



**TURUN
YLIOPISTO**

Lapsi aktiivisena toimijana kaksivuotisessa esiopetuksessa

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Maarit Lamminniemi

Ohjaaja:
Apulaisprofessori Minna Kyttälä

16.11.2022

Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Lamminniemi Maarit

Otsikko: Lapsi aktiivisena toimijana kaksivuotisessa esiopetuksessa

Ohjaaja: Apulaisprofessori Minna Kyttälä

Sivumäärä: 80 sivua

Päivämäärä: 16.11.2022

Tiivistelmä

Tämän pro-gradu tutkielman tavoitteena oli kuvata ja arvioida kaksivuotisen esiopetuskokeilun ensimmäisen toimintakauden toimintaa kokeiluryhmissä. Tavoitteena oli selvittää, miten opetussuunnitelman ja muiden ohjaavien asiakirjojen asettamat tavoitteet lapsen osallisuudesta ja aktiivisesta toimijuudesta näkyvät ryhmien arjessa. Tutkielman kohteena ovat olleet kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluryhmät Turun kunnallisessa varhaiskasvatuksessa. Tavoitteena oli tarkastella lapsen aktiivista toimijuutta arjen tilanteissa, suhteessa aikuisiin ja vertaisiin. Tutkielmassa paneuduttiin myös siihen, miten erilaiset rakenteelliset tekijät ovat yhteydessä lapsen toimijuuteen ja sen ilmenemiseen. Tutkielma on tehty toimeksiantona Turun kaupungin varhaiskasvatukselle osana kaupungin omaa laadunarviointi- ja kehittämistyötä. Tutkielman tuloksia tullaan käyttämään esiopetuksen kehittämisessä yhdessä henkilöstön kanssa.

Tutkimus on tehty kvantitatiivisia menetelmiä käyttäen. Aineiston keruussa käytettiin Kehittävä palaute -menetelmää. Menetelmän mittareista käytössä ovat olleet systemaattiseen havainnointiin perustuva observointi ja henkilöstön täyttämä oppimisympäristölomake. Aineisto kerättiin 17 kunnallisessa kokeilupäiväkodissa toimintakauden 2021–2022 aikana ja se kuvaa kokeilutoiminnan ensimmäistä toimintakautta lasten ollessa noin viisivuotiaita. Kokonaisuudessaan aineistossa on 2008 strukturoitua havaintoa ja 17 oppimisympäristölomaketta. Aineistoa analysoitiin SPSS 27- ohjelman avulla monimuuttujamenetelmiä käyttäen. Tuloksia tarkasteltiin frekvenssien ja ristiintaulukoinnin avulla. Tilastollista merkitsevyyttä ja muuttujien välistä yhteyttä testattiin z-testin ja Khiin neliö- testin avulla.

Kaksivuotisen esiopetuksen arki näyttäytyy havaintojen pohjalta monipuolisena toimintana. Se näyttää sisältävän paljon vuorovaikutustilanteita etenkin vertaisten kanssa. Lapsen vuorovaikutus aikuisen kanssa toteutuu parhaiten aikuisen ohjaaman toiminnan ja erilaisten tehtävien aikana. Lasten keskinäinen vuorovaikutus mahdollistuu etenkin roolileikissä ja fyysisen leikin aikana. Roolileikkiä leikitään sekä sisällä että ulkona, mutta ulkona tapahtuva toiminta näyttää sen lisäksi mahdollistavan parhaiten lasten fyysistä leikkiä. Ulkona mahdollistuu myös toisten lasten kanssa vapaamuotoisempi oleilu, joka on omiaan synnyttämään yhteenkuuluvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta. Lapset osallistuvat aktiivisesti arjen eri toimintoihin ja lapsen toimijuus näyttäytyy erityisen aktiivisena leikin tilanteissa ja erilaisten tehtävien teon yhteydessä. Lapsen toimijuus näyttäytyy eri tavoin erilaisissa arjen tilanteissa. Myös erilaiset vuorovaikutussuhteet näyttäytyvät eri tavoin Oppimiselle tärkeää toimintaan sitoutuneisuutta havaittiin eniten roolileikissä, fyysisen leikin ja tehtävien teon yhteydessä. Lasten positiiviset tunteet näkyivät monipuolisesti arjen eri tilanteissa. Myös tavanomaiset arjen rutiinit, kuten ruokailu ja erilaiset siirtymätilanteet, sisälsivät positiivisten tunteiden ilmaisuja. Tarkastelluilla rakennetekijöillä näytti olevan yhteyttä lapsen toimijuuden ilmenemiseen tässä tutkielmassa. Rakennetekijöiden yhteyttä lapsen toimijuuden ilmenemiseen olisi syytä tarkastella vielä lisää, jotta niiden merkitys ja niihin vaikuttaminen mahdollistuisivat.

Avainsanat: kaksivuotinen esiopetus, varhaiskasvatuksen pedagogiikka, osallisuus, lapsen toimijuus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Lapsi toimijana kaksivuotisen esiopetuksen arjessa	8
2.1	Ekologinen systeemiteoria	8
2.2	Varhaiskasvatus ja esiopetus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä	10
2.3	Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu	14
2.4	Kaksivuotisen esiopetuksen pedagogiikka	17
2.5	Lapsen toimijuus	21
3	Tutkimuskysymykset	26
4	Tutkimuksen toteuttaminen	27
4.1	Tutkimusmenetelmän ja käytettyjen mittareiden kuvaus	28
4.1.1	Observoinnit	29
4.1.2	Oppimisympäristölomake	31
4.1.3	Muut analysoinnissa käytetyt tiedot	32
4.2	Aineiston kuvaus	32
4.3	Aineiston keruu	34
4.4	Aineiston analyysi	35
5	Tutkimustulokset	38
5.1	Millaista on kaksivuotisen esiopetuksen arki?	38
5.2	Miten lapsen osallistuva sosiaalinen orientaatio näkyy kokeiluryhmien arjen tilanteissa ja lapsen omassa toiminnassa?	49
5.3	Miten lapsen osallistuva sosiaalinen orientaatio näkyy toiminnassa aikuisten ja vertaisten kanssa?	53
5.4	Miten rakenteelliset tekijät ovat yhteydessä lapsen sosiaaliseen orientaatioon?	57
6	Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka	61
7	Tulosten pohdinta	66
7.1	Kaksivuotisen esiopetuksen arki	66
7.2	Lapsi aktiivisena toimijana	68

7.3	Rakenteellisten tekijöiden merkitys	70
7.4	Lopuksi	72
8	Lähdeluettelo	73
	Liitteet	78
	Liite 1. Observointilomake	79
	Liite 2. Observointiohjeet	80

1 Johdanto

Tämä pro gradu- tutkielma sijoittuu kasvatustieteen alaan, tarkemmin varhaiskasvatustieteen alueelle. Tutkimuskohteena on noin viisivuotiaan lapsen arki kaksivuotisessa esiopetuksessa ja hänen sosiaalinen orientaationsa eli toimintatapansa arjen eri tilanteissa.

Varhaiskasvatustutkimuksessa lasta on tarkasteltu pitkään erityisesti kehityspsykologisen näkemyksen kautta. Lapset on nähty vasta kehittymässä olevina ja heidän on katsottu eroavan aikuisista jollain tavoin keskeneräisinä. Lapsuus on aiemmin nähty kehitysvaiheena kohti aikuisuutta. (Alasuutari 2009.) Raittila, Liinamaa ja Tuominiemi (2017) kuvaavat tämän hetken suomalaisen varhaiskasvatustieteen tutkimuskohdetta lasten oikeuksiin ja tarpeisiin kiinnittyvänä lapsuutena. Lapsuus nähdään heidän mukaansa nykyisin osana paikallista ja globaalia yhteiskuntaa. Lapset nähdään tämän päivän varhaiskasvatustutkimuksessa itsenäisinä toimijoina, joiden oma toiminta, kokemukset ja näkökulmat sekä heidän luomansa toiminnan kulttuuri ovat nousseet tärkeiksi varhaiskasvatuksen tutkimuskohteiksi. (Raittila, Liinamaa & Tuominiemi 2017.)

Varhaiskasvatus on viime vuosina ollut vahvan kehittämisen kohteena Suomessa.

Varhaiskasvatusta ja siihen olennaisena osana kuuluvaa esiopetusta koskevaa lainsäädäntöä ja kansallisia opetussuunnitelmien perusteasiakirjoja on päivitetty lähivuosina useampaan otteeseen ja erilaisia valtakunnallisia kehittämistoimia on aloitettu. Varhaiskasvatuksen tärkeys on nostettu esiin esimerkiksi Karilan, Kososen ja Järvenkallaksen (2017) kokoamassa Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartassa vuosille 2017–2030. Heidän mukaansa lasten kehitys ja oppiminen on hyvin intensiivistä varhaisten vuosien aikana. Kehityksen tukemisen lisäksi varhaiskasvatuksessa voidaan lisäksi tukea lapsen kehityksen mahdollisia pulmia. Varhaiskasvatuksella nähdään olevan sekä välittömiä että pidemmän aikavälin vaikutuksia sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta. Varhaiskasvatus nähdään tärkeänä osana elinikäistä oppimista ja esiin on noussut myös puhe varhaiskasvatuksesta lapsen oikeutena. Varhaiskasvatuksen rooli syrjäytymisen ehkäisyssä ja koulutuksellisen tasa-arvon varmistamisessa on merkittävä. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017.)

