhjyys. Yhtenevää tuloksissa oli kodinomaisuus, joka näkyi myös tässä tutkimuksessa esimerkiksi kotileikin ja tekstiilien muodossa. Kaikki muu kuitenkin eroaa jonkin verran näistä tutkimustuloksista. Voisivatko eroavaisuudet johtua esimerkiksi erikäryhmistä vai ovatko päiväkodit keskenään niin erilaisia? Tutkimusasetelmat erosivat toisistaan, joten se lienee osasyynä tulosten erilaisuuteen.

Aineistossa ainoastaan yhdessä kuvassa esiintyy tietokone, joten informaatioteknologian käyttö päiväkodeissa näyttäisi olevan 3-5-vuotiaiden ryhmissä melko vähäistä. Aineisto mukailee myös aiempaa tietoa aiheesta. Kuten Meisalo, Sutinen & Tarho (2000, 17) toteavat, esimerkiksi tietotekniikan potentiaalia ei useinkaan hyödynnetä, vaan se jää korvaavaksi teknologiksi, antamaan uuden välineen perinteisten tehtävien hoitamiseen. He esittävät tietotekniikan vähäiseen käyttöön useita syitä, kuten sen, ettei tietotekniikan mahdollisuuksia tunneta ja sen, ettei oivaltaviin käyttötapoihin syventymiseen jää aikaa. Myös monialaista yhteistyötä tarvittaisiin kasvatusalan ammattilaisten, multim mediasuunnittelijoiden ja tietokonealan asiantuntijoiden välillä.

9.2 Hyvän oppimisympäristön elementit

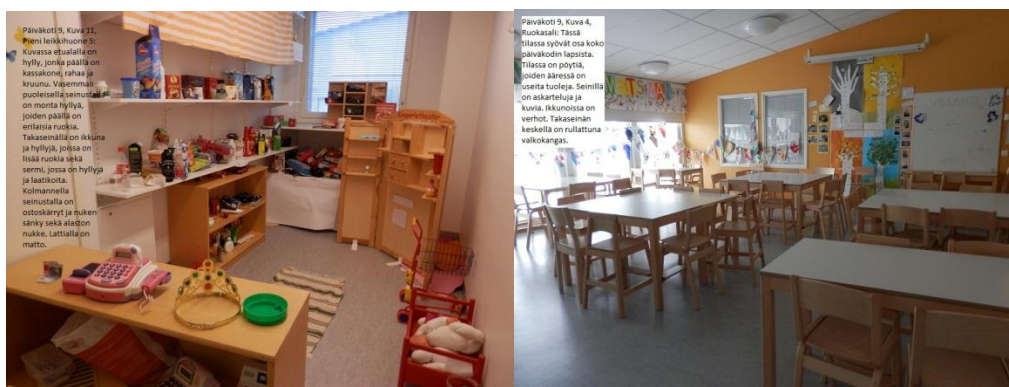
Suurin osa aineistosta sijoittui useampaan kuin yhteen hyvän oppimisympäristön yläluokkaan eli näistä leikillisistä oppimisympäristöistä löytyi paljon hyvän oppimisympäristön piirteitä, joita ovat päämääräsuuntautuneisuus, kompleksisuus ja autenttisuus, vuorovaikutteisuus, eettinen ja moraalinen reflektointi sekä arvioinnin ja seurannan mahdollisuudet (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 49–51). Vuorovaikutteisuus näkyi aineistossa hyvän oppimisympäristön piirteistä selkeimmin. Se korostui sekä sisä- että ulkotiloissa. Erityisesti sisätilat olivat useimmissa päiväkodeissa pieniä, joten on luonnollista, että leikilliset oppimisympäristöt on suunniteltu ja rakennettu useita leikkijöitä varten.

Arvioinnin ja seurannan mahdollisuudet näkyivät aineistossa puolestaan heikoiten (N). Aineistoa voisi verrata erääseen taiwanilaiseen päiväkotiin, jossa havainnointiin on erityisesti perehdytty. Kyseisessä päiväkodissa, joka kuitenkin on poikkeuksellinen Taiwanissa, on käytössä oppimisaluemalli. Mallissa on tarkoituksena erilaisilla oppimisalueilla tehdä eri aktiviteetteja. Samassa tilassa saattaa olla jopa 50 lasta ja hyvin monia erilaisia oppimisalueita. Jokaisella kasvattajalla on vastuullaan parikin oppimisaluetta kerrallaan ja vastuualueet vaihtuivat kahden viikon välein. Kasvattajat havainnoivat lapsia ja tukevat heitä heidän toiminnassaan, mikäli siihen on tarvetta. Havainnointi kirjataan järjestelmällisesti ylös ja kasvattajat ohjaavat

lapsia samaan toimintaan useina päivinä peräkkäin niin kauan, kunnes katsoo lapsen osaavan kyseisen tehtävän tarpeeksi hyvin. Tehtävä voi olla vaikkapa rakentelu tai juhla valmistelut. (Reunamo, Virkki & Hietala 2014b, 100.)

Kyseistä mallia voisi soveltaa päiväkotien leikkilisten oppimisympäristöjen kehittämistyössä erityisesti arvioinnissa ja seurannassa. Oppimisympäristöt ovat kulttuuriin moninkertaisesti sidoksissa, joten mallia ei voida suoraan kopioida vaan sitä tulisi muokata suomalaiseen päivähoitoon soveltuvaksi (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 51; Rogoff 2003, 64). Esimerkiksi lapsimäärä, kuten erilaisten oppimisalueidenkin määrä samassa tilassa, on Taiwanissa valtava suomalaiseen päivähoitoryhmään verrattuna. Kasvattajien määrä puolestaan on Suomessa vähäinen lapsilukuun verrattuna, joten yksi kasvattaja ei voi samaan aikaan olla vastuussa ainoastaan yhdestä tai kahdesta lapsesta kerrallaan.

