

Satu Hukka & Viola Lepikko

KOTIALUETOIMINTA - UHKA VAI MAHDOLLISUUS?

Lapsen edun toteutuminen kotialueella

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu
Maaliskuu 2024

TIIVISTELMÄ

Satu Hukka, Viola Lepikko: KOTIALUETOIMINTA – UHKA VAI MAHDOLLISUUS? Lapsen edun toteutuminen kotialueella
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Maaliskuu 2024

Tässä Pro gradu -tutkielmassa tutkimme lapsen edun toteutumista kotialuetoimintaa toteuttavissa päiväkodeissa. Kotialuemalli on nimitys uudentyyppiselle varhaiskasvatuksen toimintaympäristölle, jossa kaksi lapsiryhmää toimii yhteisissä ryhmätiloissa. Tutkimuksessa keskityimme lapsen edun toteutumiseen osallisuuden ja psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmista. Tutkimme varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä aiheesta, sillä he ovat vastuussa lapsiryhmän toiminnan suunnittelemisesta, toteuttamisesta ja arvioinnista, joten heidän vastuullaan on myös taata lapsen edun toteutuminen ryhmässä.

Tutkimuskysymyksemme ovat: Mitä myönteisiä ja kielteisiä vaikutuksia varhaiskasvatuksen opettajat tunnistavat lapsen edun toteutumisessa kotialuetoiminnassa verrattuna perinteiseen päiväkotiryhmään? Miten lapsen osallisuus ja psyykinen hyvinvointi toteutuvat kotialuetoiminnassa verrattuna perinteiseen päiväkotiryhmään varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta?

Teoreettinen viitekehys koostuu aiemmista tutkimuksista koskien avoimia oppimisympäristöjä sekä lapsen etua, osallisuutta ja psyykkistä hyvinvointia. Perehdymme aikaisempien tutkimuksien pohjalta avoimiin oppimisympäristöihin ja sen hyviin puoliin sekä haasteisiin. Osallisuuden ja psyykkisen hyvinvoinnin osalta tarkastelemme osallisuutta ja psyykkistä hyvinvointia yleisesti käsitteinä sekä varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Hankimme tutkimusaineistomme kyselyn ja syventävien haastattelujen avulla. Lähetimme kyselylomakkeen Tampereella toimivien kotialuetoimintaa toteuttavien päiväkotien johtajille ja lisäksi jaoimme sitä sosiaalisen median ryhmissä. Analyysimenetelmänä käytimme laadullista sisällönanalyysia. Analyysissa muodostimme aineistosta ilmaisuihin seitsemän pääluokkaa, jotka ovat ryhmäkoko, työntekijät, tilat ja oppimisympäristöt, aikataulut, pedagogiikka, osallisuus ja psyykinen hyvinvointi.

Tutkimuksemme pohjalta opettajilla on sekä myönteisiä että kielteisiä näkemyksiä lapsen edun toteutumisesta kotialuetoiminnassa. Kaikki seitsemän pääluokkaa sisältävät sekä myönteisiä että kielteisiä näkemyksiä. Tutkimustuloksemme osoittavat, että lapsen edun toteuttaminen riippuu paljon siitä, miten ja millaisissa tiloissa kotialuetoimintaa toteutetaan. Opettajien näkemyksien mukaan toimiva, lapsen edun mukainen kotialuetoiminta edellyttää siihen suunniteltuja tiloja, työntekijöiden sitoutumista, pienryhmätoimintaa ja aikaa toiminnan suunnittelulle.

Avainsanat: Lapsen etu, kotialuetoiminta, avoin oppimisympäristö, osallisuus, psyykinen hyvinvointi, varhaiskasvatus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Satu Hukka, Viola Lepikko: Home-area based practice – Threat or opportunity? Realizing the child's best interest in the home area

Master's Thesis

Tampere University

Faculty of Education and Culture

March 2024

In this Master's thesis we examine the realization of the best interest of the child in daycare centers implementing home area practices. The home area model refers to a new early childhood education environment where two groups of children operate in the shared group spaces. In this study, we focus on the realization of the child's best interest from the perspectives of participation and psychological well-being. We examine the views of early childhood education teacher on the topic, as they are responsible for planning, implementing, and evaluating group activities, so it is their responsibility to ensure the realization of the child's best interest within the group.

Our research questions are: What positive and negative impacts do early childhood education teachers identify in the realization of the child's best interest in home area activities compared to traditional daycare groups? How does the child's participation and psychological well-being is realized in home area practices compared to traditional daycare groups from the perspective of early childhood education teachers?

Our theoretical framework consists of previous studies regarding open-plan learning environments as well as the best interest of the child, participation, and psychological well-being. We review previous research on open-plan learning environments and their benefits and challenges. Regarding participation and psychological well-being, we examine these concepts in general terms and in the context of early childhood education.

We collected our research data through a questionnaire and additional interviews. We sent the questionnaire to directors of daycare centers implementing home area activities in Tampere. We also shared it in social media groups. We used qualitative content analysis as our analysis method. In the analysis, we identified seven main categories from the data, which are group size, employees, facilities and learning environments, schedules, pedagogy, participation, and psychological well-being.

Based on our research, teachers have both positive and negative views on the realization of the child's best interest in home area activities. All seven main categories contain both positive and negative views. Our research findings indicate that the realization of the child's best interest depends greatly on how and in what kind of spaces home area activities are implemented. According to teacher's views, functional, child-centered home area practices require purpose-designed spaces, staff commitment, small group activities, and time for activity planning.

Keywords: Best interests of the child, open-plan learning environment, home-area based practice, participation, psychological well-being, early childhood education

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
1.1	Varhaiskasvatuksen uudenlainen toimintaympäristö.....	5
1.2	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	6
2	OPPIMISYMPÄRISTÖT	9
2.1	Avoimet oppimisympäristöt	9
2.2	Kotialuetoiminta.....	11
2.3	Syitä kotialuetoiminnan taustalla.....	16
3	LAPSEN ETU VARHAISKASVATUKSESSA	19
3.1	Lapsen oikeudet varhaiskasvatuksen perustana	19
3.2	Osallisuus käsitteenä	22
3.3	Osallisuus varhaiskasvatuksessa	25
3.4	Hyvinvointi käsitteenä	28
3.5	Psyykinen hyvinvointi varhaiskasvatuksessa.....	32
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	34
4.1	Metodologinen lähestymistapa	34
4.2	Aineistonkeruu ja -kuvaus.....	34
4.3	Aineiston analyysi	36
4.4	Eettiset kysymykset	38
5	TULOKSET	40
5.1	Osallistujat.....	40
5.2	Myönteiset ja kielteiset vaikutukset kotialuetoiminnassa	41
5.2.1	<i>Ryhmäkooko ja henkilömäärä</i>	41
5.2.2	<i>Työntekijät</i>	43
5.2.3	<i>Tilat ja oppimisympäristöt</i>	45
5.2.4	<i>Aikataulut</i>	47
5.2.5	<i>Pedagogiikka</i>	48
5.3	Osallisuuden toteutuminen kotialueella	51
5.3.1	<i>Lasten kuulluksi tuleminen ja yksilöllinen huomioiminen toiminnassa</i>	51
5.3.2	<i>Osallisuuden huomioiminen suunnittelussa ja arvioinnissa</i>	52
5.4	Psyykkisen hyvinvoinnin toteutuminen kotialueella	54
5.4.1	<i>Kasvattajan ja lapsen välinen suhde</i>	54
5.4.2	<i>Arjen konkreettiset tekijät</i>	58
5.5	Yhteenveto lapsen edun toteutumisesta kotialueella.....	63
6	KOTIALUETOIMINNAN UHAT JA MAHDOLLISUUDET	67
6.1	Kotialuetoiminnan edellytyksiä ja haasteita	67
6.2	Tutkimuksen merkitys	75
	LÄHTEET	79
	LIITTEET	88
	Liite 1: Kyselylomake	88
	Liite 2: Haastattelukysymykset.....	92
	Liite 3: Tietosuojailmoitus.....	93

1 JOHDANTO

1.1 Varhaiskasvatuksen uudenlainen toimintaympäristö

Suomalainen varhaiskasvatuskulttuuri ja sen toimintaympäristöt muokkautuvat ja kehittyvät jatkuvasti yhteiskunnan muutosten mukana. Suomen varhaiskasvatustoimintaa säätelee varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja siihen perustuva Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022), jonka mukaan varhaiskasvatuksen kehityksen lähtökohtana tulee olla lapsen etu. Uuden varhaiskasvatuslain ja -suunnitelman myötä varhaiskasvatuskentällä on lähivuosina yleistynyt niin kutsuttu kotialuetoiminta. Esimerkiksi Tampereen kaupunki linjasi 2020 julkaistussa päiväkotien suunnitteluohjeessa, että päiväkodit tulee rakentaa siten, että kaksi lapsiryhmää muodostavat yhteisen kotialueen. Kotialuepäiväkoteja on Pirkanmaan lisäksi esimerkiksi Jyväskylässä, Seinäjoella ja pääkaupunkiseudulla.

Kotialuemalli eroaa perinteisestä päiväkotiyksiköstä. Perinteisessä ryhmässä yhdellä lapsiryhmällä on omat tilansa, kotialueella samat ryhmätilat jaetaan kahden lapsiryhmän kesken. Käytännössä tämä tarkoittaa yhteisissä ryhmätiloissa toimivan kaksi lapsiryhmää ja tiimiä. Joillain kotialueilla ryhmät ja tiimit on jaettu selkeästi kahteen, kun taas toisaalla kotialue voi toimia yhtenä ryhmänä, jossa lapset ja aikuiset jaetaan joustavasti pienryhmiin kotialueen sisällä. Kotialuemallista käytetään myös muita nimityksiä eri kaupungeissa, kuten kotipesätoiminta ja avoin oppimisympäristö.

Tällaisiin uusiin oppimisympäristömalleihin siirtyminen on herättänyt paljon keskustelua varhaiskasvatuskentällä. Mallia on perusteltu muun muassa sillä, että henkilöstöä ollessa enemmän, yhden tai kahden työntekijän puuttuminen ei vaikuta lapsiryhmän toimintaan niin paljon kuin perinteisessä yksikössä. Toisaalta malli on kohdannut kritiikkiä muutoksen tarkoituksesta ja on kyseenalaistettu, tavoitellaanko uudistuksessa lapsen etua vai muita yhteiskunnallisia päämääriä.

Kotialuetoiminta on yleistynyt viime vuosina Suomessa, mutta siitä tehtyä tutkimusta on olemassa vähän. Suomalainen tutkimus kotialueisiin liittyen koostuukin pääosin oppimisympäristöjen tutkimuksista (esim. Södö 2020; Hietanen 2023). Kouluissa avoimia oppimisympäristöjä on ollut jo pidempään ja niiden rakentamiseen vaikuttaneista syistä (esim. Kuuskorpi 2012) sekä niiden toimivuudesta on tehty enemmän tutkimusta, esimerkiksi opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen sekä oppilaiden hyvinvoinnin ja osallisuuden näkökulmista (esim. Kokko & Hirsto 2021) sekä melun ja akustiikan näkökulmasta (esim. Greenland 2011). Kansainvälisesti koulujen avoimiin oppimisympäristöihin liittyvää tutkimusta löytyy jo 1960–1970-luvulta (esim. Costa 2004; George 1975) ja esimerkiksi Australiassa on toteutettu myös varhaiskasvatusta avoimessa ympäristössä jo 1970-luvulla (Mealings ym. 2015a).

Viime aikoina on uutisoitu useiden koulujen avoimista oppimisympäristöistä, joita on jälkikäteen jouduttu muokkaamaan ja remontoimaan väliseinillä, sillä oppilaiden ja lasten keskittyminen isossa, avoimessa tilassa on haastavaa (Aalto 2023a; Särkkä 2023). Mediassa on ollut myös vahvasti esillä niin sanotut ”jättipäiväkodit”, joiden kokoa ja lasten lukumäärää on kritisoitu sekä esitetty suurien päiväkotien olevan lasten edun vastaisia (Hurmas 2023; Kangasluoma 2023). Uutiset ja julkinen keskustelu antavat kotialuepäiväkodeista helposti kielteisen kuvan, sillä negatiiviset seikat ylittävät uutiskynnyksen herkemmin kuin positiiviset. Onkin tärkeää pohtia, kuinka totuudenmukaisen kuvan media antaa näistä ”jättipäiväkodeista”. Kielteinen uutisointi suuriin päiväkotiyksiköihin liittyen on herättänyt keskustelua myös toisesta näkökulmasta ja YLE:n uutisessa Helsingin yliopiston kasvatustieteen professori Anriika Kuusisto kertoo, että yksikkökokojen merkitystä on tutkittu yllättävän vähän (Sauli 2024). Kuusiston mukaan lapselle tärkeintä on, että hänet kohdataan ja häntä kuullaan joka päivä ja että pätevät opettajat pysyisivät samana, jotta kiintymyssuhde tuttuihin aikuisiin säilyy.

1.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Lapsen etu, hyvinvointi ja osallisuus ovat lapsen perusoikeuksia. Tutkimme, miten nämä toteutuvat uudenlaisessa varhaiskasvatuksen toimintamallissa eli kotialuetoiminnassa. Kotialuetoiminnan yleistyessä sen tutkiminen eri

näkökulmista on tärkeää, jotta varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria voidaan kehittää. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kerrotaan toimintakulttuurin olevan edellytyksenä varhaiskasvatustyön tavoitteiden toteutumiselle sekä lasten kehitykselle, oppimiselle, osallisuudelle, turvallisuudelle, hyvinvoinnille ja kestäväälle elämäntavalle (Opetushallitus 2022, 32).

Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien yleissopimus (1989) määrittelee lapsen oikeudet neljän yleisperiaatteen mukaan, jotka ovat: lasta ei saa syrjiä, lapsen etu pitää ottaa huomioon, lapsella on oikeus elämään ja kehittymiseen sekä lapsen näkemystä pitää kunnioittaa. Varhaiskasvatus määritellään varhaiskasvatuslaissa (540/2018) lapsen suunnitelmallisen ja tavoitteellisen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi. Lain mukaan lapsen etu on huomioitava varhaiskasvatusta suunniteltaessa ja järjestettäessä. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin sekä edistää lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua ja hyvinvointia.

Perehdymme tässä tutkimuksessa siihen, kuinka lapsen etu toteutuu Suomessa kotialuemallia toteuttavissa päiväkotiyksiköissä verrattuna perinteisiin päiväkotiyksiköihin. Kyseessä ei kuitenkaan ole vertaileva tutkimus, sillä emme ole tutkineet perinteisessä lapsiryhmässä työskenteleviä opettajia, vaan vertailun kohteena on kotialuetoiminnassa työskentelevien opettajien näkemykset eroista näiden kahden toimintamallin välillä. Olemme kiinnostuneita varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksistä asiaan liittyen, sillä he ovat vastuussa lapsiryhmän toiminnan suunnittelemisesta, toteuttamisesta ja arvioinnista, joten heidän vastuullaan on myös huolehtia, että lapsen etu toteutuu ryhmässä (Opetushallitus 2022). Aineistonkeruumenetelminä käytämme kyselyä sekä yksilöhaastatteluita.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Mitä myönteisiä ja kielteisiä vaikutuksia varhaiskasvatuksen opettajat tunnistavat lapsen edun toteutumisessa kotialuetoiminnassa verrattuna perinteiseen päiväkotiryhmään?

2. Miten lapsen osallisuus ja psyykkinen hyvinvointi toteutuvat kotialue toiminnassa verrattuna perinteiseen päiväkotiryhmään varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta?

Tutkimuksessamme esittelemme ensin teoreettisen viitekehyksen, joka koostuu tutkimustiedosta liittyen avoimiin oppimisympäristöihin, lapsen etuun, osallisuuteen ja hyvinvointiin. Teorian jälkeen kuvaamme tutkimuksemme toteutusta, esittelemme tutkimuksemme tulokset sekä niistä tekemämme johtopäätökset. Lopuksi pohdimme, mitä tutkimuksemme on opettanut meille, mikä on tutkimuksemme yhteiskunnallinen merkitys ja esitämme kiinnostavia jatkotutkimusaiheita.

2 OPPIMISYMPÄRISTÖT

2.1 Avoimet oppimisympäristöt

Kotialue toiminta on yleistynyt viime vuosina Suomessa ja suomalainen tutkimus siihen liittyen koostuu pääosin opinnäytetason tutkimuksista (esim. Södö 2020; Hietanen 2023). Kotialueen kaltaisia, avoimia oppimisympäristöjä on esiintynyt jo pidempään ympäri maailman kouluissa ja myös joissain päiväkodeissa. Mealingsin ja muiden (2015a) mukaan Australiassa on ollut päiväkodeissa avoimia oppimisympäristöjä jo 1970-luvulla ja silloin niiden rakentamisen perusteena oli tukea lasten turvallisuuden tunnetta luomalla ympäristöstä kodikkaampi. Päiväkotien ja koulujen melutaso nousi kuitenkin niin korkeaksi, että avoimista oppimisympäristöistä päätettiin siirtyä takaisin suljetumpiin ryhmätiloihin. Nykypäivänä avoimet oppimisympäristöt ovat jälleen suosiossa, nimittäin Australian ja Suomen lisäksi avoimia oppimisympäristöjä rakennetaan ympäri maailman, muun muassa Yhdysvalloissa, Japanissa, Portugalissa ja Saksassa. Mealingsin ja muiden (2015a) mukaan tätä uutta oppimisympäristötrendiä kutsutaan nimellä "21st century learning spaces". Perusopetuksen ja koulujen puolella tehtyä tutkimusta avoimen oppimisympäristön taustalla vaikuttaneista tekijöistä on tehty enemmän kuin varhaiskasvatuksen puolella, mutta nähdäksemme samankaltaisten syiden voidaan olettaa vaikuttaneen muutokseen avoimiin tiloihin siirtymisessä myös päiväkodeissa.

Oppimisympäristöt kattavat fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden ja niiden on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan oltava oppimista edistäviä, inklusiivisia, terveellisiä, turvallisia sekä esteettömiä. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä rakennettaessa tulee huomioida muun muassa viihtyisyys, ergonomia, tilojen valaistus ja akustiikka (Opetushallitus 2022). Esimerkiksi Tampereen kaupungin päiväkotien suunnitteluohjeessa (2020) ohjeistetaan, että käyttötilojen akustoidun pinta-alan on oltava 110 % tilan

lattiapinta-alasta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisympäristöjen tulee muuntua tarpeen mukaan ja niitä suunnitellaan ja rakennetaan yhdessä lasten kanssa. Tilojen tulee ohjata leikkiin, fyysiseen aktiivisuuteen, tutkimiseen, taiteelliseen ilmaisuun ja kokemiseen (Opetushallitus 2022). Tilat voivat osaltaan toimia esteenä osallisuuden toteutumiselle, mikäli tiloissa seuraavaksi tapahtuva toiminta, esimerkiksi sänkyjen laskeminen lepohuoneessa, asettaa rajoja lasten kehittämille leikeille ja niiden kestolle (Kyrönlampi & Uitto 2022).

Avoimia oppimisympäristöjä on perusteltu muun muassa sillä, että tilat ovat joustavammin muokattavissa muuttuvien tarpeiden mukaan (Kokko & Hirsto 2021). Kuuskorpi (2012) tutkii minkälaisia tekijöitä ja merkityksiä koulussa opiskelevat ja työskentelevät nuoret ja aikuiset korostavat muunneltavassa ja joustavassa fyysisessä oppimisympäristössä. Tutkimuksen mukaan yhteisöllisyyteen, avoimuuteen sekä vuorovaikutukseen liittyvät merkitysverkostot nousivat erityisesti esille. Koulun fyysisten oppimisympäristöjen odotettiin tarjoavan monimuotoisia tiloja, jotka mahdollistavat erilaisten opetusmenetelmien ja oppimisprosessien käytön. Erikokoisten, yksittäisten tilojen tulisi tutkimuksen mukaan olla yhteydessä toisiinsa, jolloin olisi mahdollista luoda yhdistellen yhtenäisempi monitoimialue, mikä mahdollistaa samanaikaisopetuksen sekä eheyttävien aihepiiriopetuksen menetelmien hyödyntämisen. Myös kalusteratkaisussa korostettiin muunneltavuutta ja joustavuutta.

Kokko ja Hirsto (2021) tutkivat opettajien käsityksiä oppimisympäristön muotoutumisesta uusissa avoimissa kouluissa, jotka oli suunniteltu niin, että yhdessä oppimistilassa oli 80–100 oppilasta ja neljästä viiteen opettajaa. Ryhmillä oli käytössään muutama eri huone ja ympäristöjä pystyttiin muokkaamaan erilaisten liikuteltavien huonekalujen ja sermien avulla. Tilojen muokkaaminen mahdollisti opettajille valinnan siitä, jakavatko he oppilaat pienempiin ryhmiin vai opettavatko he koko ryhmää yhdessä. Oppilaiden jakamista pienryhmiin perusteltiin oppilaiden oppimisen paranemisella, kun opettajat pystyivät jakamaan oppilaita heidän taitotasonsa huomioiden. Opettajat, jotka opettivat yhdessä, perustelivat pienryhmiin jakamista oman oppimisensa ja kollegiaalisen tuen kautta. Tutkimuksessa tuli ilmi myös, että avoimet tilat tarjosivat joidenkin opettajien mielestä liian paljon mahdollisuuksia

oppilaille ja muuten aktiiviset oppilaat saattoivat passivoitua monien valintojen edessä. Mahdollisuus esimerkiksi oman opiskelupaikan valitsemisessa toisaalta lisäsi lasten osallisuutta, mutta saattoi heikentää oppimista, oppilaiden valitessa paikan parhaan kaverinsa vierestä. Tilojen avoimuus loi myös turvattomuuden tunnetta oppilaissa, koska tiloissa lapsilla ei ollut omia nimettyjä paikkoja, joihin perinteisissä luokkahuoneissa on totuttu. Opettajat kokivat myös opettajien määrän ja vaihtuvuuden aiheuttavan sekavuutta ja epä johdonmukaisuutta, kun toimintatavat ja säännöt vaihtelivat opettajan mukaan. Toisaalta opettajat kokivat yhteisopettajuuden myönteisenä ryhmänhallinnan ja oman oppimisensa kannalta. Opettajat korostivatkin selkeiden struktuurien ja aikataulujen tärkeyttä.

Avoimiin oppimisympäristöihin liittyvässä yhteiskunnallisessa keskustelussa esille nousee usein kritiikki melusta sekä opetukseen keskittymisen vaikeudesta (ks. Kivinen 2020). Avoimen varhaiskasvatusympäristön melutasosta on tehty tutkimusta muun muassa Australiassa (Mealings ym. 2015b). Tutkimuksen mukaan suuremmissa avoimissa luokkahuoneissa, joita oli kaksiosainen luokkahuone 44 lapselle sekä täysin avoin kolmiosainen luokkahuone 91 lapselle, mitattiin huomattavasti korkeammat häiriöäänitasot kuin suljetussa 25 lapsen luokkahuoneessa. Avoimissa tiloissa lasten on vaikeampaa kuunnella ja kuulla ja tämän takia myös oppiminen voi kärsiä. Opettajat joutuvat todennäköisemmin kohottamaan ääntään tullakseen kuulluksi, mikä rasittaa heidän ääntänsä ja voi aiheuttaa terveysongelmia äänen käytössä. Altistuminen melulle ja äänen kohottaminen kuormittaa opettajia työssään, ja tuo myös lapsille haasteita oman äänensä kuuluviin saamisessa. Jatkuva altistuminen melulle nostaa lapsen ja aikuisen stressitasoa ja voi vaikuttaa kielteisesti psyykkiseen hyvinvointiin (THL 2023). Mealings ja muut (2015b) nostavat lisäksi esille huolen avoimissa oppimisympäristöissä opiskelevien tuen tarpeisten ja vieraskielisten lasten oppimisen haasteista.

2.2 Kotialue toiminta

Suomen varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrittää, että pienten, alle 3-vuotiaiden ryhmässä suhdeluku on 1:4 eli yksi aikuinen voi kerrallaan olla vastuussa enintään neljästä alle 3-vuotiaasta lapsesta ja yli 3-vuotiailla suhdeluku on 1:7.

Yleisin ryhmäkoko on perinteisissä ryhmissä on kolme kasvattajaa ja alle 3-vuotiailla 12 lasta ja yli 3-vuotiailla 21 lasta. Päiväkodeissa voi olla myös kahden kasvattajan ryhmiä tai sisarusryhmiä, joissa toimii sekä alle että yli 3-vuotiaita lapsia, jolloin lasten lukumäärä vaihtelee lasten iän mukaan. Yleinen henkilöstömalli ryhmässä on ollut yksi varhaiskasvatuksen opettaja ja kaksi lastenhoitajaa, mutta lakiuudistuksen (540/2018, 31 §) mukaan vuoteen 2030 mennessä jokaisessa ryhmässä tulee olla vähintään yksi varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja tai kaksi opettajaa ja yksi lastenhoitaja. Kotialueella toimii kaksinkertainen määrä lapsia ja kasvattajia perinteiseen ryhmään verrattuna eli alle 3-vuotiailla 24 lasta ja yli 3-vuotiailla 42 lasta. Tällöin yhdellä kotialueella toimii kuusi kasvattajaa. Monet päiväkodeista koostuvat useasta kotialueesta.

Kotialuepäiväkoti voi olla alun perin kotialuemalliin suunniteltu ja rakennettu yksikkö tai perinteinen päiväkotitoiminta on voitu muuttaa kotialuetoimintaa toteuttavaksi päiväkodiksi. Esimerkiksi Tampereella kaikki uudet rakennettavat päiväkodit ovat kotialuepäiväkoteja (Tampereen kaupunki 2020), ja niiden tilojen tulee mahdollistaa pienryhmätoimintaa (7–10 lasta) sekä suurryhmätoimintaa (max 24 lasta). Kotialuepäiväkodeiksi suunnitellut yksiköt ovat siis todennäköisesti ryhmätiloiltaan suurempia ja monipuolisemmin jaettavia kuin perinteisten päiväkotien tilat, jotka on jälkikäteen muutettu kotialuetoimintaa toteuttavaksi päiväkodiksi, ja joiden tiloja ei ole siihen tarpeeseen suunniteltu. Päiväkotien rakentaminen koulurakennuksen kiinteään yhteyteen on yhä yleisempää. Uusien koulujen ja päiväkotien tilasuunnittelussa huomioidaan kasvava taloudellinen tehokkuus ja tilojen tehokas käyttö (Kuuskorpi 2012, 103). Päiväkoteja rakennettaessa otetaan varhaiskasvatuskäytön lisäksi huomioon tilojen iltakäyttö esimerkiksi harrastustoimintaa varten, mikä vaikuttaa osaltaan tilojen suunnitteluun (Tampereen kaupunki 2020).

Lämsä (2021) esittelee artikkelissaan neljä osa-aluetta, jotka varhaiskasvatuksessa toteutuessaan tukevat toinen toisiaan: pienryhmätoimintaa, pedagoginen työvuorosuunnittelu, oppimisympäristön hyödyntäminen ja kokopäiväpedagogiikka. Lämsä nimeää näiden neljän osa-alueen muodostaman kokonaisuuden toimintarakenteen neljäksi. Raittilan (2013) tekemien opettajahaastatteluiden mukaan pienryhmätoimintaa pidetään erityisesti lapsen edun mukaisena, koska sitä toteuttaessaan aikuiset voivat paremmin huomioida

jokaisen lapsen yksilöllisyyden, ja varmistua lapsen kuulluksi tulemisesta. Pienryhmässä lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen on helpompaa ja oppimisympäristöjen rauhallisuus paranee, kun toimitaan suunnitellusti pienen ryhmän kanssa kerrallaan. Haastatteluihin osallistuneet kokivat aikuisten poissaolojen tuovan haasteita pienryhmätoiminnan toteuttamiseen, jolloin kasvatuksen yksilöllisyys ja toiminnan levollisuus kärsivät.

Lämsän (2021) mukaan pienryhmätoiminta on edellytys kokopäiväpedagogiikan toteutumiselle. Pienryhmätoiminta edellyttää onnistunutta pedagogista työvuorosuunnittelua ja oppimisympäristöjen monipuolista hyödyntämistä. Nähdäksemme kotialue toiminnassa korostuu pienryhmätoiminnan suunnittelu ja toimivuus, sillä lapsia ollessa paljon yhteisissä ryhmätiloissa, on välttämätöntä suunnitella toimintaa pienryhmissä toteutettavaksi yhden ison suurryhmänä toimimisen sijaan. Pienryhmätoiminta vahvistaa ryhmän yksilöiden välistä myönteistä vuorovaikutusta ja luo lapselle rutiinien myötä turvallisuutta ja luottamusta toimintaan, vaikka toiminnasta vastuussa ollut kasvattaja vaihtuisi esimerkiksi tilan vaihtuessa tai tutun kasvattajan parina olisi lapsille ennestään tuntematon sijainen. Pienryhmät voivat olla pysyviä tai muuttuvia, erikokoisia ja kokoonpanoiltaan erilaisia, ja ne tulisi suunnitella pedagogisesti tarkoituksenmukaisesti kyseisen ryhmän lapset ja heidän tarpeensa huomioiden juuri kyseistä toimintaa ajatellen.