Yhtenä viimeaikaisista kehittämistoimista Suomessa aloitettiin kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu. Se alkoi 1.8.2021 ja kestää 31.5.2024 saakka. Kaksivuotista esiopetusta ohjaa Laki kaksivuotisesta esiopetuksesta (1046/2020) sekä kansallisen tason Kaksivuotisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet-asiakirja ja sen pohjalta laaditut paikalliset opetussuunnitelmat. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022). Kokeilussa mukana olevat lapset käyvät esiopetusta kahden vuoden ajan ennen perusopetuksen alkua. Kokeilun aikana kokeilutoimintaan osallistuu noin 15 000 suomalaista vuosina 2016 ja 2017 syntynyttä lasta eri kokoisissa kunnissa. Varsinaisen kokeilutoiminnan lisäksi kokeilun aikana seurataan myös kokeilutoimintaan osallistumattomien, samojen ikäryhmien lasten kehitystä ja oppimisen valmiuksia laajalla valtakunnallisella seurantatutkimuksella. Kokeiluun liittyy myös valtakunnallinen seurantatutkimus, jolla hankitaan tietoa kokeilun vaikutuksista. Seurantatutkimus on käynnissä kokeilun loppumiseen saakka ja se antaa tutkittua tietoa kokeilun vaikutuksista kokeilun loppuvaiheessa. (Valtion taloudellinen tutkimuskeskus 2022.)

Kokeilukunnat ja kokeiluyksiköt on valittu satunnaisotannalla. Turku valikoitui mukaan kokeilua toteuttavien kuntien joukkoon ja kokeiluun osallistui 22 yksikköä. Turun kaupungin varhaiskasvatuksen palvelukokonaisuus halusi arvioida kokeilutoimintaa jo ensimmäisen kokeiluvuoden perusteella osana kaupungin omaa laadunarviointia. jotta nähtäisiin, kuinka hyvin opetussuunnitelmasta nousevat tavoitteet näkyvät arjessa. Oman toiminnan arviointia ja sen kehittämistä on Turussa jo pitkään toteutettu Kehittävä palaute- menetelmän avulla ja siitä syystä menetelmä valikoitui myös kokeilutoiminnan arvioinnin välineeksi. Toimintakauden 2021–2022 aikana kerättiin erillinen aineisto kaksivuotista esiopetusta järjestävien ryhmien joukosta. Tuosta aineistosta syntyi tämä pro gradu- tutkielma. Tavoitteena on ollut kurkistaa siihen, mitä kaikkea kaksivuotisen esiopetuksen arjessa tapahtuu ja kuinka lapset arjen tilanteissa toimivat. Yhtenä keskeisenä arvona suomalaista varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa on lapsen osallisuuden mahdollistaminen ja lapsen aktiivinen toimijuus (Opetushallitus 2021). Tässä tutkielmassa tarkastellaan sitä, miten nämä tärkeät asiat näkyvät arjen hetkissä. Kokeilussa mukana olevat ryhmät ovat moninaisia sekä ikärakenteensa, kokonsa että lasten kielellisen moninaisuuden näkökulmasta tarkastellen. Tutkielmassa tarkastellaan myös sitä, miten nämä erilaiset rakenteelliset tekijät vaikuttavat lapsen toimijuuden ilmenemiseen.

Tutkimuksesta saatuja tuloksia on tarkoitus käyttää esiopetustoiminnan kehittämiseen yhdessä henkilöstön kanssa.

2 Lapsi toimijana kaksivuotisen esiopetuksen arjessa

2.1 Ekologinen systeemiteoria

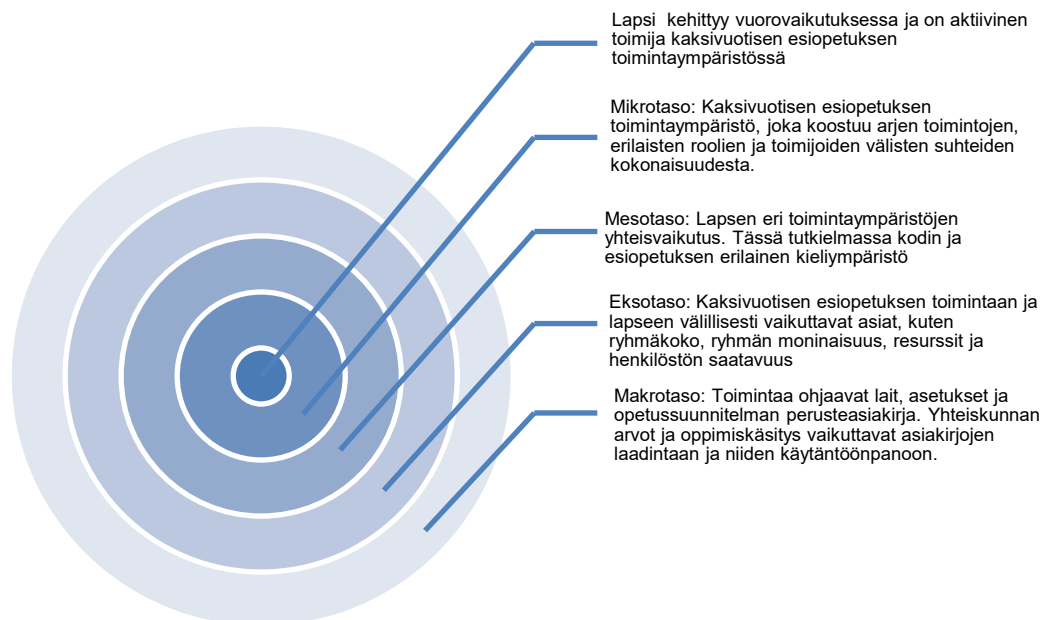
Kaksivuotinen esiopetus ja arjen pedagoginen toiminta muodostavat tämän tutkimuksen kontekstin. Tavoitteet lapsen arjelle asetetaan valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden sekä paikallisen opetussuunnitelman pohjalta. Toimintaa ohjaavat myös lait ja asetukset. Kaksivuotisen esiopetuksen pedagogiikka on varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Lasta kuvataan kaksivuotisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yksilönä, jonka arvoa ja yksilöllisyyttä kunnioitetaan. Lapsen oikeudet oppia, saada hyvää opetusta ja huolenpitoa sekä lapsen oikeus itsensä ilmaisuun nostetaan opetussuunnitelman perusteiden arvopohjaksi. Lapsuus on opetussuunnitelman perusteiden mukaan itseisarvoinen, itsessään arvokas elämänvaihe. (Opetushallitus 2021.) Raittilan, Liinamaan ja Tuominiemen (2017) mukaan varhaiskasvatuksen tutkimuksen ydinkohteena on kasvatustapahtuma, jossa institutionaalinen varhaiskasvatus muotoutuu lasten, varhaiskasvatushenkilöstön sekä perheiden yhteistoimintana. Lasten ja varhaiskasvattajien vuorovaikutus nähdään kasvatusvuorovaikutuksena, jonka taustalla vaikuttavat pedagogiset arvot ja toimintaperiaatteet. (Raittila ym. 2017.)

Tätä edellä esitettyä kokonaisuutta voidaan teoreettisesti tarkastella Urie Bronfenbrennerin kehittämä ekologinen systeemiteorian avulla. Ekologista systeemiteoriaa on käytetty kasvatustieteellisessä tutkimuksessa paljon ja sen voidaan nähdä olevan monikäyttöinen eri tulkinnoissa. Ekologisen systeemiteorian mukaan yksilön kehitys tapahtuu aina vuorovaikutuksessa ympäristön ja siinä vallitsevien systeemien kanssa. (Puroila & Karila 2001). Bronfenbrenner (1980) on kuvannut lapsen kasvuun ja kehitykseen vaikuttavan ympäristön neljään systeemiin, jotka vaikuttavat lapsen lisäksi toisiinsa ja siten välillisesti myös lapseen. Mikrotaso kuvaa lapsen välitöntä kasvu-ympäristöä, kuten kotia tai varhaiskasvatusta. Lapsi toimii useassa eri mikrosysteemissä ja näiden yhteisvaikutusta kuvataan mesosysteemillä. Eksosysteemi sisältää sellaiset välilliset yksilöön vaikuttavat prosessit, joissa hän ei ole itse mukana. Tällaisia välillisesti vaikuttavia prosesseja lapsen kannalta voivat olla esimerkiksi vanhempien hyvinvointiin liittyvät asiat. (Bronfenbrenner

1980.) Raittilan ja muiden (2017) mukaan rakenteet ovat sidoksissa yhteisöllisten, yhteiskunnallisten ja myös globaalien prosessien kanssa muuttuen näissä prosesseissa tapahtuvien muutosten myötä (Raittila ym. 2017.) Ekologisessa systeemiteoriassa nämä resursseihin ja rakenteisiin liittyvät seikat voisivat sijoittua eksosysteemiin. Lapsen arki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on aina sidoksissa instituutioihin. Nämä muodostavat systeemissä tarkastelussa makrotason. Makrotasolla vaikuttavat esimerkiksi yhteiskunnassa vallalla olevat lait, asetukset ja toimintatavat, jotka säätelevät lapsen saamaa koulutusta (Bronfenbrenner 1980).