Oppimisympäristöjä suunnitellaan ja toteutetaan siksi, että voitaisiin tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen ja joustavaan oppimiseen sekä lapsen kehityksen tukemiseen. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 49-51). Tähän viitaten, mikäli aineistosta löytyi saman ryhmän sisä- ja ulkotiloista otetuista kuvista useita hyvän oppimisympäristön piirteitä, voitiin kyseisen leikkilisen oppimisympäristön katsoa olevan lapsen oppimista ja kehitystä monipuolisesti tukeva leikkilinen oppimisympäristö. Saman ryhmän käyttämistä tiloista löytyi esimerkiksi useita pienempiä leikkipisteitä, joissa näkyi erilaisia hyvän leikkilisen oppimisympäristön piirteitä. Esimerkiksi päiväkoti yhdeksän ruokailu- ja leikkutilasta löytyi kaksi pienempää oppimisympäristöä, joista toisesta, kauppaleikistä löytyi päämääräsuuntautuneisuuden, kompleksisuuden ja autenttisuuden, vuorovaikutteisuuden sekä eettisen ja moraalisen reflektoinnin elementtejä. Toisesta, ohjattuun tuokioon varatusta tilasta taas löytyi arvioinnin ja seurannan mahdollisuuksia, joten kokonaisuudessaan lasten arjessa olevat leikkiliset oppimisympäristöt olivat monipuolisia ja tarjosivat erilaisia mahdollisuuksia lasten leikille ja oppimiselle. Pienessä osassa aineistoa (8/138 kuvaa) hyvän oppimisympäristön piirteitä ei kuitenkaan näkynyt, joten kyseiset tilat kaipaisivat muokkausta ja uudelleen suunnittelua.



Kuva 34: kauppaleikki

Kuva 35: ohjattu tuokio

Sisätiloissa hyvän oppimisympäristön elementtejä esiintyi eniten (5 elementtiä) kädentaitoja ja pelejä, neljä tai useampia leikkejä lajiteltuna ja sisäliikuntaa sisältävissä kuvissa. Vähiten hyvän oppimisympäristön elementtejä (1 elementti) esiintyi puolestaan kuvissa, joissa oli autoleikki, sisähiekkalaatikko tai vähemmän kuin neljä leikkiä lajiteltuna. Ulkotilojen osalta eniten kyseisiä elementtejä esiintyi ulkopeleissä, joissa niitä esiintyi kaikki viisi. Toiseksi eniten elementtejä (4 elementtiä) näkyi kiipeilytelineistä, kolmesta tai useammista rakennettuja leikkivälineitä, puisista pölkkyistä ja luonnosta otetuista kuvista. Vähiten hyvän oppimisympäristön elementtejä (1 elementti) oli kuvissa, joissa rakennettuja leikkivälineitä oli kaksi tai vähemmän, ja kuvissa, joissa näkyi keinut, liukumäki tai terassi.

Mikäli hyvän oppimisympäristön kriteerit halutaan saavuttaa, tarvitaan useissa aineistossa esiintyneissä leikillisissä oppimisympäristöissä aikuista tai kehittyneempää lasta mukaan leikkiin. Vygotskyn (1978) sosiokulttuurisessa teoriassa painotetaan lähikehityksen vyöhykettä, jossa lapsen oppiminen edistyy hänen toimiessaan vyöhykkeellä, joka koostuu lapsen todellisesta osaamisesta sekä siitä, mitä hän osaa tehdä ohjattuna. Oppimisprosessissa tarvitaan mukaan todellisen ja potentiaalisen tason välisen aukon umpeen kuromiseksi vahvaa tukea ja tukivälineitä, jotka auttavat oppijan myös kohti itsesäätelyä ja sisäistämistä (Kronqvist & LummeLahti 2011, 27).

Aineistossa näkyi esimerkiksi useissa kuvissa pelejä, joissa voi katsoa olevan useita hyvän oppimisympäristön piirteitä. Jotta pelit voisivat olla päämääräsuuntautuneita, vuorovaikutteisia tai ne toisivat arvioinnin ja seurannan mahdollisuuksia, on peleissä oltava mukana aikuinen tai joku muu lasta kehittyneempi henkilö, jotta pelin idea ja säännöt saataisiin selville. Tätä kautta esimerkiksi pelin tavoitteiden täyttyminen ja toiminnan arviointi mahdollistuu. Kasvattajan rooli ei kuitenkaan saa olla liian hallitseva ja autoritäärinen vaan pikemminkin alkuun paneva, ohjaava ja tukeva, jotta lasten omalle toiminnalle jää riittävästi tilaa ja mahdollisuuksia. Aikuisten tulisi keskustella lasten kanssa myös heidän ajankohtaisista kiinnostuksen kohteistaan ja ottaa ne huomioon suunnittelussaan ja kaikessa toiminnassaan. (Bilton 2011, 5.)

10 Pohdinta

Tässä luvussa keskitytään tutkimuksen kannalta keskeisiin eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviin näkökohtiin. Kaiken tutkimuksen eettisyyttä, luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi jollakin tavalla pohtia ja arvioida. (Hirsjärvi 2007, 227). Tässä tutkimuksessa eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvät seikat keskittyvät alle kouluikäisten lasten kanssa ja valokuvauksen avulla suoritettavan tutkimuksen erityispiirteisiin. Luvussa pohditaan lisäksi päiväkotien leikillisten oppimisympäristöjen kehittämiseen liittyviä asioita tämän tutkimuksen tulosten ja

aiemman tutkitun tiedon valossa. Lopussa mainitaan muutamia ehdotuksia, joita leikillisistä oppimisympäristöistä voitaisiin suorittaa jatkotutkimuksina.