Raittila (2013) kirjoittaa artikkelissaan pienryhmätoiminnan lisäksi leikkialuepedagogiikasta tekemiensä opettajahaastatteluiden pohjalta. Artikkelissa ei käytetä termiä kotialue toiminta, mutta opettajien kuvailema toiminta on kotialue toimintaa vastaavaa, ja yksi opettaja mainitseekin heidän siirtyvän lähitulevaisuudessa uuteen kotipesäpäiväkotiin. Leikkialuepedagogiikka tarkoittaa Raittilan mukaan vapaan leikin järjestämistä niin, että lapsi saa itse valita haluamansa leikkialueen haluamalleen toiminnalleen. Kun joku leikkialue on täynnä, sitä ei voi enää valita. Kotialue toiminnassa valittavina leikkitalana voi olla esimerkiksi kahden kotialueen tilat, jolloin lapset sekoittuvat yli omien ryhmien ja tutustuvat näin uusiin kavereihin. Tilojen ollessa suurempia tai niitä ollessa enemmän, mahdollistuu useamman leikin toteuttaminen samaan aikaan eri tiloissa. Haastateltavat opettajat nostivat esiin leikkialuepedagogiikan haittoina suuren lapsimäärän ja tämän myötä rauhattomuuden, tavoitteellisen varhaiskasvatuksen toteuttamisen vaikeuden, kun kaikkia toiminnassa mukana

olleita lapsia ei tunne, sekä tilanteiden hallitsemattomuuden. He kritisoivat myös kotialuetoimintaan johtaneita syitä, ja arvioivat taloudellisten syiden vaikuttaneen vahvimpina kotialueiden syntymiseen.

Lämsä (2021) määrittelee pedagogisen työvuorosuunnittelun, eli henkilöstön työvuorojen suunnittelun tarkoituksenmukaisesti lapsiryhmän tarpeet huomioiden, yhdeksi neliapilan osa-alueeksi. Kotialuepäiväkodissa työvuorojen suunnittelu voi olla mahdollista toteuttaa tarkemmin kotialueen lasten tarpeet huomioiden, kuin perinteisessä päiväkodissa. Yhden kotialueen kuuden aikuisen työvuorot on mahdollista suunnitella niin, että sekä aamu- että iltavuoroissa on läsnä oman kotialueen kasvattajia. Myös pienryhmätoiminnan on mahdollista toteutua paremmin koko päivän ajan aikuisia ollessa enemmän, verrattuna perinteiseen ryhmään, josta tyypillisesti aamuvuoro lähtee alkuiltapäivästä, jolloin koko lapsiryhmä jää kahden kasvattajan vastuulle. Toisaalta Raittilan (2013) artikkelissa opettajat kertoivat kotialuetoiminnan johtavan toisinaan tilanteisiin, jossa pienryhmän toisen aikuisen työvuoro loppuu jo kello 13, ja yksi aikuinen jää vastuuseen 15 lapsesta aina kello 17 asti.

Kotialuetoiminnassa korostuu oppimisympäristöjen monipuolinen ja porrasteinen käyttö lapsia ollessa paljon yhteisissä ryhmätiloissa. Tilojen porrasteinen käyttö aiheuttaa siirtymätilanteita, jotka tulee suunnitella selkeiksi, jotta lapsi tietää mitä häneltä odotetaan ja mitä seuraavaksi tapahtuu (Lämsä 2021). Rutasen ja Hännikäisen (2017) mukaan varhaiskasvatuspäivän aikana tapahtuvat siirtymät tarjoavat monia mahdollisuuksia yhdistää hoito, kasvatus sekä opetus yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Siirtymät ovat lapsille oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin näkökulmista tärkeitä tilanteita. Tutkimuksen mukaan kasvattajien on muodostettava yksilöllinen hoitosuhde jokaisen lapsen kanssa, jotta he voivat havainnoida ja huomioida siirtymissä koko ryhmän hyvinvoinnin. Erityisesti tilanteissa, joissa useat lapset kilpailevat aikuisen huomiosta, kasvattajan on tunnettava lasten tarpeet ja tehtävä päätöksiä siitä, mitkä asiat tulee kyseisessä tilanteessa huomioida ja kenelle osoittaa huomiotaan. Nähdäksemme tämä voi tuottaa haasteita kotialuetoiminnassa, sillä isossa ryhmässä lasten yksilöllisten tarpeiden tunteminen voi olla haastavampaa kuin pienemmässä ryhmässä.

Kotialuemalli on uudenlainen fyysinen oppimisympäristö, joka voi merkitä päiväkodissa aloittavalle työntekijälle muutosta aikaisempaan totuttuun

toimintakulttuuriin verrattuna. Kuuskorpi (2012, 75) listaa tutkimuksessaan opetus- ja toimintakulttuurin muutoksen mahdollistaviksi tekijöiksi opettajuuden, johtajuuden, ohjausjärjestelmät sekä oppimisympäristöt. Nämä tekijät toimivat fyysisen oppimisympäristön kehittämisen lähtökohtana. Kotialuemalli edellyttää opettajilta ajattelutavan muutosta ja koska kotialueella toimii yhden opettajan sijasta kaksi opettajaa, vaatii se myös yhteisopettajuuteen sopeutumista. Uudenlaista toimintakulttuuria ja toimivia pedagogisia toimintatapoja kehitettäessä päiväkodin johdon on oltava vahvasti mukana kehitystoiminnan tukemisessa (Kuuskorpi 2012, 84–90). Kuuskorven mukaan johtajilla on suuri merkitys kehittämistyön onnistumisessa ja työntekijöiden sitouttamisessa uudenlaisen toimintakulttuurin toimivaksi luomiseen.

Varhaiskasvatuksessa tiimityöskentely on olennainen osa arjen toimimisessa ja opetuksen järjestämisessä. Yhteisopettajuus voi kuitenkin olla monelle opettajalle vieraampaa, sillä perinteisesti tiimit ovat koostuneet vain yhdestä varhaiskasvatuksen opettajasta ja kahdesta varhaiskasvatuksen hoitajasta, jolloin pedagoginen vastuu on selkeästi yhden henkilön vastuulla. Kotialuemallissa yhteisopettajuuden tulisi toteutua lähtökohtaisesti aina kotialueen sisällä. Koulujen puolella toteutettavaa yhteisopettajuutta on tutkittu varhaiskasvatuksen yhteisopettajuuteen verrattuna enemmän ja esimerkiksi Malinen ja Palmu (2017) listaavat yhteisopetuksen toteutustavoiksi koulussa muun muassa tiimiopetuksen, pistetyöskentelyn sekä vuorottelevan opetuksen. Yhteisopettajuuden tavoitteena on oppilaiden joustavampi tukeminen kunkin yksilöllisten tarpeiden mukaan sekä opetuksen monipuolistaminen (Sirkko ym. 2020). Yhteisopettajuuden on todettu lisäävän opettajien hyvinvointia, työn iloa ja mahdollistavan ammatillista kehitystä (Rytivaara 2012). Jakaantuneen vastuun koetaan lisäksi helpottavan työtä (Turan & Bayar 2017). Sirkko ja muut (2020) tutkivat onnistuneen yhteisopettajuuden edellytyksiä ja jakavat aineistosta esiin nousseet tekijät kuuteen kategoriaan: yhteinen opetuksen suunnittelu, samankaltainen käsitys opettajuudesta, yhteisopetuksen tulkinnat, yhteinen arviointi, ammatillinen kehittyminen sekä hyvinvointi. Kaikkien kategorioiden yhdistävänä tekijänä oli aika, eli mitä enemmän yhteisopettajuudesta syntyy kokemusta, sitä helpommin suunnittelu sujuu, opettajien ammattitaito lisääntyy ja yhteistyön lisäämä hyvinvointi näkyy.

Työaikamääräysten mukaisesti varhaiskasvatuksen opettajien viikkotyöaikaan tulee varata 13 % eli noin viisi tuntia suunnittelu-, arviointi-, ja kehittämistyöhön eli SAK-aikaan (OAJ 2023). SAK-aikaan kuuluu muun muassa pedagogisen työn organisoinnin suunnittelua, arviointia ja kehittämistä sekä omien ja työyhteisön pedagogisten valintojen arviointia ja kehittämistä. Nähdäksemme kotialuemallissa SAK-ajan tärkeys korostuu, sillä esimerkiksi yhteisten tilojen porrasteinen käyttö vaatii etukäteen suunnittelua. Monesta kasvattajasta koostuvasta tiimistä jokaisen on oltava tietoisia suunnitellusta toiminnasta, joten olennaista on suunnitelmien kirjaaminen kaikille näkyväksi. Kotialuemallissa yhdellä kotialueella työskentelee useampi opettaja, jolloin heillä on mahdollisuus hyödyntää yhteistä SAK-aikaa. Kokon ja Hirston (2021) tutkimuksessa opettajat korostivat yhteisopettajuudessa yhteisen suunnitteluajan tärkeyttä kouluissa huolimatta siitä, opettivatko he yhdessä vai erikseen. Yhteinen suunnittelu-aika koettiin tosin ajoittain haasteellisena toteuttaa, minkä myös Malinen ja Palmu (2017) nostavat esille yhteisopettajuutta tarkastellessaan.

2.3 Syitä kotialuetoiminnan taustalla

Esitimme edellisessä kappaleessa perusteluita avoimien oppimisympäristöjen taustalla ja seuraavaksi kerromme mahdollisia muita syitä kotialuemallin perustamisen taustalla. Näitä ovat varhaiskasvatuksen työvoimapula, jota yritetään paikata isommilla tiimeillä, jotta yhden tai kahden henkilön poissaolot eivät haittaisi ryhmän toimintaa ja lasten turvallisuuden tunnetta, sekä lakimuutosten myötä syntynyt varhaiskasvatuspalveluiden nopeasti lisääntynyt suuri kysyntä, johon kaupungit pyrkivät vastaamaan ja tarjoamaan varhaiskasvatuspalveluita yhä useammalle lapselle.

Varhaiskasvatuksen kenttä on jo useamman vuoden kärsinyt kriittisestä työvoimapulasta ja etenkin pätevistä varhaiskasvatuksen opettajista on suuri pula (Aalto 2023b) ja tämä voidaan nähdä yhdeksi syyksi uuden päiväkotimallin kehittymiselle. Työvoimapulan takia päiväkodeissa saattaa olla ryhmiä, joissa ei ole pätevää varhaiskasvatuksen opettajaa lainkaan. Viime aikoina erityisesti pääkaupunkiseudulla on uutisoitu siitä, kuinka vanhemmat saattavat joutua jättämään lapsensa tuntemattomien sijaisten vastuulle ja heidän tullessa

hakemaan lastaan on vastassa taas uusi sijainen (Aalto 2023c). Pätevän henkilöstön puuttuessa työntekijät kuormittuvat helpommin, ja pitkäaikainen elimistön ylivilittyneisyys lisää sairastumisriskiä (Kinnunen 2010), joka voi johtaa pitkittyneisiin sairastelukierteisiin yksiköissä. Pätevän ja vakituisen henkilökunnan puutos on kuormittavaa päiväkodin johtajille, henkilöstölle, vanhemmille ja lapsille.

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrittää lasten suhdeluvun suhteessa kasvattajiin, mutta se jättää tulkinnan varaa siitä, kuinka monta lasta ja aikuista yhdessä ryhmässä voi olla. Ryhmäkohtaiset ylitykset ovat siis laissa sallittuja, kunhan luvut tasaantuvat koko yksikköä tarkastellessa. Varhaiskasvatuslaki on saanut osakseen kritiikkiä siitä, että se mahdollistaa suhdelukujen tarkastelun niin, että suhdelukujen ei tarvitse toteutua yksittäisissä ryhmissä tai kotialueilla. Perinteisessä ryhmässä tämä voi esimerkiksi näkyä siten, ettei kolmen kasvattajan tiimiin tarvitse palkata sijaista poissaolijan tilalle, vaikka kaikki lapset olisivat paikalla, jos luvut kuitenkin tasaantuvat koko talon osalta. Kotialueella vastaavassa tilanteessa kuuden hengen tiimistä yhden kasvattajan poissa ollessa paikalla on kuitenkin viisi kasvattajaa, jolloin yhden poissaolon vaikutus ei ole yhtä merkittävä ja suunniteltua toimintaa on silti mahdollista toteuttaa.

Työvoimapulalla ja henkilöstön vaihtuvuudella on vaikutuksensa myös lasten turvallisuuden tunteeseen ja psyykkiseen hyvinvointiin varhaiskasvatuksessa. Lapsen hyvinvointia tukee rutiinit, selkeä ja rauhallinen ympäristö sekä tutut ja turvalliset aikuiset (Kallinen ym. 2021). Lapsen kanssa pitkään työskennellyt kasvattaja tietää ja tuntee lapsen tarpeet ja toiveet ja lapsi hyötyy tutun ja turvallisen aikuisen läsnäolosta. Uudella kotialuemallitoiminnalla voidaan ratkaista sitä problematiikkaa, että lasta olisi tuntematon aikuinen aamulla vastassa. Koska kotialueella toimii perinteiseen päiväkotiryhmän kolmen aikuisen sijasta kuusi aikuista, yhden tai kahden aikuisen poissaolo ei vielä horjauta ryhmän toimintaa. Tämä mahdollistaa myös sen, että lapsia on aamuisin todennäköisesti aina tutut kasvot vastaanottamassa.

Varhaiskasvatuksen aloitusikä on aikaisintaan yhdeksän kuukautta. Päiväkodin aloitus on suuri muutos lapselle, ja tutkimuksen mukaan useimmat vanhemmat kokevatkin sopivan iän aloittaa varhaiskasvatus olevan 1,5–2 vuotta (Närvi ym. 2023). Samassa tutkimuksessa vain noin viisi prosenttia vanhemmista koki alle vuoden ikäisen lapsen olevan valmis aloittamaan varhaiskasvatuksessa.

Päiväkodin aloittaessa pieni lapsi totuttelee sietämään enemmän ärsyksiä kuin kotiympäristössä ja olemaan erossa vanhemmistaan pitkiäkin aikoja. Vuonna 2022 hallitus teki lakimuutoksen lasten kotihoidontukeen (1128/1996), joka tuli voimaan 1.8.2022. Aiemmin alle 3-vuotiaiden lasten vanhemmat ovat saaneet valita varhaiskasvatukseen ja kotihoidon tuen väliltä eli sen, että he saavat tukea lapsen hoitamiseen kotona. Lakimuutoksen myötä vain lapset, joille ei ole pystytty tarjoamaan varhaiskasvatuspaikkaa, ovat oikeutettuja kotihoidontukeen. Käytännössä muutos on heikentänyt perheiden mahdollisuutta valita hoitaa lasta kotona ja siksi yhä useampi lapsi aloittaa varhaiskasvatukseen nuorempaan. Toisaalta kotihoidontuen muutoksen takana vaikuttavat tutkimukset ovat osoittaneet, että kotihoidontuella hoidettavien yli 1-vuotiaiden lasten kehitys on keskimäärin matalampi kuin lapsilla, jotka ovat varhaiskasvatuksessa, joten tästä voi päätellä, että varhaiskasvatus tukee lasten kehitystä kotihoitoa tehokkaammin (Gruber ym. 2022).

Syitä kotihoidontuen muutoksen takana on muun muassa naisten ja erityisesti maahanmuuttajataustaisten naisten saaminen takaisin työelämään, jolloin äitien ansiotulot eivät laskisi yhtä merkittävästi kuin aikaisemmin kotihoidontuella olevien äitien tulot laskivat (Gruber ym. 2022; OECD 2018). Yhä useamman lapsen osallistuminen varhaiskasvatukseen on kuitenkin johtanut siihen, että varhaiskasvatuspaikoista on kysyntää enemmän, kuin paikkoja on tarjolla. Näin ollen kunnilla voi olla haasteita tarjota riittävästi tiloja ja työntekijöitä varhaiskasvatukseen lisääntyneelle tarpeelle. Kaupungit ovat keksineet uusia tapoja ratkaista lisääntyntä varhaiskasvatukseen tarvetta, ja tämä on osaltaan voinut johtaa siihen, että avoimet oppimisympäristöt, joissa on enemmän aikuisia ja lapsia samoissa tiloissa, ovat yleistyneet nopealla tahdilla myös varhaiskasvatuksessa.

3 LAPSEN ETU VARHAISKASVATUKSESSA

3.1 Lapsen oikeudet varhaiskasvatuksen perustana

Lapsella on varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan oikeus saada suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetusta ja hoitoa. Varhaiskasvatusta kehitettäessä ja järjestettäessä lähtökohtana on lapsen etu. Tavoitteellisen ja suunnitelmallisen kasvatuksen toteutumisen tueksi jokaiselle lapselle kirjataan oma henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, jossa ensisijaisesti huomioidaan lasten edun toteutuminen, lapsen kehitystä koskevat tavoitteet ja toimenpiteet sekä lapsen omat mielipiteet ja toiveet (Opetushallitus 2022).

Lapsen etua tutkittaessa on pohdittu, kuka voi määritellä sen, mikä on lapsen edunmukaista. Lasten etua koskevissa tutkimuksissa on monesti sosiaalipoliittinen näkökulma ja lapsen edun määrittelijöinä nähdään lapsen vanhemmat ja sosiaaliviranomaiset (esim. Cumming ym. 2006) Monissa tutkimuksissa onkin tultu siihen lopputulokseen, että lapsen etu vaatii lapsen näkökulman huomioon ottamisen ja lapsen iän mukaan tämän mielipiteen kuulemisen (esim. Eriksen 2018; Graham & Fitzgerald 2011; Krutzinna 2022). YK:n Lasten oikeuksien yleissopimus (1989) määrittelee lapsen oikeudet neljän periaatteen mukaan, joista keskityimme tutkimuksessamme erityisesti lapsen edun huomioimiseen, lapsen näkemyksen kunnioittamiseen sekä hyvinvointiin. Suomi on ratifioinut ja sitoutunut noudattamaan Lapsen oikeuksien yleissopimusta vuonna 1991. Sopimuksen allekirjoittaneet valtiot ovat sitoutuneet takaamaan lapselle hänen hyvinvoinnilleen välttämättömän suojelun ja huolenpidon (3.2. artikla) ja että lasten suojelusta ja huolenpidosta vastaavat laitokset ja palvelut noudattavat viranomaisten antamia määräyksiä (3.3. artikla). Lapsella, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, on oikeus vapaasti ilmaista näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa lapsen iän ja

kehitystason mukaisesti (12 artikla). Lasten oikeuksien sopimuksen mukaan lapsella on oikeus vapaasti hakea, vastaanottaa ja levittää kaikenlaisia tietoja ja ajatuksia muun muassa suullisessa, kirjallisessa, painetussa tai taiteen muodossa (13 artikla).

Lasten oikeuksien sopimuksessa artikkelissa 3.1. sanotaan, että kaikissa lapsia koskevissa päätöksissä on ensisijaisesti huomioitava lapsen edun toteutuminen, kun taas artikkelissa 12.1. sanotaan, että lasta itseään tulee kuulla häneen kohdistuvassa päätöksenteossa. Archardin ja Skivenesin (2009) mukaan nämä kaksi artiklaa voidaan nähdä olevan ristiriidassa toistensa kanssa käytännössä – esimerkiksi tilanteissa, joissa pohditaan lapsen sijoittamista sijaisperheeseen ja sosiaaliviranomaiset kokevat sijoituksen olevan lapsen parhaaksi, kun taas lapsi itse haluaisi jäädä asumaan kotiin. Se, miten näiden kahden artiklan välistä ristiriitaa tulkitaan, määritellään yleensä laissa. Esimerkiksi Norjassa seitsemänvuotiaan lapsen mielipidettä tulee kuulla ja kaksitoistavuotiaan mielipiteelle tulee antaa jo paljon painoarvoa. Englannin laissa todetaan vain, että lapsen tunteet ja mielipide tulee ottaa huomioon lapsen ikä ja ymmärrystaso huomioiden, jolloin jää viranomaisten tilannekohtaisesti määriteltäväksi, kuinka paljon lapsen näkemykselle tulee antaa arvoa (Archard & Skivenes 2009). Suomessa lastensuojelulain (417/2007) mukaan kaksitoista vuotta täyttäneelle lapselle on varattava tilaisuus tulla kuulluksi häntä itseään koskevassa lastensuojeluasiassa. Laissa todetaan kuitenkin myös, että ”lapsen toivomukset ja mielipiteet on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason edellyttämällä tavalla” eli myös nuorempaa kuin 12-vuotiasta voidaan kuulla.

Suomessa lapsen etua valvoo lapsiasiavaltuutettu, joka on itsenäinen ja riippumaton valtion viranomainen, ja jonka tehtävänä on edistää ja arvioida lapsen oikeuksien sopimuksen toimeenpanoa. Laki lapsiasiavaltuutetusta (1221/2004) määrittää lapsiasiavaltuutetun tehtäviksi muun muassa yhteiskunnallisen päätöksenteon seuraamista ja niiden vaikutuksien arvioimista lasten hyvinvoinnille, yhteistyömuotojen kehittämisen eri toimijoiden välille sekä lapsen edun ja oikeuksien toteuttamisen arvioimista. Lapsiasiavaltuutetun strategiakaudella 2019–2024 tavoitteena on vahvistaa lasten ja nuorten mielipiteiden selvittämistä, jotta lapsia koskevaa tiedonkeruuta pystytään hyödyntämään osana lapsiasiavaltuutetun toimiston lausuntoja, julkaisuja, aloitteita, kannanottoja sekä yhteiskunnallista keskustelua (Lapsiasiavaltuutetun

strategia 2019–2024). Vuoden 2023 lapsiasiavaltuutetun toimintasuunnitelman painopistealueena on terveys ja lapsen oikeudet. Toimintasuunnitelman tavoitteeksi on kirjattu ymmärrys lasten ja nuorten terveydestä kokonaisvaltaisena hyvinvoinnin tilana, jota elintavoilla, osallisuudella ja palveluilla voidaan edistää (Lapsiasiavaltuutettu toimintasuunnitelma 2022).

Hallituksen laatimassa kansallisessa lapsistrategiassa (Valtioneuvosto 2021) on myös huomioitu lasten yhteiskunnallisen osallistumisen tärkeys. Strategian yksi kolmesta pääajatuksista on ”lasten oikeuksien ja aseman vakiinnuttaminen niin, että lapset huomioidaan johdonmukaisesti kaikessa poliittisessa ja tosiasiallisessa toiminnassa muiden yhteiskunnan jäsenten rinnalla, ja että lapset saavat tietoa heille kuuluvista oikeuksista” (s. 7). Lapsistrategian tehtävänä on toteuttaa lapsen oikeuksien sopimuksen Suomelle asettamat velvoitteet. Lapsistrategiassa huomioitavia kokonaisuuksia ovat esimerkiksi lasten kuuleminen, osallisuuden ja vaikutusmahdollisuuksien edistäminen sekä lapsen edun ensisijaisuuden aktiivinen soveltaminen ja lapsivaikutusten arviointi.

Varhaiskasvatuksessa lapsen edusta ja hyvinvoinnista huolehditaan takaamalla lapsen oikeus fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen turvallisuuteen. Selkeä ja suunnitelmallinen, mutta joustava toimintakulttuuri tukee lapsen hyvinvointia ja turvallisuuden tunnetta (Seaman & Giles 2021). Mitä nuorempi lapsi on, sitä enemmän hän kaipaa emotionaalista tukea ja aikuisen huomiota, kun taas vanhemmat lapset pystyvät jakamaan aikuisen huomion ja hyötyvät nuorempia lapsia enemmän vertaissuhteista (Verschueren & Koomen 2012). Tämä on huomioitu varhaiskasvatuksessa siten, että alle 3-vuotiaiden ryhmässä aikuisen suhdeluku lapseen nähden on 1:4 ja yli 3-vuotiailla 1:7, eli alle 3-vuotiaita on vähemmän suhteessa aikuisiin, kuin yli kolmevuotiaita. Lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksessa vahvistetaan ja edistetään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan (2022) muun muassa inklusiivisella toimintakulttuurilla, jossa jokaisella lapsella on mahdollista saada äänensä kuuluviin sekä arjessa osallistamalla lasta päätöksenteossa.

Varhaiskasvatuksen näkökulmasta lasten etuun liittyvistä käsitteistä erityisesti osallisuuden ja psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen nousevat systemaattisesti esiin, joten keskitymme tutkimuksessamme erityisesti näihin

kahteen näkökulmaan tutkiessamme lapsen edun toteutumista. Perehdymme osallisuuden ja psyykkisen hyvinvoinnin käsitteisiin seuraavissa kappaleissa.

3.2 Osallisuus käsitteenä

Osallisuutta on käsitteenä tutkittu paljon ja monesta eri tieteenalan näkökulmasta, esimerkiksi hallintotieteen, sosiaalityön ja kasvatustieteen näkökulmista (Stenvall 2018). Osallisuuden käsite on tullut suomalaiseen keskusteluun yhteiskuntatieteiden kautta 1990-luvulla, jolloin sosiaalinen osallisuus -käsitettä alettiin käyttämään yhteiskuntapoliittisessa keskustelussa demokratian edistämiseen tähdänneessä toiminnassa (Leemann ym. 2015). Suomessa lasten yhteiskunnallinen asema on ollut osa poliittista keskustelua jo 1960-luvulta, jolloin lasten oikeudet ja asema herättivät kysymyksen lasten asemasta yhteiskunnassa (Kiili 2006). Lasten osallisuus yhteiskunnalliseen poliittiseen keskusteluun on kuitenkin edelleen vähäistä, mutta Thomasin (2007) mukaan lasten osallisuus heidän omaan arkeensa vaikuttamisessa voidaan myös lukea poliittiseksi osallisuudeksi. Poliittista osallisuutta on mahdollisuus esittää omat mielipiteensä sekä tulla kuulluksi ja vaikuttaa, vaikka kyseessä olisikin lapsen lähiympäristö ja näennäisesti pienet päätökset. Thomas kuvaa osallisuuden olevan läsnä kaikissa paikoissa, joissa lapset elämäänsä elävät. Osallisuuden hyödyt voidaan jakaa karkeasti kahteen kategoriaan: yhteiskunnallisiin hyötyihin, kuten demokratian ymmärryksen lisääminen, sekä hyötyihin lapselle itselleen, kuten itsetunnon vahvistuminen ja oman hyvinvoinnin kehittäminen (Save the Children 2010). Varhaiskasvatuksessa yhteiskunnallisten hyötyjen vaikutus on vielä vähäistä, mutta päiväkodissa luotu pohja osallisuudelle edistää tulevaisuudessa nuorten osallisuutta ja vaikuttamistaitoja (Stenvall 2018, 28–33).

Correia ja muut (2019) ovat tutkineet osallisuuden ilmenemistä 36 eri tutkimuksessa ja he luokittelevat tutkimusten perusteella neljä eri viitekehystä osallisuudelle: saada äänensä kuuluviin ja tulla kuulluksi (*to have a voice and to be listened to*), pätevyys ja toimijuus (*to have competence and agency*), mukana oleminen (*to be involved*) sekä demokraattisen kansalaisuuden kokeminen (*to experience democratic citizenship*). Näistä ulottuvuuksista keskitymme tutkimuksessamme erityisesti mukana olemiseen eli lapsen mahdollisuuteen

vaikuttaa omiin sekä ryhmän asioihin sekä lapsen mielipiteen kuulemiseen ja huomioon ottamiseen arjessa.

Suomalaisissa tutkimuksissa käsitteet osallisuus ja osallistuminen ovat erillisiä käsitteitä, jotka kuitenkin niputetaan usein yhteen, kun taas englannin kielessä käytetään termiä *participation* kattamaan molemmat käsitteet. Osallisuus sisältää osallistumista, mutta kaikki osallistuminen ei välttämättä ole osallisuutta. Osallistuminen voi olla keino osallisuuden edistämiseksi. Oleellista osallisena olemisessa on yksilön valta vaikuttaa kyseessä olevaan toimintaan (Kirby ym. 2003). Varhaiskasvatuksessa lapsi, joka aikuisen näkökulmasta tarkasteltuna ei osallistuisi lainkaan meneillään olevaan toimintaan voi itseasiassa olla osallisena siihen enemmän kuin osallistuva lapsi. Aloite toimintaan on voinut nousta lapselta, joka ei lopulta toimintaan aktiivisesti osallistuisikaan, mutta lapsi voi olla silti aktiivinen kuuntelija ja havainnoija tilanteessa ja ottaa opittuja asioita ja metodeja myöhemmin esimerkiksi omassa leikissään käyttöön. Lapsen osallisuuden aste voi vaihdella passiivisuudesta ja aikuisen käyttämästä vallasta, lapsen ja aikuisen yhteiseen vallankäyttöön ja lapsen aloitteellisuuteen päätöksenteossa (Shier 2001).

Tutkimuksessamme tarkastelemme osallisuutta klassisen Bronfenbrennerin (1986) ekologisen teorian valossa, joista keskitymme erityisesti kahteen ensimmäiseen systeemiin (mikro- ja mesotaso). Bronfenbrenner erottelee teoriassaan viisi systeemiä, joihin sijoittuu eri yhteisöjä ja paikkoja, joiden jäsen lapsi on yhtä aikaa ja joissa osallisuutta tapahtuu. Tarkasteltaessa lapsen kehitystä on otettava huomioon niin lapsen välitön lähiympäristö, kuin myös vuorovaikutus laajemman ympäristön kanssa. Ekologinen teoria voidaan hahmottaa kehänä, jossa sisimpänä keskiössä on toimija eli lapsi ja jokainen kehistä sulkee edellisen kehän sisäänsä. Kehistä ensimmäinen on mikrotaso, johon lukeutuu lapsen välitön lähiympäristö eli useimmiten perhe, jossa lapsi elää, sisarukset sekä lähimmät ystävät. Seuraava taso, mesotaso, levittyy laajemmalle lapsen elinympäristöön ja kattaa lapsen arkielämässä toimivat yhteisöt, jotka vaikuttavat suorasti lapsen arkeen. Mikro- ja mesosysteemeihin kuuluvat yhteisöt menevät usein päällekkäin, esimerkiksi varhaiskasvatus voi olla osana molempia tasoja. Tästä ylempi eksotaso sisältää epäsuorat ympäristöt ja tekijät, jotka vaikuttavat lapsen elämään. Toiseksi ylin taso on makrotaso, jossa vaikuttavat muun muassa lait ja kulttuuri. Viimeinen taso, kronosysteemi on

Bronfenbrennerin myöhemmin teoriaan lisäämä taso, jossa huomioidaan lapsen ympäristössä ajan kuluessa tapahtuvat isot henkilökohtaiset muutokset, jotka luetaan kuuluvan jokaisen ”normaaleihin” elämänmuutoksiin, mutta myös odottamattomat muutokset.