Tässä tutkielmassa lapsiryhmä muodostaa lapsen kasvun ja oppimisen keskeisen mikrosysteemin, jossa lapsi itse on aktiivinen toimija. Tärkeitä ovat myös aikuiset ja toiset lapset sekä ryhmässä toteutuva vuorovaikutus. Tarkempi huomio kohdennetaan lapsen omaan toimintaan ja hänen sosiaaliseen orientaatioonsa eli rooliinsa ja suhtautumistapaansa arjen vuorovaikutteisissa tilanteissa aikuisen ja vertaisten kanssa. Makrotason vaikuttimina tarkastellaan suomalaista varhaiskasvatusta ja esiopetusta vallalla olevien arvojen, opetussuunnitelman sekä lakien pohjalta. Makrotasolla asetetaan tavoitteet, joiden toteutumista tässä tutkielmassa tarkastellaan lapsen mikrosysteemiä havainnoiden.

Kuvassa 1 on kuvattu ekologisen systeemiteorian toisiinsa vaikuttavat systeemit kehien muodossa. Kuvaan on koottu lisäksi ne teoreettiset tarkastelukulmat, jotka ovat esillä tässä tutkielmassa.



Kuva 1 Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian toisiinsa vaikuttavat systeemit kaksivuotisen esiopetuksen kontekstissa.

Tarkastelen Bronfenbrennerin teorian systeemisiä tasoja ulkokehältä sisäänpäin suuntautuen. Näkökulma tarkentuu näin vähitellen instituutiosta ja kasvatustoimintaa ohjaavista asiakirjoista tutkimuksen todelliseen kiinnostuksen kohteeseen, oppivaan ja aktiiviseen toimijaan, lapseen.

2.2 Varhaiskasvatus ja esiopetus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu on valtakunnallinen, koulutuspoliittinen toimenpide, joka väistämättä vaikuttaa tässä tutkielmassa havainnoidun lapsen arjen ja pedagogisen toimintaympäristön taustalla. Jotta ymmärretään, millaista arkea kaksivuotisessa esiopetuksessa tavoitellaan, on tarpeen perehtyä suomalaista varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaaviin arvoihin, lakeihin ja opetussuunnitelman keskeisiin tavoitteisiin. Varhaiskasvatusta ja esiopetusta tarkastellaan rinnakkain, sillä nykyisessä koulujärjestelmässä esiopetus nähdään osana varhaiskasvatuksen kokonaisuutta.

Opetushallitus määrittelee verkkosivullaan varhaiskasvatuksen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudeksi. Se on tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa, johon jokaisella alle kouluikäisellä on oikeus. Osallistumisesta varhaiskasvatukseen päättää lapsen huoltaja. Varhaiskasvatusta voidaan järjestää päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai kerhotoimintana. Esiopetusta tarjotaan vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua ja opetus on maksutonta. Opetus suunnitellaan lasten mielenkiinnonkohteita kunnioittaen ja leikki on tärkeä osa esiopetuksen pedagogiikkaa. Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen muodostama kokonaisuus luo perustan elinikäiselle oppimiselle. (Opetushallitus 2022.)

Varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjataan erillisellä lainsäädännöllä ja opetussuunnitelman perusteasiakirjoilla, mutta pedagogisesti tarkasteltuna esiopetuksen opetussuunnitelmia on ohjannut ajatus siitä, että esiopetus on osa varhaiskasvatusta (Holappa, Costiander, Haanpää, Kola-Torvinen & Packalen 2019). Suomessa varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavasta lainsäädännöstä vastaa Opetus- ja kulttuuriministeriö. Pedagogisten ohjaavien asiakirjojen, kuten opetussuunnitelmien perusteasiakirjojen laadinnasta vastaa Opetushallitus.

Varhaiskasvatus ja esiopetus ovat olleet osa koulutusjärjestelmää ja perusopetuksen kanssa yhtenäistä elinikäisen oppimisen polkua vasta jonkin aikaa. Saman hallintokunnan alle siirryttiin vuonna 2013, kun varhaiskasvatus siirrettiin opetushallinnon alaisuuteen (Raittila ym. 2017). Hallinnollisen siirron jälkeen valmisteltiin lakiuudistus, jossa varhaiskasvatustilaki korvasi vanhan työvoima- ja perhepoliittisen päivähoitolain. Laki tuli voimaan vuonna 2015 ja sen myötä painopisteeksi muotoutui varhaiskasvatus lapsen oikeutena. Samalla myös asetettiin pedagogiset tavoitteet varhaiskasvatukselle. (Onnismaa & Paananen 2019.)

Suomalainen esiopetus on alun perin syntynyt ja myös kehittynyt pitkään lastentarhojen ja koulujen toiminnan välimuotona. Suomalaisen esiopetuksen historian voidaan katsoa alkaneen 1840-luvun pikkulastenkouluista ja 1800-luvun loppupuolen lastentarhoissa toimineista välitysluokista (Niikko 2001). Holappa ja muut (2019) nostavat esiin, että jo tuolloin on ollut havaittavissa kouluopetuksen ja lastentarhatoiminnan pedagoginen eriytyminen. Suomessa tehtiin tätä eriytymistä vahvistavat päätökset 7–13-vuotiaiden oppivelvollisuudesta vuonna 1921 sekä lastentarhojen hallinnon siirrosta kouluhallituksen alaisuudesta sosiaaliministeriön alaisuuteen vuonna 1924. Näillä kummallakin on ollut pitkät

vaikutukset suomalaisten koulujen ja päiväkotien toimintaan. (Holappa ym. 2019.) Oppivelvollisuuslaki vakiinnutti alakoulujen aseman, ja lastentarhat jäivät koulutusjärjestelmää koskevien uudistusten ulkopuolelle (Kinos & Palonen 2013).

Esiopetus nousi keskusteluun 1940-luvulla, kun julkiseen keskusteluun nostettiin useita vaihtoehtoja esiopetuksen järjestämisestä. Näitä ei kuitenkaan saatu vietyä käytännön toteutukseen asti. (Niikko 2001, Virtanen 2009.) Peruskoulu-uudistuksen yhteydessä 1960-luvulla nousi keskusteluun peruskoulua varten tarvittava pohjakoulu, josta ryhdyttiin käyttämään nimitystä esikoulu (Niikko 2001).

Esikoulukokeilu käynnistyi kaikkiaan 15 kunnassa vuosien 1971–1972 aikana. Hallinnollisesti nämä kokeilut toteutettiin joko sosiaalitoimen tai koulutoimen alaisuudessa. Esikoulukokeilun tavoitteena oli tuolloin ennen kaikkea koulutuksellisen eriarvoisuuden poistaminen. (Kinos & Palonen 2013.) Vuonna 1973 astui voimaan päivähoitolaki, joka voidaan Niikon (2001) mukaan nähdä merkittävänä vaiheena suomalaisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen muotoutumisessa. Esiopetusta laissa ei erikseen mainittu, mutta laissa asetettiin kasvatuksellisia tavoitteita alle kouluikäisen lapsen kehityksen ja oppimismahdollisuuksien edistämiseksi ja siten luotiin yhteys kouluoppimiselle. Myös samaan aikaan lisääntyneellä kasvatustieteellisellä ja psykologisella tiedolla oli vaikutusta lapsen kasvuympäristön huomioimiseen. Tutkimuksen myötä havaittiin, että ympäristötekijät ja niiden erot vaikuttavat eroihin kouluvalmiuksissa ja siten lapsen oppimisedellytyksiin ja tulevaan koulumenestykseen. (Niikko 2001.)

1970-luvun koulutuspoliittinen tavoite Suomessa oli koko kuusivuotiaiden ikäluokan saattaminen esikoulun piiriin. Esikoulun haluttiin olevan osa kansallista peruskoulujärjestelmää. Kuitenkaan tämä koko ikäluokkaa koskeva uudistus ei lopulta toteutunut taloudellisten ja poliittisten syiden vuoksi vielä tuolloin. Peruskoululaki 476/1983 ja peruskouluasetus 718/1984 päättivät käynnissä olleet esiopetuskokeilut, mutta mahdollistivat edelleen esiopetuksen toteuttamisen erillishakemuksella ja opetusministeriön luvalla peruskoulun yhteydessä erillistä opetussuunnitelmaa noudattaen. (Niikko 2001.) Virtasen (2009) mukaan uuden lain mukaista esiopetusta voitiin järjestää yhden vuoden ajan ennen oppivelvollisuuden alkua. Jos oppilaita oli alle seitsemän, opetus järjestettiin

yhdysluokissa ja sitä suuremmalle määrälle perustettiin oma, erillinen esiluokka. Erillislupia myönnettiin aluksi vain muutamille kunnille, mutta myönnettyjen lupien määrä lisääntyi niin että toiminta laajeni nopeasti kaikkien silloisten läänien alueille. (Virtanen 2009.) Vuonna 1984 otettiin käyttöön kuusivuotiaiden vapaaehtoista esiopetusta varten laadittu opetussuunnitelma, joka ohjasi toimintaa pedagogisella tasolla (Kinos & Palonen 2013).