10.1 Eettisyys ja luotettavuus

Aineiston hankinnan peruskriteerinä on pidettävä luotettavuutta. (Hakala 2010, 22). Tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen liittyy myös useita eettisesti huomioitavia näkökohtia. Tässä tutkimuksessa merkittävimmät eettiset kysymykset liittyivät päiväkodeilta pyydettyihin tutkimuslupiin ja aineiston keruuseen sekä säilytykseen. Tutkimus- ja kehittämishankkeisiin osallistuville tulee antaa monipuolista ja totuudenmukaista tietoa heidän oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan sekä mahdollisista muista tutkimukseen osallistumiseen liittyvistä seurauksista. Heille tulee olla myös oikeus kieltäytyä osallistumasta, mikäli he niin haluavat. (Heikkilä, Jokinen & Nurmela 2008, 45.) Tutkimuksessa mukana olleilta päiväkodeilta ja kunnilta pyydettiin tutkimuslupa aineiston keruuseen, kuvien käyttöön sekä julkaisemiseen. Ennen kuvaamista päiväkodeille annettiin luettavaksi saatekirje (Liite 1), joka sisälsi tietoa tutkimuksesta.

Tutkimuksessa erityispiirteenä oli leikillisten oppimisympäristöjen valokuvaus, jonka yhteydessä oli erityisesti muistettava salassapitoon liittyvät seikat. Tähän lukeutuvia kysymyksiä olivat muun muassa kuvattavien tunnistettavuus ja kuvausalueen sensitiivisyys. Koska tutkimuksessa ei ollut tarkoitus kuvata ihmisiä, pidettiin myös huolta, ettei niin käy. Kuvissa näkyi paikoitellen sellaista materiaalia, josta oli mahdollisuus tunnistaa henkilöitä, joten kuvat pidettiin varmassa tallessa. Tietokoneelle tallennettaessa oltiin erityisen tarkkana, sillä kaikki tietokoneelle ladattu tieto on helposti myös muiden käyttäjien saatavilla ja tutkijan velvollisuutena on, etteivät asiattomat pääse käsiksi henkilötietoihin. Tutkija harjoitteli lisäksi kuvankäsittelyohjelmien käyttöä etukäteen, etteivät kuvat joudu niitä käsiteltäessä asiattomien saataville. (Karvinen 2012; Kuula 2006, 64.)

Yksi tutkimuseettinen ratkaisu liittyi tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kohteluun. Erityisesti huomiota kiinnitettiin tiedonhankintatapoihin ja koejärjestelyihin. Aineiston keruussa otettiin huomioon muun muassa anonyymiuden takaaminen, erilaiset korvauskysymykset, luottamuksellisuus ja aineiston tallentaminen asianmukaisesti. (Hirsjärvi 2000, 26-28.) Työnjakoa tarvittiin tutkimuspäiväkotien kanssa ajoituksessa, kun sovittiin päiväkodeille, henkilöstölle sopivasta kuvausajankohdasta. Tarkoituksena oli, että tilat olisivat tyhjiä ja totuudenmukaisia kuvatessa. Toivomuksena alun perin oli, ettei leikkiympäristöjä millään tavoin valmisteltaisi kuvausta varten ja päiväkoteihin pääsisi kuvaamaan ilman ennakoilmoitusta, mikä olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta.

Päiväkodeissa kuitenkin tiedettiin valokuvausajankohdasta ja joissain ryhmissä oli ennen tuolani tehty ennakovalmisteluja, kuten leikkipaikkojen siivousta, ennen kuvausta. Miettimisen

arvoinen asia on, olisiko tällainen toimintatapa ollut tutkimuseettisesti arveluttava. Mikäli päiväkodissa ennalta sovittaisiin tällaisesta menettelystä, ei asetelmaa voisi kokea eettisesti arveluttavana. Jos toiminta kuitenkin olisi sotkenut lasten päivärytmin, sen olisi voinut katsoa olevan kuitenkin hyvinkin arveluttava. Tutkijan osallistuminen tutkimuskohteen elämään rikkoo kuitenkin aina tutkimuskohteen luonnollista arkielämää, ja lapsia koskevilla tutkimuksilla tulee olla erityisen varovainen sekä pitää huoli siitä, ettei tutkimuksesta koidu heille haittaa. Heitä on suojattava kaikilta mahdollisilta ajateltavissa olevilta haitoilta, joita tutkimuksesta saattaa seurata. Tärkein ohje lasten tutkimuksissa on lasten terveen kehityksen ja hyvinvoinnin ylläpitäminen sekä tukeminen. Tutkimuksiin ei saa myöskään sisältyä minkäänlaisia etukäteen tiedossa olevia riskejä, jotka vaarantavat lapsen kehityksen kulkua. Vaikkei tähän tutkimukseen liity lasten valokuvausta, näitä eettisiä periaatteita on noudatettu tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Aineiston analyysin ja tutkimuksen luotettavuuden arviointi ovat keskeisiä asioita eettisyyden toteutumiseksi. Aineiston analyysissä on vaalittava huolellisuutta ja sen kaikki osat on käytävä läpi. Oleellista on myös koko prosessin tarkastelu ja arviointi. (Alasuutari 1996, 69; Heikkilä ym. 2007, 44-45; Ruoppila 1999, 29; Vilka 2005, 29-41)

10.2 Leikillisten oppimisympäristöjen kehittäminen

Tutkimusaineistossa luonnon vähäinen esiintyminen oli yllättävää, sillä luonnon sanotaan olevan leikin ympäristönä lyömätön ja lapset keksivät siellä koko ajan uutta tekemistä. (Kronqvist ym. 2011.) Luonto on myös suomalaisessa kulttuurissa merkittävä tekijä ja luontoa arvostetaan paljon. Uusien päiväkotien pihoja suunnitellessa tulisikin ottaa huomioon luonnon monipuolisuus ja sen potentiaalin hyödyntäminen esimerkiksi jättämällä osa päiväkodin pihasta luonnolliseen tilaan. Bilton (2010, 5) kuvaa hyvää, ulkona olevaa oppimisympäristöä erityisesti monipuoliseksi ja luovuuteen kannustavaksi. Tämä tukee Dymentin ym.:n (2009, 261-268) näkemystä ulkona sijaitsevien oppimisympäristöjen toimintamahdollisuuksien tasapuolisesta jaottelusta. Biltonin (2010, 5) mukaan ulkoa tulee löytyä monipuolisia leikkivälineitä, kuten luonnon materiaaleja, teollisesti tuotettuja leikkivälineitä ja kierrätysmateriaaleja, jotka mahdollistavat mutkikkaiden luomusten tekemisen ja joihin ideat eivät koskaan lopu. Erityisesti luonnon materiaaleja ja kierrätysmateriaaleja voisi hyödyntää nykyistä enemmän päiväkotien pihoilla teollisesti tuotettujen leikkivälineiden ohessa.