Bronfenbrenner on esitellyt teoriansa ensimmäisen kerran vuonna 1979, joten teoriaa tarkasteltaessa on syytä ottaa huomioon teknologian kehitys (esim. Christensen 2010). Nykypäivän Suomessa lähes jokaisella kouluikäisellä on älypuhelin ja myös varhaiskasvatuksen puolella teknologia on lähes päivittäisessä käytössä. Teknologia ja sosiaalinen media voidaan sijoittaa jokaiselle teorian tasolle. Sosiaalisen median kautta lapsi voi muodostaa merkityksellisiä vertaissuhteita, kuulua erilaisiin yhteisöihin ja saada tietoa ja vaikutteita mihin tahansa asiaan liittyen. Christensen (2010) tuo myös esille teknologian myötä tapahtuneet globalisaation, joka on lisännyt vuorovaikutusta ekologisen mallin systeemien välillä ja kaventaa niiden välisiä rajoja. Teknologian saatavuus voi rajoittaa lapsen osallisuutta, mikäli lapsella ei esimerkiksi ole käytettävissään älypuhelinia ja hän ei näin ollen pääse sosiaalisen median kautta osaksi vertaisryhmänsä media- tai vapaa-ajan keskustelukulttuuria (Hänninen ym. 2021)

Christensen (2016) tuo artikkelissaan esille Bronfenbrennerin mallin joustamattomuuden ja rajoittavuuden, sillä se asettaa tarkat rajat ympäristötekijöille ja niiden vaikutukselle, mikä voi jättää pois mahdollisuuden muutoksille ja monimuotoisuudelle yksilön kehityksessä. Malli ei juurikaan huomioi yksilön resilienssiä selviytyä haastavista ja traumaattisista tilanteista elämässä (Engler 2007). Englerin mukaan resilienssin lisääminen ekologisen teorian tarkasteluun auttaa ymmärtämään, miten ihmiset ovat selvinneet haasteista elämässään, toisin kuin Bronfenbrennerin alkuperäinen malli, joka kuvaa käytännössä vain kielteisiä vaikutuksia yksilön kehityksessä tämän altistuttua vastoinkäymisille.

Tutkimuksessamme hyödynnämme Bronfenbrennerin teorian kahta ensimmäistä tasoa, joihin varhaiskasvatus sijoittuu. Lapsi viettää arjestaan ison osan varhaiskasvatuksessa luoden merkityksellisiä ihmissuhteita siellä olevien lasten ja kasvattajien kanssa.

3.3 Osallisuus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksessa osallisuus liittyy kaikkeen toimintaan. Osallisuus rakentuu vuorovaikutuksessa lapsen ja tämän lähiympäristön välillä. Suuri osa osallisuudesta varhaiskasvatuksessa tapahtuu lapsen ja aikuisen välillä, ja aikuisella on suuri rooli osallisuuden toteutumisen mahdollistajana ja tukijana. Duncanin tekemän Uusi-Seelantilaisen tutkimuksen mukaan ryhmäkoon kasvaessa aikuisten keskittyminen siirtyy turvallisuuden varmistamiseen, jolloin lasten ja aikuisten välinen laadukas vuorovaikutus vähenee ja lasten osallisuus rajoittuu (ks. Venninen ym. 2014). Tutkimuksessamme olemmekin kiinnostuneita osallisuuden toteutumisesta kotialue toiminnassa, jossa lapsiryhmän koko on kaksinkertainen perinteiseen päiväkotiryhmään verrattuna.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan lasten osallisuutta ja aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa edistävät varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot, vertaisryhmät ja kokemus yhteisöön kuulumisesta, yhdessä tekeminen, inklusiivinen toimintakulttuuri, monipuoliset työtavat sekä kielelliset taidot. Osallisuuden edistäminen edellyttää osallisuuden tunnistamista ja arviointia ja arvioinnin kautta tehtävää osallisuutta edistävien toimintatapojen sekä rakenteiden tietoista kehittämistä. Toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa on mukana niin varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsenet kuin lapset ja huoltajatkin. Osallisuutta voidaan varhaiskasvatuksen kontekstissa tarkastella kaikista Correian ja kumppaneiden (2019) luomasta, aiemmin jo mainituista neljästä viitekehyksestä, jotka ovat äänensä kuuluviin saaminen ja kuulluksi tuleminen, pätevyys ja toimijuus, mukana oleminen sekä demokraattisen kansalaisuuden kokeminen. Tässä kappaleessa keskitymme erityisesti kuulluksi tulemiseen, eli lapsen yksilöllisten aloitteiden, mielipiteiden ja tarpeiden huomioimiseen sekä mukana olemiseen, eli lapsen osallistamisen häntä ja ryhmää koskevassa päätöksenteossa arjessa, toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa.

Holkeri-Rinkinen (2009) tarkasteli tutkimuksessaan lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa. Hänen mukaansa lapsille haasteena oli oman äänen kuuluviin saaminen ja huomatuksi tuleminen. Kuulluksi tulemisen mahdollisuutta heikensi suuret ryhmäkoot, jolloin vuorovaikutusaloitteita jää huomaamatta sekä keskustelullinen vuorovaikutus jää

hankalammaksi toteuttaa. Holkeri-Rinkinen tuo esille myös kiireen ja sitä myötä aikuisen huomioimisesta kilpailun. Lapsen aloitteen tekeminen kiireisessä ja suuressa lapsiryhmässä saattaa vaatia useita aloitteita sekä sitkeyttä ja rohkeutta, jota kaikilla lapsilla ei yhtä paljon ole. Vuorovaikutusta ja kuulluksi tulemistä edisti tutkimuksen mukaan aikuisen aktiivisuus ja pysähtyminen niin sanottuihin rupatteluhetkiin. Arkinen rupattelu luo yhteenkuuluvuutta sekä miellyttävän ilmapiirin, joiden avulla on mahdollista rakentaa lapsen kanssa suhde, jossa turvallisuuden tunne säilyy koko vuorovaikutuksen ajan. Ääneen perustuvaa ymmärrystä lasten osallisuudesta on kritisoitu kapeaksi, sillä se sulkee kieltä osaamattomat lapset helposti osallisuuden ulkopuolelle (Horgan ym. 2017). Kasvattajan onkin tärkeää huomioida aloitteet ja vuorovaikutustilanteet, jotka eivät ole sanallisia, kuten kasvojen eri ilmeet, nauraminen, itkeminen, koskettaminen ja osoittaminen (Murray 2019). Sevónin ja muiden (2021) tutkimuksessa huolta herättää myös sosioekonomiseen asemaan liittyvät eriarvoistavat mekanismit. Yhdenvertainen osallisuus vaatii kasvattajalta kykyä ja herkkyyttä tunnistaa eriarvoistavia tekijöitä ja keinoja huomioida erilaisista lähtökohdista tulevien lasten osallisuus.

Lapsen kuuleminen ja kuunteleminen ovat merkittäviä asioita lapsen arvostamisen näkökulmasta (Holkeri-Rinkinen 2009; Murray 2019). Lapsen tasapainoista kehitystä ajatellen lapsen hyväksytyksi tuleminen hänelle läheisiltä ihmisiltä, on merkittävä tekijä. Kuuntelemalla lasta, lapsi saa vahvistuksen omalle äänelleen ja näkökulmalleen ja saa kokemuksen arvostetuksi tulemisesta. Murray (2019) kääntää asetelman toisin päin: mikäli lapsi saa jatkuvasti kokemuksia torjutuksi tulemisesta omiin aloitteisiinsa, lapsi oppii oman äänensä ja mielipiteensä olevan arvottomia ja hukkuvan ryhmään, jossa ei arvosteta yksilöä vaan ryhmä nähdään homogeenisenä. Murrayn mukaan kuulluksi tuleminen myös helpottuu aikuisen ja lapsen oppiessa tuntemaan toisensa. Lapsen tuntevan kasvattajan on helpompaa huomioida yksilöllisesti lapsia ja tarttua heidän aloitteisiinsa, kuin sijaisen, jolta voi jäädä esimerkiksi ujon ja hiljaisen lapsen aloitteet huomaamatta.

Osallisuutta haastava tekijä varhaiskasvatuksessa voi olla lapsen kokemus alisteisesta suhteesta aikuisiin, jolloin lapsi voi jättää kertomatta aikuisille omia ajatuksiaan. Rosqvist ja muut (2019) nostavat esille huolen aikuisen ja lapsen välisestä valta-asemasta, sekä siitä vaikuttaako lapsen päätöksiin hänen

ajatuksensa siitä, mitä häneltä odotetaan, jolloin lapsi saattaa vastata kysymyksiin aikuisen odottamalla tavalla. Valtasuhdetta tarkasteltaessa on huomioitava, että valta on aina neuvoteltavaa, kontekstisidonnaista ja muutoksille altista (Gallagher 2008). Aikuis-lapsi suhteita ei voi siis määritellä niin, että valtaa joko on tai ei ole, vaan sitä on molemmilla suhteen osapuolilla. Liian suuri vaihtoehtojen määrä voi myös haastaa lapsen osallisuutta (Kokko & Hirsto 2021). Aikuisen on osattava arvioida ja rajata lapsen kehitystason mukaisesti lapselle antamiensa vaihtoehtojen määrää, sillä pieni lapsi ei ole vielä kykeneväinen valitsemaan hyvää vaihtoehtoa, mikäli vaihtoehtojen määrä on liian suuri. Vaihtoehtojen laajuus voi luoda ahdistusta lapselle.

Yhteiskunnallisesta osallistumisesta ja sosiaalisesta osallistumisesta lasten ja nuorten kohdalla keskustellessa tarkoitetaan usein esimerkiksi mukanaoloa oppilaskunnan hallituksessa tai aktiivista osallistumista kunnan asukkaana lähiympäristöjen kehittämisen suhteen. Varhaiskasvatuksen näkökulmasta tarkasteltaessa osallisuus nähdään matalamman kynnyksen toimintana, joka ei edellytä instituutioihin osallistumista. Instituutioiden ulkopuolella tapahtuvan osallistumisen ovat tuoneet esiin muun muassa Thomas (2007) ja Gretschel (2002). Varhaiskasvatuksessa osallisuutta voidaan toteuttaa esimerkiksi lasten kokouksilla, aamupiireillä, mielipiteitä kuulemalla ja lasten itsearviointilla sekä ideoiden ylös kirjaamisella. Instituutioiden sisällä tapahtuvassa osallistumisessa on riskinä se, että lasten vaikutusmahdollisuudet ovat todellisuudessa hyvin vähäisiä ja lapset jäävät aikuisen äänen ja auktoriteetin alle (Thomas 2007). Gretschel mainitsee termin *henkinen kansalaisuus*, jossa osallistumisen keinot tulisi tuntua lapselle itselleen sopivilta. Itselleen sopivien osallisuuden keinojen löytäminen voi luoda pohjan henkiselletyhteydelle osana vaikuttamisyhteisöä. Tämä ajatus näkyy vahvana erityisesti varhaiskasvatuksessa.

Kyrönlampi ja Uitto (2022) nostavat tutkimuksessaan esille osallisuuden jännitteisen luonteen: samat tekijät voivat samanaikaisesti sekä mahdollistaa että estää lasten osallisuutta. Tutkijat erittelivät kolme lasten osallisuutta mahdollistavaa ja estävää tekijää: oppimisympäristön tilat ja materiaalit, leikki sekä pedagoginen toiminta. Päiväkodin tilat ja materiaalit mahdollistavat leikkien suunnittelun ja luomisen, mutta pitkäkestoinen leikki ei aina ole mahdollista, mikäli kyseistä leikkitalaa käytetään samalla esimerkiksi lepohuoneena. Tutkimuksen mukaan yhteinen leikki saattaa myös estää toisten osallisuutta, sillä

kaikki lapset eivät välttämättä pääse osallisiksi leikkeihin. Tämän taustalla voi olla esimerkiksi leikkitilojen tilakapasiteetti tai lapsen poissulkeva käytös, johon aikuisen tulee puuttua. Leikit, jotka saivat edetä ja kehittyä lasten ehdoilla sekä tasavertainen mahdollisuus osallistua leikkeihin, mahdollistivat erityisesti lasten osallisuutta. Kolmantena tekijänä Kyrönlampi ja Uitto nostavat esille pedagogisen toiminnan, johon niin sanotusti ”pakotetaan” ja opetetaan osallistumaan, jolloin lapset voivat näennäisesti olla osallisina, mutta toiminta ei välttämättä kosketa lasta henkilökohtaisella tasolla.

3.4 Hyvinvointi käsitteenä

Hyvinvointi on käsitteenä abstrakti, moniselitteinen ja sosiaalisesti rakennettu (Mashford-Scott ym. 2012; Amerijckx & Humblet 2014). Kirvesniemen ja muiden (2019) mukaan lasten myönteisellä hyvinvoinnilla tarkoitetaan psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista tasapainoa, joka perustuu jokapäiväiseen elämään ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen erityisesti perheen sisällä, mutta myös instituutioissa, kuten päiväkodeissa. Hyvinvoinnin osa-alueista keskityimme tutkimuksessamme lapsen psyykkisen hyvinvoinnin toteutumisen tarkasteluun.

Hyvinvoinnin sosiaalinen luonne kuvastaa Fadjukoffin ja muiden (2022) mukaan sitä, että se rakentuu sosiaalisissa suhteissa yksilön ja yhteisön välillä. Hyvinvoinnin muodostumisessa keskeisessä roolissa on ihmisen suhteet muihin ja asema ympäristössään. Hyvinvointia tukee kokemus siitä, että ihminen kuuluu johonkin ja kokee tulevansa hyväksytyksi ja kuulluksi. Hyvinvointia määritellään eri tavoin eri tieteenaloilla, kuten kasvatustieteissä, kehitys- ja sosiaalipsykologiassa, sosiaalipolitiikassa ja taloustieteessä. Esimerkiksi sosiaalipolitiikkaa ohjaa lait ja lapsen oikeuksien sopimus ja lapsi nähdään usein passiivisena, suojelua tarvitsevana uhrina. Eri kehitysteoriat taas näkevät lapsen aktiivisena toimijana (Minkkinen 2015). Kasvatustieteessä hyvinvointitutkimuksen taustalla vaikuttaa usein jokin klassinen kehitysteoria, kuten esimerkiksi Eriksonin (1982) psykososiaalinen teoria, Bronfenbrennerin (1979) bio-ekologinen teoria sekä Bowlbyn (1969) kiintymyssuhdeteoria.

Lapsen hyvinvointi voidaan nähdä sekä lapsen itsensä kokemana, subjektiivisena hyvinvointina tai objektiivisena, kehitykseen perustuvana hyvinvointina (Mashford-Scott, ym. 2012). Jotta saisimme tietoa lapsen

subjektiivisesta hyvinvoinnista, on meidän ymmärrettävä, miten lapsi tulkitsee hyvinvoinnin käsitteen ja mitä asioita lapsi liittää osaksi hyvinvointia (Graham & Fitzgerald 2011). Lasten hyvinvointitutkimuksissa on Mashford-Scottin ja kumppaneiden (2012) mukaan vain vähän tutkimusta, joissa lapset olisivat olleet osallisina ja niissä on tutkittu yleensä vain jotain tiettyä hyvinvoinnin osa-alueita. Pienten lasten subjektiivista kokemusta hyvinvoinnista on hankala tutkia, jos lapsi ei osaa vielä ilmaista itseään, joten siksi erityisesti varhaiskasvatusikäisten lasten ääni on jäänyt vähemmälle heidän hyvinvointiaan tutkittaessa. Yleistettävää objektiivista tutkimustietoa lasten hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä on saatavilla enemmän, kuten esimerkiksi perheen sosioekonomisen aseman vaikutuksista lapsen hyvinvointiin.

Minkkisen (2015) mukaan erilaiset hyvinvointi-indikaattorit määrittelevät osaltaan hyvinvoinnin käsitettä, sillä indikaattoreiden valinta kuvaa sitä, mitä hyvinvoinnin ymmärretään tarkoittavan ja mille annetaan painoarvoa. Se, millaisia tulkintoja ihmiset tekevät liittyen hyvinvoivaan lapsuuteen vaihtelee eri kulttuureissa. Joissain kulttuureissa hyvinvointia arvioidaan havainnoimalla lapsen älyllistä kehitystä, kun taas toisaalla kiinnitetään enemmän huomiota lapsen sosiaalisiin taitoihin. Lasten hyvinvointitutkimuksissa on keskitytty pitkälti pahoinvoinnin tutkimiseen, eli on tutkittu sitä, mikä on huonosti. Näin on saatu tietoa siitä, mitä voidaan tehdä pahoinvoinnin ehkäisemiseksi, minkä voi osaltaan nähdä myös hyvinvoinnin edistämisenä.

Minkkisen mukaan aikuisten hyvinvointimalleja on tutkittu paljon enemmän kuin lasten, eikä mallien voi yksiselitteisesti ajatella kuvaavan lasten hyvinvointia. Lapsella ja aikuisella on erilaiset lähtökohdat hyvinvoinnin toteutumiseksi, kuten esimerkiksi kyky pitää huolta fysiologisista tarpeista itsenäisesti. Lapset tarvitsevat aikuisen opastusta ja huolenpitoa, kun taas aikuiset ovat täysivaltaisia yhteiskunnan jäseniä, jotka voivat päättää pitkälti omista asioistaan ja pitää huolta itsestään. Minkkisen mukaan lapsi ei ole kuitenkaan vain passiivinen vastaanottaja vaan lapsi voi myös itse vaikuttaa omaan hyvinvointiinsa valinnoillaan ja toiminnallaan. Esimerkiksi jo pieni lapsi oppii nopeasti, että itkemällä hän saa herätettyä hoitajan huomion ja saa tarvitsemaansa hoivaa (Bowlby 1969). Myös Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian valossa lapsi nähdään aktiivisena yhteisön jäsenenä, joka on jatkuvasti vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja vuorovaikutussuhteet muovaavat lapsen identiteetin

syntymistä ja hyvinvointia. Lapsen kokemukset eritasoisissa sosiaalisissa ryhmissä, kuten perheessä, ystäväverkostossa, päiväkodissa tai koulussa ja kulttuurissa vaikuttavat lapsen hyvinvointiin (Bronfenbrenner 1979). Koska lapsen hyvinvointiin vaikuttaa paljon muilta ihmisiltä saatu hoiva ja huolenpito syvennymme seuraavaksi tarkastelemaan lapsen suhdetta ensisijaiseen hoitajaansa kiintymyssuhdeteorian avulla.

Bowlbyn (1969) kiintymyssuhdeteorია painottaa lapsen ja ensisijaisen hoitajan vuorovaikutussuhteen merkitystä. Teorian mukaan, mitä nuorempi lapsi on, sen kriittisempää läheisten ihmisten hoiva on lapsen turvallisen kiintymyssuhteen kehittymisen kannalta. Bowlbyn mukaan kiintymyssuhde voi muodostua joko turvalliseksi, turvattomaksi tai vältteleväksi. Bartholomev ja Horowitz (1991) ovat tutkimuksessaan turvallisen ja turvattoman mallin lisäksi erottaneet välttelevän kiintymyssuhteen vielä kahdeksi eri kategoriaksi, pelokkaaksi ja jäsentymättömäksi malliksi.

Kiintymyssuhdeteorian mukaan varhaiset hoivakokemukset vaikuttavat siihen, millaiseksi turvallisuuden tunne muokkautuu eli onko lapsi turvallisesti vai turvattomasti kiintynyt. Lapsen kiintymysmalli vaikuttaa muun muassa siihen, millaisia tunteita erotilanne hoitajasta herättää lapsessa ja miten hän reagoi siihen. Turvallinen kiintymyssuhde vahvistaa lapsen luottamusta maailmaan, jossa hän elää ja mahdollistaa sen tutkimisen itsenäisemmin lapsen kasvaessa vanhemmaksi. Turvattomasti kiintynyt lapsi on epävarmempi ja pelokkaampi maailman suhteen. Kuten jo aiemmin mainitsimme, lapsi voi itse vaikuttaa saamaansa hoivaan esimerkiksi itkemällä, jolloin hän saa herätettyä hoitajan huomion. Hoivan saaminen tuottaa lapselle mielihyvökokemuksia, jotka muodostavat itseen ja hoitajaan liittyviä myönteisiä tunteita, kun taas hoivan puute voi aiheuttaa lapsessa mielipahaa. Tämä voi vaikuttaa kielteisesti esimerkiksi lapsen identiteetin kehittymiseen, jos lapsi kokee itsensä arvottomaksi tai huonoksi. Hoivan ja kiintymyssuhteen merkitys ei rajoitu vain varhaislapsuuteen, vaan kiintymyssuhteen laadulla on vaikutusta ihmisen hyvinvointiin läpi elämän.

Bowlbyn mukaan varhaislapsuudessa muodostunut kiintymysmalli pysyy samana läpi elämän ja heijastuu myöhempisiin ihmissuhteisiin, kuten parisuhteisiin ja suhteisiin omien lasten kanssa. Kiintymysmallin pysyvyyttä on jonkin verran kritisoitu, mutta myöhemmissä aikuisiin kohdistuneissa tutkimuksissa on havaittu

selkeä yhteys lapsuuden ja aikuisuuden kiintymysmallien välillä, vaikka joitain poikkeuksiakin on havaittu (Consedine & Magai 2003). Kiintymyssuhdemallin muokkaantumiseen elämän aikana voi vaikuttaa esimerkiksi myöhempi sosiaalinen tuki, kuten vertaisryhmän tai opettajan tarjoama tuki tai sen puute (Minkkinen 2015).

Kiintymyssuhteen kehittyminen painottuu erityisesti lapsen kolmeen ensimmäiseen ikävuoteen (Bowlby 1969). Suomessa lapset aloittavat varhaiskasvatuksen YLE:n tekemän selvityksen mukaan keskimäärin 1 vuoden ja 10 kuukauden ikäisinä ja varhaiskasvatuksen aloittaminen yhä nuorempana on yleistynyt (Terävä 2020). Onkin tärkeää pohtia, mikä vaikutus tällä on kiintymyssuhteen muodostumiselle ja miten tämä vaikuttaa lapsen ja kasvattajan väliseen suhteeseen päiväkodissa.

Goossensin ja Izjendoornin (1990) mukaan lapsen suhdetta ammatilliseen kasvattajaan voidaan arvioida samalla kiintymysmallilla kuin lapsen suhdetta hänen ensisijaiseen hoivaajaansa, eli yleensä vanhempaan. Käytämme seuraavaksi käsitettä vanhempi kuvaamaan lapsen ensisijaista hoitajaa ja käsitettä kasvattaja kuvaamaan ammatillista hoitajaa, kuten esimerkiksi varhaiskasvatuksessa työskentelevää kasvattajaa. Goossensin ja Izjendoornin tutkimuksen mukaan lapsen kiintymyssuhde kasvattajaan ei ollut riippuvainen lapsen ja tämän vanhemman välisestä suhteesta, joten vaikka lapsella oli turvaton suhde vanhempaansa, saattoi kasvattajan ja lapsen välille muodostua turvallinen kiintymyssuhde. Turvallinen suhde kasvattajaan voi kompensoida lapsen ja vanhemman välistä turvatonta kiintymyssuhdetta. Tästä voidaan päätellä, että mitä turvattomampi kiintymyssuhde lapsella on vanhempaansa, sitä tärkeämpi on lapsen ja kasvattajan välisen vuorovaikutussuhteen laatu. Lisäksi kiintymyssuhteen laatuun lapsen ja kasvattajan välillä vaikutti hoidossa, esimerkiksi päiväkodissa, vietetty aika. Mitä kauemmin lapsi vietti aikaa hoidossa, sitä turvallisemman suhteen hän loi kasvattajaan. Turvallisen suhteen luominen vaatii kuitenkin aikaa, jotta lapsi ja kasvattaja tutustuvat ja oppivat tuntemaan toisensa. Tämä voi olla haastavaa nykypäivän varhaiskasvatuksessa, jossa uutisoidaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden suuresta vaihtuvuudesta.

Hoivan ja vertaissuhteiden lisäksi myös yhteiskunta muodostaa reunaehoja lapsen hyvinvoinnille. Minkkisen (2015) mukaan yhteiskunnan rakenteellisia tekijöitä ovat konkreettiset rakenteet, kuten päiväkodit, sosiaaliset instituutiot

sekä lait, jotka säätelevät instituutioiden toimintaa. Seuraavaksi käsittelemme lapsen psyykkistä hyvinvointia varhaiskasvatuksessa.

3.5 Psyykkinen hyvinvointi varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia (Opetushallitus 2022). Seamanin ja Gilesin (2021) tekemissä haastatteluissa varhaiskasvatuksen työntekijät kuvasivat lapsen sosiaalisen ja psyykkisen hyvinvoinnin koostuvan turvallisuudesta, onnellisuudesta ja terveydestä. Kallinen ja muut (2021) totesivat esiopetus- ja alakouluikäisiä lapsia haastatellessaan, että lasten arjen hyvinvointi koostuu pienistä arkisista asioista. Heidän tekemissään haastatteluissa lapset korostivat turvallista ympäristöä, läsnä olevia aikuisia, kuulluksi ja ymmärretyksi tulemista, tietämisen ja päätöksenteon mahdollisuutta sekä aktiivista osallisuutta ja toimijuutta hyvinvoinnin rakentajina varhaiskasvatus- ja kouluympäristöissä. Selkeä päivärutmi, rauhallinen ympäristö, tutut rutiinit ja läsnä olevat aikuiset tukevat lapsen hyvinvointia (Kallinen ym. 2021; Seaman & Giles 2021).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan lasten hyvinvointia varhaiskasvatuksessa tuetaan tarjoamalla lapselle sensitiivinen ja kiireetön ympäristö, jossa lapsi saa kasvaa ja kehittyä. Kirvesniemen ja muiden (2019) mukaan varhaiskasvatuksen työntekijät voivat tukea lapsen sosiaalista ja psyykkistä hyvinvointia tukemalla lasten tunnetaitoja, kuten tunteiden tunnistamis- ja säätelykykyä. Tutkimusten mukaan lapsen kokemaan turvallisuuden tunteeseen päiväkodissa vaikuttaa oleellisesti lasten ja aikuisten väliset suhdeluvut, eli kuinka monta aikuista ryhmässä on suhteessa lasten lukumäärään (Friedman ym. 2000). Verschueren ja Koomenin (2012) mukaan mitä nuorempi lapsi on, sitä enemmän hän hyötyy siitä, että ryhmässä on riittävä määrä kasvattajia suhteessa lapsiin. Vanhemmat lapset pystyvät paremmin jakamaan hoitajan huomiota ja hyötyvät nuorempia enemmän ikätovereidensa kanssa touhuamisesta, jolloin tarve aikuisen huolenpidolle jää vähemmälle. Norjalaisen tutkimuksen mukaan aikuisen ja 3-vuotiaan lapsen välisellä vuorovaikutuksen laadulla oli yhteyksiä lapsen empatiakykyyn ja muun vuorovaikutuksen laatuun, kun taas aikuisen ja 5-vuotiaan lapsen

vuorovaikutuksen laatu ei vaikuttanut lapsen muihin vuorovaikutussuhteisiin tai empatiakykyyn (Løkken ym. 2018).

Friedmanin ja muiden (2000) mukaan lasten kokeman turvallisuuden tunteen lisäksi myös työntekijät voivat paremmin ja tarjoavat lapselle sitä positiivisempaa ja sensitiivisempää hoitoa, mitä vähemmän ryhmässä on lapsia suhteessa aikuisiin. Pienemmässä ryhmässä aikuisen on helpompi huomioida jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet ja vuorovaikutuksen laatu kohenee. Myönteinen ilmapiiri ryhmässä sekä lapsen ja aikuisen välinen myönteinen suhde laskevat myös lapsen stressitasoa (Ahnert ym. 2012).

Uuteen ympäristöön totuteltaessa lapsen hyvinvoinnin kannalta olisi tärkeää, että hän voisi tukeutua vähintään yhteen kasvattajaan ja luoda kiintymyssuhteen kaltaisen suhteen aikuisen kanssa. Seamanin ja Gilesin (2021) tekemissä haastatteluissa varhaiskasvatuksen työntekijät kokivat lapsen ja kasvattajan välisen suhteen tärkeimpänä tekijänä lapsen hyvinvoinnin kannalta. Myös Suhonen (2009) totesi tutkimuksessaan, että vuorovaikutuksen laatu on jopa suhdelukuja merkittävämpi tekijä lapsen päiväkotiin sopeutumista tarkasteltaessa. Työntekijän kuormittuneisuus heijastuu helposti myös lapseen, sillä stressaantunut aikuinen saattaa hermostua helpommin, luoda kiireen tuntua ryhmään ja hänen voi olla vaikea asettua lapsen tasolle ja olla läsnä lasten kanssa. Työntekijöitä kuormittavia tekijöitä voivat olla muun muassa työn aikapaine, vaativa päätöksenteko, suuri vastuu sekä fyysisen työn kuormittavuus, kuten melu (Kinnunen 2010) ja nämä kaikki voivat olla arkipäivää varhaiskasvatustyössä.

Työntekijöiden lisäksi melu ja kiire vaikuttavat myös lapsiin. Avoimissa oppimisympäristöissä on tutkimusten (Mealings ym. 2015b; Greenland 2011) perusteella kovempi meteli kuin suljetuissa tiloissa, joka voi vaikuttaa myös lapsiin keskittymisvaikeuksina, turvattomuuden tunteena tai levottomuuden kasvuna (Stansfeld & Clark 2015). Tutkimusten mukaan lapsuusiän stressi on yhteydessä pitkäkestoiisiin muutoksiin lapsen aivojen toiminnassa (esim. Kraaijenvanger ym. 2020; Smith & Pollak 2021).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Metodologinen lähestymistapa

Tutkimuksemme on humanistinen, sillä tutkimme lapsen edun toteutumista kotialueella varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta, ja tavoitteenamme on ymmärtää siihen liittyviä tekijöitä. Humanistisessa tutkimuksessa keskiössä on ihminen aktiivisena toimijana ja tavoitteena on ymmärtää ja tulkita ilmiöitä inhimillisellä tavalla (Häkli 1999). Meillä molemmilla on aikaisempaa kokemusta varhaiskasvatuksen kentältä, mutta kotialuetoiminta on uusi konteksti, josta meillä ei ole henkilökohtaista kokemusta. Tämän takia halusimme tutkia lapsen edun toteutumista sellaisten opettajien näkökulmasta, joilla löytyy kokemusta ja näkemyksiä kotialuetoiminnasta. Siihen, millä tavalla kotialuetoimintaa toteutetaan vaikuttaa moni asia ja tiedostammekin yksilöiden ja tilanteiden erityisyyden. Tiedostamme myös sen, että todellisuus on riippuvainen havaittajasta ja havainnoinnin kohteista, joten vastauksia löytyy yhtä monta kuin vastaajakin (Häkli 1999).