Seuraavana merkittävänä askeleena kohti koko ikäluokkaa koskevaa esiopetusta voidaan Niikon (2001) mukaan pitää vuonna 1991 voimaan tullutta päivähoitolain muutosta. Sen myötä jokaiselle lapselle taattiin subjektiivinen oikeus päivähoitoon. Muutos koski myös kaikkia kuusivuotiaita. Esiopetus laajeni koko ikäluokalle kuuluvaksi toiminnaksi vuonna 1999, kun kunnat velvoitettiin järjestämään maksutonta esiopetusta koko ikäluokalle vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua. Esiopetukseen sovellettiin kaikkia perusopetuslain ja sen nojalla annettujen asetusten pykälää, ellei erikseen mainittu niiden koskevan vain perusopetusta. Esiopetus oli tässä vaiheessa vielä kuitenkin lapsille vapaaehtoista. (Niikko 2001.) Vuoden 1999 lakiuudistuksesta lähtien lasten määrä esiopetuksessa lisääntyi nopeasti. Vuonna 2004 jo 96 % ikäluokasta osallistui esiopetukseen. Esiopetus säädettiin lailla huoltajia velvoittavaksi vuonna 2014 ja nykyisin noin 99 % ikäluokasta osallistuu esiopetukseen. (Holappa ym. 2019.)

Esiopetusta ohjaavat Suomessa nykyisin Perusopetuslaki (628/1998) ja Perusopetusasetus (852/1998). Maksuttoman opetuksen lisäksi lapsilla on oikeus maksuttomaan kuljetusetuuteen, kasvun ja oppimisen tukeen, oppilashuollon palveluihin sekä lounasruokailuun. Esiopetuksen järjestämispaikkana voi olla koulu tai päiväkot. Esiopetuksessa olevat lapset tarvitsevat usein myös esiopetusta täydentävää varhaiskasvatusta (Holappa ym.2019.) Tätä esiopetuksen lisänä annettavaa varhaiskasvatusta ohjaa Suomessa Varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta (326/2022). Esiopetusikäiset lapset ja heille järjestettävä opetus, kasvatus ja hoito ovat siis edelleen kahden lainsäädännön alaisuudessa.

Pedagogisesti esiopetusta ja varhaiskasvatusta on ohjattu Suomessa kansallisten esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Esiopetuksen osalta perusteasiakirjoja on julkaistu vuosina 1996, 2000, 2010 ja 2014. Varhaiskasvatusta ohjaavia perusteasiakirjoja on julkaistu

vuosina 2016, 2018 ja 2022. Pedagogisesti tarkasteltuna esiopetuksen opetussuunnitelmia on ohjannut ajatus siitä, että esiopetus on osa varhaiskasvatusta (Holappa ym. 2019.) Suomessa kansallisen opetussuunnitelman perusteasiakirjaa täydennetään paikallisilla opetussuunnitelmillä. Paikalliset opetussuunnitelmat toisaalta laajentavat kansallisia, keskeisiä opetussuunnitelman sisältöjä ja toisaalta konkretisoivat pedagogista työtä paikallisella tasolla (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth 2014).

Opetussuunnitelma on keskeinen institutionaalista opetusta ohjaava asiakirja, joka toisaalta osoittaa tärkeitä, filosofisia päämääriä ja toisaalta ohjaa opettajaa pedagogiseen työhön. (Brotherus 2004). Opetussuunnitelman tehtävä on opetuksen ja oppimisen tavoitteiden määrittäminen (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI arvioi vuoden 2014 esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien toimeenpanoa osana vuosien 2016–2019 koulutuksen arviointisuunnitelmaa. Arviointitulosten (2020) mukaan opetussuunnitelman sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista voidaan edistää kehittämismyönteisellä ilmapiirillä, pedagogisella johtamisella ja sisäisellä yhteistyöllä. Arviointiraportissa todetaan myös, että oppimiskäsityksen mukaista toimintaa on onnistuttu toteuttamaan vuorovaikutteisena oppimisena sekä lasten aktiivisen toimijuuden vahvistamisena. (Venäläinen ym. 2020.)

2.3 Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu

Valtakunnallista varhaiskasvatuksen kehittämistä on ohjattu aivan viimeisinä vuosina Opetus- ja kulttuuriministeriön laajan Oikeus oppia-kehittämishjelman kautta. Se on käynnissä vuosina 2020–2022 ja sen keskeisenä ajatuksena on ollut parantaa koulutuksellista tasa-arvoa ja opetuksen laatua erilaisin toimenpitein. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022.) Yhtenä ohjelmaan liittyvänä kehittämistoimena aloitettiin kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu elokuussa 2021. Kokeilu on käynnissä 1.8.2021-31.5.2024 ja mukana on 105 opetusta järjestävää kuntaa. Kokeilussa on mukana noin 15 000 vuosina 2016 ja 2017 syntynyttä lasta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022.) Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020 määrittelee kokeilun tavoitteiksi koulutuksellisen tasa-arvon vahvistamisen, esiopetuksen

laadun ja vaikuttavuuden kehittämisen, varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen välisten jatkumoiden selvittämisen sekä perheiden palveluvalintojen selvittämisen. Lisäksi halutaan saada tietoa kokeilun vaikutuksista lasten kehitys- ja oppimisedellytyksiin, sosiaalisiin taitoihin ja terveen itsetunnon muodostumiseen (Finlex 2020).

Yhtenä osana koulutuksellista tasa-arvoa voidaan nähdä koko ikäluokkaa koskeva mahdollisuus osallistua samanlaiseen opetukseen. Aiemmin on kuvattu, miten esiopetukseen osallistumiseen vaikuttivat sekä maksuttomuus että velvoittavuus ja nykyisin esiopetuksen osallistumisaste on korkea. Korkeaa varhaiskasvatuksen osallistumisastetta tavoitellaan Euroopan Unionin jäsenmaiden yhteisellä velvoitteella, jonka mukaan on 95 % 4-vuotiaista lapsista tulisi olla mukana varhaiskasvatuksessa. Holapan ja muiden (2019) tekemän selvityksen mukaan koko EU:n tasolla tähän tavoitteeseen päästiin vuonna 2016, mutta kaikki jäsenmaat eivät vielä ole ylittäneet tavoitteeseen. Selvityksen mukaan Suomen 4-vuotiaiden osallistumisaste on 87,4 % eli tavoitteeseen on vielä matkaa. Suomea pienempi osallistumisen aste on ainoastaan Slovakiassa (76,5 %), Kroatiassa (75,1 %), Kreikassa (79,8 %) ja Bulgariassa (86,5 %). (Holappa ym. 2019.)

Ennen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilua Suomessa kokeiltiin 5-vuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuksen vaikutusta lasten osallistumisasteeseen. Kokeilua ohjasi Suomessa Opetus- ja kulttuuriministeriö ja sen vaikutusten arvioinnista vastasi Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI. Raportteja julkaistiin kokeilun eri vaiheiden aikana kolme (2019, 2020 ja 2021), joista viimeisin yhteenveto marraskuussa 2021. Yhteenvedon mukaan lasten osallistumisasteeseen voidaan vaikuttaa tarjoamalla perheille maksutonta varhaiskasvatusta. Se ei kuitenkaan ole ainoa vaikutin, joka vaikuttaa lapsen osallistumiseen varhaiskasvatukseen. Suomessa eroja on alueellisesti. Osittain tätä alueellista vaihtelua selittävät maantieteelliset seikat sekä perhevapaajärjestelmä ja kuntien maksama vapaaehtoinen kuntalisä. (Kuusiholma-Linnamäki ym. 2021.) Esiopetuksen kohdalla oli aiemmin huomattu, että myös velvoittavuus lisäsi esiopetukseen osallistumista ja Holapan ja muiden (2019) selvityksen pohjalta päädyttiin Suomessa kokeilemaan sitä, voidaanko osallistumisastetta nostaa laajentamalla velvoittava esiopetus koskemaan jo 5-vuotiaita lapsia. (Holappa ym. 2019.) Kokeilua varten säädettiin Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta

1046/2020. Opetussuunnitelmaohjausta varten laaditiin Kaksivuotisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joiden pohjalta kokeilussa mukana olevat kunnat ovat laatineet omat opetussuunnitelmansa kokeilutoimintaa varten.

Kokeiluun osallistuvat kunnat on valittu satunnaisotannalla, eikä kunta ole itse voinut hakeutua kokeilun järjestäjäksi. Toimipaikkamäärältään suurissa kokeilukunnissa noin 40 prosenttia esiopetuksen toimipaikoista järjestää kaksivuotista esiopetusta. Pienemmissä kokeilukunnissa mukana ovat kaikki kokeiluun kelpoiset, esiopetusta järjestävät toimipaikat. Kokeilun tuloksia arvioidaan valtakunnallisen seurantatutkimuksen avulla ja sitä varten on mukaan valittu myös kuntia, joissa kaksivuotista esiopetusta ei järjestetä. Nämä kunnat ja suurten kokeilukaupunkien muut kuin kokeilua järjestävät toimipaikat ovat mukana seurantatutkimuksen verrokkeina. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022.)