Leikilliset oppimisympäristöt ja niiden suunnittelu ovat aina sidoksissa kyseisessä ympäristössä toimiviin yksilöihin. Vaikka tässä tutkimuksessa esiintyneet hyvän oppimisympäristön piirteet näkyivätkin selvästi suuressa osassa aineistoa, on leikillistä oppimisympäristöä arvioitaessa otettava huomioon kyseisessä ympäristössä toimivat lapset ja kasvattajat sekä heidän yksilölliset ominaisuutensa, joita ei ole tutkittu tässä tutkimuksessa. Iän ja sukupuolen perusteella ei voida tehdä ryhmästä laajoja johtopäätöksiä. Kukin lapsi haluaa esimerkiksi rakentaa leikin itse ja luoda leikkiin omat merkityksensä (Helenius & LummeLahti 2013, 223). Tämän vuoksi

oppimisympäristön muunneltavuus on suunnittelussa erityisen tärkeää. Mitä enemmän vaihtoehtoja leikkilinen oppimisympäristö tarjoaa, sitä paremmin on mahdollista ottaa huomioon jokaisen leikkijän tarpeet. Oppimisympäristön muokkaamisessa tulee esimerkiksi ottaa huomioon lisäksi lasten ajankohtaiset kiinnostuksen aiheet (Heikkilä ym. 2007, 22). Kasvattajien yksilöllinen osaaminen ja mieltymykset vaikuttavat myös väistämättä oppimisympäristöön ja sen suunnitteluun.

Kaikissa ryhmissä oli erilaisia vaihtoehtoja leikkiin niin tytöille kuin pojillekin, mutta aineiston perusteella ei voida ottaa kantaa, vastaavatko aineistossa esiintyneet leikkiliset oppimisympäristöt kyseisissä sisä- ja ulkotiloissa toimivien lasten tarpeisiin. Jos nojataan ainoastaan ryhmien sukupuolijakaumiin, voisi erityisesti useiden tutkimuksessa mukana olleiden ryhmien sisätilojen olevan suunniteltu enemmän tyttöjen mieltymyksiä mukaillen. Sukupuoli-identiteetti kuitenkin merkitsee lapselle paljon ja vaikuttaa hänen leikkimuotoja ja leikkikavereita koskeviin valintoihinsa, mikä tulisi ottaa huomioon leikkilisten oppimisympäristöjen suunnittelussa (Nutbrown 2011, 61).

Lähes jokaisesta ryhmästä löytyi esimerkiksi kotileikki, joka on usein tyttöjen suosiossa. Merkittävä seikka oli, että kotileikki löytyi myös ryhmästä, jossa poikia oli suurin osa lapsista. Kotileikillä pyritään esimerkiksi vahvistamaan lapset emotionaalisuutta sekä imitoimaan äidillisiä toimintoja nukkeja hoitamalla ja hellimällä, muttei se ole ainoa mahdollisuus tukea lasten emotionaalisuutta varsinkaan, jos lapset eivät innostu leikkimään kyseisessä tilassa (Helelius & Lummelahti 2013, 69-70; Rogers & Evans 2008, 97). Tärkeä sukupuoli-identiteettiin liittyvä seikka on myös poikien roolileikkiin liittyvien leikkivälineiden vähyyt. Roolileikki on kuitenkin koulua edeltävän vaiheen johtavaa toimintaa ja se on 3–5-vuotiaiden tyypillisin leikkimuoto. Siihen liittyvää materiaalia tulisi olla saatavilla monipuolisesti erilaisia leikkijöitä varten. Roolileikkiä varten tulisi olla lapsilla joka päivä tarjolla esimerkiksi roolivaatteita, kotileikki, ruuanlaittopaikka, tilaa tanssille ja draamalle sekä pienoismaailmoja ja nukketalo (Bruce 2011, 66.)

Jatkotutkimuksena leikkilisistä oppimisympäristöistä voisi esimerkiksi tulkita saman kuva-aineiston uudestaan sukupuolinäkökulmasta ja kuinka eri sukupuolet näkyvät kyseisessä kuva-aineistossa. Pääkaupunkiseudun 3–5-vuotiaiden lasten leikkilisten oppimisympäristöjen tilan voisi myös kartoittaa uudelleen Soccan kehittämistyön jälkeen ja verrata, miten oppimisympäristöt ovat muuttuneet tänä aikana. Leikkilisiä oppimisympäristöjä voisi lisäksi tarkastella esimerkiksi sosiokulttuurisesta tai vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta ja kartoittaa, minkälaisia lasten vertaisryhmiä tai lasten ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta tukevia elementtejä leikkilisistä oppimisympäristöissä näkyy. Oppimisympäristön toimivuutta voisi myös jatkossa arvioida esimerkiksi Kankaan (2010, 24) tutkimuksessa mainittujen leikkilisyyden piirteiden

avulla. Mikäli oppimisympäristöissä esiintyy leikillisyyden piirteitä, voidaan oppimisympäristön katsoa palvelevan monia oppimisen tavoitteita.