4.2 Aineistonkeruu ja -kuvaus

Toteutimme tutkimuksemme kysely- ja haastattelututkimuksena. Tutkimusaineiston keräsimme Office 365 Forms-kyselylomakkeella (liite 1). Lisäksi syvennyimme kyselyn pohjalta varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiin haastatteluiden avulla (liite 2). Päädyimme keräämään aineistomme kyselylomakkeella, sillä arvelimme siihen vastaamisen olevan vaivaton sekä nopea tapa osallistua tutkimukseen ja tuoda oma näkökulma anonymisti esille (Cohen ym. 2018). Lisäksi haastattelimme niitä opettajia, jotka olivat halukkaita kertomaan aiheesta lisää, sillä yhteisessä keskustelussa esille saattaa nousta aiheita ja näkökulmia, jotka eivät kyselyssä tule ilmi. Haastatteluissa pystyimme myös esittämään täsmentäviä kysymyksiä.

Lähetimme kyselyn Tampereella kotialuetoimintaa toteuttavien päiväkotien johtajille ja lisäksi jaoimme kyselylomakkeen muutamassa varhaiskasvatuksen henkilöstön Facebook-ryhmässä, jotta saimme vastauksia myös muista kaupungeista. Osallistumiskriteerinä oli, että osallistuja on työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana kotialuetoimintaa, tai siihen verrattavissa olevaa toimintaa toteuttavassa päiväkodissa. Rajasimme osallistujakriteerin varhaiskasvatuksen henkilöstöstä opettajiin, sillä opettajat ovat vastuussa lapsiryhmän arjen ja pedagogiikan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista (Opetushallitus 2022), ja olemme kiinnostuneita heidän näkemyksistään lasten edun toteutumisesta kotialueella.

Jaoimme kyselyn teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten mukaisesti kolmeen osaan, jotka ovat kotialueen myönteiset ja kielteiset vaikutukset lapsen etuun liittyen, lapsen osallisuuden toteutuminen kotialueella ja lapsen psyykkisen hyvinvoinnin toteutuminen kotialueella. Lisäksi kysyimme perustietoina varhaiskasvatuksen opettajien työkokemuksen pituutta, ovatko he työskennelleet kyseisessä päiväkodissa ennen kuin se on siirtynyt kotialuetoimintaan, kuinka pitkään he ovat työskennelleet kyseisessä työpaikassa, kuinka kauan yksikössä on toteutettu kotialuetoimintaa sekä minkä ikäisten lasten kanssa he työskentelevät tai ovat työskennelleet kotialueella. Saimme kyselyyn yhteensä 27 vastausta.

Kyselyyn vastanneista opettajista viisi oli kiinnostunut osallistumaan haastatteluun. Toteutimme ne marras-joulukuussa 2023. Kolme haastattelua toteutimme etänä Teams-sovelluksella ja kaksi haastattelua pidimme kasvokkain. Nauhoitimme kaikki haastattelut Teams-sovelluksella. Haastattelujen runkona toimi kyselylomake, jonka avasimme tietokoneen näytölle haastattelun alussa, jotta osallistujat pystyivät seuraamaan haastattelun kulkua ja palaamaan tarvittaessa antamiinsa vastauksiin. Ennen haastatteluja olimme miettineet tarkentavia kysymyksiä (liite 2) kunkin osallistujan vastauksiin liittyen. Lisäksi annoimme osallistujien täydentää vastauksiaan ja kertoa lisää eri kohdista halutessaan. Kyselyn monivalintakysymyksiin liittyen saimme haastatteluissa lisää tietoa. Haastatteluiden ansiosta pystyimme esittämään tarkentavia kysymyksiä esimerkiksi siitä, *miksi* opettaja kokee osallisuuden toteutuvan heikommin arjen toiminnassa, mutta ei näe muutosta suunnittelussa tai arvioinnissa tai *miksi* opettaja kokee läsnä olemisen vaikeampana kotialueella

kuin perinteisessä ryhmässä. Kysyimme haastatteluissa myös kysymyksiä esimerkiksi leikkipedagogiikan toteutumisesta kotialueilla sekä lasten iän vaikutuksesta siihen, kuinka he sopeutuvat kotialue toimintaan.

Kyselylomakkeessa ja tutkimuskutsussa toimme ilmi, että tutkimus on vapaaehtoinen ja haastattelua lukuun ottamatta anonyymi ja aineiston analysointivaiheessa poistamme haastattelussa ilmi tulevat tunnistetiedot. Ennen nauhoittamisen aloitusta varmistimme haastateltavan suostumuksen haastattelun tallentamiseen. Haastattelut kestivät noin puolesta tunnista 45 minuuttiin ja haastateltavat ilmaisivat kertovansa mielellään lisää näkemyksistään kotialue toimintaan liittyen.

4.3 Aineiston analyysi

Analyysimenetelmänä käytimme laadullista sisällönanalyysia, jonka myötä pyrimme saamaan kuvauksen kotialue toiminnasta ilmiönä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tarkasti tehty sisällönanalyysi eli selkeään muotoon järjestetty aineisto antaa välineitä johtopäätösten tekoa varten. Toteutimme sisällönanalyysin samaan tapaan kuin Rosqvist ja kumppanit (2019) tutkimuksessaan lapsilähtöisestä pedagogiikasta, edeten vastaajien alkuperäisistä ilmaisuista pelkistetympiin ilmaisiin, alaluokkiin sekä pääluokkiin. Ennen aineiston analyysia litteroimme haastattelut Teams- sovelluksen automaattista litterointitoimintoa apuna käyttäen. Litteroinnin jälkeen lisäsimme sekä litteroidut haastattelutekstit että kyselylomakevastaukset Excel- taulukkoon. Analysoimme kyselylomakkeen ja haastattelujen vastaukset yhdessä, joten myöhemmin esittämämme tulokset koostuvat molemmista aineistoista.

Ensimmäistä tutkimuskysymystä lähdimme analysoimaan värikoodaamalla kyselyvastauksista ja haastatteluista esiin nousevia konkreettisia eroja teemoittain. Teemoittelun avulla aineistosta alkoi hahmottua ensin alaluokkia, jotka luokittelimme myöhemmin vielä pääluokkiin. Värikoodaamisen jälkeen kopioimme sitaatit niihin luokkiin, joihin koimme niiden kuuluvan ja jaoimme ne vielä erikseen kategorioihin myönteinen, kielteinen ja neutraali. Kategorioiden perusteella pystyimme analysoimaan sitä, olivatko jotkin käsitteistä saaneet huomattavasti enemmän myönteisiä tai kielteisiä mainintoja. Teemoittelun avulla

loimme yhteensä seitsemän pääluokkaa, jotka ovat ryhmäkoko ja henkilömäärä, tilat ja oppimisympäristöt, aikataulu, työntekijät, pedagogiikka, osallisuus sekä psyykinen hyvinvointi. Seuraavassa taulukossa esittelemme pääluokat ja niiden alle sijoittuvat alaluokat.

TAULUKKO 1. Myönteiset ja kielteiset vaikutukset kotialue toiminnassa lapsen edun näkökulmasta

Pääluokka	Alaluokat
Ryhmäkoko ja henkilömäärä	Aikuisten määrä
	Lasten määrä ja ikä
	Tiimin koko
	Lapsiryhmän koko
Työntekijät	Työntekijöiden osaaminen
	Tiimityö
	Sitoutuneisuus
	Asenne
	Työn kuormittavuus
Tilat ja oppimisympäristöt	Sijaiset
	Jakaminen
	Koko, avoimuus
	Määrä
	Akustiikka
Aikataulu	Aikataulutus
	Siirtymät
Pedagogiikka	Toiminnan laatu
	Suunnittelu
	Tuen asiat
	Pienryhmätoiminta
	Leikki
Osallisuus	Johtaminen
	Kuulluksi tuleminen
	Lapsen yksilöllinen huomiointi
	Osallisuus toiminnassa
	Osallisuus suunnittelussa
Psyykinen hyvinvointi	Osallisuus arvioinnissa
	Tutut aikuiset/kiinnittyminen
	Turvallisuus

	Kiireettämyys
	Läsnäolo ja vuorovaikutus
	Päivärytmin ja siirtymien selkeys
	Melutaso
	Lasten oireilu

Osallisuuden ja psyykkisen hyvinvoinnin toteutumista kysyimme sekä avoimilla että monivalintakysymyksillä. Avointen kysymysten vastaukset analysoimme ensimmäisen kysymyksen tavoin teemoittelemalla ilmaisut värikoodeilla ja lisäsimme ne ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysin perusteella syntyneeseen taulukkoon.

4.4 Eettiset kysymykset

Huomioimme tutkimuksen eettisyyden koko tutkimusprosessin ajan. Lähetimme tutkimuskutsun kaikille Tampereella kotialue toimintaa toteuttavien päiväkotien johtajille, joten haimme tutkimusluvan Tampereen kaupungilta. Tutkimukseen osallistuville teimme läpinäkyväksi tutkimusprosessin ja painotimme tutkimukseen osallistuvien anonymiteettia. Pelkkään kyselylomakkeen vastanneiden henkilötietoja emme kyselleet, mutta haastatteluihin osallistuneiden nimet ja sähköpostiosoitteet keräsimme yhteydenottoja varten. Tutkimuksen analyysivaiheessa poistimme nimitiedot aineistosta. Olemme tehneet tutkimustamme varten EU:n tietosuojailmoituksen (liite 3), joka tutkimukseen osallistuvien oli mahdollista saada tarkasteluun halutessaan.

Cohen ja muut (2018) tuovat esille tutkijan ja tutkittavan välisen suhteen ja sen tasa-arvoisuuden. Pyrimme haastatteluissa luomaan hetkestä rennon tilanteen haastateltaville, jotta heillä on luottavainen olo kertoa niin myönteisiä kuin kielteisiäkin tekijöitä kotialue toiminnasta. Haastateltavilla on oikeus oman näkemyksensä kertomiseen, mutta tuloksissa on hyvä huomioida kyseessä olleen järjestetty, ei luonnollinen tilanne, jota ohjaa tutkijoiden luomien kysymysten asettelu ja muotoilu. Haastatteluiden alussa kävimme suullisesti läpi suostumuksen haastattelun nauhoittamiseen sekä tallenteen säilyttämiseen tutkimusprosessin läpi. Haastatteluun osallistuneilla on myös mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa prosessia tahansa.

Tuloksia tarkastellessamme sekä johtopäätöksiä tehdessämme meidän on tutkijoina tunnistettava ja tiedostettava omien ennakkotietojemme sekä -ajatuksiemme mahdollinen vaikutus tulosten tulkintaan. Vaikka meillä ei ole aikaisempaa kokemusta kotialue toiminnasta, olemme kuulleet siitä kollegoilta sekä lukeneet aiheesta mediasta, jolloin meillä on muodostunut ilmiöstä tietynlainen, ajoittain kriittinen ja kielteinenkin, näkemys. Ennakkoletuksemme oli, että kotialueen suuri lapsimäärä sekä avoimet tilat luovat kiireisen ja meluisan ympäristön. Tämä ennakkoletus saattaa vaikuttaa vahvistusharhan syntymiseen eli taipumukseen valikoida ja tulkita uutta tietoa niin, että se tukee aikaisempia näkemyksiämme aiheesta. Tiedostamme tutkijoina tämän riskin ja pyrimme aktiivisesti olemaan avoimia myös muille tuloksille. Tuloksia tarkastellessa on myös hyvä ottaa huomioon, että vastaajiksi saattaa valikoitua henkilöitä, joilla on voimakkaita mielipiteitä kotialue toimintaan liittyen, joten molemmat ääripäät, niin myönteiset kuin kielteisetkin, saattavat korostua.

5 TULOKSET

5.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistuneista opettajista kaksi on työskennellyt varhaiskasvatuksessa alle vuoden, 13 opettajaa kertoi työskennelleensä 1–5 vuotta, neljä osallistujista on työskennellyt 5–10 vuotta ja kahdeksan kertoi työkokemuksensa varhaiskasvatuksessa olevan yli kymmenen vuotta. Tarkastelimme opettajien työkokemuksen määrän yhteyttä heidän vastauksiinsa. Tutkimme, onko pidemmällä työkokemuksella yhteyttä myönteisempiin tai kielteisempiin vastauksiin lapsen edun toteutumiseen liittyen, mutta emme löytäneet näiden välillä yhteyttä.

Opettajista vain yksi kertoi työskennelleensä kyseisessä päiväkodissa ennen yksikön siirtymistä kotialue toimintaan. Mikäli useampi opettaja olisi vastannut työskennelleensä kyseisessä päiväkodissa ennen kotialue toiminnan aloittamista, olisi ollut mielenkiintoista tutkia tämän vaikutusta opettajien vastauksiin lasten edun toteutumisesta. Opettajista 25 kertoi työskennelleensä kyseisessä päiväkodissa alle viisi vuotta ja vain kaksi opettajista kertoi työskennelleensä kyseisessä päiväkodissa yli viisi vuotta. Tämän muuttujan vaikutuksesta lapsen edun toteutumisessa emme voi tehdä johtopäätöksiä, sillä lähes kaikki opettajat olivat työskennelleet kyseisessä yksikössä alle viisi vuotta.

Opettajista viisi kertoi heidän yksiköissään kotialue toiminnan toteutuneen alle vuoden ajan, 12 kertoi, että heidän yksiköissään kotialue toimintaa on toteutettu 1–3 vuotta. Kymmenen opettajaa vastasi kotialueen olleen toiminnassa yli kolme vuotta. Kotialue toiminnan toteuttamisen kestossa ei näyttäytynyt tutkimuksessamme olevan yhteyttä lapsen edun toteutumiseen myönteisestä tai kielteisestä näkökulmasta.

Lasten ikään liittyen vastauksia kertyi eri muodoissa, joista muodostimme neljä ryhmää: ”pienet” eli 1–3-vuotiaat, ”isot” eli 3–5-vuotiaat, sisarusryhmät, joissa on sekä alle kolmevuotiaita että yli kolmevuotiaita, eli ryhmä muodostuu 0–

5-vuotiaista, sekä 6-vuotiaat eli esikoululaiset. Opettajista neljä kertoi työskentelevänsä alle kolmevuotiaiden ryhmässä, kuusi vastasi työskentelevänsä 3–5-vuotiaiden ryhmässä, 14 opettajaa työskenteli 0–5-vuotiaiden ryhmässä sekä kolme kertoi työskentelevänsä 6-vuotiaiden ryhmässä.

Tutkimme lasten iän vaikutusta opettajien antamiin vastauksiin ja huomasimme, että yli 3-vuotiaiden lasten ja esikoululaisten kanssa työskentelevät arvioivat lapsen edun toteutuvan keskimäärin huonommin kuin pienten, alle 3-vuotiaiden ryhmässä ja sisarusryhmässä työskentelevät. Tulkitsemme tämän johtuvan siitä, että yli 3-vuotiaiden ryhmässä on puolet enemmän lapsia kuin alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Opettajien vastauksissa ilmeni muun muassa, että mitä enemmän ryhmässä on lapsia, sitä korkeampi melutaso ja sitä vaikeampaa lapsia on kohdata yksilöllisesti, mikä voi osaltaan selittää tätä hajontaa.

Seuraavaksi esitämme tulokset, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiimme ja jotka olemme jakaneet analyysissa luomiimme pääluokkiin. Tuloksissa olemme huomioineet sekä kysely- että haastatteluaineistot. Sitaatteihin olemme merkinneet, kummasta aineistosta lainaus on peräisin niin, että haastatteluiden vastaukset esitetään kirjaimella H ja osallistujaa kuvaavalla luvulla (esim. H1), ja kyselylomakkeen lainaukset kirjaimella K.

5.2 Myönteiset ja kielteiset vaikutukset kotialue toiminnassa

5.2.1 Ryhmäkoko ja henkilömäärä

Aikuisten ja lasten määrästä sekä tiimin ja lapsiryhmän kokoon liittyneistä ilmaisuuksista loimme pääluokan ryhmäkoko ja henkilömäärä. Kotialueen myönteisiä ja kielteisiä puolia kysyttäessä tämä pääluokka keräsi eniten vastauksia. Kotialueella oleva suurempi kasvattajien määrä nähtiin myönteisenä tekijänä, kun taas isommat ryhmäkoot lasten osalta keräsivät paljon kielteisiä vastauksia. Tätä tukee teoriassa esille tullut tutkimustulos suuremman kasvattajamäärän myönteisestä vaikutuksesta lapsen kokemaan turvallisuuden tunteeseen (Friedman ym. 2000). Kasvattajien suurempi määrä näkyi aineistossa myönteisenä myös mahdollisten poissaolojen näkökulmasta. Näin eräs haastateltava kommentoi suurempaa kasvattajamäärää:

”Toki se on sitten yksi hyvä plussa tietysti se että, se on muunneltavissa, että kun niitä aikuisia on kuitenkin vähintään kuusi, yleensä, ja sitten joku onkin pois, niin sitten säilyisi ainakin osa tutuista aikuisista tai jos olisi vaikka montakin poissa. Kun sitten jos olisi kolmen aikuisen ryhmä ja siinä olisi yhtäkkiä kaikki vaikka sairaalomalla niin sitten tavallaan niillä lapsilla ei ole yhtäkään tuttua aikuista.” (H5)

Haastateltava opettaja näki suuremman kasvattajamäärän positiivisena tekijänä, sillä lapsilla säilyy ainakin osa tutuista aikuisista, vaikka sairauspoissaoloja henkilökunnasta olisikin. Tämän esittelimme luvussa 2.2. yhtenä mahdollisena tekijänä kotialue toiminnan yleistymisen taustalla vaikuttaneista syistä. Suuremmalla kasvattajamäärällä nähtiin myös olevan myönteisiä vaikutuksia tiimin pedagogiseen osaamiseen ja pienryhmätoimintaan sekä työntekijöiden yhteisöllisyyteen ja työhyvinvointiin. Näitä avaamme lisää alaluvuissa *työntekijät ja pedagogiikka*.

Vaikka monet osallistujista kritisoivat kotialueen suurta ryhmäkokoja, suuremman lapsimäärän mainittiin luovan myös myönteisiä vaikutuksia. Monet opettajista toivat esiin, että lapsia ollessa enemmän, on heillä enemmän vertaissuhteita, jolloin syvien kaverisuhteiden muodostuminen on todennäköisempää. Osa opettajista työskenteli ryhmissä, joissa lasten ikäskala oli laaja, ja he arvioivat, että ryhmässä, jossa on paljon eri ikäisiä lapsia, vertaisoppimista tapahtuu enemmän pienten mallintaessa isompia. Opettajat olivat myös panneet merkille lapsen empatiakyvyn esiin tulemisen kotialueella, kun isommat pitivät huolta pienemmistä ja auttoivat heitä. Ryhmissä, joissa lasten ikäskala oli laaja, nähtiin että lapset pystytään paremmin jakamaan taitotasonsa mukaisesti pienryhmiin tehdessä yhteistyötä kotialueen toisen ryhmän kanssa.

Kielteisinä puolina suurissa lapsiryhmissä nähtiin hidas ryhmäytyminen, kiusaaminen, sosiaalisten suhteiden aiheuttama kuormittuminen, turvallisuuden varmistamisen haasteet sekä oman ryhmän hahmottamisen vaikeus lapsille, kun ryhmäkoot ovat isoja ja lapsia ja aikuisia on paljon. Yksi opettaja nosti esille huolen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta isossa lapsiryhmässä:

”--tietyllä tavalla semmoinen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus, että meillä on nyt huomattu, että esimerkiksi niin kun poikien ja tyttöjen semmoiset porukat on kasvanut tosi vahvoiksi, mihin me lähdetään seuraavaksi tuossa keväällä kanssa erityisesti niin kun kiinnittää huomiota ja sitä, että se tasa-arvo siellä toteutuisi paremmin.” (H4)

Haastateltava opettaja kertoi ison ryhmäkoon vaikuttavan pienempien, klikkiryhmiin syntyyn ja mainitsi heidän tiimissään kiinnittäneen asiaan huomiota, jotta tasa-arvoa voitaisiin toteuttaa koko ryhmässä ja varmistaa, ettei kukaan lapsista jää vahvojen, pienempien kaveriporukoiden ulkopuolelle.

Osa mainitsi myös kaikkien lasten yksilöllisen kohtaamiseen isossa ryhmässä olevan vaikeaa, ja lasten ”hukkuvan” ryhmään, jolloin päivän päätteeksi saattaa havahtua siihen, ettei ole ehtinyt kohdata osaa lapsista lainkaan. Erityisesti opettajat olivat huolissaan tuen tarpeiden, hiljaisten tai ihan pienempien lasten huomioiduksi tulemisesta, koska he saattavat jäädä helposti näkymättömiin ison massan seassa. Jotkut opettajista mainitsivatkin, että vanhemmat lapset hyötyivät siitä, että kavereita on paljon, kun taas nuoremmille ja tuen tarpeisille lapsille kotialueen suuret ryhmäkoot eivät sopineet. Tämä on linjassa esimerkiksi Verschuerenin ja Koomenin (2012) tekemän tutkimuksen tulosten kanssa.

5.2.2 Työntekijät

Työntekijät-pääluokkaan luokittelimme kuuluvaksi työntekijöiden osaamisen, tiimityön, sitoutuneisuuden, kuormittavuuden ja sijaiset. Osa opettajista kertoi kotialuemallin olevan todella haastava niin aikuisille kuin pienille lapsillekin. Henkilökunnalla menee aikaa tottua siihen, ettei toimita vain omassa ryhmässä, vaan kaikki lapset ja tilat ovat yhteisiä. Sirkon ja muiden (2020) tutkimus yhteisopettajuudesta korostaakin aikaa ja kokemusta suunnittelun helpottumisessa sekä yhteistyön lisäämisen hyvinvoinnin näkymisessä. Myönteisinä puolina nähtiin työntekijöiden monipuolinen pedagoginen osaaminen, työntekijöiden vahvuuksien hyödyntäminen, yhteisöllisyyden vahvistamisen sekä vastuutehtävien jakaminen. Opettajat korostivat, että kotialuetoiminta vaatii hyviä organisointitaitoja. Kun aikuisia on enemmän, ei tietyn lapsen havainnoiminen jää vain parin henkilön vastuulle ja käsitys lapsen taidoista ja tarpeista laajenee, kuten eräs opettaja kyselylomakevastauksessaan toteaa:

”Näkemyks lapsesta ei ole niin ”kapeilla harteilla”. Isommat tiimit voivat tuoda enemmän pedagogista osaamista tiimiin.” (K)

Opettajat näkivät tiimityön pääosin myönteisenä tekijänä: opettajayhteistyön mainittiin olevan helpompaa ja parityöskentelyn kuvailtiin luovan turvaa sekä niin sanottua sensuuria lasten kanssa toimimiseen, kun työntekijöitä oli paikalla useampi yhden sijaan. Myönteisenä nähtiin myös lasten kannalta erilaisten kasvattajien toimintatapojen näkeminen. Tiimityön myötä opettajat kertoivat saavansa enemmän tukea työhönsä. Tätä tukee Turanin ja Bayarin (2017) tutkimus, jonka mukaan jakaantuneen vastuun on todettu helpottavan opettajan työtä. Osa opettajista näki ison tiimin ajoittain haasteellisena, esimerkiksi ryhmänhallintataitoja kuvailtiin tarvittavan aivan eri tavalla ja todettiin, ettei kaikilta tällaista osaamista löydy. Iso tiimi tarkoittaa monia mielipiteitä, mikä nähtiin osaltaan kielteisenä tekijänä:

”Koska nyt näillä alueilla tästä talossa, mistä tulen, niin jokaisella alueella on kaksi-, yhdelläkin alueellakin on neljä opettajaa, niin mä luulen, että ihan rehellisesti siitä tulee niin monta eriävää mielipidettä. Ja sit siitä lähtee purkautumaan se punainen lanka. Eli silloin lapsi osaa hakeutua sellaisen aikuisen luo, jos hän tarvitsee jotain tiettyä asiaa, hän menee tietyn aikuisen luo, kun hän tietää, että toi tietty aikuinen ei ehkä anna tällä hetkellä. Tai että niin sanotut alueelliset pelisäännöt vaikeampi luoda, kun on iso porukka.”
(H1)

Haastatteluun osallistunut opettaja kuvaili ison tiimin aiheuttavan haasteita monien mielipiteiden myötä. Hän myös kertoi lasten oppineen eri aikuisten hyväksyvän erilaisia asioita ja lasten käyttävän tätä hyväkseen kysyessään lupaa tiettyyn asiaan. Gallagher (2008) huomauttaa valtaa olevan aikuisen ja lapsen välisessä suhteessa molemmilla suhteen osapuolilla, ja opettajan esimerkin tapauksessa lapset osaavat hyödyntää neuvoteltavissa olevaa valtaa omien etujensa mukaisesti.

Opettajat kertoivat toimivan kotialuemallin edellyttävän työntekijöiltä sitoutuneisuutta toimintaan sekä tahtoa rakentaa toiminta selkeäksi. Eräs opettaja kuvaili heille toimivan toimintamallin, jossa kaikki tiimin jäsenet sitoutuvat kokeilemaan sovittua toimintatapaa kymmenen kertaa, jonka jälkeen sitä voidaan muuttaa, jos tapa todetaan toimimattomaksi. Myös sovittujen sääntöjen ylös kirjaaminen nähtiin olennaisena. Yksi osallistujista mainitsi kotialueella työskentelyn vaativan epävarmuuden sietämistä: ”jos ei nyt heti toimi, niin heti ei olla luovuttamassa tai lietsota semmoista, että ei, tää on ihan kauheata” (H4).

Muutama opettaja nosti esiin huolen kotialuepäiväkodissa työskentelyn kuormittavuudesta, ja yksi opettaja mainitsi lähteneensä kotialuepäiväkodista koettuaan työnteon erittäin kuormittavana – meluhaitasta puhumattakaan. Yksi opettaja kuvaili jokaiselle työntekijällä olevan oikeus tulla rauhassa omaan työhönsä, ilman, että kollegat hengittävät niskaan. Ympäristön ärsykkeet, hälyisyys ja melu koettiin kuormittavina.

Osa opettajista mainitsi ison tiimin olevan myönteinen tekijä sijaisia ajatellen, kun taas osa kertoi kotialuetoiminnassa sijaisen estävän suunnitellun toiminnan toteuttamisen. Muutama opettaja arvioi kotialuetoiminnan olevan keino kierrättää kasvattajia kotialueiden välillä ja tätä kautta kiertää sijaispulaa. Sijasten asettumisen ja orientoitumisen mainittiin myös olevan haastavaa. Iso tiimi mahdollistaa sen, että ryhmässä on useampi aikuinen myös aamu- ja iltapäivisin. Lämsä (2021) mainitsee yhdeksi varhaiskasvatuksen toimintarakenteen neliapilan osa-alueeksi pedagogisen työvuorosuunnittelun, jonka yksi opettajista mainitsee vastauksissaan:

”Työvuorosuunnittelulla saa hyvin toimivaksi iltapäivät, kuin aina toisesta ryhmästä toinen aamu on pitempään, ja toisesta aamu lähtee aikaisin. Ulos lähteissä iltapäivällä paikalla vielä 5 ihmistä, VAU! Lapsille siirtymätilanteet tällöin rauhallisempaa ja aikuisia paremmin "saatavilla" avuksi.” (K)

Yllä olevan sitaatin kirjoittanut opettaja kehuu kotialueen työvuorosuunnittelua, joka mahdollistaa työntekijöiden paikallaolon ajoittamisen lasten paikallaolon mukaan. Tällöin siirtymätilanteet ovat lapsille rauhallisempia. Pedagogisella työvuorosuunnittelulla työvuoroja on mahdollista suunnitella kotialueen lapsien tarpeiden mukaan ja keskittää henkilökuntaa niihin hetkiin, jolloin lapsia on eniten paikalla.

5.2.3 Tilat ja oppimisympäristöt

Tilat ja oppimisympäristöt -pääluokka muodostui neljästä eri alaluokasta: tilojen jakaminen, määrä, koko ja avoimuus sekä akustiikka. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä rakennettaessa tulee huomioida muun muassa tilojen viihtyisyys, ergonomia, valaistus sekä akustiikka ja niiden tulee ohjata leikkiin, fyysiseen aktiivisuuteen, tutkimiseen, taiteelliseen ilmaisuun ja kokemiseen (Opetushallitus 2022). Tilojen jakaminen keräsi sekä myönteisiä, että kielteisiä

mainintoja: kotialueen tilat mahdollistavat ympäristön muokkaamisen ja jakamisen sekä rauhallisemmat leikkihetket, mutta toisaalta jakaminen vaatii myös enemmän organisointia, eikä jakamisen mahdollistavia tiloja ole aina saatavilla. Useimmissa kotialuepäiväkodeissa oppimisympäristöt on lähtökohtaisesti suunniteltu palvelemaan suurempia lapsiryhmiä:

”Toimintatilat ovat isommat ja ainakin minun ryhmässä oli monipuolisemmin erilaisia leikki- ja toimintamahdollisuuksia kuin perinteisessä ryhmässä. Kaksi päivälepotilaa mahdollisti lasten jakamisen nukkumisen mukaan nukkuviin (torkkula) ja lepääviin (virkkula), jolloin lepäämisaikaa oli helpompi säädellä lasten tarpeiden mukaan.” (K)

Yllä näkyvän vastauksen kirjoittanut opettaja kuvaili heidän kotialueellansa käytössä olevia toimintaympäristöjä ja kehui niiden olevan monipuolisia ja mahdollistavan lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimisen esimerkiksi lepohetkillä.