Turun kaupunki on mukana kaksivuotisen esiopetuksen kokeilua järjestävänä suurena kuntana eli osa esiopetusyksiköistä toimii kokeilua järjestävinä toimipaikkoina ja osa verrokkitoimipaikkoina. Yksiköt ja lapset valikoituivat mukaan kokeiluun opetus- ja kulttuuriministeriön päätöksen mukaisesti maaliskuussa 2021. Päätöksen tultua Turussa lähdettiin pohtimaan käytännön järjestelyjä ja kukin päiväkotit sai tehdä melko itsenäisiä valintoja sen suhteen, millaisessa lapsiryhmässä kokeilua juuri heidän päiväkodissaan järjestettäisiin. Ratkaisut riippuivat lasten senhetkisestä sijoituksesta, yksikön koosta, kokeilulasten määrästä ja muista yksikön ominaispiirteistä.

Turkulaiset päiväkodit ja esiopetuksen järjestämispäikat ovat varsin monimuotoisia. Järjestäjien joukossa on sekä kunnallisia että yksityisiä toimijoita. Kokeilua järjestettiin ensimmäisenä kokeiluvuotena 22 yksikössä ja 48 lapsiryhmässä. Turku on laatinut oman paikallisen opetussuunnitelman, jonka mukaan toimintaa suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan kaikissa kokeiluyksiköissä. Vaikka toteuttamistavat eroavatkin ryhmärakenteen, ryhmien moninaisuuden, lasten määrän ja yksikön koon mukaan, ovat oppimiskäsitys, arvoperusta, toiminnan tavoitteet ja kokeilutoimintaa ohjaavat asiakirjat kaikille toimipaikoille yhteiset ja määräävät.

2.4 Kaksivuotisen esiopetuksen pedagogiikka

Suomalaista varhaiskasvatusta, esiopetusta ja perusopetusta ohjaavien arvojen pohjalla ovat lapsuuden itseisarvo ja lapsen oikeudet. Lapsen oikeuksia suomalaisessa yhteiskunnassa määrittelee Yhdistyneiden kansakuntien eli YK:n laatima yleissopimus lapsen oikeuksista vuodelta 1989. Suomessa sopimus on ratifioitu vuonna 1991 ja se sisältää yhteensä 54 artiklaa, joiden avulla pyritään turvaamaan tasa-arvoiset ja syrjimättömät ihmisoikeudet kaikille alle 18-vuotiaille. Sopimuksen ratifioineet valtiot ovat sitoutuneet ohjaamaan omalla lainsäädännöllään ja muilla toimenpiteillä yhteiskuntaa siten, että kaikki sopimuksessa mainitut lapsen hyvinvointiin liittyvät taloudelliset, sosiaaliset ja sivistykselliset oikeudet voisivat toteutua. (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991.) Lapsen oikeuksien sopimus on ohjannut lapsen kuulemisen ja osallisuuden merkitystä yhteiskunnan palveluissa.

Varhaiskasvatusta ohjaavat erityisesti ne artiklat, jotka määrittävät lapsen oppimista ja yhteisöllistä toimintaa kuulluksi tulemisen, toimijuuden ja osallisuuden kautta. (Turja & Vuorisalo 2017.)

Kaksivuotisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2021) pohjaavat oppimiskäsitykseen, jossa lapsen oppiminen mahdollistuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Lapsen oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena prosessina, jossa tiedot, taidot, tunteet, havainnot, keholliset kokemukset, kieli ja ajattelu yhdistyvät. Oppimiskäsityksen pohjalla on ajatus siitä, että lapsi on aktiivinen toimija ja lapsen oma toiminta ja luottamus omiin taitoihin on olennainen osa oppimisen prosessia. Perusteissa korostetaan myönteisten tunnekokemusten merkitystä oppimisen mahdollistajana. Samoin tärkeäksi nousevat lapsen kuunteleminen, yhdessä pohtiminen ja ryhmään kuulumisen kokemus. Leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen, erilaiset työtehtävät, itseilmaisu ja taiteet mahdollistavat lapsen oppimista kaksivuotisessa esiopetuksessa. Leikin merkitystä korostetaan erityisesti, sillä sen lisäksi, että leikillä on itseisarvo lapselle itselleen, sillä on myös tärkeä pedagoginen merkitys oppimisen ja kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta. (Opetushallitus 2021.)

Sama oppimiskäsitys ohjaa kaikkea varhaiskasvatustoimintaa Suomessa. Tämä vallalla oleva oppimiskäsitys perustuu sosiokulttuuriseen näkemykseen ihmisen oppimisesta.

Sosiokulttuurisen teorian mukaan ihminen nähdään biologisena ja kulttuurisena kokonaisuutena, joka kehittyy sosiaalisessa kontekstissa. Kulttuuriset käytänteet, yhteisöt ja vuorovaikutus ovat merkityksellisiä kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. (mm. Syrjämäki 2019, Rogoff 2003.) Koivulan ja Hännikäisen (2017) mukaan sosiokulttuurinen ajattelutapa perustuu siihen, että kaikessa oppimisessa toisilla ihmisillä on tärkeä merkitys. Tämä sisältää kasvatusyhteisön toimijat, aikuiset sekä toiset lapset ja vuorovaikutustilanteissa syntyvät oppimisen mahdollisuudet. Sosiokulttuurisen ajattelun yhtenä keskeisenä käsitteenä tuodaan esiin Lev Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke, jolla lapsen on mahdollista oppia itseään taitavammalta toimijalta tarvittavia taitoja yhdessä toimien. (Koivula & Hännikäinen 2017.)

Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotsky (1978) tarkoittaa lapsen kehityksessä tapahtuvaa siirtymävaihetta itsenäisesti toteutuvan toiminnan tason ja toisten tuella saavutettavan toiminnan tason välillä. Lähikehityksen vyöhykkeellä lapsi voi saada oppimisen kannalta tärkeää kannattelua itseään taitavammilta toimijoilta ja siten harjoittelun myötä taito ottaa opitut asiat itsenäisesti käyttöön kehittyä. Taitavampi toimija on usein aikuinen, mutta lapsen kasvaessa ja kehittyessä myös usein toinen lapsi, joka omalla toiminnallaan kannattelee yhteistä tilannetta eteenpäin. Lapsi on myös itse aktiivinen toimija lähikehityksen vyöhykkeellä ja sekä toimii mutta myös muokkaa yhteistä tilannetta aktiivisesti. Yhtenä tärkeänä harjoitteleukenttänä Vygotsky pitää leikkiä ja erityisesti 3-6-vuotiaiden lasten kohdalla roolileikin tilanteita. (Vygotsky 1978.)

Osallisuus nostetaan kaksivuotisen esiopetuksen ohjaavissa asiakirjoissa tärkeäksi päämääräksi. Se on esillä muissakin varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa sekä suomalaisittain että kansainvälisesti. Turja (2010) on tarkastellut osallisuutta kolmesta eri näkökulmasta. Yhtäältä yhteiskunnallisen tarkastelukulman mukaan osallisuutta edellytetään ohjaavissa asiakirjoissa, siihen velvoittavat laita ja sopimukset sekä taustalla oleva arvomaailma. Toisaalta osallisuutta voidaan tarkastella ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Tämä tarkoittaa, että lapset voidaan ottaa mukaan kehittämään varhaiskasvatustoimintaa ja kasvatusalan ammattilaisten asiantuntijuuden kehittymistä toimimalla peleinä ja uusien näkökulmien esiintuojina. Kolmantena tarkastelukulmana voidaan nähdä pedagoginen tarkastelukulma. Siinä lasten osallisuus nähdään

sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan toteutetun varhaiskasvatuksen edellytyksenä. Pedagoginen tarkastelukulma tuo esiin myös osallisuuden merkityksen lapsen myönteisen itsetunnon kehittymiselle samalla kun lapset oppivat tärkeitä keskustelu- ja neuvottelutaitoja, joita yhdessäolo ja demokraattinen toimintatapa vaativat. (Turja 2010.)

Kangas ja Brotherus (2017) tuovat esiin aikuisen toiminnan ja päiväkodin toimintakulttuurin merkityksen lasten osallisuuden toteutumiseksi. Olennaista lapsen osallisuuden toteutumiseksi on heidän mukaansa se, kuinka aikuiset suhtautuvat lasten näkemyksiin, kokemukseen ja aloitteisiin (Kangas & Brotherus 2017.) Lasten osallisuus on varhaiskasvatushenkilöstön toiminnan lisäksi yhteydessä yhteiskunnan arvoihin, lasten hyvinvointiin ja vuorovaikutukseen lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä (Virkki 2015).

Ylikörkkö (2022) on tutkinut lapsen osallisuuden muodostumista lapsen ja opettajan välisissä kohtaamisissa osallisuuden tila- käsitteen avulla. Hänen mukaansa lapsen osallisuuden tilat varhaiskasvatuksessa ovat moninaisia ja ne muotoutuvat arjessa ja suhteissa kaiken aikaa uudelleen. Merkityksellistä on, että uudelleen muotoutumiseen vaikuttavat sekä lapsen että aikuisen tilanteessa tekemät valinnat. Suotuisa osallisuuden tila syntyy Ylikörkön mukaan silloin, kun aikuinen kohtaa lapsen yksilöllisesti. Lapsen kanssa keskustellen, hänen aloitteensa kuulemisen ja niihin vastaamisen kautta syntyvän luottamuksen avulla voi lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksessa syntyä osallisuuden tila, joka mahdollistaa yhteisen ymmärryksen syntymisen. Suotuisan osallisuuden tilan syntymiselle olennaista on aikuisen läsnäolo, lapsen osallistumisen mahdollistaminen ja sen vapaaehtoisuus. (Ylikörkkö 2022.)