Tässä tutkimuksessa on keskitytty ainoastaan leikillisiin oppimisympäristöihin ja kuvattu niitä ilman lapsia ja kasvattajia. Oppimisympäristöt näyttävät kuitenkin erilaisilta, jos leikkijät ovat paikalla, joten jatkotutkimuksena voisi suorittaa kuvauksen muutamissa päiväkodeissa lasten ollessa leikeissään. Tutkimusta voisi myös laajentaa ulottumaan muihin kuin tässä esiintyneisiin pääkaupunkiseudun päiväkoteihin tai pääkaupunkiseudun ulkopuolelle ja kartoittaa leikillisiä oppimisympäristöjä myös muualla. Lasten osallisuutta haluttaisiin päiväkodeissa lisätä oppimisympäristöjen suunnittelussa ja toteutuksessa, joten tärkeää olisi kartoittaa esimerkiksi valokuvauksen ja lasten haastattelujen avulla sitä, ovatko leikilliset oppimisympäristöt lasten mielestä hyviä. Päiväkoti on olemassa lasten kasvua ja oppimista varten, joten Raittilan (2013, 94) mukaan onkin tärkeää kysyä, miten lapset kokevat elämänsä ympäristöissä, joita järjestetään parhaillaan uudenlaisten pedagogisten periaatteiden mukaisesti.

Pääkaupunkiseudun päiväkotien leikilliset oppimisympäristöt ovat tämän tutkimuksen perusteella melko hyvässä kunnossa ja tukevat suhteellisen hyvin erityisesti lasten välistä vuorovaikutusta. Yhteiskunta kuitenkin muuttuu nopeasti ja myös kasvattajien on pidettävä silmänsä auki ja muokattava myös oppimisympäristöjä mahdollisimman rikkaiksi ja ennen kaikkea leikillisiksi. Toivottavaa olisi, että jokaisesta päiväkotiryhmästä löytyisi kaikki leikillisyyden elementit: tarinallisuus, ruumiillisuus, oivaltavuus, toiminnallisuus, luovuus, yhteisöllisyys ja emotionaalisuus sekä sisältä että ulkoa (Hyvönen ym. 2007, 148).

Hyvään oppimisympäristöön kuuluu lisäksi viisi Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011, 49-51) hyvän oppimisympäristön elementtiä sekä suuri annos kasvattajan ammatillista osaamista ja asennetta. Tällä hetkellä tilanne on suhteellisen hyvä, mutta parantamisen varaa on. Erityisesti huomiota olisi kiinnitettävä arvioinnin ja seurannan mahdollisuuksien lisäämiseen erityisesti ulkotiloissa sekä ruumiillisuuden ja toiminnallisuuden lisäämiseen sisätiloissa. Tätä tukee myös Reunamon ja Hausalon (2014, 147) toteamus siitä, kuinka lasten jaksamisen ja vireystilan kannalta olisi hyvä, jos sisätoimintaan lisättäisiin aktiivisia, liikunnallisia hetkiä. Oppimisympäristöjen muokkaamiseen ja suunnitteluun tulee perehtyä ja käyttää luovuutta, jota myös tulevaisuuden toimijat tulevat ennen kaikkea tarvitsemaan.

Lähteet

Painetut lähteet

Bell, P. 2001. Content analysis of visual images. Teoksessa: C. Jewitt & T. Van Leeuwen (toim.). Handbook of visual analysis, 10-34.

Bilton, H. 2010. Outdoor learning in the early years. Management and innovation. London: Routledge.

Bodrova, E. & Leong, D. J. 2011. Revisiting Vygotskian perspectives on play and pedagogy. Teoksessa: S. Rogers (toim.) Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures. Oxon: Routledge.

Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta.

Bruce, T. 2011. Fourth edition. Early childhood education. London: Hodder education.

Caillois, R. 2001. Man, play and games. (Les jeux et les homes 1958, englanniksi kääntänyt Mayer Barash). Urbana: University of Illinois press.

Carlsson, B. 1996. Kvalitativa forskningsmetoder. För medicin och beteendevetenskap. Stockholm : Almqvist & Wiksell medicin/Liber.

Chavis, D.M., Hogge, J.H., McMillan, D.W. & Wandersman, A. 1986. Sense of community through Brunswik's lens: A first look. Journal of community psychology 14 (1), 24-40.

Csikszentmihalyi, M. 1990. Flow. Elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu. (Flow, suomentanut Ritva Hellsten) Helsinki: Rasalas kustannus.

Coltman, P. & Whitebread, D. 2003. ' My mum would pay anything for chocolate cake!' Organizing the whole curriculum: enterprise projects in the early years. Teoksessa: P. Whitebread (toim.) Teaching and learning in the early years. London: RoutledgeFalmer, 59-84.

Dennett, D.C. 1996. Kinds of minds. Toward an understanding of consciousness. London: Weidenfeld & Nicolson.

Dewey, J. 1953. The school and the society. Chicago: The university of Chicago press.

Dunst, C.J., Bruder, M.B., Hamby, D., McLean, M., Raab, M. & Trivette, C.M. 2001. Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. Topics in Early Childhood Special Education 21 (2), 68-92.

Dyment, J.E., Bell, A.C. & Lucas, A.J. 2009. The relationship between school ground design and intensity of physical activity. Children's geographies, 7 (3), 261-276.

Guilford, J.P. 1950. Creativity. The American psychologist 5 (9), 444-454.

Eskel, & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa: Pienten piirissä: yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-Kustannus, 75-96.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. 8. Painos. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Estola, E. & Syrjälä, L. 2002. Whose reform? Teacher's voices from silence. Teoksessa: R. Huttunen, H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Narrative research. Voices of teachers and philosophers. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 117-195.

Gadamer, H.-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteessä ja filosofiassa. (Suomentanut Ismo Nikander) Tampere: Vastapaino.

Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineiston keräyksen menetelmänä. Teoksessa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WSOY, 151-167.

Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. 2000. Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi.

Haarni, T., Karvinen, M., Koskela, H. & Tani, S. 1997. Johdatus nykymaantieteeseen. Teoksessa: T. Haarni, M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani. (toim.). Tila, paikka ja maisema. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen. Tampere: Vastapaino, 9-34.

Hakala, J. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS- kustannus, 12-25.

Hakkarainen, P. 2008a. Leikki ja leikin ohjaus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: A. Helenius & R. Korhonen (toim.) 2008. Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen - ja kehitykseen. Helsinki: WSOY, 99-108.