Osa opettajista kertoi tilojen määrän olevan vähäinen ja ahdas, osa kertoi kotialueella olevan leikkitiloja ”huomattavasti enemmän”. Oppimisympäristöjen avoimuus keräsi lähinnä kielteisiä mainintoja, sillä avoimuuden nähtiin luovan hälyisän ja rauhattoman ympäristön, jossa on vaikea löytää rauhallista paikkaa. Vastaava tulos on saatu myös Kokon ja Hirston tutkimuksessa avoimista oppimisympäristöistä (2021). Avaran ympäristön ei koettu palvelevan kaikkia lapsia, erityisesti sellaisia, joilla on keskittymisen vaikeuksia tai aistiylherkkyyttä.

Akustiikkaan liittyen osallistujat kertoivat myönteisiksi tekijöiksi uusien talojen hyvät, akustiset ratkaisut, mutta samaan aikaan tilojen avoimuus saattoi lisätä melua ja ääntä, kun ääni ei ”pysähdy” mihinkään. Oppimisympäristöjen avoimuus ja tilat ilman väliseiniä nähtiin myös haasteena lasten osallisuuden toteutumisessa. Tämä johtui siitä, että avoimessa tilassa aikuisen on vahdittava koko lapsiryhmää, kun taas suljetussa tilassa aikuinen voi keskittyä omaan pienryhmäänsä. Kun kasvattajalla on selkeästi oma nimetty pienryhmä, on lasten havainnoiminen ja toimintaan osallistuminen helpompaa. Pienemmässä ryhmässä lapset tulevat paremmin kuulluksi ja kasvattajan on helpompi huomioida myös arempien lasten vuorovaikutusaloitteita ja niiden, jotka eivät vielä osaa sanallisesti ilmaista itseään. Sanattomien vuorovaikutusaloitteiden huomaamisen tärkeyden on nostanut esiin myös Murray (2019).

5.2.4 Aikataulut

Alaluokista siirtymät ja aikataulutus loimme yhteisen pääluokan *aikataulut*. Aikatauluihin liittyen opettajat nostivat esille lähinnä kielteisiä tekijöitä. Tiukat aikataulut nähtiin kielteisinä toiminnan laadun ja lasten hyvinvoinnin kannalta. Vain yksi opettaja mainitsi selkeämmän ja strukturoidumman päivärytmin myönteisenä tekijänä.

Arki nähtiin kiireisenä, jolloin lasten kohtaamiselle, toimintaan syventymiselle tai tilanteen mukaan joustamiselle ei jää aikaa. Opettajat arvioivat arjen organisointiin ja aikatauluttamiseen kuluvan paljon aikaa, sillä tiloista on pakko väistyä seuraavan ryhmän tullessa esimerkiksi jo pukemaan samaan tilaan, jolloin aikataulut vaativat tarkkaa etukäteen suunnittelua. Spontaanit suunnitelman vaihdokset tuntuivat olevan kotialueella mahdottomia, sillä tällöin jokaisen kotialueella toimivan pienryhmän suunnitelmat muuttuisivat:

”Ja sitten kun normi ryhmässä voi ajatella, että jos on semmoinen huono päivä ja tiekkö, että voi tehdä päätöksen, että ei mennäkään ulos, mutta sitten kotialueella et sä voi tehdä sitä päätöstä, koska sitten muitten ryhmien aikataulut menee ihan sekaisin.” (H3)

Haastatteluun osallistunut opettaja näki harmillisena sen, ettei arjen aikatauluja voinut mukauttaa lasten tarpeiden mukaan, vaan sovituista aikatauluista on pidettävä kiinni, jotta tilat riittävät kaikille ryhmille. Tämä rajoittaa lasten osallisuutta ja yksilöllistä huomioimista, koska aikatauluja ei voi muokata lapsen tarpeita vastaavaksi. Opettajat näkivät, että perinteisessä ryhmässä oli helpompaa joustaa tehdyistä suunnitelmista kuin kotialueella. Esimerkiksi, jos tiimi oli suunnitellut lapsille talvisen musiikkihetken, mutta lapset innostuivatkin tekemään lumiukkoja pihalla, voitiin suunnitelmaa muuttaa lennosta ja järjestää lapsille enemmän ulkoiluaikaa.

Kyrönlampi ja Uitto (2022) mainitsevat oppimisympäristön tilojen voivan olla este osallisuuden toteutumiselle, kuten haastateltava opettaja kuvailee: vaikka opettaja tunnistaisi lapsen tarpeen, hän ei välttämättä voi toteuttaa sitä, koska se ei ole tilojen ja aikataulujen puitteissa mahdollista. Tilojen porrasteinen käyttö johtaa moniin siirtymätilanteisiin, mikä keräsi opettajilta kielteisiä ilmaisuja liittyen kiireeseen. Siirtymät nähtiin aikataulujen poiketessa haastavina. Myös meteli ja ruuhkaisuus nähtiin ongelmana, vaikka ”kuinka yritetään mennä pienryhmissä ja

sopia, kuka milloinkin on eteisessä”. Yksi opettaja mainitsi huolen siirtymien haastavuudesta lapsille, ja harmitteli sitä, ettei kotialueella välttämättä ole mahdollista harjoitella niitä rauhassa. Osa opettajista kertoi, ettei etukäteen suunnittelu poista siirtymien kiireisyyttä, kun taas osa arvioi, että hyvällä suunnittelulla siirtymistä voidaan saada toimivia. Toisaalta osa myös mainitsi aikuisen luovan kiireen ja kiireisyyden tunteen. He kuvailivat, ettei lapsilla ole kiire, vaan aikuiset luovat kiireen omilla aikatauluillaan.

5.2.5 Pedagogiikka

Pedagogiikka on varhaiskasvatustoiminnan ydin ja osallistujamme ovat pedagogisesti kouluttautuneita asiantuntijoita, joka huokui myös heidän vastauksissaan. Pedagogisista ilmaisuista erittelimme toiminnan laatua, suunnittelua, tuen asioita, pienryhmätoimintaa, leikkiä ja johtamista koskevat ilmaisut.

Toiminnan laatuun liittyvät ilmaisut olivat enimmäkseen myönteisiä. Kotialue toiminnan nähtiin mahdollistavan toiminnan laajentamisen ja monipuolistamisen sekä enemmän mahdollisuuksia laadukkaan pienryhmätoiminnan ja kokopäiväpedagogiikan toteuttamiseen. Kun aikuisia ja lapsia on enemmän, on toimintaa mahdollista suunnitella monipuolisemmin lasten tarpeiden mukaan. Toisaalta opettajat toivat esiin, että myös toiminnan monipuolistaminen vaatii tarkkaa yhteistä suunnittelua. Toiminnan laatu voi olla heikompaa, jos sitä ei ole saatu suunniteltua kunnolla.

Laadukas toiminta vaatii siis kunnollista suunnittelua. Päiväkotiryhmän pedagogisesta toiminnasta ja sen suunnittelusta vastaa ryhmän opettaja. Kotialueella toimii pääsääntöisesti kaksi opettajaa, jolloin suunnitteluaikaakin tarvitaan kaksi kertaa enemmän ja toiminnan onnistumisen kannalta osan suunnittelusta olisi hyvä tapahtua yhdessä. Opettajat kertoivat yhteisen suunnitteluajan löytymisen kuitenkin haastavaksi ja lisäksi he ilmaisivat paperitöitä olevan paljon verrattuna niihin tarjottavaan aikaan. Suunnitteluajan jäädessä vähäiseksi opettajat kertoivat arjen olevan raskaampaa, koska toimintaa tuli suunnitella ja organisoida sen toteuttamisen ohella. Monet osallistujista näkivät suuremman kasvattajamäärän kuitenkin myönteisenä

asiana. He kommentoivat kotialueella olevan paljon pedagogista osaamista ja työntekijöitä ollessa enemmän, vastuu jakautui useammalle henkilölle.

Osa kyselyyn vastanneista opettajista kertoi, että vaikka kotialue toiminta sopi osalle lapsista, tuen tarpeisille lapsille kotialueella toimiminen saattaa olla haastavampaa kuin perinteisessä päiväkotiryhmässä. Opettajat mainitsivat, että yksilöllistä tukea on hankalampi toteuttaa, kun lapsia on enemmän ja myös monet siirtymät ja mahdolliset muutokset voivat olla kuormittavia tukea tarvitseville lapsille. Hälyinen ympäristö ja monet ärsykkeet ovat kuormittavia lapselle, jolla on esimerkiksi keskittymisvaikeuksia. Isommassa lapsiryhmässä lapsen voi olla vaikeaa saada äänensä kuuluviin, jolloin voi esiintyä häiriökäyttäytymistä ja esimerkiksi karkailua. Yksi opettaja kuitenkin kertoi, että kotialueen suurempi kasvattajamäärä mahdollisti tuen toteutumisen ja lapsen yksilöllisen huomioimisen paremmin.

Päiväkodissa ja erityisesti kotialue toiminnassa, jossa lapsia ja aikuisia on enemmän, on pienryhmätoiminta laadukkaana toiminnan edellytys (Raittila 2013). Näin kommentoi myös eräs opettaja:

”Kotialuemallin tarkoituksena on jakaa lapset pieniin ryhmiin, jolloin toteutuu lapsen oikeus osallisuuteen, osallistua ja vaikuttaa omaan päivään.” (K)

Yllä olevan vastauksen kirjoittanut opettajaa toteaa kotialuemallin mahdollistavan osallisuuden toteutumisen pienryhmätoimintaa toteuttamalla. Myös Raittilan (2013) mukaan pienryhmätoiminnan myötä aikuiset voivat huomioida jokaisen lapsen yksilöllisyyden, ja varmistua lapsen kuulluksi tulemisesta.

Opettajat ilmaisivat sekä myönteisiä että kielteisiä asioita pienryhmätoimintaan liittyen kotialueella. Osa heistä mainitsi, että koska kotialueella on enemmän lapsia ja aikuisia, pystyttiin pienryhmiä muodostamaan paremmin lasten tarpeet, mielenkiinnon kohteet ja kaverisuhteet huomioiden. Kun pienryhmätoimintaan osallistuu kahden ryhmän lapset, myös vertaisoppimista tapahtuu enemmän. Pienryhmätoimintaan liittyvät kielteiset huomiot olivat pitkälti aikataulupainotteisia. Osallistujat kertoivat toimintaan olevan vain vähän aikaa, jos esimerkiksi moni pienryhmä toteuttaa saman toiminnan yhden aamupäivän aikana. Tällöin edellisen ryhmän on oltava pois tilasta seuraavan ryhmän tieltä tiettyyn aikaan mennessä. Näin lapsen tarpeille,

mielenkiinnon kohteille ja esimerkiksi yllättäville kiukuille ei jää aikaa, eikä aikuinen pysty pysähtymään lapsen tarpeen äärelle.

Yksi tärkeä pedagogiikan osa-alueista on leikkipedagogiikka ja siihen viitattiin monesti myös opettajien vastauksissa. Useampi opettaja mainitsi, että mitä enemmän ryhmän käytössä olevia tiloja on, sitä paremmin ne mahdollistavat monipuolisen toiminnan ja leikin toteutumisen. Kotialueella myös leikkikavereita on enemmän ja lasten ollessa eri ikäisiä, leikit voivat olla juonellisesti rikkaampia ja vertaisoppimista tapahtuu enemmän pienempien osallistuessa isompien leikkeihin ja ottaessa näiltä mallia. Jos taas ryhmällä on käytössään yksi iso tila leikkeihin, se rajoittaa leikkiä. Iso, avoin tila houkuttelee lapsia juoksemiseen, joka aiheuttaa levottomuutta. Rauhallisen leikin mahdollisuus heikkenee, jolloin lasten on vaikeampi asettua ja keskittyä leikkiin. Yksi haastateltava kuvasi leikkiin kiinnittymisen haasteita haastattelussaan näin:

”No se (leikkiin kiinnittymisen vaikeus) johtuu varmasti siitä, että kun lapsi astuu tilaan, niin iso tilahan houkuttelee sut juokseen ja samalla pääset siitä niin sanottuun märkäeteeseen, niin monesti tällainen lapsi, jolla on se levottomuus, niin hän lähtee ensimmäisenä juokseen, että hän ei ensimmäisenä mieti, että mä meen tohon leikinvalintataululle, vaan se ensimmäisenä lähtee tekemään sen kierroksen siellä. Ja siitä saattaa tulla lumipalloeefkti. Kun sitten jos lapsi on vähän rajumpi liikkeissä, niin sitten taas toisaalta toinen lapsi saattaa lähteä juoksemaan, jolloin silloin se leikki, mikä on ehkä aloitettu jossain kohtaa sitä tilaa, niin sitten se leikkikin jo keskeytyy siinä vaiheessa, kun se menee siihen, että nää kaksi tai kolme juoksee ympäri siitä tilaa.” (H1)

Haastattelussa opettaja kuvaili ison, avaran tilan houkuttelevan lapsia juoksemiseen ja tämän aiheuttavan lumipalloejektin, joka paisuu yhä useamman lapsen lähtiessä juoksemiseen mukaan.

Yhteiset leikkitalat saattoivat myös johtaa siihen, että yhden pienryhmän lähtiessä ulos ja jättäessä leikin sisälle odottamaan, oli toinen ryhmä ehtinyt ulkoilun aikana jo sotkea leikin; tällöin leikin jatkuvuus ja pitkäkestoisuus ei pääse toteutumaan. Avoin tila tuo myös haasteita aikuisen leikkiin osallistumiselle. Opettajien mukaan aikuisen on vaikeampi osallistua lasten leikkiin ja toimintaan, kun valvottavana on kaikki lapset isossa tilassa, verrattuna siihen, jos yhdellä kasvattajalla olisi pienempi ryhmä valvottavanaan suljetussa, pienemmässä tilassa.

Kotialueen ollessa monelle alueilla työskenteleville uusi toimintaympäristö, vaatii se työntekijöiltään sopeutumista ja avointa asennetta uusien työtapojen

opetteluun. Uuden toimintakulttuurin käyttöönotossa on myös yksikön johtajalla suuri rooli työntekijöiden kannustajana ja tukijana, kuten myös Kuuskorven (2012) tutkimuksessa tulee ilmi. Opettajat arvioivat, että johtaja voi vaikuttaa tiimijaoilla tiimien toimivuuteen, mikä vaatii hyvää ihmistuntemusta. Johtajalta toivottiin rohkeutta asioihin puuttumisessa ja eteenpäin viemisessä sekä hyvän ilmapiirin ylläpitämisessä. Opettajat toivoivat työnantajaltaan myös enemmän koulutusta kotialue toimintaan liittyen.

Näiden viiden pääluokan lisäksi tunnistimme osallisuuteen ja psyykkiseen hyvinvointiin liittyviä ilmaisuja, jotka esittelemme seuraavaksi yhdessä niihin liittyvien muiden tulosten kanssa.

5.3 Osallisuuden toteutuminen kotialueella

5.3.1 Lasten kuulluksi tuleminen ja yksilöllinen huomioiminen toiminnassa

Correia ja muut (2019) luokittelevat neljä eri viitekehystä osallisuudelle: saada äänensä kuuluviin ja tulla kuulluksi, pätevyys ja toimijuus, mukana oleminen sekä demokraattisen kansalaisuuden kokeminen. Näistä keskityimme erityisesti kuulluksi tulemiseen ja mukana olemiseen. Tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvatuksen opettajista melkein puolet arvioi, että lasten kuulluksi tuleminen arjessa toteutuu kotialueella huonommin kuin perinteisessä päiväkotiryhmässä. Opettajista kuusi arvioi, ettei kuulluksi tuleminen arjessa eronnut perinteisestä ryhmästä ja neljä arvioi sen toteutuvan paremmin kotialueella kuin perinteisissä ryhmissä.

Opettajat kertoivat ison lapsimäärä vaikuttavan siihen, ettei kaikilla lapsilla ole yhtä hyvät mahdollisuudet tulla kuulluksi kuin pienemmässä ryhmässä olisi. Tämä tulee esille myös Holkeri-Rinkisen (2009) tutkimuksessa, jonka mukaan lapsen kuulluksi tuleminen mahdollisuutta heikensi suuret ryhmäkoot. Hektinen arki ja monet siirtymät johtavat helposti siihen, ettei lapsilla ja aikuisilla ole aikaa rauhalliseen, laadukkaaseen vuorovaikutukseen, vaan toimintaa suoritetaan "liukuhihnalla". Lapset reagoivat eri tavoin saadakseen äänensä kuuluviin ja tullakseen nähdyksi; joku metelöi ja käyttäytyi häiritsevästi, kun taas joku toinen saattaa vetäytyä kuoreensa ja loputkin vuorovaikutusaloitteet jäävät tekemättä.

Äärimmäisessä tapauksessa voi esiintyä myös karkailua huomion herättämiseksi. Duncan esittää tutkimuksessaan vastaavan tuloksen lapsiryhmän koon vaikuttamisesta lasten osallisuuden rajoittamiseen (ks. Venninen ym. 2014). Ryhmäkoon kasvaessa aikuisten keskittyminen siirtyy turvallisuuden varmistamiseen, jolloin osallisuutta on hankala toteuttaa.

Osa opettajista oli sitä mieltä, että kotialue mahdollistaa lapsen yksilöllisen huomioimisen. Hyvällä suunnittelulla ja yhdessä sovituilla käytännöillä on mahdollista toteuttaa toimintaa kiireettömästi, lasten osallisuus huomioiden, kuten yksi haastateltavista opettajista kuvaili:

”Siirtymissä meillä on ollut, että jokainen saa sillä omalla tyylillä ja välillä vähän yritetään aikuinenkin heittäytyä siihen lasten maailmaan, että ollaan jotain tiettyjä eläimiä ja omaan tahtiin ja semmoista, että ei lähdetä nyt kantaan, että ikinä ei ole niin hoppu meillä, että napataan kainaloon kaksi ja juostaan, että semmoisia ehkä noita omia mielipiteitä lapsilla sitten, että miten ne haluaa siirtyä.” (H2)

Yllä näkyvästä sitaatista huomaa opettajan tunnistavan lapsen kehitystason ja sitä myötä osallisuustason: lapselle ei anneta liian vaikeita päätöksiä valittavaksi vaan hänelle annetaan osallisuuden keinoja, jotka tuntuvat lapselle itselleen sopivilta, kuten Gretscher esittää (2002). Osa opettajista taas näki yksilöllisen huomioimisen haastavammaksi, kun lapsia on enemmän, koska silloin lapsiin tutustuminen ja heidän mielenkiinnon kohteidensa oppiminen vie enemmän aikaa.

5.3.2 Osallisuuden huomioiminen suunnittelussa ja arvioinnissa

Osallisuuteen liittyen kysyimme monivalintakysymyksinä, miten opettajat arvioivat lasten osallisuuden huomioimisen toteutuvan suunnittelussa ja arvioinnissa kotialueella suhteessa perinteiseen ryhmään. *Suunnitteluun* liittyen kolme opettajaa kertoi osallisuuden huomioimisen olevan helpompaa kotialueella. Opettajista lähes puolet kertoi osallisuuden huomioimisen olevan kotialueella vaikeampaa. Kahdeksan osallistujista ei nähnyt tällä olevan vaikutusta. Kysyttäessä, miten opettajat näkevät lasten osallisuuden huomioimisen toteutuvan *arvioinnissa* kotialueella suhteessa perinteiseen ryhmään, kaksi opettajaa vastasi osallisuuden huomioimisen olevan helpompaa ja

yhdeksän opettajaa vastasi osallisuuden huomioimisen olevan vaikeampaa. Melkein puolet osallistujista vastasi, ettei tällä ole vaikutusta.

Yksi haastateltavista opettajista kertoi opettajaparin kanssa työskentelyn vaikuttavan myönteisesti osallisuuden huomioimiseen suunnittelussa ja arvioinnissa, sillä kahden aikuisen suunnitellessa toimintaa he tulevat arvioineeksi enemmän sitä, nouseeko suunnitellut toiminnot oikeasti lapsilta ja vanhemmilta, onko ne nousseet lapsista tehdyistä havainnoista, vai unohtuuko lasten osallisuus suunnittelussa kokonaan.

Kotialueella lasten suurempi määrä arvioitiin myös haasteena lasten osallisuuden huomioimisessa suunnittelussa, sillä arempien ja hiljaisten lasten ajatusten ja mielipiteiden nähtiin helposti jäävän ”ulommalle kehälle” ja näin ollen he saattavat osallisuuden suunnittelussa jäädä aktiivisempien lasten varjoon. Tämän haasteen nostaa esille myös Holkeri-Rinkinen (2009) ja hän esittääkin aikuisen aktiivisuuden ja pysähtymisen rupatteluhetkiin edistävän lapsen kuulluksi tulemistä. Eräs opettaja mainitsi menetelmien osallisuuden toteuttamisessa olevan kotialuetoiminnassa samat kuin perinteisessä ryhmässä, mutta sen toteuttamisen olevan aikuisten suuren määrän takia hankalampaa. Kotialueen suuremman kasvattajamäärän mainittiin hankaloittavan osallisuuden huomioimista suunnittelussa, sillä työn organisointi ja tiedon kulkeminen nähtiin isossa tiimissä haasteellisena:

”Ja sitten, että se tieto toisaalta liikkuu aikuisten välillä, mistä ne lapset on ollut vaikka kiinnostuneita, mikäkin pienryhmä minä päivänä. Tai että se toiminta ois sillain sitten yhtenevä, että jos niillä lapsilla on ollut joku tietty asia edellisenä päivänä, niin sitten se pystyisi jatkamaan sen asian parissa.”
(H5)

Haastateltava opettaja kuvaili tiedon liikkumisen isossa tiimissä olevan haasteellista, mutta lasten kanssa toteuttavan toiminnan johdonmukaisuuden kannalta välttämätöntä.

Yksi opettajista kuvaili arvioinnin osallisuuden huomioimisessa olevan helpompaa kuin suunnittelun, sillä myöskin arempien lasten kohdalla on mahdollista havainnoida sitä, mistä he tykkäävät ja esimerkiksi peukkuäänestykseen voi osallistua kaikki, kun taas suunnitteluun liittyen opettaja kertoi lasten tarvitsevan enemmän ”semmoista taitoa”. Osallisuuden huomioimiseen suunnittelussa ja arvioinnissa osallistujat kertoivat

hyödyntävänsä muun muassa mind map:iä seinällä, toivetaulua, hymyliikennevaloja sekä havainnointia ja ylös kirjattuja toiveita, joita käytetään pedagogisen toiminnan suunnittelussa. Horgan ja muut (2017) sekä Murray (2019) huomauttavatkin sanattomien vuorovaikutusaloitteiden huomioisen tärkeyden.

Thomasin (2007) ajatus siitä, että osallisuus on läsnä kaikissa paikoissa, joissa lapset elämäänsä elävät näyttää toistuvan myös opettajien vastauksissa. Opettajien vastausten perusteella osallisuus näkyy vahvana varhaiskasvatuksessa, ja sen tukemiseen on kasvattajilla paljon osaamista. Myös Gretschelin (2002) esittämä ajatus siitä, että osallisuuden keinot tulisi tuntua lapselle itselleen sopivilta, välittyy opettajien vastauksista. Kaiken kaikkiaan tuloksista selvisi, ettei osallisuuden huomioiminen suunnittelussa ja arvioinnissa kotialueella eroa kovinkaan paljon perinteisestä päiväkotiyksiköstä.

5.4 Psyykkisen hyvinvoinnin toteutuminen kotialueella

5.4.1 Kasvattajan ja lapsen välinen suhde

Seamanin ja Gilesin (2021) tekemän tutkimuksen mukaan lapsen ja kasvattajan välinen suhde koettiin tärkeimpänä tekijänä lapsen hyvinvoinnin kannalta, joten muodostimme tähän liittyen viisi monivalintakysymystä. Ensimmäinen monivalintakysymys koski kotialueen suuremman kasvattajamäärän vaikutusta lapsen psyykkiseen hyvinvointiin. Friedmanin ja muiden (2000) tekemän tutkimuksen mukaan lapsen kokemaan turvallisuuden tunteeseen päiväkodissa vaikuttavat oleellisesti lasten ja aikuisten väliset suhdeluvut. Tutkimuksessamme opettajista alle puolet arvioivat suuremman kasvattajamäärän myönteisenä ja noin puolet näkivät tämän kielteisenä. Neljä opettajaa vastasi, ettei suuremmalla kasvattajamäärällä ole havaittavissa eroa lapsen psyykkiseen hyvinvointiin liittyen.

Moni opettaja mainitsi suuren kasvattajamäärän luovan lapsille turvaa, kun on monta tuttua aikuista päiväkodissa. Eräs opettaja mainitsi suuremman kasvattajamäärän vaikuttavan myönteisesti niin, että lapsella on useampia henkilökemioita, joista todennäköisemmin löytää sellaisen kasvattajan, jonka kanssa pystyy muodostamaan luottamussuhteen. Suuren kasvattajamäärän

kerrottiin olevan pienten lasten kohdalla haaste, sillä ”pienen lapsen kannalta voi olla haastavampaa saada lapselle turvallinen tunne, kun on monta aikuista, jotka häntä hoitavat” (K). Tämän lisäksi useamman kasvattajan tiimissä nähtiin helpommin syntyvän ristiriitoja ja epäjohtomukaisuutta esimerkiksi liittyen yhdessä sovittuihin sääntöihin, mikä saattaa lapsissa aiheuttaa turvattomuuden tunnetta, jos toinen aikuinen antaa tehdä jotain, mitä toinen ei.

Aikuisiin kiinnittymisen kotialueella opettajat arvioivat keskimäärin vaikeampana kuin perinteisessä ryhmässä (kuvio 1). 12 opettajaa arvioi aikuisiin kiinnittymisen olevan jonkin verran tai selvästi vaikeampaa kotialueella. Opettajista kuusi vastasi aikuisiin kiinnittymisen olevan selvästi helpompaa tai jonkin verran helpompaa. Neljäsosa opettajista vastasi, ettei tässä ole havaittavissa eroa kotialueen ja perinteisen ryhmän välillä.



KUVIO 1. Aikuisiin kiinnittyminen kotialueella

Turvallisen kiintymyssuhteen luominen kasvattajan ja lapsen välille vaatii Goossensin ja Ijzendoornin (1990) mukaan aikaa, jotta kasvattaja ja lapsi oppivat tuntemaan toisensa. Vastauksissa opettajat kertoivat aikuisiin kiinnittymisen olevan kotialueella haastavampaa, sillä pienryhmän aikuiset saattavat vaihtua päivittäin, jolloin yksilöllisen suhteen kehittyminen vie aikaa. Osa opettajista

arvioi, ettei kotialuemalli vaikuttanut lapsen aikuiseen kiinnittymiseen, sillä ”ei joku määräänsä enempää kiinnity”. Tämä näkyy myös monivalintavastauksissa, sillä neljäosan mielestä aikuisiin kiinnittymisessä ei ole havaittavissa eroa kotialueen ja perinteisen päiväkodin välillä. Pienten lasten kerrottiin kiintyvän ja leimautuvan paljonkin yhteen aikuiseen, mutta tämän ei koettu liittyvän juuri kotialuetoimintaan. Jos kiinnittymistä ei tapahdu, ei lapsi välttämättä pysty muodostamaan turvallista suhdetta ryhmänsä aikuisiin, mikä voi aiheuttaa esimerkiksi vetäytymistä ja sitä, ettei lapsi uskalla tuoda ajatuksiaan ja tarpeitaan esille päiväkodissa (Murray 2019).

Myös aikuisen läsnäolo kotialueella arvioitiin keskimäärin vaikeampana kuin perinteisessä ryhmässä. Opettajista yli puolet vastasi aikuisen läsnäolon olevan jonkin verran tai selvästi vaikeampaa kotialueella. Yhdeksän osallistujaa arvioi läsnäolon olevan selvästi tai jonkin verran helpompaa kotialueella. Yksi opettajista mainitsi myönteisenä tekijänä, että lapset ja aikuiset kohtaavat toisiaan enemmän kotialueella. Toisaalta eräs toinen opettaja kertoi monien ihmiskontaktien määrän johtavan siihen, ettei kaikkia lapsia ehdi kohdata. Yksi opettajista mainitsi, ettei lasten leikkeihin tule lähdettyä, kun aikaa menee paljon arjen pyörittämiseen, kun toinen taas arvioi, että omassa pienryhmässä on helpompi olla läsnä ja keskittyä lasten kanssa toimimiseen. Eräs opettaja kuvaili, etteivät lapset saa aikuiselta riittävästi huomiota, kun on liikaa ”liikkuvia osia” ja arki on selviytymistä. Yksi opettajista pohti aikuisten oman toiminnan johtavan läsnäolon haasteisiin:

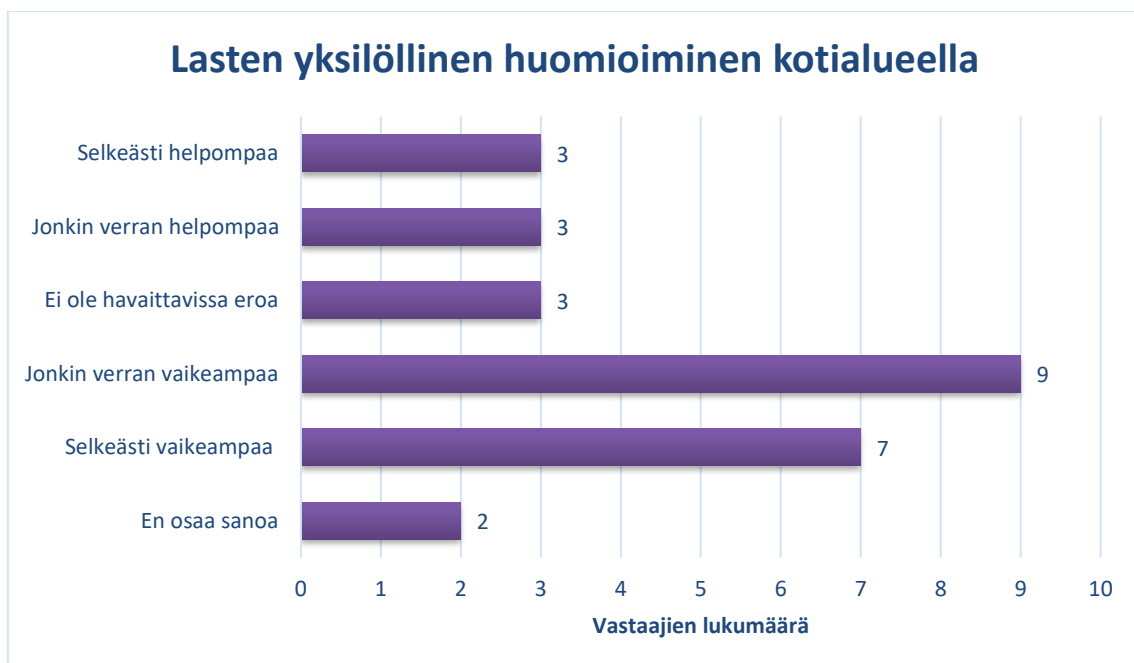
”Kaikki aikuiset ei osaa ehkä asennoitua siten, että mistä ne on tavoitettavissa, että taas saattaa syntyä semmoisia aikuisryhmiä ja sitten se lapsihan tulee silloin huonosti nähdyksi ja kuulluksi, kun se saa itse haahuilla siel alueella. Eli lähinnä ehkä mä peilasin sitä sitä kautta, että miten se lapsi reagoi, kun hän ei tule nähdyksi eikä kuulluksi, kun aikuiset on varattuna ehkä siinä omassa sen hetkisessä keskustelussa.” (H1)

Yllä olevan vastauksen antanut opettaja nosti esille, miten aikuisten tulee havainnoida omaan toimintaansa ja huomioitava, kuinka aikuisen huomion saamisen vaikeus saattaa vaikuttaa lapsen käytökseen.