Aikuisen lisäksi lapsen toimintaympäristön kokonaisuudessa merkittävä rooli on myös toisilla lapsilla. Yhtenä erityisen merkittävänä asiana kaksivuotisen esiopetuksen perusteasiakirjassa nostetaan esiin leikki. Arvola (2021) on väitöskirjatutkimuksessaan tutkinut varhaiskasvatusta eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden mahdollistajana. Arvolan tutkimustulosten mukaan lasten osallisuus näkyy vahvimmin kaverisuhteissa ja erityisesti lapsen leikkiessä roolileikkiä. Lasten osallisuutta ja oppimista mahdollistavat tilanteisiin kiinnittyminen ja yhteisen todellisuuden jakaminen. (Arvola 2021.) Leikki on se kehys, jossa lasten aloitteet, osallisuus ja lasten päätöksenteko mahdollistuvat parhaiten. (Venninen, Leinonen & Ojala 2010.)

Osallisuus on päämäärä kaksivuotisen esiopetuksen pedagogisessa toiminnassa. Osallisuuden toteuttaminen on edellä kuvatun mukaan moninaisesti määriteltyä ja siihen vaikuttaminen arjen pedagogisessa työssä riippuu myös rakenteista ja resursseista. Sevón ja muut (2021) ovat tutkineet osallisuuden jännitteitä varhaiskasvatuksessa kasvatusalan opiskelijoiden ja ammattilaisten puheessa osallisuudesta. Heidän mukaansa näiden jännitteiden tunnistaminen auttaisi edistämään lapsen osallisuuden toteutumista varhaiskasvatuksen kontekstissa. Jännitteitä osallisuuden toteutumiselle aiheuttavat osaltaan käsitteen epäselvä määrittely sekä osallisuutta tukevien käytäntöjen osaamiseen liittyvä tiedon puute ja käynnissä oleva varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muutos. Yksi tutkimuksessa tunnistettu jännite syntyy lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksen ja siinä esiintyvän vallan tai kontrollin suhteen. Kasvattajat tasapainoilevat aikuisjohtoisen ja lapsilähtöisen toiminnan välillä, sillä molempia tarvitaan arjen tilanteissa. Erilaisten toimijoiden huomioiminen ja siihen liittyvä osaaminen on yksi jännitteitä synnyttävä asia. Lapsiryhmät moninaistuvat ja se haastaa ammattilaiset huomioimaan osallisuutta myös moninaisuuden näkökulmasta. Yhtenä merkittävänä asiana Sevón ja muut nostavat esiin myös varhaiskasvatuksen resurssit. (Sevón ym. 2021.)

Kaksivuotisen esiopetuksen arjen tulisi siis tarjota lapsille monipuolisia oppimisen kokemuksia ja tukea sekä heidän yksilöllisyyttään että yhteisöön kuulumistaan ja osallisuuttaan. Vuorovaikutus, leikki, positiiviset tunnekokemukset ja yhteinen toiminta toisten kanssa nousevat merkityksellisiksi. Tässä tutkielmassa kaksivuotisen esiopetuksen arkea pyritään tekemään näkyväksi havainnoinnin avulla. Havainnointia ohjaa Kehittävä palaute- menetelmän strukturoitu observointilomake (Liite 1) joka on sisällöltään laaja ja monipuolinen. Reunamon (2014) mukaan observointilomakkeen avulla pyritään saamaan näkyviin se, millaisesta toiminnasta arki koostuu, mitä lapsi itse arjen tilanteissa tekee, mihin hän kiinnittää huomionsa, kenen kanssa hän toimii ja millaisia tunteita hän arjessaan näyttää. Havainnoitavia asioita ovat myös lapsen toimintaan sitoutuneisuus, lapsen fyysinen aktiivisuus sekä hänen sosiaalinen orientaationsa käsillä olevassa tilanteessa. Lisäksi huomio kohdennetaan myös aikuisen toimintaan ja siihen, miten hän toimii suhteessa havainnoitavaan lapseen. (Reunamo 2014.) Menetelmä kuvataan tarkemmin luvussa 4.

2.5 Lapsen toimijuus

Kaksivuotisen esiopetuksen pedagoginen arki on tavoitteellista, lapsen aktiiviseen osallistumiseen tähtäävää varhaiskasvatustoimintaa, jota ohjaavat valtakunnalliset ja paikalliset opetussuunnitelmat, lainsäädäntö, oppimiskäsitys ja pedagogiset arvot. Ne luovat kehyksen arjen osallisuutta tavoittelevalle pedagogiselle toiminnalle. Bronfenbrennerin (2002) mukaan lapsen välitön toimintaympäristö koostuu erilaisten toimintojen, roolien ja toimijoiden välisten suhteiden kokonaisuudesta. Tässä kokonaisuudessa lapsi on itsekin vuorovaikutuksessa aktiivinen osapuoli. (Bronfenbrenner 2002, 263.) Seuraavaksi tarkastellaankin vielä tarkemmin lasta toimijuuden käsitteen avulla.

Varhaiskasvatuksen tutkimuksessa käsitettä toimijuus on määritelty monin tavoin ja se esiintyy rinnan jo aiemmin kuvatun osallisuuden käsitteen kanssa. Turja ja Vuorisalo (2017) ymmärtävät lapsen toimijuuden sosiaalisena toimintana, joka tuottaa seurauksia. Osallisuutta he kuvaavat toimintana, joka pohjaa vastavuoroisuuteen muiden läsnä olevien kanssa. Tärkeä osa osallisuutta on heidän mielestään se, että lapsella on mahdollisuus tietoiseen vaikuttamiseen. Toimijuuden ja sen toteutumisen kannalta merkityksellisiä ovat lasten ja aikuisten väliset suhteet. Toisaalta aikuiset myös käyttävät valtaa sen suhteen, miten lasten aktiivinen osallistuminen voi toteutua ja mitä osallistumisesta seuraa. Turja ja Vuorisalo tarkastelevat toimijuuden, osallisuuden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen käsitteitä ja heidän mukaansa näiden kolmen käsitteen välillä on havaittavissa hierarkkisuutta. Heidän määrittelynsä mukaan osallisuus on pedagoginen vastaus siihen, miten lapsen toimijuus toteutuu erityisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Toimijuuden ajatus tulee heidän mukaansa olla osallisuuden toteutumisen taustalla. (Turja & Vuorisalo 2017).

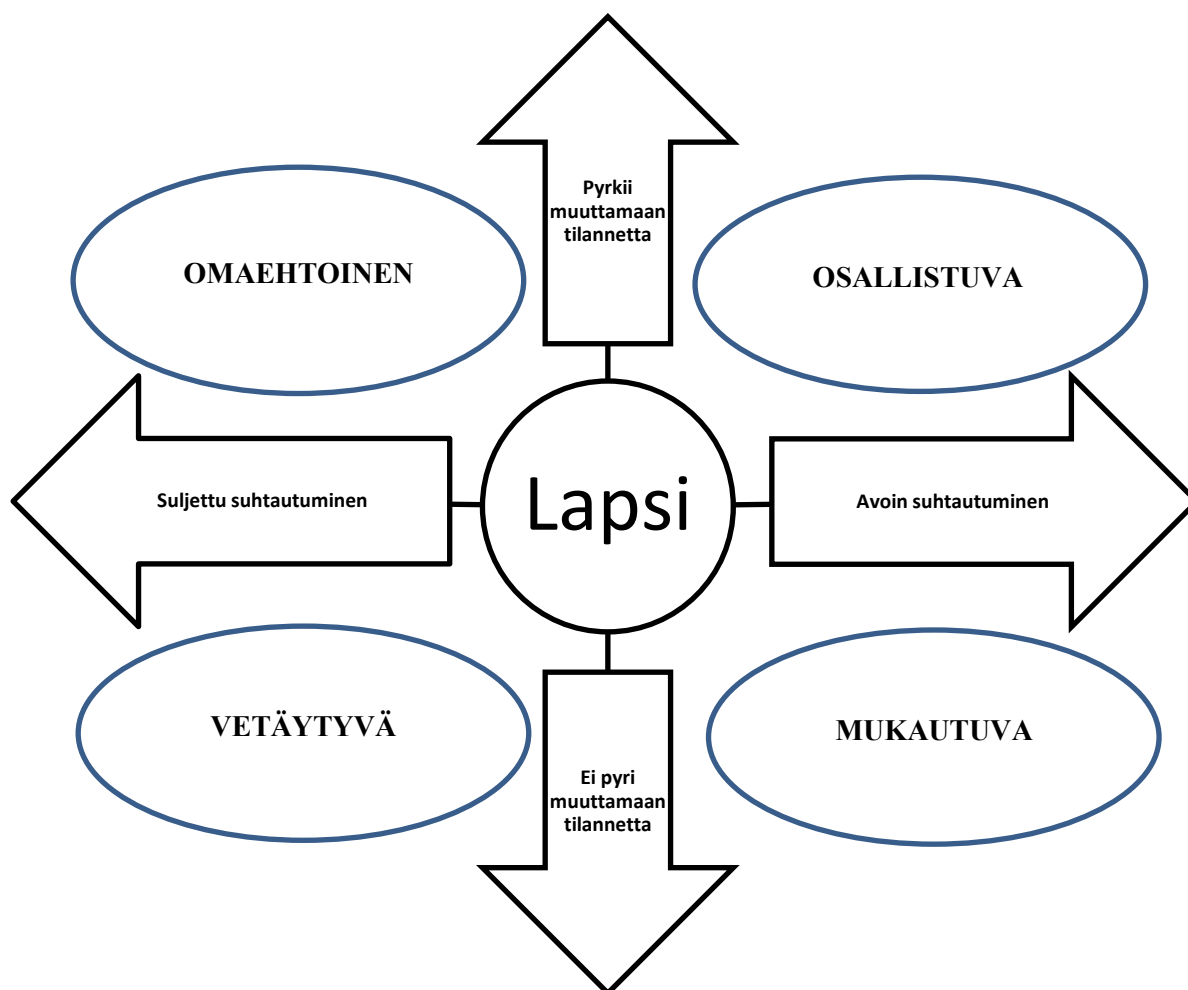
Monet lasten toimijuutta ja osallisuutta tutkineet tutkijat näkevät lapsen aktiivisena, tuottavana, kommunikoivana, ympäristöä ja kulttuuria rakentavina toimijoina ja yhteiskunnallisina vaikuttajana (Lehtinen 2009). Lasten toimijuus voidaan nähdä myös lasten kykynä osallistua lähiympäristön toimintaan ja kohdata arjen tilanteet aktiivisesti. Tällaisen aktiivisen toimijuuden tukeminen on tärkeää, jotta lapsen kokonaisvaltainen kasvu mahdollistuu ja lasten hyvinvointi voidaan turvata. Toimijuudella on merkitystä lapsen identiteetin rakentumisessa. Aktiivisesti toimiva lapsi osaa ajatella ja toimia myös toisin kuin