Hakkarainen, P. 2008b. Lähikehityksen vyöhyke. Teoksessa: Teoksessa: A. Helenius & R. Korhonen (toim.) 2008. Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen - ja kehitykseen. Helsinki: WSOY, 45-50.

Halme, K. & Vataja, A. 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Tammi.

Heikkilä, M., Ihalainen, S.-L. & Välimäki, A.-L. 2007. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.

Heikkilä, A., Jokinen, P. & Nurmela, T. 2008. Tutkiva kehittäminen. Avaimia tutkimus- ja kehittämishankkeisiin terveysalalla. Helsinki: WSOY.

Helenius, A. & Lummelahti, L. 2013. Leikin käsikirja. Jyväskylä: PS -Kustannus.

Hirsch-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Berk, L.E. & Singer, D. 2009. A mandate for playful learning in preschool. Presenting the evidence. Oxford: Oxford university press.

Hirsjärvi, P. 2007. 13., osin uudistettu painos. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa: S. Hirjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi, 119–162.

Hyvönen, P. 2008. Affordances of playful learning environment for tutoring playing and learning. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Hyvönen, P. 2011. Tarjoaako leikkiympäristö riittävästi toiminnanmahdollisuuksia? Teoksessa: E.-L. Kronqvist & K. Kumpulainen. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYPro Oy.

Hyvönen, P. & Juujärvi, M. 2004. Anssi kela hampaankolosta? - tyttöjen ja poikien ideoita leikin ympäristöistä. Teoksessa: P. Hyvönen, M. Lehtonen & R. Rajala (toim.). LAPSET - seminaarin artikkelijulkaisu 2004. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Hyvönen, P., Kangas, M., Kultima, A. & Latva, S. 2007. Let´s play! Tutkimuksia leikkisistä oppimisympäristöistä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Härkönen, U. 1999. Työtä ja työkasvatusta käsittelevien tekstien sisällön analyysi laadullisen paradigman varjossa. Teoksessa: I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: PS- Viestintä Oy, 149-173.

- Jokinen, E., Kaskisaari, M. & Husso, M. (toim.). 2004. Ruumis töihin! Käsité ja käytäntö. Tampere: Vastapaino.
- Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallio, K.P. 2012. Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty. Acta universitatis Tamperensis 1193. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kangas, M. 2010. The school of the future: Theoretical and pedagogical approaches for creative and playful learning environments. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Karjalainen, P.T. 1986. Geodiversity as a lived world on the geography of existence. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 7.
- Kernan, M. 2009. Children's and parent's perspectives on play and friendships. Teoksessa: M. Kernan & E. Singer. Peer relationships in early childhood education and care. London: Routledge, 27-37.
- Knight, S. 2011. Risk and adventure in early years outdoor play. Learning from forest schools. London: Sage.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koivula, M. 2011. Näkökulmia lasten yhteisöllisyyteen ja yhteisölliseen oppimiseen päiväkodissa. Teoksessa: K. Alila & S. Parrila. Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010. Oulu: Ediva, 124-137.
- Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Helsinki: WSOYpro.
- Kronqvist, E-L. 2011. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-30.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turku: Turun yliopisto.
- Kähkönen, S. 2012. Käsitteet metodologisina välineinä. Teoksessa: A. Waenerberg & S. Kähkönen. Taidetta tutkimaan. Menetelmiä ja näkökulmia, 23-36.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voi tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltonen & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS- Kustannus, 26–43.
- Lehtonen, M. 2004. Leikki ja simulaatiot ajattelun työvälineinä sosio-konstruktivistis-neuropsykologinen näkökulma leikkiliseen ja simulaatioperustaiseen opetukseen, opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa: P. Hyvönen, M. Lehtonen & R. Rajala (toim.). LAPSET - seminaarin artikkelijulkaisu 2004. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 27-46.
- Lehtonen, M., Hyvönen, P. & Ruokamo, H. 2005. Minkä ilotta opiskelee, sen surutta unohtaa? Emotionaalisten kokemusten merkitys opetus-, opiskelu- ja oppimisprosesseissa. Teoksessa: E.

Marjomaa & M. Marttunen (toim.). Kognitiivisen verkkopedagogiikan erityiskysymyksiä. Joensuu: Joensuun yliopisto, 91-116.

Lindberg, P. In search of affordances and visual quality Interpreting environments of children aged under three in seven Finnish day-care centres. Oulu: Oulun yliopisto.

Lindqvist, G. 1995. The aesthetic of play: A didactic study of play and culture in preschools: Stockholm: Elanders Gotab.

Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet. (Lekens möjligheter, suomentanut Inga Arffman) Lund: Studentlitteratur.

Lipponen, L. 2012. Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 31-38.

Marjanen, P., Ahonen & Majoinen. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa: P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa. Pienten piirissä: yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-Kustannus, 47-73.

Marjanen, P. & Mönkkönen, I. 2014. From idea to product - A board game for preschoolers. Teoksessa: A. Moseley & N. Whitton. New traditional games for learning. A case book. London: Routledge, 78-88.

Meisalo, Sutinen & Tarho. Modernit oppimisympäristöt. Tietotekniikan käyttö opetuksen ja oppimisen tukena. Helsinki: Tietosanoma.

Murphy, A. P. 2008. Lastenleikkiä. Kuinka kasvatat fiksuja, terveitä ja huomaavaisia lapsia syntymästä 12-vuotiaaksi. (The secret of play, suomentanut Mirjam Ilvas) Helsinki: Schildts.

Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa: K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nutbrown, C. 2011. Key concepts in early childhood education & care. Second edition. London: Sage.

Oksanen, A. 2004. Leikin loppu. Lasten hyvinvointi teknologiskaupallisessa yhteiskunnassa. Teoksessa: P. Hyvönen, M. Lehtonen & R. Rajala (toim.). Lapset -seminaarin artikkelijulkaisu 2004. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 86-96.

Paju, E. 2012. Lasten arjen ainekset. Helsinki: Tutkijaliitto.

Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. Iloa ja ihmettelyä. Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Paull, A. 2014. Designing card and board games. Teoksessa: A. Moseley & N. Whitton. New traditional games for learning. A case book. London: Routledge, 195-206.