Suhosen (2009) mukaan vuorovaikutuksen laatu on suhdelukujakin merkittävämpi tekijä lapsen päiväkotiin sopeutumista tarkastellessa. Laadukas vuorovaikutus kotialueella arvioitiin vastauksien perusteella lähes samankaltaisena kuin aikuisen läsnäolo kotialueella. Opettajista seitsemän

vastasi laadukkaan vuorovaikutuksen olevan selvästi helpompaa tai jonkin verran helpompaa kotialueella kuin perinteisessä ryhmässä. Opettajista 12 arvioi laadukkaan vuorovaikutuksen olevan jonkin verran tai selvästi vaikeampaa kotialueella. Seitsemän opettajaa vastasi, ettei vuorovaikutuksen laadussa ole havaittavissa eroa. Eräs osallistujista pohti, että laadukas vuorovaikutus lasten kanssa on kotialueella osittain haastavampaa, mutta ei mahdotonta. Toinen opettaja kertoi laadukkaan vuorovaikutuksen toteutuvan samanlaisena kuin perinteisessä ryhmässä, mutta muutokset ja keskeytykset vaikuttavat vuorovaikutuksen toteutumiseen. Eräs opettaja kuvaili oman ja tiimin toiminnan havainnoinnin ja arvioinnin kautta muutosten tekemisen olevan olennaisessa asemassa laadukkaan vuorovaikutuksen toteutumisessa.

Lasten yksilöllisen huomioimisen opettajat arvioivat keskimäärin vaikeammaksi kotialueella kuin perinteisessä ryhmässä (kuvio 2). Opettajista 16 arvioi lasten yksilöllisen huomioimisen olevan jonkin verran tai selvästi vaikeampaa kotialueella. Kuusi opettajaa vastasi tämän olevan selvästi tai jonkin verran helpompaa. Kolme opettajaa ei havainnut eroa kotialueen ja perinteisen ryhmän välillä lasten yksilöllisessä huomioimisessa.



KUVIO 2. Lasten yksiköllinen huomioiminen kotialueella

Opettajat mainitsivat lapsen yksilöllisen huomisen olevan vaikeampaa kotialueella, koska lapsia on enemmän, jolloin kasvattajat eivät ehdi kohdata jokaista lasta yksilöllisesti päivän aikana. Tiukat aikataulut mainittiin haasteena lasten huomioimiselle. Opettajat näkivät, ettei siirtymissä ole aikaa auttaa ja huomioida jokaista lasta, kun tavoitteena on siirtyä mahdollisimman nopeasti paikasta toiseen. Lapseen tutustuminen ja luottamussuhteen muodostaminen vie enemmän aikaa, kun lapsia on enemmän.

Osa opettajista kertoi lasten yksilöllisten huomioimisen olevan kotialueella helpompaa kasvattajien suuremman määrän takia. Syliäikää kuvailtiin mahdollistettavan fiksuilla siirtymillä ja ennakkoon tehdyllä suunnittelulla kaikille. Lasten yksilöllisen huomioimisen nähtiin olevan haastavaa ryhmissä, joissa on ihan pieniä lapsia (0–1-vuotiaita), jolloin pienet vievät käsiä ja huomiota aikuisilta. Tällöin osa lapsista jää väkisin vähemmälle huomiolle. Opettajat kertoivat suuren lapsimäärän johtavan siihen, että osa lapsista jää helpommin yhdeltä aikuiselta näkymättömäksi. Haastavaksi nähtiin jokaisen lapsen yksilöllisen huomioimisen varmistaminen sekä nähdyksi ja kuulluksi tuleminen. Myös arkojen lasten ja lasten ”jotka eivät tee itsestään numeroa”, kerrottiin usein jäävän vähemmälle huomiolle. Useampi opettajista kuvaili lasten yksilöllisen huomioimisen edellyttävän havainnointia, hyvää suunnittelua sekä lasten riittävän hyvää tuntemista, johon ei tosin koettu aina olevan aikaa. Tilanteissa, jossa useampi lapsi kilpailee aikuisen huomiosta, on myös Rutasen ja Hännikäisen (2017) mukaan olennaista tuntea lasten tarpeet ja tehdä päätöksiä huomion jakamisesta sen pohjalta.

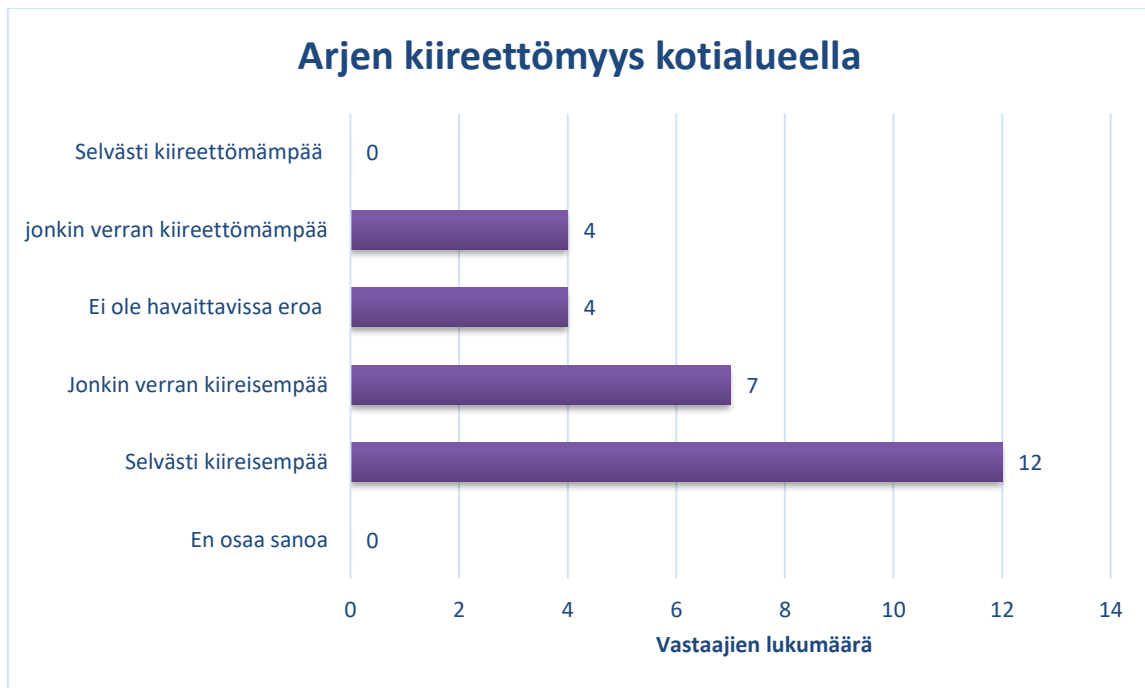
5.4.2 Arjen konkreettiset tekijät

Kallisen ja muiden (2021) mukaan selkeä päivärytmi, rauhallinen ympäristö ja tutut rutiinit tukevat lapsen hyvinvointia, joten muodostimme tähän liittyen neljä monivalintakysymystä, joissa kysyimme näiden muuttujien vaikutusta lapsen psyykkiseen hyvinvointiin. Opettajat arvioivat siirtymien lapsen näkökulmasta olevan keskimäärin epäselkeämpiä kotialueella kuin perinteisessä ryhmässä. Kuusi opettajaa arvioi siirtymien olevan jonkin verran selkeämpiä, mutta 16 opettajaa näki siirtymät jonkin verran tai selvästi epäselkeämpinä kotialueella. Viisi osallistujaa arvioi, ettei siirtymissä ole havaittavissa eroa kotialueen ja

perinteisen ryhmän välillä. Päivärytmin selkeydessä yli puolet opettajista ei puolestaan havainnut eroa kotialueen ja perinteisen ryhmän välillä. Kolme opettajaa arvioi päivärytmin olevan selvästi tai jonkin verran selkeämpää kotialueella ja yhdeksän arvioi päivärytmin jonkin verran tai selvästi epäselkeämmäksi kotialueella. Päivärytmin selkeyteen lasten näkökulmasta ei siis tutkimuksemme perusteella ole nähtävissä suurta eroa kotialueen ja perinteisen päiväkotiryhmän välillä.

Siirtymät ja päivärytmi keräsivät sekä myönteisiä että kielteisiä mainintoja opettajilta. Selkeämpi ja strukturoidumpi päivärytmi nähtiin myönteisenä, jota helpottaa päivärytmin läpi käyminen aamuisin. Tärkeäksi arvioitiin lapsen oma tila ja paikka sekä se, että lapsi tuntee ryhmätilat ja esimerkiksi ryhmän käytössä olevat materiaalit. Tätä tukee myös Kokon ja Hirston (2021) tutkimus. Lisäksi kuvakortit toimivat monilla apuna päiväjärjestyksen hahmottamisessa. Yksi opettaja kuvaili lasten tuntevan päivärytmin, mutta aikuisten näkökulmasta päivärytmin kokoamisen olevan ”kauhea palapeli”. Yksi opettajista mainitsi psyykkisten ja fyysisten toiminnan ja olemisen rajojen olevan paljon väljempiä ja mahdollisesti epämääräisiä lapsen näkökulmasta kotialueella. Siirtymien joustamattomuus nähtiin kielteisenä tekijänä, sillä aikataulutettu arki vaatii siirtymisen seuraavaan toimintoon ja tilasta poistumisen seuraavien tullessa samaan tilaan, vaikka lapsilla olisi leikki kesken. Rutasen & Hännikäisen (2017) mukaan siirtymät ovat oivallisia oppimistilanteita lapsille, mutta ne edellyttävät jokaisen lapsen tuntemista, jotta koko ryhmän hyvinvointi voidaan taata. Opettajat kertoivat, ettei kotialueella ole tarpeeksi aikaa arjen taitojen, kuten pukemisen rauhalliseen harjoitteluun pienryhmissä.

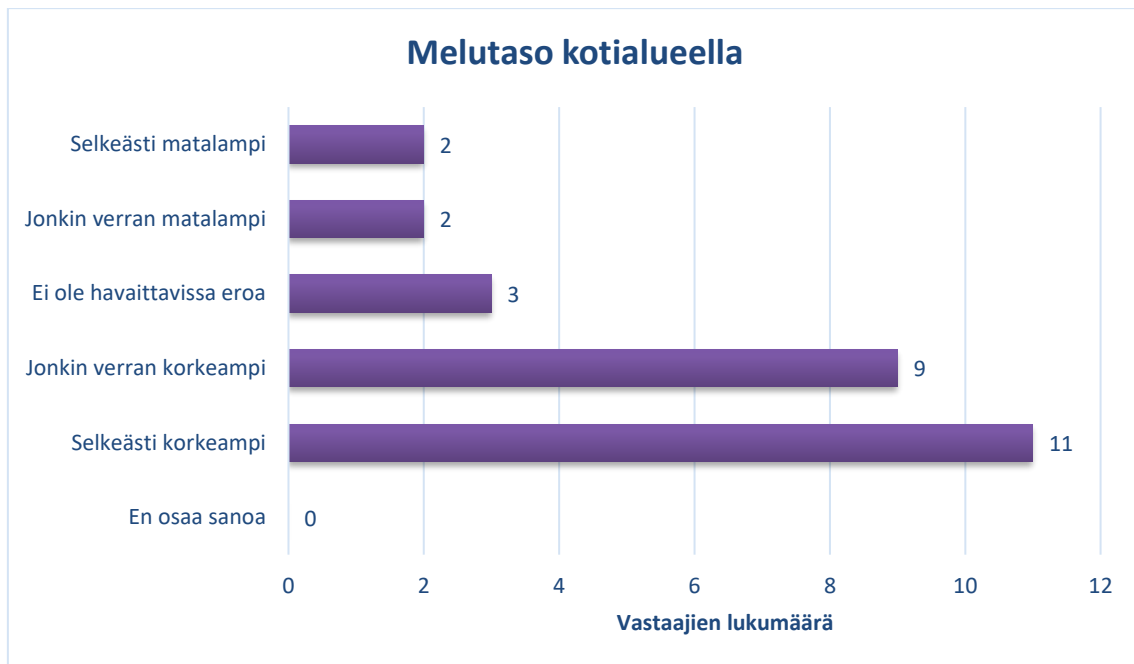
Opettajat arvioivat arjen keskimäärin kiireisempänä kotialueella kuin perinteisissä ryhmissä (kuviokuva 3). Opettajista 19 vastasi arjen olevan jonkin verran tai selvästi kiireisempää kotialueella, neljä arvioi arjen olevan jonkin verran kiireettömämpää ja neljä vastasi, ettei arjen kiireettömyydessä ole havaittavissa eroa kotialueen ja perinteisen ryhmän välillä.



KUVIO 3. Arjen kiireettömyys kotialueella

Muutama haastateltava opettaja kuvaili kotialueen fyysisten tilojen vaikuttavan myönteisesti kiireettömyyteen. Jos tilat ovat lähellä ja äänimaailmaltaan rauhallisia, ei kiireen tunnetta pääse syntymään. Toisaalta, jos tiloja on vähän ja niitä käytetään porrastaen, voivat tilat myös olla osaltaan luomassa kiireen tuntua. Osa opettajista mainitsi aikuisen luovan kiireen tunteen ja että lapsiryhmän kanssa ei kiirettä synny. Yksi opettajista kuvaili arjen pedagogisten hetkien kärsivän kiireisistä aikatauluista ja oppimismahdollisuuksien jäävän vähemmälle, sillä esimerkiksi kiireiset pukemistilanteet eivät jätä tilaa esimerkiksi lauleskelulle tai värien tunnistamisen harjoittelulle.

Kotialueen melutason suurin osa opettajista vastasi olevan selvästi tai jonkin verran korkeamana kotialueella kuin perinteisessä ryhmässä (kuvio 4). Neljä opettajaa arvioi melutason olevan jonkin verran tai selvästi matalampi kotialueella ja kolme ei havainnut melutasossa eroa.



KUVIO 4. Melutaso kotialueella

Korkea melutaso keräsi myös avoimissa vastauksissa paljon kielteisiä mainintoja. Osa opettajista kehui uusien talojen akustiikkaa, mutta melutason kuvailtiin tästä huolimatta nousevan korkeaksi. Yksi opettaja päinvastoin mainitsi uusien talojen akustiikan olevan heikko. Vastauksissa mainittiin kuulosuojaimien käytöstä erityisesti ruokalassa, missä ympäristön kerrottiin olevan hyvin meluisa. Myös ovien sulkemisen kerrottiin helpottavan äänen kulkeutumista, vaikka ovista kuuluisikin äänet läpi. Yksi opettajista nosti huolen esille pedagogiikan toteuttamisesta erityisesti ruokailutilanteissa:

”On se aika korkea [melutaso ruokalassa], kun siellä on koululaisia, eskarilaisia ja päiväkotilaisia. Niin jotenkin haluaisin itse kuitenkin sitten opetella semmoista, että pöydässäkin voi jutella, mutta kun se juttelukin lisää jo toisaalta sitten melutasoa aika paljon, niin sitten se on välillä vähän haastavaa.” (H5)

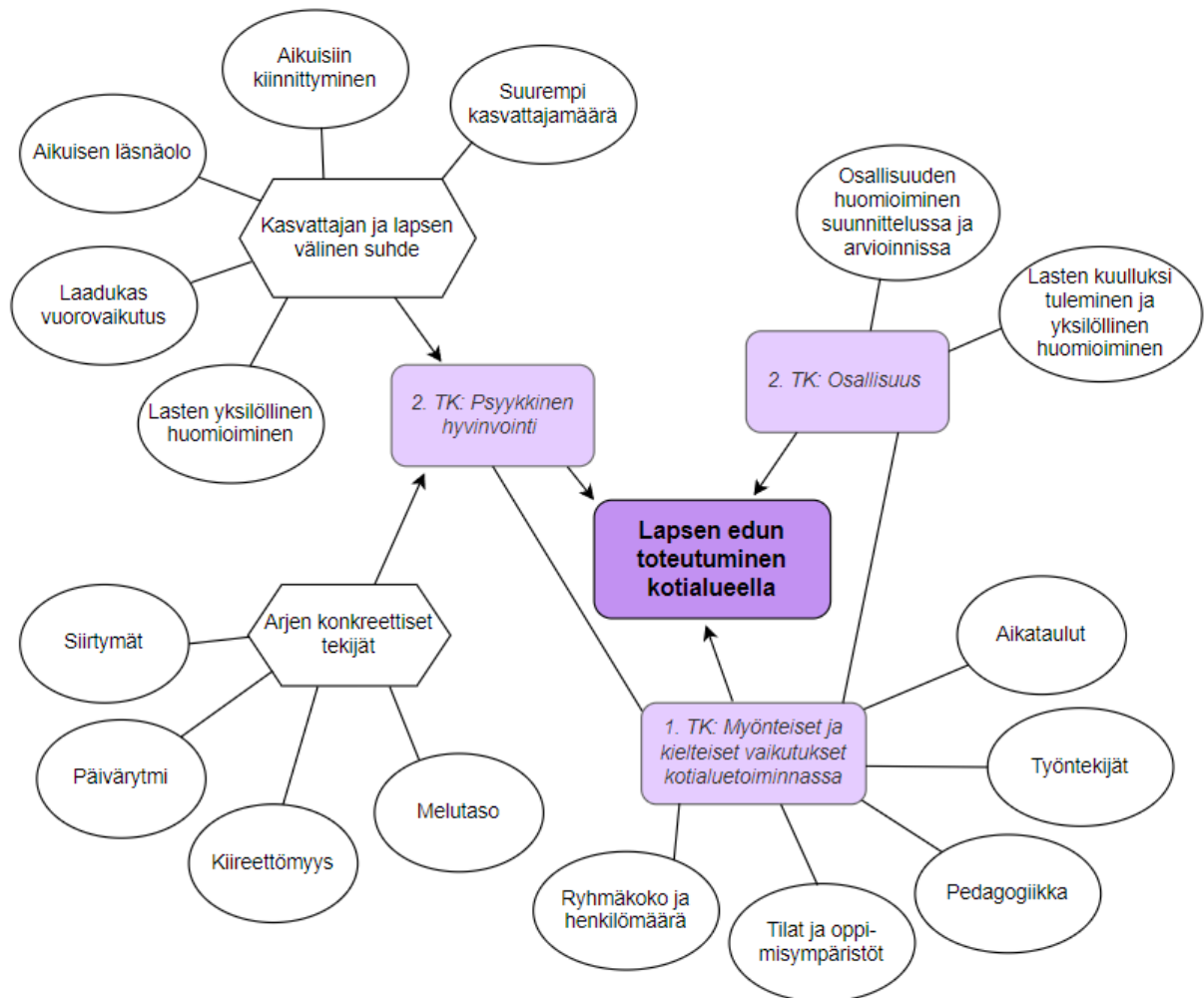
Haastateltava opettaja kertoi heidän ruokalan melutason nousevan korkeaksi, sillä samassa tilassa ruokailevat koululaiset, esikoululaiset sekä päiväkotilaiset. Hän oli huolissaan siitä, miten ruokapedagogiikkaa on mahdollista toteuttaa tilassa, jossa melutaso nousee korkeaksi normaalinkin keskustelun myötä. Yksi osallistujista mainitsi kovan melutason luovan lisää meteliä, sillä lapsen täytyy saada äänensä kuuluviin ja jos kaveri ei kuule, niin ääntä korotetaan entisestään.

Myös Mealingsin ja kumppaneiden (2015b) tutkimuksen mukaan avoimien oppimisympäristöjen kova meteli tuo haasteita lapselle oman äänensä kuulluksi saamisessa.

Psyykkiseen hyvinvointiin liittyvien vastausten hajonta kuvaa hyvin sitä, että riippuu paljon päiväkodista ja sen tiloista, kuinka kotialue toimintaa voidaan toteuttaa. Siinä missä jotkut opettajat vastasivat tilojen mahdollistavan kiireettömät siirtymät, vastasivat toiset tilojen luovan kiireen tuntua. Lisäksi vastauksista ilmenee, että on monia eri tapoja toteuttaa kotialue toimintaa. Osa opettajista näki läsnäolon olevan helppoa pienryhmissä toimiessa, kun taas toiset näkivät läsnäolon olevan vaikeaa, kun vahdittavana oli iso lapsiryhmä samanaikaisesti.

5.5 Yhteenveto lapsen edun toteutumisesta kotialueella

Kokosimme yhteenvetona tuloksista käsitekartan (kuvio 5), jossa havainnollistamme lapsen edun toteuttamiseen liittyviä tekijöitä kuvan muodossa.



KUVIO 5. Lapsen edun toteutuminen kotialueella

Lapsen edun toteutumista kotialueella tutkimme myönteisten ja kielteisten vaikutusten näkökulmista (1. TK = ensimmäinen tutkimuskysymys) sekä osallisuuden ja psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmista (2. TK = toinen tutkimuskysymys). Myönteisiä ja kielteisiä vaikutuksia tarkastelimme viidessä pääluokassa: ryhmäkoko ja henkilömäärä, tilat ja oppimisympäristöt, aikataulut, työntekijät ja pedagogiikka. Osallisuuden jaoimme kahteen alaluokkaan: lasten kuulluksi tuleminen ja yksilöllinen huomioiminen sekä osallisuuden huomioiminen

suunnittelussa ja arvioinnissa. Psykkisen hyvinvoinnin jaoimme kahteen alaluokkaan: kasvattajan ja lapsen välinen suhde sekä arjen konkreettiset tekijät. Kasvattajan ja lapsen välinen suhde -luvussa esittelimme viisi aihetta, jotka olivat: suurempi kasvattajamäärä, aikuisiin kiinnittyminen, aikuisen läsnäolo, laadukas vuorovaikutus, lasten yksilöllisten tarpeiden huomioiminen. Arjen konkreettiset tekijät -luvussa esittelimme neljä aihetta: siirtymät, päivärytmi, kiireettömyys ja melutaso.

Kokosimme taulukkoon 2 tiivistelmän tutkimuksemme tuloksista ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen. Vasemmasta sarakkeesta löytyy seitsemän luomaamme pääluokkaa, joista esittelemme keskeiset myönteiset ja kielteiset tekijät keskimmaisessä ja oikeassa sarakkeessa.

TAULUKKO 2.

Tiivistelmä tuloksista

	Myönteiset	Kielteiset
Ryhmäkoko	Enemmän vertaissuhteita, empaattisuus, mallioppiminen	Kaikki eivät tule kohdatuiksi, melu, hidas ryhmäytyminen, sosiaalisten suhteiden aiheuttama kuormittuminen, oman ryhmän hahmottamisen haasteet
Työntekijät	Yhteisöllisyys, monipuolinen osaaminen, vastuun jakautuminen useammalle, toimintaa voidaan toteuttaa suunnitellusti, vaikka joku olisi pois ja aina paikalla tuttu aikuinen	Isompi tiimi vaatii enemmän suunnittelu-aikaa toimiakseen, kotialueen kuormittavuus (melu, kiire), sijaistarpeen kiertäminen kierrättämällä omia työntekijöitä kotialueilla
Tilat ja oppimisympäristöt	Monipuolisuus, tilojen muokattavuus, mahdollisuus jakautua pienryhmiin, jos useita pienempiä tiloja	Avoimet tilat luovat levottomuutta ja meteliä, lapset ”hukkuvat” tilaan
Aikataulut	Selkeä päivärytmi ja siirtymät	Kiire, kun pitää ehtiä tilasta pois ennen seuraavaa pienryhmää, paljon siirtymiä, jotta kaikki eivät ole samassa paikassa samaan aikaan, ei

		ehdi pysähtyä lapsen tarpeen äärelle, ei mahdollisuutta spontaaneihin suunnitelman muutoksiin
Pedagogiikka	Mahdollisuus jakautua monipuolisemmin pienryhmiin lasten tarpeiden mukaan, joka mahdollistaa myös laadukkaan kokopäiväpedagogiikan, enemmän osaamista, leikkien rikastuminen tiloja ollessa enemmän	Vaatii enemmän suunnittelua, vaikea löytää aikaa yhteiselle suunnittelulle, toiminta voi olla kaotista, jos sitä ei ole ehditty suunnitella kunnolla, erityisesti tuen lapset vaativat huomiota ja suunnittelua, jolle ei ole välttämättä aikaa, kotialue kuormittavampi tuen lapsille
Osallisuus	Enemmän aikuisia; mahdollisuus jakaa lapsia paremmin mielenkiinnon kohteiden perusteella ja todennäköistä on, että kaikki lapset tulevat huomioiduksi sekä arjessa että suunnittelussa	Yksilöllinen kohtaaminen vaikeaa, lapset eivät tule kuulluksi, enemmän lapsia, otettavana huomioon suunnittelussa, tiukka aikataulu ei mahdollista lasten ehdoilla toimimista
Psyykinen hyvinvointi	Enemmän turvallisia aikuisia, osan mielestä helpompaa olla läsnä ja vuorovaikutus on laadukkaampaa	Kiire, melu, läsnäolo vaikeaa, kun pitää kiinnittää huomiota moneen lapseen samaan aikaan, levoton ilmapiiri voi aiheuttaa erilaista oirehdintaa, kuten häiriökäyttäytymistä tai vetäytymistä

Lapsen osallisuutta koskevissa monivalintakysymyksissä ilmeni, että varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat lapsen osallisuuden toteutuvan arjessa huonommin kotialueella kuin perinteisessä päiväkotiryhmässä. Osallisuuden huomioinnissa suunnittelussa ja arvioinnissa, he eivät nähneet yhtä paljon eroa kotialueen ja perinteisen ryhmän välillä. Haastatteluissa opettajat selittivät tätä sillä, että toiminnan ollessa arjessa hektistä ja lapsia ollessa enemmän, aikuisilla

ei ole aikaa tai he eivät huomaa lasten tarpeita ja vuorovaikutusaloitteita niin hyvin kuin perinteisessä ryhmässä.

Lapsen psyykkiseen hyvinvointiin liittyvissä kysymyksissä opettajat arvioivat, että aikuisen ja lapsen väliseen suhteeseen liittyen aikuisen läsnäolo, laadukas vuorovaikutus ja lapsen yksilöllinen huomioiminen nähtiin keskimääräisesti selkeästi vaikeampana kotialueella. Aikuisten määrää ja aikuisiin kiinnittymistä kysyttäessä näkemykset jakautuivat tasaisemmin, mutta kuitenkin useampi näki niiden vaikuttavan kielteisesti kuin myönteisesti. Arjen konkreettisiin tekijöihin liittyen päivärytmin selkeyttä kysyttäessä näkemykset jakautuivat tasaisesti. Siirtymien nähtiin olevan epäselkeämpiä ja arjen kiireellisempää ja meluisampaa kuin perinteisessä päiväkotiryhmässä.

6 KOTIALUETOIMINNAN UHAT JA MAHDOLLISUUDET

6.1 *Kotialuetoiminnan edellytyksiä ja haasteita*

Tutkimuksemme tuloksista ilmenee, että samat asiat keräsivät sekä myönteisiä että kielteisiä mainintoja lapsen edun kannalta. Kotialuetoiminta ei siis itsessään tue tai ole tukematta lapsen etua, vaan merkityksellistä on, kuinka kotialuetoimintaa toteutetaan. Aineiston perusteella tiloilla, työntekijöiden sitoutumisella, tahdolla ja osaamisella, hyvällä johtamisella ja laadukkaalla suunnittelulla kotialuetoiminnasta voidaan saada toimiva, lapsen edun huomioiva ympäristö kasvaa ja oppia.

Kotialuetoimintaa aloittaessa tärkeää on suunnitella tilat toiminnan mahdollistamiseksi, kuten myös Kokko ja Hirsto (2021) ovat tutkimuksessaan todenneet. Opettajien vastauksista huomasimme, että kotialuetoimintaa toteutetaan monissa erilaisissa tiloissa. Joissain päiväkodeissa kotialueella on käytössä yksi iso, avoin toimintatila, lepohuone ja eteinen, kun taas jotkut kotialueet on jaettu useampaan pienempään tilaan tai tiloja on mahdollista jakaa esimerkiksi väliseinien avulla. Myös Kuuskorven (2012) tutkimuksessa korostetaan kalusteratkaisuiden muunneltavuutta ja joustavuutta avointen oppimisympäristöjen toimivuuden kannalta.