ympäristö odottaa. Hän voi myös kyseenalaistaa, vastustaa ja haastaa ympäristöään. Myös vastuullisuus ja yhteisöllisyys ovat toimijuuden tärkeitä elementtejä. (Kronqvist & Kumpulainen 2011.) Uusien taitojen oppiminen vahvistaa lapsen toimijuutta ja lapsi kokee pystyvyyden tunnetta. Lapsen taitojen karttuessa hänelle mahdollistuu yhä suurempi vaikutusmahdollisuus lähiympäristön toimintaan. (Kyrönlampi & Sirkko 2020.)

Vertaissuhteet mahdollistavat lapselle mielekkään toimintaympäristön, jossa lasta motivoi sosiaaliseen toimintaan osallistuminen. Päästäkseen mukaan, he kehittävät erilaisia neuvottelun ja vallankäytön tapoja. Yhteisen neuvottelun ja vuorovaikutuksen kautta lasten toimijuus vertaissuhteissa mahdollistuu ja vahvistuu. (Lehtinen 2009.) Lasten yksilölliset ominaisuudet vaikuttavat siihen, kuinka haastavaa toimijuus lapselle on. Erilaiset luonteenpiirteet kuten esimerkiksi ujous, jokin kommunikaatiovaikeus tai vamma saattavat vaikuttaa lapsen toimijuuteen. Lapsen toimijuutta voidaan kuvata kykynä vaikuttaa ympäristöön, esittää mielipiteitä, taitona pyytää apua ja uusien ideoiden esiintuomisen mahdollisuutena. (Ahonen, Honkanen, Olli, Ronimus & Seppänen 2018.) Toisaalta toimijuus liittyy lapsen yksilöllisiin ominaisuuksiin ja hänen tapaansa toimia, mutta se ei kuitenkaan ole pysyvä tila. Toimijuus muokkautuu suhteessa ympäristöön, aikaan ja suhteessa muihin. (Emirbayer & Mische, 1998.) Toimijuus muodostuu oppimisen kautta lasten tarkkaillessa ja tehdessä valintoja omissa rakenteellisissa ja kulttuurillisissa toimintaympäristöissään (Elder & Kirkpatrick Johnson 2003).

Tässä tutkielmassa pyritään hahmottamaan lapsen toimijuutta havainnoimalla lapsen suhtautumista havainnoidussa tilanteessa. Lapsen suhtautumista ja hänen tapaansa toimia tilanteessa kuvataan lapsen sosiaalisen orientaation käsitteen avulla. Lapsen sosiaalinen orientaatio pohjaa Reunamon (2007a) kehittämään orientaatioteoriaan, jonka avulla lapsen ja ympäristön välisen suhteen muuttumista ja lapsen suhtautumista muutokseen voidaan tarkastella. Reunamon mukaan lapsen tapa orientoitua ympäristöön toisaalta määrittää sitä, millaisten asioiden kanssa lapsi on tekemisissä mutta myös sitä, miten lapsen kohtaamat asiat muotoutuvat ja miten ympäristö lapseen suhtautuu. Lapsen sosiaalisia orientaatioita on Reunamon mukaan neljä ja ne ovat osallistuva, mukautuva, vetäytyvä ja omaehtoinen.

(Reunamo 2007a). Kuviossa 2 nähdään kooste lapsen sosiaalisista orientaatioista, joka muovautuu sen perusteella, miten lapsi tilanteeseen suhtautuu.



Kuva 2 Lapsen sosiaalinen orientaatio Reunamon määrittelyn mukaan (Reunamo 2007a, Reunamo 2007b, Reunamo 2014)

Lapsen toimijuutta arjen tilanteissa pyritään saamaan näkyviin observointilomakkeen (Liite 1) avulla. Luokittelun mukaan *osallistuva* orientaatio valitaan tilanteessa, jossa lapsi on vuorovaikutteinen ja hän tekee yhteistyötä muiden tilanteessa olevien kanssa. Lapsi suhtautuu tilanteeseen avoimesti ja tuo omia ideoitaan tai muokkaa muutoin yhteistä tilannetta. Esimerkkitalanne voisi olla vaikka kolmen lapsen roolileikki, jossa lapset yhdessä muovaavat

leikin juonta ja leikki etenee. Lapsen *mukautuva* orientaatio sen sijaan kuvaa tilannetta, jossa lapsi suhtautuu tilanteeseen avoimesti ja hyväksyvästi, mutta ei pyri muuttamaan sitä. Esimerkki tällaisesta tilanteesta voisi olla vaikka, kun lapsi kuuntelee aikuisen lukemaa tarinaa keskittyneesti.

Vetäytyvä orientaatio valitaan silloin, kun lapsi ei ole vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja keskittyy enemmän omaan itseensä. Tällainen tilanne arjessa saattaisi olla esimerkiksi sellainen, kun lapsi ulkoilun aikana vaeltelee ympäri pihaa vailla kaveria tai selkeää tekemistä. *Omaehtoinen* orientaatio kuvaa tilannetta, jossa lapsi muokkaa tilannetta dominoivasti tai itsepintaisesti ainoastaan oman näkemyksensä mukaan. Tällainen tilanne voisi olla esimerkiksi lasten välinen riitatilanne, jossa lapsi ei kykene joustamaan omasta näkemyksestään sovinnon syntymiseksi. (Observointilomake, liite 1.)

Tämän tutkielman kannalta ja lapsen aktiivisen toimijuuden näkökulmasta katsottuna orientaatioista kiinnostavin on osallistuva orientaatio, sillä se sisältää vuorovaikutuksen ja avoimen suhtautumisen käsillä olevaan tilanteeseen. Lapsi on silloin vastavuoroinen toimija, joka pyrkii aktiivisesti vaikuttamaan tilanteeseen. Näin toimiessaan hän samalla hyväksyy ja ottaa huomioon toisten mukana olijoiden näkemykset ja toiminnan. Reunamo (2007a) kuitenkin muistuttaa siitä, että lapsen sosiaalinen orientaatio vaihtelee eri tilanteissa ja kaikilla orientaatioilla on oma tärkeä merkityksensä lapsen kehityksessä. Jokainen sosiaalinen orientaatio mahdollistaa erilaisten taitojen harjoittamisen ja siten orientaatioita ei voida arvottaa toinen toistaan paremmiksi. (Reunamo 2007a.)