Peltonen, H. 2004. Kasvattajana sosiaali- ja terveysalan ammattiteissa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Pietilä, V. 1976. Sisällön erittely. Helsinki: Gaudeamus.

Pramling-Samuelsson, I. & Sheridan, S. 2009. Play and learning in Swedish early childhood education. Teoksessa: I. Pramling-Samuelsson & M. Fler (toim.). Play and learning in early childhood settings. International perspectives on early childhood education and development Springer, 135-154.

Price, S. & Rogers, Y. 2004. Let's get physical: the learning benefits of interacting in digitally augmented physical spaces - Computers and education, 43 (1 - 2) 137-151.

- Pönkkö, A. & Sääkslahti, A. 2012. Liikkuva lapsi. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 136-150.
- Rainio, A.P. 2010. Lionhearts of the playworld. An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Raittila, R. 2008. Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Raittila, R. 2011. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö on lapsen arkea. Teoksessa: K. Alila & S. Parrila. Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010. Oulu: Ediva, 57-68.
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa: K. Karila & L. Lipponen. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Repo, L. 2013. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Reunamo, J. & Hausalo, H. 2014. Lasten fyysinen aktiivisuus päivähoitossa. Teoksessa: J. Reunamo (toim.). Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 144-161.
- Reunamo, J. & Kivistö, M. 2014. Roolileikki ja draamakasvatus. Teoksessa: Teoksessa: J. Reunamo (toim.). Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 48-65.
- Reunamo, J., Söderqvist, H. & Tanner, K. 2014a. Tietotekniikka ja mediakasvatus. Teoksessa: J. Reunamo (toim.). Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 162-182.
- Reunamo, J., Virkki, S. & Hietala, M. 2014b. Oppimisympäristön kehittäminen. Teoksessa: J. Reunamo (toim.). Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 93-119.
- Rogers, S. & Evans, J. 2008. Inside role-play in early childhood education. Researching young children's perspectives. Oxon: Routledge.
- Rogoff, B. 2003. The cultural nature of human development. Oxford: Oxford university press.
- Ruckenstein, M. 2011. Toying with the World. Children, Virtual Pets and the Value of Mobility. *Childhood* 17 (4), 1-14.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa: I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saarsalmi, O. (toim.). 2008. Päivähoidon turvallisuussuunnittelu. Oppaita 71. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, Stakes.
- Seliger, M. 2009. Kuva-analyysi graafisen muotoilun tutkimustapana. Teoksessa: L. Mäkelä-Marttinen (toim.) Luova työ tutkimuksen kohteena. Avauksia design- alojen metodologiaan, 41-54.
- Seppänen, J. 2001. Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, J. 2005. Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvaan tulkitsejalle. Tampere: Vastapaino.

- Shilling, C. 2007. *Embodying sociology. Retrospect, progress and prospects*. Malden: Blackwell.
- Singer, E. 2013. Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European early childhood education research journal* 21 (2), 172-184.
- Smidt, S. 2011. *Playing to learn. The role of play in the early years*. Oxon: Routledge.
- Säljö, R. 2013. *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Lund: Studentlitteratur.
- Takala, K., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. 2009. Päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen liikuntatuokioiden avulla. *Liikunta ja tiede* 46 (1), 22-29.
- Tovey, H. 2011. Playing on the edge: perceptions of risk and danger in outdoor play. Teoksessa: P. Broadhead, J. Howard & E. Wood. *Play and learning in the early years*. London: Sage, 79-94.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomisto, J. 2001. Elinikäisen oppimisen muodot - teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa: Kajanto, A & Tuomisto, J. *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: BTJ kirjastopalvelu Oy, 13-45.
- Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa: K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen. *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Uusikylä, K. 2012. *Luovuus kuuluu kaikille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vallius, A. 2012. Kuvastojen tutkimus metodologisena haasteena - esimerkkinä maisemakuvas-
ton visuaalinen analyysi. Teoksessa: A. Waenerberg & S. Kähkönen. *Taidetta tutkimaan. Menetelmiä ja näkökulmia*, 165-187.
- Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset. 2005. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2005:17.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Verba M. 1994. The Beginnings of Collaboration in Peer Interaction. *Human Development* 1994 (37), 125-139.
- Vehkalahti, R. & Urho, T. 2013. *Leikki on totta! Näkökulmia vapaan leikin tukemiseen*. Helsinki: Lasten keskus.
- Viittala, K. 2006. *Lasten yhteinen varhaiskasvatus*. Tampere: Tampere university press.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. 2002. Julkaisu 9. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Vilka, H. 2005. *Tutki ja kehitä*. Helsinki: Tammi.
- Vilka, H. 2006. *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Tammi.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society*. Cambridge: Harvard university press.
- Käytetyt lait:
Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36

Sähköiset lähteet:

- Ohjeita päivähoitotilojen suunnitteluun. 2013. Viitattu 2.10.2014.
http://www.hel.fi/static/ymk/lomakkeet/ohjeita_ja_maarayksia/Paivahoitotilat_ohje_2013.pdf
- Hyvönen, P. 2003. Ruumiillisuus verkko-opiskelussa. Teoksessa: H. Sinevaara-Niskanen, R.Rajala (toim.). Kasvatuksen yhteisöt - uupumusta häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Viitattu 2.4.2014 <http://ktk.ulapland.fi/kasvatuspaivat/kasvatuksenyhteisot.pdf>
- Karvinen, I. 2012. Valokuva-analyysi kulttuurilähtöisen tutkimuksen alueella - esimerkki henkisen ja hengellisen terveyden tutkimuksesta. Viitattu 7.2.2014.
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/artikkelit/valokuva-analyysi.html>
- Kehittämistyön suunnitelma 2014-2016. 2014. Viitattu 31.1.2014.
http://www.socca.fi/files/3362/VKK-Metro_kehittamistyon_suunnitelma_2014-2016.pdf
 Käytäntöä palvelevaa tutkimusta. 2013. Viitattu 10.1.2014. <http://www.socca.fi/tutkimus>
- Niemi, M. 2006. Hyvä kasvu- ja oppimisympäristö. Viitattu 8.2.2014.
<http://www.nettineuvo.fi/index.asp>
- Resnick, M. 2003. Playful learning and creative societies. Viitattu 7.3.2014
http://www.educationupdate.com/archives/2003/feb03/issue/child_playfullrng.html
- Päämäärämme. 2014. Viitattu 17.11.2014
http://www.socca.fi/tietoa_soccasta/strategia_ja_arvot/paamaarat_ja_toimintaperiaatteet
- Tietoa Soccasta. 2013. Viitattu 24.1.2013. http://www.socca.fi/tietoa_soccasta
- VKK- Metro. 2014. Viitattu 10.1.2014.
http://www.socca.fi/kehittaminen/varhaiskasvatus_vkk-metro
- Lähdesmäki, T., Hurme, P., Koskimaa, R., Mikkola, L., Himberg, T. 2014. Menetelmäpolkuja humanisteille. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. Viitattu 30.10.2014
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/tekijat>