Opettajien mukaan tilat, jotka mahdollistavat ryhmän jakautumisen pienryhmiin tukevat parhaiten lapsen etua, kun taas isot, avoimet tilat tuottavat haasteita lapsen edun toteutumiselle. Tilojen jakaminen mahdollistaa rauhallisemman toiminnan, keskittymisen, aikuisen läsnäolon ja lapsen yksilöllisen huomioimisen, kun taas avoimet tilat aiheuttavat hälyä, melua ja levottomuutta lapsissa. Leikkitiloja ollessa enemmän on lapsilla enemmän vaihtoehtoja leikinvalintaan. Esimerkiksi siinä missä kahdella ryhmällä on molemmilla käytössään autoleikki, kotileikki ja ponileikki, voi kotialueella olla kaksin verroin leikkivaihtoehtoja. Raittila (2013) kuvaa tällaista tilannetta

leikkialuepedagogiikaksi, jossa on enemmän leikkivaihtoehtoja valittavissa oman mielenkiinnon mukaan. Toisaalta opettajat toivat esiin myös tilanteita, joissa pitkäkestoinen leikki ei ole mahdollista, jos tilaa joutuu vuorottelemaan toisen ryhmän kanssa, jonka myös Kyrönlampi ja Uitto (2022) ovat todenneet tutkimuksessaan.

Tilojen vähyys selittää osaltaan kielteisiä ilmauksia aikatauluihin liittyen. Opettajat arvioivat, että kotialueella kiireettä loivat tiukat aikataulut, kun haluttiin ehtiä pois alta ennen seuraavan ryhmän tuloa tilaan. Tämä ei mahdollistanut lapsen kuulluksi tulemistä ja lapsen ehdoilla menemistä, kun jouduttiin noudattamaan tiukkaa aikataulua, eikä voitu pysähtyä lapsen mielenkiinnon kohteen tai tarpeen kohdalla. Myös Kyrönlampi ja Uitto (2022) ovat havainneet, että tilat voivat osaltaan toimia esteenä osallisuuden toteutumiseksi. Jos tiloja on kotialueen käytössä enemmän, voidaan välttää yhteentörmäykset ja tunne, että oma pienryhmä on toisen tiellä, jos tulee viivytyksiä. Toisaalta osa opettajista arvioi, että hyvällä suunnittelulla oli mahdollista saada aikataulut toteutumaan niin, ettei kiireen tunnetta syntynyt ja oli mahdollista mennä lasten ehdoilla.

Sopivien tilojen lisäksi kotialueella työskentelevien työntekijöiden on oltava sitoutuneita ja halukkaita kehittämään toimintaa ja saamaan sen toimimaan. Kuuskorven (2012) mukaan päiväkodin johdon on oltava vahvasti mukana uudenlaisen toimintakulttuurin kehitystoiminnassa. Opettajien mukaan kotialuetoimintaan siirtyessä johtajalla on iso rooli siinä, miten hän esittää asian työntekijöilleen, ja miten hän saa työntekijät motivoitumaan muutokseen. Osallistujien mielestä johtajalta vaaditaan rohkeutta tehdä päätöksiä ja pitää niistä kiinni sekä panna ne myös toimeen yksikössä. Lämsän (2021) toimintarakenteen neliapilan mukaan varhaiskasvatuksen toiminta rakentuu pienryhmätoiminnasta, pedagogisesta työvuorosuunnittelusta, oppimisympäristön hyödyntämisestä ja kokopäiväpedagogiikasta. Näistä työvuorosuunnittelu kuuluu yleensä johtajan vastuulle ja hyvällä suunnittelulla opettajat arvioivat erityisesti iltapäivätoiminnan olevan jouhevampaa kotialueella kuin perinteisessä lapsiryhmässä, kun paikalla oli useampi kasvattaja pidemmälle iltapäivään.

Opettajat näkivät selvästi isossa tiimissä paljon potentiaalia, sillä niissä on enemmän osaamista ja vastuuta voitiin jakaa useammalle henkilölle. Myös arjen toiminnan nähtiin osaltaan helpottuvan, kun kasvattajan ei tarvinnut koskaan olla

yksin, jonka nähtiin lisäävän yhteisöllisyyttä ja tukevan työhyvinvointia. Myös Rytivaaran (2012) mukaan yhteisopettajuus lisää opettajien hyvinvointia ja Turanin ja Bayarin (2017) mukaan jakaantunut vastuu helpottaa työntekoa. Opettajat pitivät kotialuetoiminnan etuna sitä, ettei kasvattaja jäänyt pääsääntöisesti koskaan yksin lasten kanssa. Tällöin arki konkreettisesti helpottuu, esimerkiksi niin, että työntekijän on helpompi lähteä vessaan tarvittaessa. Vastuunjako vähentää myös stressiä siitä, mitä ryhmälle tapahtuu, jos yksi työntekijä sairastuu. Kun työntekijän stressi vähenee, ei Kinnusen (2010) kuvaamaa elimistön ylivirittyneisyyttä ja pitkittyneitä sairastelukierteitä pääse tapahtumaan niin herkästi.

Sirkko ja kumppanit (2020) toteavat yhteisopettajuuden mahdollistavan opetuksen monipuolistamisen ja kunkin yksilöllisten tarpeiden huomioimisen. Toisaalta, kun tiimissä on kaksi opettajaa, voi toiminta olla laadukkaampaa ja suunnitelmallisempaa, mutta toisaalta jos yhteistä suunnittelu-aikaa ei löydy, voi suunnittelu olla myös haastavampaa. Myös Malinen ja Palmu (2017) ovat nostaneet esiin yhteisen suunnitteluajan toteuttamisen haasteet. Jos suunnittelu-aikaa ei saada toimimaan, joutuu suunnittelua tekemään toiminnan ohella, mikä sekä kuormittaa työntekijöitä että vaikuttaa toiminnan laatuun kielteisesti. Yhteisen suunnitteluajan tärkeyden nostavat esiin myös Sirkko ja kumppanit (2020) sekä Kokko ja Hirto (2021).

Opettajat toivat esille tiimityöskentelyssä olevan tärkeää, että kaikki noudattavat yhdessä sovittuja sääntöjä. Kokon ja Hirston (2021) tutkimuksessa opettajat kokivat, että opettajien epäjohtonmukaisuus aiheuttaa sekavuutta. Tutkimuksessamme eräs opettaja nosti esiin, että lapset voivat käyttää valtaa oppiessaan keneltä aikuiselta kannattaa kysyä lupaa mihinkin asiaan. Gallagherin (2008) mukaan valtasuhde onkin aina kontekstisidonnaista ja molemmilla osapuolilla on valtaa. Vaikka näennäisesti voi siis vaikuttaa siltä, että lapsen kysyessä aikuiselta lupaa johonkin asiaan valta olisi aikuisella, voi lapsikin käyttää valtaa osatessaan kohdistaa pyyntönsä tietylle aikuiselle.

Opettajat nostivat työntekijöiden asenteen vaikuttavana tekijänä kotialuetoiminnan toteuttamisessa. Kotialuetoiminnan ollessa monin paikoin uusi toimintatapa, on työntekijöiden asenteesta kiinni, kuinka he suhtautuvat siihen. Joidenkin opettajien vastauksista huokui innostus ja myönteisyys uutta toimintatapaa ja sen mahdollisuuksia kohtaan. Osa taas kommentoi, ettei

kotialue toiminnassa ole mitään myönteistä ja ettei se voi mitenkään toimia, mistä myös välittyi opettajien oma ennakoasenne toimintaa kohtaan.

Yhteiskunnallisessa keskustelussa kotialueista puhuttaessa nousee usein esiin niiden suuret ryhmäkoot, jotka myös puhututtivat tutkimuksemme osallistuneita opettajia. Raittilan (2013) tutkimuksessa nostettiin esiin suuren ryhmäkoon aiheuttama rauhattomuus ja pedagogiikan toteuttamisen vaikeus, kun kaikkia toiminnassa mukana olevia lapsia ei tunne. Myös tutkimuksemme vastanneet opettajat näkivät suuren ryhmäkoon haasteellisena, sillä osa lapsista saattaa jäädä vähemmälle huomiolle ja osa hakea huomiota häiriökäyttäytymisellä. Suuri lapsimäärä voi aiheuttaa melua, hälyä ja levottomuutta, mikä näkyy erilaisena oireiluina lapsilla. Lapset voivat esimerkiksi vetäytyä, käyttäytyä häiritsevästi tai karkailla. Ryhmäkoon kasvaessa aikuiset kiinnittävät enemmän huomiota turvallisuuteen, jolloin laadukas vuorovaikutus lasten kanssa vähenee, kuten myös Duncan on tutkimuksessaan todennut (ks. Venninen ym. 2014).

Ryhmäkoko voi aiheuttaa haasteita ryhmäytymiseen ja oman ryhmän hahmottamiseen, mutta toisaalta kotialueella lasten on mahdollista luoda ystävyys-suhteita yli ryhmärajojen ja mahdollisia leikkikavereita on enemmän. Fadjukoffin ja muiden (2022) mukaan yhteenkuuluvuuden tunne ja myönteiset ihmissuhteet tukevat hyvinvointia. Lasten ikäskalan ollessa laaja, voi kotialueella tapahtua enemmän vertaisoppimista kuin perinteisessä ryhmässä. Nuoremmat voivat ottaa mallia vanhemmilta lapsilta. Myös vanhempien lasten empatiakyky kehittyy, kun he saavat auttaa ja neuvoa nuorempiaan.

Opettajat arvioivat, että vanhemmat lapset oppivat ja sopeutuvat kotialue toimintaan helpommin, mutta he olivat huolissaan suuren ihmismäärän vaikutuksesta nuorempiin lapsiin sekä lapsiin, joilla on tuen tarpeita. Myös Verschueren ja Koomen (2012) sekä Løkken ja muut (2018) ovat havainneet, että mitä nuorempi lapsi on, sitä enemmän hän kaipaa aikuisen huomiota ja turvaa. Vanhemmat lapset pärjäävät vähemmällä aikuisen huomiolla, jos tarjolla on myös vertaissuhteita, joihin voi tukeutua. Opettajien taustatietoja tarkastellessa havaitsimme kuitenkin, että yli 3-vuotiaiden kanssa työskentelevät opettajat arvioivat lapsen edun toteutuvan kotialueella huonommin kuin perinteisessä päiväkotiryhmässä. Yli 3-vuotiaiden ryhmässä on puolet enemmän lapsia, jonka uskomme vaikuttavan vastausten kielteisyyteen, sillä opettajat

nimesivät kielteisiksi tekijöiksi muun muassa suuren lapsimäärän, kovan melun ja hälinän. Tästä voimme päätellä, että vastausten kielteisyys johtuu enemmän lapsien määrästä kuin heidän iästään.

Moni opettaja mainitsi pienryhmätoiminnan olevan edellytys lapsen edun, hyvinvoinnin ja osallisuuden toteutumiselle. Samaan tulokseen on myös Raittila (2013) päätenyt opettajia haastatellessaan. Raittilan tekemien haastatteluiden mukaan pienryhmätoiminnassa oppimisympäristön rauhallisuus paranee ja lasten yksilöllinen huomioiminen on helpompaa. Pienryhmätoiminnan mahdollistamiseksi tarvitaan jaettavat tilat sekä selkeät suunnitelmat. Tutkimuksessamme opettajat arvioivat kotialue toiminnan mahdollistavan monipuolisemman ja lapsilähtöisemmän toiminnan. Aikuisia ollessa enemmän, pystytään lapset jakamaan useampaan ryhmään heidän mielenkiinnon kohteidensa, taitotasonsa ja tarpeidensa mukaan. Näin toiminnan eriyttäminen ja lapsen kehityksen tukeminen on helpompaa, kun samaa asiaa harjoittelevat lapset voidaan laittaa samaan ryhmään ja keskittyä kyseisen taidon harjoitteluun. Ryhmiä voidaan muodostaa myös niin, että asian jo osaavat ja sitä harjoittelevat ovat samassa pienryhmässä, jolloin taitavampi lapsi voi näyttää mallia ja auttaa kyseisen asian oppimisessa.

Tutkimuksessamme opettajat näkevät lapsen aktiivisena toimijana ja varhaiskasvatuksen olevan merkittävä osa lapsen elinympäristöä, jossa osallisuutta tapahtuu ja sitä voidaan tukea joka hetkessä. Bronfenbrennerin (1986) ekologisen teorian tasoista varhaiskasvatus sijoittuu mikro- ja mesotasoille, joihin lapsen arki pääasiassa sijoittuu ja jossa kodin ulkopuoliset vuorovaikutussuhteet tapahtuvat.

Lapsen kuulluksi tuleminen arjessa toteutui huonommin kotialueella kuin perinteisessä ryhmässä. Tätä oli perusteltu sillä, että lapsia ollessa paljon, hiljaisemmat lapset hukkuvat helposti massaan. Holkeri-Rinkisen (2009) mukaan lapsen aloitteen tekeminen voi olla haastavampaa, kun ryhmäkoko on suurempi ja lapsi joutuu kilpailemaan aikuisen huomiosta. Aikuisen huomion kiinnittyessä muihin asioihin, voi lasten sanattomat vuorovaikutusaloitteet jäädä huomiotta (Holkeri-Rinkinen 2009), joka saattaa sulkea kieltä osaamattomat lapset osallisuuden ulkopuolelle (Horgan ym. 2017). Murray (2019) toteaa, että jos lapsi ei saa ääntään kuuluviin, voi hän kokea omien mielipiteidensä olevan arvottomia. Tutkimuksessamme opettajat arvioivat suuren ryhmäkoon aiheuttavan sen, että

osa lapsista haki enemmän huomiota ja osa taas saattoi vetäytyä entisestään. Opettajat pelkäsivät, että jos ujompi lapsi ei aloitteestaan huolimatta tule kuulluksi, nostaa tämä lapsen kynnystä tuoda mielipiteitään tulevaisuudessa esille. Myös Roqvist ja muut (2019) ovat nostaneet esiin tämän haasteen osallisuuden toteutumisessa.

Tilan ollessa avoin, aikuisten oli vaikeampaa olla läsnä ja keskittyä lasten kanssa toimimiseen, kun ei ollut selkeää jakoa siitä, kuka vahtii mitäkin ryhmää. Tällöin työntekijät joutuivat kiinnittämään huomiota kaikkiin lapsiin oman pienryhmänsä sijaan. Kiireellinen aikataulu nähtiin haasteellisena lapsen osallisuuden näkökulmasta, sillä tiukoissa siirtymissä ei ollut mahdollista pysähtyä lapsen tarpeen äärelle. Tällaisissa tilanteissa lapsen osallisuus jää vajaaksi ja aikuisen käyttämä valta korostuu, kuten Shier (2001) asian ilmaisee. Opettajat kuvailivat, että lapselle ei jäänyt vaihtoehtoa valita olla osallistumatta toimintaan tai tehdä jotain muuta tiukkojen aikataulujen takia. Kyrönlampi & Uitto (2022) kuvailevat tällaisen tilanteen rajoittavan lapsen osallisuutta.

Samassa tilassa toimiessa opettajat arvioivat myös aikuisten huomion kiinnittyvän helposti toistensa kanssa jutteluun, havaintojen tekemiseen ja toiminnan suunnitteluun. Tämä on tietysti tärkeää, mutta vie osaltaan aikuisten huomiota pois lapsista. Muutama opettaja vastasi lapsen osallisuuden toteutuvan arjessa paremmin, kun aikuisia on enemmän, joten uskomme että hyvällä suunnittelulla ja pienryhmätoiminnalla osallisuuden toteutuminen on mahdollista myös kotialueella. Lapsen osallisuuden huomioimisessa suunnittelussa ja arvioinnissa opettajat eivät nähneet suurta eroa. Osa arvioi suunnittelun olevan hankalampaa, kun lapsia oli enemmän, mutta toisaalta moni taas mainitsi suuremman kasvattajamäärän mahdollistavan kaikkien lasten huomioinnin suunnittelussa. Toinen opettaja oli saattanut huomata jotain sellaista mitä toinen ei, jolloin kaikki lapset tulivat huomioituksi.

Lapsen hyvinvoinnin kannalta opettajat nostivat avoimissa vastauksissa esiin suuren kasvattajamäärän myönteisenä asiana lapsen hyvinvoinnille, mitä tukee myös Friedmanin ja muiden (2000) tutkimus. Kuitenkin monivalintakysymyksessä vastaukset jakautuivat aika tasaisesti myönteisen ja kielteisen vastausvaihtoehdon välillä. Aikuiseen kiinnittymisen opettajat arvioivat olevan jonkin verran vaikeampaa, sillä kun kasvattajia on enemmän, myös vaihtuvuutta on enemmän ja tutustuminen aikuisten ja lasten välillä vie enemmän

aikaa. Tähän voidaan vaikuttaa pienryhmätoiminnan suunnittelulla ja sillä, toimiiko samojen lasten kanssa pääsääntöisesti samat aikuiset vai vaihtuuko pienryhmän aikuinen viikoittain tai jopa päivittäin, jolloin tutustuminen tosiaan voi viedä aikansa. Opettajat mainitsivat, että yleensä lapsi kiinnittyy selvästi ainakin yhteen aikuiseen, jonka kanssa hän viettää eniten aikaa ja jolta saa eniten huomiota. Tätä yhteen kasvattajaan kiinnittymistä tukee Bowlbyn (1969) kiintymyssuhdeteoria ja siitä myöhemmin johdetut tutkimukset liittyen kasvattajan ja lapsen väliseen kiintymyssuhteeseen (esim. Goossens & Izendoorn 1990).

Varhaiskasvatuksen työntekijät kokivat Seamanin & Gilesin (2021) haastattelussa lasten ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen laadun olevan merkittävin tekijä ja Suhosen (2009) mukaan laadukas vuorovaikutus on jopa suhdelukuja merkittävämpi tekijä lapsen hyvinvoinnin kannalta. Minkkisen (2015) mukaan lapsi tarvitsee aikuisen hoivaa ja läsnäoloa ja myönteiset vuorovaikutuskokemukset lisäävät lapsen luottamusta häntä hoivaaviin aikuisiin. Aikuisten läsnäolon ja laadukkaan vuorovaikutuksen nähtiin olevan jonkin verran vaikeampaa kotialueella kuin perinteisessä päiväkotiryhmässä. Tämän nähtiin riippuvan siitä, oliko kotialueen käytössä yksi suuri, avoin toimintatila vai oliko tiloja useampia. Useampi tila mahdollisti pienryhmiin jakautumisen, jolloin aikuisten oli helpompaa olla läsnä ja vuorovaikutus nähtiin laadukkaampana. Kiireen ja suuren ryhmäkoon arvioitiin heikentävän laadukasta vuorovaikutusta, kun aikuisilla ei ollut aikaa pysähtyä kahdenkeskeisille rupattelutuokioille lasten kanssa, jonka myös Holkeri-Rinkinen (2009) nimeää edellytyksenä lapsen kuulluksi tulemiselle ja laadukkaalle vuorovaikutukselle.

Opettajat nostivat esiin selkeän päivärytmin ja siirtymien tärkeyden. Kun lapset tiesivät, mitä seuraavaksi tapahtuu ja mitä heiltä odotetaan, oli heillä turvallisempi ja levollisempi olo, eikä hälinää syntynyt niin paljon. Samaan tulokseen päätyi myös Lämsä (2021) tutkimuksessaan. Rutasen ja Hännikäisen (2017) tutkimuksen mukaan siirtymät ovat oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin näkökulmista tärkeitä tilanteita, mutta opettajien vastauksista voi tulkita, että siirtymien kiireisyyden vuoksi tilanteita on haastava pitää pedagogisina oppimisen tilanteina. Avoimet tilat nähtiin erityisen haastavaksi niiden lasten kohdalla, joilla oli keskittymisvaikeuksia tai toiminnanohjauksen haasteita. Avoin tila houkutteli tällaisia lapsia juoksemiseen ja heidän oli vaikea asettua ja keskittyä toimintaan. Useampi opettaja toi esille, että kotialue ei ehkä ole oikea

paikka tukea tarvitseville lapsille. Myös Mealings ja muut (2015b) ovat tutkimuksessaan nostaneet huolen tuen tarpeisten lasten oppimisesta avoimessa ympäristössä. Tilojen avoimuus loi myös turvattomuuden tunnetta lapsissa, jos lapsella ei ollut omaa paikkaa rauhoittumiseen. Kokon & Hirston (2021) mukaan oman paikan puuttuminen saattaa asettaa haasteita myös lapsen osallisuuden toteutumiselle, jos tilassa on liikaa vaihtoehtoja lapselle.

Meteli mainittiin monissa opettajien vastauksissa kielteisenä tekijänä kotialueella. Stansfeldin ja Clarkin (2015) mukaan kova meteli voi vaikuttaa lapsiin keskittymisvaikeuksina, turvattomuuden tunteena ja levottomuuden kasvuna, mitkä tulivat esiin myös kyselymme vastauksissa. Vastauksissa korostui meteli ruokailutilanteissa, koska monissa kotialuetoimintaa toteuttavissa päiväkodeissa lapset ruokailivat yhteisessä, koko päiväkodin tai koulun kanssa jaetussa ruokasalissa. Mealingsin ja muiden (2015b) mukaan meteli aiheuttaa haasteita lapsen oman äänen kuuluviin saamisessa, joka voi johtaa siihen, että osa lapsista puhuu kovempaa tullakseen kuulluksi, kun osa sulkeutuu entistä enemmän. Heidän mukaansa myös opettajat saattavat joutua korottamaan ääntään, joka voi aiheuttaa kuormitusta ja terveysongelmia. Uusissa, kotialuetoimintaan varta vasten rakennetuissa päiväkodeissa, on yleensä huomioitu meluhaitta ja panostettu akustiikkaan. Toivottavasti tämä otetaan jatkossa yhä paremmin huomioon uusia päiväkoteja rakennettaessa, sillä pitkäaikainen kuormittuminen metelille aiheuttaa stressiä aikuisille ja lapsille, mikä voi näkyä esimerkiksi muutoksina lapsen aivojen toiminnassa (Kraaijenvanger, ym. 2020; Smith & Pollak 2021).

Johtopäätöksemme osallisuuteen ja psyykkiseen hyvinvointiin liittyen on, että ne toteutuvat osallistujien työskentelemillä kotialueilla tällä hetkellä verraten huonommin kuin perinteisissä päiväkotiryhmissä. Hyvällä suunnittelulla, pienryhmätoiminnalla ja työntekijöiden sitoutumisella toimintaan osallisuutta ja psyykkistä hyvinvointia on mahdollista toteuttaa ja tukea yhtä hyvin tai jopa paremmin kuin perinteisessä ryhmässä. Opettajien näkemysten mukaan kotialuetoiminta ei tällä hetkellä sovellu kuitenkaan nuorimmille tai tuen tarpeisille lapsille. On tärkeää huomioida, että pedagogisen toiminnan laatu ja lapsen edun toteutuminen vaihtelevat varmasti yhtä lailla myös perinteisten päiväkotiryhmien välillä ja siellä vallitsee samat edellytykset toiminnan suunnittelusta ja siihen sitoutumisesta kuin kotialueella. Kotialuetoiminnan ollessa verraten uusi

toimintamalli, tarvitsevat siellä työskentelevät työntekijät enemmän aikaa ja koulutusta uuden toimintakulttuurin luomiseen, suunnitteluun ja uuteen toimintamalliin totuttelemiseen. Kotialue toiminnassa on siis paljon potentiaalia ja riippuu paljon työntekijöistä, tiloista ja johtajista, kuinka tämä potentiaali saadaan valjastettua käytäntöön.

6.2 Tutkimuksen merkitys

Ennakoajatuksemme ennen tutkimuksemme aloittamista kotialueisiin liittyen perustui mediasta ja kollegoiden kanssa käydyistä keskusteluista luomamme mielikuvan varaan. Median antama kielteinen kuva kotialue toiminnasta on varmasti vaikuttanut myös monien muiden käsitykseen kotialueista, jos omaa kokemusta niistä ei ole. Ennako-oletuksemme oli, että kotialueen suuri lapsimäärä ja avoimet tilat luovat levottoman ja turvattoman ympäristön, joka ei tue lapsen etua. Tutkimustuloksemme mukaan myös kotialueella työskentelevät opettajat kokevat asian näin. Olimme kuulleet, että kotialueen suuri kasvattajamäärä tukee lapsen edun toteutumista. Pohdimme kuitenkin, voiko lapsen olla vaikea kiinnittyä ja muodostaa luottamussuhdetta kehenkään aikuiseen, kun aikuisia on enemmän ja vaihtuvuus siinä, kuka lasta on esimerkiksi aamulla vastassa, on suurempi. Kotialueilla työskentelevät opettajat kuitenkin näkivät suuren kasvattajamäärän pääasiassa myönteisenä lapsen edun kannalta, eikä vastaavaa huolta esiintynyt.

Tutkimuksemme tuloksia tarkastellessa meidät yllätti opettajien vastauksissa esiintyvä hajonta. Ajattelimme etukäteen, että tietyt tekijät keräisivät lähes yksinomaan myönteisiä tai kielteisiä vastauksia. Näin ei kuitenkaan käynyt, vaan lähes jokaisesta tekijästä löytyi sekä myönteisiä että kielteisiä mainintoja. Tämä osoittaa, että kotialueella työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat näkevät kotialue toiminnassa olevan myös myönteisiä vaikutuksia lapselle. Lisäksi meidät yllätti opettajien asenteen vaikutus vastauksiin. Osassa vastauksista välittyi opettajan kielteinen asenne kotialue toimintaa kohtaan, mikä vaikutti osallistujan kaikkiin vastauksiin. Esimerkiksi myönteisiä tekijöitä kysyttäessä vastauksena oli muutamalla opettajalla ”ei mitään positiivista”, jolloin myös heidän muut vastaukset olivat negatiivissävytteisiä. Vastaavan huomasi myönteisten vastausten osalta. Asenteen vaikutuksen tarkempaa tarkastelua

varten olisi ollut mielenkiintoista kysyä kyselylomakkeessamme opettajan asenteeseen liittyviä kysymyksiä kotialuetoiminnasta. Tuloksissa on syytä huomioida aiheen tunteita herättävä puoli sekä se, että osallistujajoukkoon on mahdollisesti valikoitunut opettajia, jolla on aiheesta ääripään kokemuksia ja jotka haluavat tuoda ne esille.

Emme osanneet etukäteen ajatella kotialueen suuren lapsimäärän myönteisiä vaikutuksia, mutta niitä kertyikin ilahduttavan paljon. Laajaan ikäskalaan liittyen tuli myös ainoastaan myönteisiä mainintoja, mitä emme olleet osanneet odottaa, koska olemme aiemmin kuulleet ainoastaan kielteisiä mainintoja niin kutsuttuihin sisarusryhmiin liittyen. Moninaiset vastaukset kotialuepäiväkotien tiloihin liittyen, olivat osaltaan ilahduttavia, mutta samalla harmillista kuultavaa. Vastausten perusteella tilat vaikuttavat arjen toimimiseen huomattavan paljon ja on ikävää, että kaikissa päiväkodeissa tilat eivät tue kotialuetoiminnan toteuttamista yhtä paljon. Tutkimusprosessin alussa ajattelimme, että työntekijät nostaisivat enemmän esiin päiväkodin johtoon liittyviä mainintoja ja olimme yllättyneitä, kun johtajiin liittyviä asioita ei kovin monessa vastauksessa tullut esiin.

Moni opettaja mainitsi, ettei pidä kotialuetoimintaa sopivana pienimmille tai tuen tarpeisille lapsille. Oletimme, että tarkastellessa, minkä ikäisten lasten kanssa työntekijät työskentelevät, olisi alle 3-vuotiaiden kanssa työskentelevillä ollut kielteisempi näkemys toimintaa kohtaan kuin yli 3-vuotiaiden kanssa työskentelevillä. Yllätyimme, kun havaitsimme, että yli 3-vuotiaiden kanssa työskentelevät olivatkin pääosin vastanneet lapsen edun toteutuvan huonommin kotialuetoiminnassa. Yli 3-vuotiaiden lasten ryhmässä on puolet enemmän lapsia, mikä osaltaan vaikuttaa vastauksiin ja kyse on todennäköisemmin suuremmasta lapsimäärästä kuin lasten iästä. Opettajat myös kertoivat vanhempien lasten hyötyvän siitä, että vertaissuhteita on enemmän, joten pohdimme, voiko tuloksiin vaikuttaa myös opettajien oma kuormittuminen suuren lapsiryhmän kanssa meluisassa ja hälyisässä ympäristössä.

Kysyimme, kuinka kauan yksikössä on toteutettu kotialuetoimintaa. Ajattelimme, että mitä pidempään kotialuetoimintaa on yksikössä toteutettu, sitä selkeämpää se olisi ja nähtäisiin myönteisempänä. Tällaista yhteyttä emme kuitenkaan havainneet, mutta on tärkeää ottaa huomioon, että työntekijät olivat

työskennelleet yksiköissä verraten vähän aikaa, mikä voi vaikuttaa heidän omaan näkemykseensä toiminnan selkeydestä.

Tutkimuksemme toisena aineistonkeruumenetelmänä toimi opettajahaastattelut, joista kaksi toteutimme läsnä ja kolme etäyhteydellä. Läsnä ja etänä toteutetuissa haastatteluissa näkyy pieniä eroja esimerkiksi meidän haastattelijoiden puheenvuorojen ottamisessa. Läsnä toteutetut haastattelut olivat enemmän keskustelumuotoista ja niihin tuli kommentoitua puheenvuorojen väliin enemmän. Läsnä ollessa eleillä on myös helpompi vaikuttaa haastattelun ilmapiiriin. Teamsin välityksellä pidetyissä haastatteluissa puheenvuorot jakautuivat tasaisemmin, ja niin sanottua turhaa kommentointia kesken toisen puheenvuoron ei tapahtunut. Tällöin keskustelut eivät lähteneet rönsyilemään yhtä paljon kuin läsnä ollessa, mikä vaikutti myös litterointityöhön. Osa haastattelemistamme opettajista oli meille entuudestaan tuttuja ja osa vieraita. Koemme, ettei tämä kuitenkaan vaikuttanut saamiemme vastauksien laatuun, sillä käsittelemämme aihe ei ole lähtökohtaisesti arkaluontoinen, mikä voisi vaikuttaa vastaajan turvallisuuden kokemukseen ja tätä kautta vastauksiin.

Opimme tutkimuksemme myötä uusia asioita kotialue toiminnasta ja koemme saaneemme ideoita ja näkökulmia siihen, mitä toimivaan kotialueeseen tarvitaan ja miten itse toteuttaisimme kotialue toimintaa, jos sellaisessa tulemme tulevaisuudessa työskentelemään. Koemme, että onnistuimme hyvin valitessamme tutkimuksen kohteeksi nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajien näkemykset, sillä vastauksista välittyi heidän intohimonsa ja osaamisensa alaa kohtaan ja heillä oli paljon ajatuksia aiheeseen liittyen.

Sen lisäksi, että saimme ideoita omaan työhömmme varhaiskasvatuksen opettajina, on tutkimus merkityksellinen myös yhteiskunnallisesti. Tutkimuksemme nostaa esiin epäkohtia kotialue toiminnassa, kuten tilojen suunnittelun liian pieniksi tai avoimiksi, sekä esittää edellytyksiä kotialue toiminnan toimivuudelle, kuten pienryhmätoiminta ja tarvittavat resurssit suunnittelulle. Tutkimuksemme osoittaa, että kotialue toiminnassa on potentiaalia, mutta se vaatii enemmän tutkimusta, jotta toimintaa voidaan kehittää tukemaan lapsen etua yhä paremmin eri osa-alueilla. Uskomme myös, että henkilöstön kouluttaminen uuteen toimintamalliin on tärkeää, vaikka se ei noussut opettajien vastauksissa esille. Tutkimuksestamme on hyötyä päättäjille,

jotka päiväkotien uudistumisprosessia johtavat, kouluttajille, päiväkotien johtajille ja työntekijöille sekä päiväkotien tiloja suunnitteleville henkilöille.

Tutkimusprosessin aikana meille nousi muutamia ajatuksia jatkotutkimusaiheista kotialue toimintaan liittyen. Useampi tutkimukseemme vastanneista opettajista mainitsi, ettei kotialue toiminta sovi pienille ja tuen tarpeisille lapsille, joten aihetta olisi mielenkiintoista tutkia näistä näkökulmista. Lapsiin kohdistuvat tutkimukset toteutetaan usein aikuisten näkökulmasta, joten tutkimus lapsen näkökulmasta kotialueella toimimisesta avaisi näkemystä siitä, miten lapset itse kokevan hälyiseksi mielletyn ympäristön osana jokapäiväistä arkeaan. Tutkimuksessamme vastauksista välittyi johtajan positio kotialue toiminnassa, joten mielenkiintoista olisi tutkia tarkemmin millaista johtajuutta kotialue toiminta opettajien ja johtajien itsensä näkökulmasta edellyttää.

LÄHTEET

- Aalto, M. (2023a). Tässäkö vakava ennakkotapaus? Helsingin uuteen ”avokonttorikouluun” alettiin rakentaa seiniä. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009982167.html> (Luettu 28.11.2023).
- Aalto, M. (2023b). Karut luvut julki: Helsingin päiväkotien opettajista puuttuu yli puolet. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009973900.html> (Luettu 14.11.2023).
- Aalto, M. (2023c). Nyt puhuvat päiväkotien opettajat: ”Tämä on lapsiparkki”. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009977547.html> (Luettu 14.11.2023).
- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T., & Milatz, A. (2012). Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students’ stress regulation? *Attachment & Human Development*, 14(3), 249–263. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.673277>
- Amerijckx, G., & Humblet, P. C. (2014). Child Well-Being: What Does It Mean? *Children & Society*, 28(5), 404–415. <https://doi.org/10.1111/chso.12003>
- Archard, D., & Skivenes, M. (2009). Balancing a Child’s Best Interests and a Child’s Views. *The International Journal of Children’s Rights*, 17(1), 1–21. <https://doi.org/10.1163/157181808X358276>
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226–244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226>
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. Vol. 1, Attachment. Hogarth Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.

- Christensen, J. (2010). Proposed Enhancement of Bronfenbrenner's Development Ecology Model, *Education Inquiry*, 1:2, 117-126, DOI: [10.3402/edui.v1i2.21936](https://doi.org/10.3402/edui.v1i2.21936)
- Christensen, J. (2016). A critical reflection of Bronfenbrenner's development ecology model. *Problems of Education in the 21st Century*, 69(1), 22-28.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Eighth edition. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Consedine, N. S., & Magai, C. (2003). Attachment and emotion experience in later life: The view from emotions theory. *Attachment & Human Development*, 5(2), 165–187.
<https://doi.org/10.1080/1461673031000108496>
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., & Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 76-88.
- Costa, M. (2004). *Teacher Adaptations to an Open Area Teaching and Learning Environment*.
- Cumming, J. J., Mawdsley, R. D., & De Waal, E. (2006). The 'best interests of the child', parents' rights and educational decision-making for children: a comparative analysis of interpretations in the United States of America, South Africa and Australia. *Australia and New Zealand Journal of Law and Education*, 11(2), 43-71.
- Engler, K. (2007). *A look at how the ecological systems theory may be inadequate. A Capstone project, Winona State University*.
- Eriksen, E. (2018). Democratic participation in early childhood education and care - serving the best interests of the child. *Nordisk Barnehageforskning*, 17(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.2319>
- Erikson, E. (1982). *Lapsuus ja yhteiskunta*. Gummerus.
- Fadjukoff, P., Kainulainen, S., Pirhonen, J., Saaranen, T., Valokivi, H., & Vauhkonen, A. (2022). Sosiaalinen hyvinvointi turvaa terveyttä. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 59(3).
<https://doi.org/10.23990/sa.111453>
- Friedman, S., Phillips, D., Belsky, J., Knoke, B., Poole, K., Hirsh-Pasek, K., Weinraub, M., Bradley, R., Caldwell, B., Clarke-Stewart, A., Appelbaum, M., O'Brien, M., McCartney, K., Burchinal, M., Cox, M., Brownell, C.,

- Campbell, S., Huston, A., Owen, M. T., ... Marshall, N. (2000). Characteristics and Quality of Child Care for Toddlers and Preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4(3), 116–135. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0403_2
- Gallagher, M. (2008). 'Power is not an evil': rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies*, 6, 137–150. doi:10.1080/14733280801963045
- George, P. S. (1975). Ten years of open space schools: A review of the research. Gainesville, Florida: The Florida Educational Research and Development Council.
- Goossens, F. A., & Ijzendoorn, M. H. van. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61(3), 832–837. <https://doi.org/10.2307/1130967>
- Graham, A., & Fitzgerald, R. (2011). Supporting Children's Social and Emotional Well-being: Does "Having a Say" Matter? *Children & Society*, 25(6), 447–457. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2010.00295.x>
- Greenland, E. E., & Shield, B. M. (2011). A survey of acoustic conditions in semi-open plan classrooms in the United Kingdom. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 130(3), 1399–1410. <https://doi.org/10.1121/1.3613932>
- Gretschel, A. (2002). Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: University Library of Jyväskylä.
- Gruber, J., Kosonen, T. & Huttunen, K. (2022). Paying Moms to Stay Home: Short and Long Run Effects on Parents and Children. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. Helsinki 2022.
- Hietanen, L. (2023). Kotialuepäiväkoti oppimisympäristönä tukea tarvitsevalle lapselle. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202306056525>
- Holkeri-Rinkinen, L. (2009). Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa: diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampere University Press.

- Horgan, D., Forde, C., Martin, S., & Parkes, A. (2017). Children's participation: moving from the performative to the social. *Children's Geographies*, 15, 274–288. doi:10.1080/14733285.2016.1219022
- Hurmas, M. (2023). Päiväkodin työntekijät varoittavat nykytrendistä – ”Aiheuttaa sekopäisyyttä sekä lapsissa että aikuisissa”. *Ilta-Sanomat*.
<https://www.is.fi/perhe/art-2000010014282.html> (Luettu 22.1.2024)
- Häkli, J. (1999). Meta hodos: johdatus ihmismaantieteeseen. Vastapaino.
- Hänninen, R., Karhinen, J., Korpela, V., Pajula, L., Pihlajamaa, O., Merisalo, M., ... & Wilska, T. A. (2021). Digiosallisuuden käsite ja keskeiset osa-alueet: Digiosallisuus Suomessa-hankkeen väliraportti. valtioneuvoston kanslia.
- Kallinen, K., Nikupeteri, A., Laitinen, M., Lantela, L., Turunen, T., Nurmi, H., & Leinonen, J. (2021). Lasten arjen hyvinvoinnin tekijät. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 4–21. <https://doi.org/10.33350/ka.80332>
- Kangasluoma, E. (2023). Espooseen rakennetaan yli 300 lapsen jättipäiväkoti – Kokenut tutkija: ”Hirveä virhe”. *Helsingin Sanomat*.
<https://www.hs.fi/kaupunki/espoo/art-2000009972735.html> (Luettu 22.1.2024)
- Kiili, J. (2006). Lasten osallistumisen voimavarat: tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto.
- Kinnunen, U. (2010). Mikä edistää työkuormituksesta palautumista? Teoksessa *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H., Tynjälä, P. (toim.) Helsinki: WSOY pro Oy 2010.
- Kirby, P. Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. (2003). Building culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation.
- Kirvesniemi, T., Poikolainen, J. & Honkanen, K. (2019). The Finnish day-care centre as an environment for learning social-emotional well-being. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1).
- Kivinen, L. (2020). ”Avokonttorikoulun” oppilaiden vanhemmat vaativat viranomaisia puuttumaan meluun ja ahtauteen – ”Päätimme ottaa järeämmät aseet käyttöön”. *Helsingin Sanomat*.
<https://www.hs.fi/kaupunki/jarvenpaa/art-2000006412222.html> (Luettu 11.12.2023)

- Kokko, A. K., & Hirsto, L. (2021). From physical spaces to learning environments: processes in which physical spaces are transformed into learning environments. *Learning Environments Research*, 24(1), 71–85. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09315-0>
- Kraaijenvanger, E. J., Pollok, T. M., Monninger, M., Kaiser, A., Brandeis, D., Banaschewski, T., & Holz, N. E. (2020). Impact of early life adversities on human brain functioning: A coordinate-based meta-analysis. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 113, 62–76. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.03.008>
- Krutzinna, J. (2022). Who is “The Child”? Best Interests and Individuality of Children in Discretionary Decision-Making. *The International Journal of Children’s Rights*, 30(1), 120–145. <https://doi.org/10.1163/15718182-30010005>
- Kuuskorpi, M. (2012). Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4956-4>
- Kyrönlampi, T. & Uitto, M. (2022). Lasten osallisuutta mahdollistavat ja estävät tekijät esiopetuksessa. *Kasvatus & Aika* 16(2), 90–108. <https://doi.org/10.33350/ka.95401>
- Laki lapsiasiavaltuutetusta 1221 (2004). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20041221>
- Laki lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta 1128 (1996). <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1996/19961128>
- Lapsiasiavaltuutetun strategia 2019–2024: Lapsen oikeuksien asialla (2019). <https://lapsiasia.fi/documents/25250457/0/Strategia-2019-2024.pdf/a922c18a-4400-ae30-be60-5ffc5601c91e/Strategia-2019-2024.pdf?t=1600336065361>
- Lapsiasiavaltuutetun toimintasuunnitelma vuodelle 2023 – terveys ja lapsen oikeudet (2022). Lapsiasiavaltuutetun toimisto. <https://lapsiasia.fi/documents/25250457/53093650/LAPS+toimintasuunnitelma+2023.pdf/bf9ebc9d-f1c8-d050-f007-cbf374026489/LAPS+toimintasuunnitelma+2023.pdf?t=1678692979419>
- Lastensuojelulaki 417 (2007). <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417#L1P5>

- Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R.-M. (2015). Sosiaalinen osallisuus. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla www.thl.fi/sokra
- Løkken, I-M., Broekhuizen, M., Barnes, J., Moser, T. & Bjørnstad, E. (2018). Interaction Quality and Children's Social-Emotional Competence in Norwegian ECEC. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2).
- Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 15(2).
<https://doi.org/10.33350/ka.102527>
- Malinen, O-P., & Palmu, I. (2017). Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *NMI-bulletin*, 27(3), 40–50. <https://bulletin.nmi.fi/2019/10/01/nakokulmia-yhteisopettajuuteen/>
- Mashford-Scott, A., Church, A., & Tayler, C. (2012). Seeking Children's Perspectives on their Wellbeing in Early Childhood Settings. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 231–247.
<https://doi.org/10.1007/s13158-012-0069-7>
- Mealings, K. T., Demuth, K., Buchholz, J. M., & Dillon, H. (2015a). The effect of different open plan and enclosed classroom acoustic conditions on speech perception in Kindergarten children. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 138(4), 2458–2469. <https://doi.org/10.1121/1.4931903>
- Mealings, K. T., Demuth, K., Buchholz, J. M., & Dillon, H. (2015b). An assessment of different sized open plan and enclosed Kindergarten classroom listening environments. In *Proceedings of the Australian Acoustical Society "Acoustics 2015" Conference*.
- Minkkinen, J. (2015). Lapsen hyvinvointimalli: lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Tampere University Press.
- Murray, J. (2019). Hearing young children's voices, *International Journal of Early Years Education*, 27:1, 1-5.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1563352>
- Närvi, J., Kinnunen, A., Lammi-Taskula, J., Miettinen, A. & Saarikallio-Torp, M. (2023). Äitien kotihoidon tuen käytössä näkyvät niin työtilanne kuin hoivaihanteet - Perhevapaakyselyn 2022 tuloksia. Tutkimuksesta tiiviisti 7/2023, Suomen sosiaalinen tila 1/2023. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki.

- OECD (2018). Working Together: Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Finland, Working Together for Integration, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264305250-en>.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ (2023). Varhaiskasvatuksen opetushenkilöstöä koskevat työaikamääräykset. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2019/varhaiskasvatuksen-tyoaika/> (Luettu 11.12.2023)
- Opetushallitus (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Raittila, R. (2013). Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), Varhaiskasvatuksen pedagogiikka.
- Rosqvist, L., Kokko, M., Kinos, J., Robertson, L., Pukk, M. & Barbour, N. (2019). Lapsilähtöinen pedagogiikka varhaiskasvattajien kanssa konstruoituna. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti* 8(1). 192–214.
- Rutanen, N., & Hännikäinen, M. (2017). Care, Upbringing and Teaching in 'Horizontal' Transitions in Toddler Day-Care Groups. In E. J. White, & C. Dalli (Eds.), *Under-three Year Olds in Policy and Practice* (pp. 57-72). Springer. *Policy and Pedagogy with Under-three Year Olds: Cross-disciplinary Insights and Innovations*. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2275-3_4
- Rytivaara, A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, 53, 182–191.
- Sauli, M. (2024). Tutkijan mukaan päiväkodin koko ei kerro mitään varhaiskasvatuksen laadusta – tämä asia hänestä on tärkein. Yle. <https://yle.fi/a/74-20070851> (Luettu: 26.1.2024).
- Save the Children (2010). Regional study of children's participation in Southern Africa: South Africa, Swaziland and Zambia. Save the Children, Sweden.
- Seaman, H., & Giles, P. (2021). Supporting children's social and emotional well-being in the early years: an exploration of practitioners' perceptions. *Early*

- Child Development and Care, 191(6), 861–875.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1649668>
- Sevón, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M., & Alasuutari, M. (2021). Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 114–138. <https://journal.fi/jecer/article/view/114152>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children’s participation in decision-making in line with Article 12.1 of the UNCRC. *Children & Society*, 15, 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/79918>
- Smith, K. E., & Pollak, S. D. (2021). Rethinking Concepts and Categories for Understanding the Neurodevelopmental Effects of Childhood Adversity. *Perspectives on Psychological Science*, 16(1), 67–93.
<https://doi.org/10.1177/1745691620920725>
- Stansfeld, S., & Clark, C. (2015). Health effects of noise exposure in children. *Current environmental health reports*, 2, 171-178.
- Stenvall, E. (2018). Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus: Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä. Tampere University Press.
- Suhonen, E. (2009). Erytystä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään: Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta (Vol. 304). Dep. of Teacher Education , Univ. of Helsinki.
- Särkkä, H. (2023). Kouluihin rakennettiin hienot avotilat, mutta opiskelusta ei tullut mitään – sitten luokat erotettiin väliseinillä ja verhoilla. *Iltasanomat*. <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000009376440.html> (Luettu 29.11.2023).
- Södö, T. (2020). Avoin oppimisympäristö varhaiskasvatuksessa: Mistä on kyse ja mikä vaikutus sillä on varhaiskasvatussyksikköjen toimintakulttuuriin Pirkanmaalla? <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202010237446>
- Tampereen kaupunki (2020). Päiväkotien suunnitteluohje 2020.
https://www.tampere.fi/sites/default/files/2022-08/TRE_Paivakotien_suunnitteluohje_2020.pdf

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2023). Melu.
https://thl.fi/fi/web/ymparistoterveys/melu#melun_aiheuttamat_terveyshaitat (Luettu 11.12.2023).
- Terävä, H. (2020). Kodista päiväkotiin. Yle. <https://yle.fi/a/3-11527651> (Luettu 9.1.2024)
- Thomas, N. (2007) Towards a theory of children's participation. *International journal of children's rights* 15:2. 199-218.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Turan, M., & Bayar, B. (2017). Examining Teachers View on Primary Teaching Practices Based on Co-Teaching Model. *Journal of Education and Training Studies*, 5(11), 82-97.
- Valtioneuvosto (2021). Kansallisen lapsistrategian toimeenpanosuunnitelma. Valtioneuvoston periaatepäätös. Sosiaali- ja terveysministeriö.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-868-0>
- Varhaiskasvatuslaki 540 (2018).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2014). Supporting children's participation in Finnish child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 42, 211-218.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Yleissopimus lapsen oikeuksista, 20.11.1989.
https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsviite/1991/19910059?sopviite_id=19910059

LIITTEET

Liite 1: Kyselylomake

Lapsen edun toteutuminen kotialueella

Teemme Pro gradu -tutkielmaa Tampereen yliopistossa ja tutkimuksen aiheena on tutkia varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä lapsen edun toteutumisesta kotialueella erityisesti osallisuuden ja psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta.

Vastaaminen kyselyyn on anonymia ja aineistoa käytetään vain tähän tutkimukseen.

Aineisto hävitetään tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Noudatamme EU:n tietosuojailmoituslomaketta, jonka tutkittavat saavat halutessaan nähdä. Lisätietoja voit kysyä Satu Hukalta ja Viola Lepikolta.

Syvennymme aiheeseen haastattelujen kautta, joten olethan yhteydessä, jos haluat kertoa lisää ajatuksistasi aiheeseen liittyen. Haastattelun kesto on noin puolesta tunnista tuntiin ja voimme pitää sen sinulle sopivana ajankohtana ja haastattelu voidaan toteuttaa paikan päällä tai etänä.

Jos sinulla herää kysyttävää kyselyyn tai haastatteluun liittyen, olethan meihin yhteydessä. satu.hukka@tuni.fi & viola.lepikko@tuni.fi

Osa 1

Esitietokysymykset

1. Kuinka kauan olet työskennellyt varhaiskasvatuksessa?

alle vuoden

1–5 vuotta

5–10 vuotta

yli 10 vuotta

2. Oletko työskennellyt kyseisessä päiväkodissa ennen kotialue toiminnan aloittamista?

Kyllä

Ei

3. Kuinka kauan olet työskennellyt kyseisessä työpaikassa?

alle vuoden
1–5 vuotta
5–10 vuotta
yli 10 vuotta

4. Kuinka kauan yksikössä on toteutettu kotialuetoimintaa?

alle vuoden
1–3 vuotta
yli kolme vuotta

5. Minkä ikäisten lasten kanssa työskentelet?

Osa 2

Lapsen edun toteutuminen kotialuetoiminnassa

Tässä osiossa olemme kiinnostuneita opettajien näkemyksistä siitä, kuinka lapsen etu toteutuu kotialuetoiminnassa verrattuna perinteiseen päiväkotiryhmään. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lapsen etu on lapsen perusoikeus, ja tutkimuksessamme käsittelemme lapsen edun toteutumista osallisuuden ja psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmista.

6. Mitä konkreettisia eroja sinulla tulee ensimmäisenä mieleen, kun pohdit kotialueen ja perinteisen päiväkotiryhmän eroja?

Kirjoita vastaus

7. Millaisia **myönteisiä** vaikutuksia olet havainnut kotialuetoiminnassa lapsen edun kannalta?

Kirjoita vastaus

8. Millaisia **kielteisiä** vaikutuksia olet havainnut kotialuetoiminnassa lapsen edun kannalta?

Kirjoita vastaus

Osa 3

Lapsen osallisuuden toteutuminen

Lapsen edun toteutumisessa osallisuus on yksi keskeisistä tekijöistä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) painotetaan lasten osallisuuden edistämistä kaikessa toiminnassa. Keskitymme tutkimuksessamme erityisesti lasten näkemyksien huomioon ottamiseen arjessa sekä lapsen osallistamiseen toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa.

9. Miten lapsen mielipiteet otetaan arjessa huomioon?

Kirjoita vastaus

10. Miten osallistatte lapsia toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa?

Kirjoita vastaus

11. Miten koet lasten kuulluksi tulemisen toteutuvan **käytännön arjessa** kotialueella suhteessa perinteiseen ryhmään?

- Paremmiin
- Ei muutosta
- Huonommin
- En osaa sanoa

12. Miten koet lasten osallisuuden huomioimisen toteutuvan **suunnittelussa** kotialueella suhteessa perinteiseen ryhmään?

- Osallisuuden huomioiminen suunnittelussa on helpompaa
- Ei vaikutusta
- Osallisuuden huomioiminen suunnittelussa on vaikeampaa
- En osaa sanoa

13. Miten koet lasten osallisuuden huomioimisen toteutuvan **arvioinnissa** kotialueella suhteessa perinteiseen ryhmään.

- Osallisuuden huomioiminen arvioinnissa on helpompaa
- Ei vaikutusta
- Osallisuuden huomioiminen arvioinnissa on vaikeampaa
- En osaa sanoa

Osa 4

Lapsen psyykkisen hyvinvoinnin toteutuminen

Määrittelemme psyykkisen hyvinvoinnin koostuvan turvallisuudesta, onnellisuudesta ja terveydestä. Lasten arjen hyvinvointi koostuu arjen pienistä asioista, joihin kuuluu esimerkiksi läsnä olevat aikuiset, kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen sekä aktiivinen osallisuus. Kysymyksissä kotialueen vertauskohtana on perinteinen päiväkotiryhmätoiminta.

14. Miten koet kotialueen suuremman kasvattajamäärän vaikuttavan lapsen psyykkiseen hyvinvointiin?

- selvästi positiivinen
- jonkin verran positiivinen
- ei ole havaittavissa eroa
- jonkin verran negatiivinen
- selvästi negatiivinen vaikutus
- en osaa sanoa

15. Koetko aikuisiin kiinnittymisen olevan...

- selvästi helpompaa kotialueella
- jonkin verran helpompaa kotialueella
- ei ole havaittavissa eroa
- jonkin verran vaikeampaa kotialueella
- selvästi vaikeampaa kotialueella?
- en osaa sanoa

16. Koetko siirtymien lapsen näkökulmasta olevan...

selvästi selkeämpää kotialueella
jonkin verran selkeämpää kotialueella
ei ole havaittavissa eroa
jonkin verran epäselkeämpää kotialueella
selvästi epäselkeämpää kotialueella?
en osaa sanoa

17. Koetko päivärytmin lasten näkökulmasta olevan...

selvästi selkeämpää kotialueella
jonkin verran selkeämpää kotialueella
ei ole havaittavissa eroa
jonkin verran epäselkeämpää kotialueella
selvästi epäselkeämpää kotialueella?
en osaa sanoa

18. Koetko arjen olevan kiireettömyyden näkökulmasta...

selvästi kiireettömämpää kotialueella
jonkin verran kiireettömämpää kotialueella
ei ole havaittavissa eroa
jonkin verran kiireisempää kotialueella
selvästi kiireisempää kotialueella?
en osaa sanoa

19. Koetko aikuisen läsnäolon olevan...

selvästi helpompaa kotialueella
jonkin verran helpompaa kotialueella
ei ole havaittavissa eroa
jonkin verran vaikeampaa kotialueella
selvästi vaikeampaa kotialueella?
en osaa sanoa

20. Koetko melutason olevan...

selvästi korkeampi kotialueella
jonkin verran korkeampi kotialueella
ei ole havaittavissa eroa
jonkin verran matalampi kotialueella
selvästi matalampi kotialueella?
en osaa sanoa

21. Koetko lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimisen olevan...

selvästi helpompaa kotialueella
jonkin verran helpompaa kotialueella
ei ole havaittavissa eroa
jonkin verran vaikeampaa kotialueella
selvästi vaikeampaa kotialueella?
en osaa sanoa

22. Koetko laadukkaan vuorovaikutuksen toteutuvan...

selvästi helpommin kotialueella
jonkin verran helpommin kotialueella
ei ole havaittavissa eroa
jonkin verran vaikeammin kotialueella
selvästi vaikeammin kotialueella?
en osaa sanoa

23. Kerro halutessasi lisää psyykkiseen hyvinvointiin liittyen.

Kirjoita vastaus

Osa 5

Haastattelu

24. Jos haluat osallistua haastatteluun, kirjoitathan nimesi ja sähköpostisi tähän, jotta voimme ollaan sinuun suoraan yhteydessä ja saamme lomakkeen kautta esitiedot haastattelua varten.

Kirjoita vastaus

Liite 2: Haastattelukysymykset

Kyselyn läpikäymisen lisäksi kaikilta haastateltavilta kysytyt kysymykset

1. Kyselyn vastaamisen jälkeen, jäikö jotain tiettyä asiaa mielen päälle, josta haluaisit kertoa lisää?
2. Kotialuemallin tarkoituksena on jakaa lapset pieniin ryhmiin, jolloin toteutuu lapsen oikeus osallisuuteen, osallistua ja vaikuttaa omaan päivään. Toteutuuko tämä teillä?
3. Toimiiko kotialuemalli teillä kokonaisuudessaan? Jääkö ideat ajatuksen tasolle vai pystytäänkö niitä oikeasti toteuttamaan?
4. Mitä toimiva kotialuemalli vaatii työntekijöiltä ja johtajilta?
5. Vaikuttaako lasten ikä kotialueeseen sopeutumiseen? Hyötyykö nuoremmat lapset / vanhemmat lapset kotialuemallista enemmän?

Liite 3: Tietosuojailmoitus

Rekisterin nimi	Varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmia lasten edun toteutumisesta kotialueilla
Päiväys	11.10.2023
Rekisterinpitäjät	Satu Hukka ja Viola Lepikko, satu.hukka@tuni.fi , viola.lepikko@tuni.fi
Ohjaaja tai oppilaitoksen yhteyshenkilö	Kirsi Pauliina Kallio, kirsipauliina.kallio@tuni.fi
Henkilötietojen käsittelytarkoitus ja käsittelyperuste	<p>Henkilötietojasi käsitellään lapsen edun toteutumiseen kotialue toiminnassa liittyvässä opinnäytetutkimuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on tutkia varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä lapsen edun toteutumisesta kotialue toiminnassa osallisuuden ja psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmista verrattuna perinteisiin päiväkotiiin.</p> <p>Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Henkilötietojen käsittelyperusteena on:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> suostumus. EU:n yleinen tietosuoja-asetus 6 artikla 1.a-kohta. Suostumuksen voi peruuttaa milloin tahansa ilmoittamalla tästä rekisterinpitäjälle. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta ennen suostumuksen peruuttamista suoritettujen käsittelyyn lainmukaisuuteen.</p> <p><input type="checkbox"/></p>
Henkilötietojen säilytysaika	<p>Opinnäytteen valmistuttua aineisto ja henkilötiedot tuhoetaan vuoden 2024 aikana.</p> <p>Siltä osin kuin ohjaajalla on pääsy aineistoon opinnäytetyön ohjaamista ja tarkastamista varten, ohjaajat ja tarkastajat käsittelevät henkilötietoja ainoastaan niin kauan kuin on tarpeellista työn hyväksymistä varten.</p>
Rekisterin tietosisältö ja tietolähteet	<p>Kuvaus rekisterissä käsiteltävistä henkilötietotyypeistä tietoryhmittäin, esim.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nimitiedot • Työsuhteen pituus • Haastattelun tietosisältö/ kyselylomakkeella kerättävät tiedot • Tallennettu haastattelu <p>Tiedot kerätään tutkittavilta itseltään.</p>
Henkilötietojen vastaanottajat	Henkilötietojasi ei luovuteta ulkopuolisille.
Rekisterin suojauksen periaatteet	Digitaalinen aineisto suojataan kaksivaiheisella tunnistamisella edellyttävällä One Drive tileillä. Aineiston varmuuskopiot säilytetään

	tutkijoiden salasanalla suojatuilla tietokoneilla. Aineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot.
Rekisteröidyn oikeudet	Tietosuojalainsäädännön mukaisesti sinulle kuuluu oikeus saada pääsy tietoihin, oikaista tietoja, oikeus tietojen poistamiseen (oikeus tulla unohdetuksi), rajoittaa tietojen käsittelyä ja vastustaa henkilötietojen käsittelyä. Jos haluat käyttää jotain oikeuttasi, ota yhteys rekisterinpitäjään.
Oikeus valittaa viranomaiselle	Sinulla on oikeus tehdä valitus henkilötietojen käsittelyä valvovalle viranomaiselle, jos epäilet henkilötietojasi käsiteltävän vastoin tietosuojalainsäädäntöä: tietosuoja.fi / sähköposti: tietosuoja@om.fi