Kuvat

Kuva 1: litterointi.....	43
Kuva 2: trampoliini eteisessä	44
Kuva 3: koko päiväkodin uima-allas	44
Kuva 4: neljä tai useampia leikkejä	45
Kuva 5: vähemmän kuin neljä leikkiä	45
Kuva 6: määrittelemätön tila, tyhjiys	46
Kuva 7: auton renkaat.....	47
Kuva 8: puiset pölkyt.....	47
Kuva 9: kädentaidot	50
Kuva 10: runsaasti vaihtoehtoja.....	50
Kuva 11: enemmän kuin kolme rakennettua leikkivälinettä	51
Kuva 12: hiekkalaatikko.....	53
Kuva 13: hiekkalaatikko.....	53
Kuva 14: rakentelu.....	54
Kuva 15: säästetyt rakennelmat.....	54
Kuva 16: maja	55
Kuva 17: tilan rajaus	57
Kuva 18: tilan rajaus	57
Kuva 19: ritarileikki.....	57
Kuva 20: sisähiekkalaatikko	58
Kuva 21: kotileikki	60
Kuva 22: kauppaleikki	60
Kuva 23: leivontahuone	60
Kuva 24: puutyöhuone	60
Kuva 25: lukeminen.....	62
Kuva 26: rakenteluleikki.....	62
Kuva 27: kiipeilyteline	62
Kuva 28: kiipeilyteline	62
Kuva 29: kotileikki luonnossa	64
Kuva 30: pehmopalikat käytävällä	65
Kuva 31: tyhjä käytävä liikuntaa varten	65
Kuva 32: runsas valikoima rakennettuja leikkivälineitä.....	66
Kuva 33: pieni piha	66
Kuva 34: kauppaleikki.....	68
Kuva 35: ohjattu tuokio.....	68

Kuviot

Kuvio 1: Lapsi ja ympäristökokemukset.....	24
--	----

Taulukot

Taulukko 1: Alaluokat	44
Taulukko 2: Alaluokkien määrä yläluokissa.....	47
Taulukko 3: Alaluokat yläluokittain.....	49

Liitteet

Liite 1 Saatekirje tutkimuspäiväkodeille	85
--	----

Liite 1 Saatekirje tutkimuspäiväkodeille

Hei, Sinä päiväkodin johtaja ja työntekijä!

Olen opiskelija (sosionomi, YAMK, perhekeskeisen varhaiskasvatuksen kehittäminen ja johtaminen) Laurea - ammattikorkeakoulusta. Teen leikillisiin oppimisympäristöihin liittyvää opinnäytetyötäni yhteistyössä Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Soccan kanssa, varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö VKK-metron hankkeessa Leikki ja leikilliset oppimisympäristöt pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksessa 2014-2016, johon teidän päivähoitoyksikkönne on ilmoittautunut.

Opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää, millaisia leikillisiä, fyysisiä oppimisympäristöjä pääkaupunkiseudun 3-5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä on? Lisäksi selvitetään, millaisia hyvän oppimisympäristön piirteitä tutkimusaineistossa esiintyy? Hanke on vasta alussa, joten tietoa päiväkotien leikillisten oppimisympäristöjen tämän hetkisestä tilasta tarvitaan leikillisten oppimisympäristöjen myöhempää kehittämistä varten.

Kerään tutkimusaineiston kevään 2014 aikana valokuvaamalla 3-5-vuotiaiden lasten leikillisiä oppimisympäristöjä kymmenessä eri päiväkodissa pääkaupunkiseudulla. Päiväkodit on valittu Soccan hankkeeseen ilmoittautuneiden päiväkotien joukosta. Suoritan valokuvauksen itse. Jokaisen päiväkodin 3-5-vuotiaiden lasten ryhmästä otetaan 10-15 kuvaa, joista ilmenee kyseisen ryhmän leikillisten oppimisympäristön ominaisuudet mahdollisimman totuudenmukaisesti. Päivähoitoryhmien työntekijät valitsevat kokemustensa mukaan merkittävimmät leikilliset oppimisympäristöt, jotka kuvataan. Kuvaukset suoritetaan sekä ulkona että sisällä. Tarkoituksena on kuvata ainoastaan fyysisiä oppimisympäristöjä, ei päiväkodin muita tiloja, lapsia eikä työntekijöitä. Kuvauksen jälkeen analysoin otetut valokuvat valokuva-analyysin avulla.

Kuvauksen yhteydessä lasten ja työntekijöiden anonymiteetti taataan ja tutkimusaineistoa käytetään ainoastaan tässä tutkimuksessa. Teillä on suostumisen jälkeenkin, missä vaiheessa tutkimusta tahansa, mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta. Kiitos yhteistyöstä! Annan mielelläni lisätietoa!

Keväisin terveisin,
Laura Saarinen

laura.e.tarvainen@laurea.fi

Ohjaava opettaja:
Päivi Marjanen
Laurea, Hyvinkää