Lapsen kasvaessa osallistuvat näkemykset lisääntyvät ja yhteinen toiminnan kehittäminen parantuu toisten kanssa toimittaessa. Lapsen mahdollisuudet omaksua tarjottuja oppimisen sisältöjä paranevat silloin, kun lapsen vetäytyvät ja omaehtoiset orientaatiot vähenevät ja samalla hän pystyy myös itse tuottamaan tilanteisiin uusia aineksia. Tätä mahdollisuutta aikuisen on hyvä hyödyntää vastavuoroisessa osallistuvassa toiminnassa. (Reunamo & Hällström 2013). Lapsen toimijuudessa on kyse erilaisista voimavaroista, joita lapset käyttävät eri tavoin erilaisissa tilanteissa. Lapsen toimijuuteen vaikuttavat myös päiväkodin erilaiset olosuhteet, jotka joko mahdollistavat tai estävät toimijuuden toteutumista. (Lehtinen 2000.) Aikuisen rooli sekä toiminnan suunnittelussa että toiminnan toteuttamisessa ja sen

ohjaamisessa on merkittävä, jotta kaikille lapsille voisi mahdollistua aktiivinen mukana olo ja osallisuus. Aikuisen on hyvä osata vetää lasta mukaan toimintaan, jotta esimerkiksi vetäytyvässä roolissa toimiva lapsi pääsisi kiinnittymään ryhmään.

3 Tutkimuskysymykset

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu on alkanut Suomessa vasta elokuussa 2021 eikä tutkimusta lapsen arjesta juuri kaksivuotisen esiopetuksen kontekstissa ole vielä tehty. Aiheen rajaus on tehty tutkimalla kaksivuotisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja siellä kuvattua oppimiskäsitystä. Erityisen tarkastelun kohteena on lapsen oma aktiivinen toiminta, toimijuus, vuorovaikutustilanteissa vertaisten ja ryhmässä työskentelevän varhaiskasvatushenkilöstön kanssa. Tutkielmassa tarkastellaan myös erilaisten rakenteellisten tekijöiden yhteyttä lapsen toimintaan. Tätä tutkielmassa kerättyä ja analysoitua tietoa voidaan käyttää lapsen toimintaan vaikuttavien tekijöiden ymmärtämiseen ja sitä kautta esiopetustoiminnan kehittämiseen.

Tutkielman avulla pyritään aluksi kuvaamaan kaksivuotisen esiopetuksen arkea yleisesti arjen toimintojen, arjessa tapahtuvan vuorovaikutuksen sekä lapsen ja aikuisen toiminnan kuvauksen kautta. Tarkastelussa verrataan erilaisia esiopetuksen järjestämisen tapoja suhteessa arjessa ilmeneviin havaintoihin.

Pohdittaessa sitä, millaista lapsen arki kaksivuotisessa esiopetuksessa on, on tärkeää pohtia sitä, millaista sen pitäisi olla. Tässä taustana käytetään kaksivuotisen esiopetussuunnitelman perusteissa kuvattua oppimiskäsitystä ja tietoa siitä, miksi lapsen aktiivinen toimijuus on tärkeää oppimisen näkökulmasta.

Näitä kuvattuja seikkoja pohtien tutkimuskysymyksiksi kirkastuivat seuraavat neljä:

1. Millaista on kaksivuotisen esiopetuksen arki?
2. Miten lapsen osallistuva sosiaalinen orientaatio näkyy kokeiluryhmien arjen tilanteissa ja lapsen omassa toiminnassa?
3. Miten lapsen osallistuva sosiaalinen orientaatio näkyy toiminnassa aikuisten ja vertaisten kanssa?
4. Miten rakenteelliset tekijät ovat yhteydessä lapsen sosiaaliseen orientaatioon?

4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tämä tutkielma on empiirinen, kvantitatiivinen tutkimus. Empiirinen tutkimus perustuu havaintoihin ja niiden perusteella tehtyihin päätelmiin (Nummenmaa 2009, 23). Tutkielma on toteutettu kvantitatiivisin menetelmin ja aineistoa on analysoitu tilastollisten menetelmien avulla IBM SPSS Statistis- ohjelman versiolla 27. Tähtisen, Laakkosen ja Brobergin mukaan tilastolliset menetelmät ovatkin käytössä juuri silloin, kun ollaan kiinnostuneita eri tekijöiden välisistä yhteyksistä ja riippuvuuksista ja niihin liittyvistä mekanismeista (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 11).

Tutkielmantekijä on toiminut tutkimusta tehdessään työtehtävissä kaksivuotisen esiopetuskokeilun suunnittelijana Turun varhaiskasvatuksessa. Yhtenä työtehtävänä on ollut kokeilutoiminnan arviointiin ja sen kehittämiseen osallistuminen. Kokeilusta on haluttu saada tietoa, jotta toimintaa voitaisiin kehittää tulevana kokeiluvuotena yhdessä kasvatushenkilöstön kanssa. Tuotettua tietoa on tarkoitus käyttää henkilöstön kouluttamiseen ja kaksivuotisen esiopetuksen kehittämiseen Turun varhaiskasvatuksessa. Kyseessä on siis yhtäältä perustietoa tuottava ja toisaalta toiminnan kehittämiseen tähtäävä tutkielma ja tarve tutkielman tekemiselle on ollut vahvasti työelämälähtöinen. Vilkan mukaan työelämän tutkimusta tehtäessä tutkimustarpeita ohjaavatkin juuri käytännönläheisyys, työelämälähtöisyys ja aiheen ajankohtaisuus (Vilka 2015). Aihe on ajankohtainen ja tuore, sillä kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun käytännöistä ei vielä ole ollut saatavilla tutkimustietoa. Tutkimusaihe on ollut tutkielmantekijälle mielenkiintoinen ja oman työn kautta läheinen ja innostava.

Laki Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020 velvoittaa opetuksen järjestäjää osallistumaan kokeilutoiminnan arviointiin (Finlex 2020). Tämä arviointi tapahtuu kokeilun aikana valtakunnallisen seurantatutkimuksen avulla. Seurantatutkimuksen toteuttaa Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, VATT. Valtakunnallisella tutkimuksella pyritään selvittämään kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksia oppimisen tasa-arvoon sekä lasten kouluvalmiuksiin ja siinä kerätään aineistoa noin 15 000 kokeilulapsesta ja 20 000 verrokkilapsesta (Valtion taloudellinen tutkimuskeskus 2022). Turku on mukana tässä valtakunnallisessa tutkimuksessa sekä kokeilulasten että verrokkilasten osalta. Valtakunnallisen seurantatutkimuksen tuloksia

voidaan hyödyntää vasta väliraportissa keväällä 2023 ja loppuraportissa vuonna 2025 (Finlex 2020).

Tutkielma on tehty toimeksiantosopimuksella Turun kaupungin varhaiskasvatukselle, koska Turussa haluttiin saada arviointitietoa toiminnasta jo ennen seurantatutkimuksen valmistumista. Toimeksiantajan kanssa päädyttiin keräämään oma arviointiaineisto kokeilun ensimmäisestä toimintakaudesta. Tiedonkeruun menetelmää pohdittiin keväällä 2021 yhdessä toimeksiantajan kanssa. Pohdinnassa arvioitiin Turun varhaiskasvatuksessa jo valmiiksi käytössä olevia tiedonkeruun ja laadun kehittämisen menetelmiä. Yhtenä toiminnan arvioinnin ja laadun kehittämisen välineenä on kaupungissa ollut käytössä Kehittävä palaute-menetelmä jo useiden vuosien ajan. Kaupunkiin on koulutettu tähän tiedonkeruutapaan osaavia observoijia usean vuoden ajan ja menetelmän avulla saatua tietoa on totuttu käyttämään toiminnan arvioinnin ja kehittämisen välineenä. Näistä syistä myös kaksivuotisen esiopetuksen toimintaa arvioitaessa oli luontevaa valita tämä sama menetelmä.

4.1 Tutkimusmenetelmän ja käytettyjen mittareiden kuvaus

Kehittävä palaute on menetelmänä käytössä sekä kuntien varhaiskasvatustoiminnan kehittämisessä että tutkimustiedon tuottamisessa. Menetelmä pohjautuu Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksessa vuosina 2008–2014 käynnissä olleeseen Orientaatioprojektiin ja siinä kehitettyihin mittareihin. Menetelmän avulla tuotettua aineistoa käyttäen on tehty runsaasti tutkimuksia ja tieteellisiä artikkeleita. Aineiston avulla on aiemmin tarkasteltu suomalaisissa väitöskirjatutkimuksissa esimerkiksi varhaiskasvatusta eri kieli-kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana (Arvola 2021), lasten itsesääätelyä lasten kuvaamien hallintakeinojen ja tunneilmaisun näkökulmasta (Veijalainen 2020) sekä pedagogisen dokumentoinnin ja oppimisympäristön sekä lasten toiminnan ja sosiaalisen orientaation välisiä yhteyksiä (Rintakorpi 2018) (Reunamo 2022). Menetelmään ja sen avulla tehtyihin tutkimuksiin ja julkaistuihin artikkeleihin voi tutustua tarkemmin kehittävä palautteen verkkosivuilla <https://blogs.helsinki.fi/reunamo/> Aineiston käytöstä ja sen hallinnoinnista on vastannut tutkimuksen vastaava johtaja Jyrki Reunamo.

Tutkimusaineiston käytöstä on tehty erillinen sopimus tutkielmantekijän, Helsingin yliopiston ja Reunamo Education Research oy:n kesken.

Menetelmä koostuu useista mittareista, joista tässä tutkielmassa on käytetty kahta toisistaan riippumatonta mittaria. Toinen mittareista on ollut systemaattiseen havainnointiin perustuva observointilomake (Liite 1). Sen avulla saatiin kerättyä havainnointitietoa siitä, mitä ryhmissä ja lasten toiminnassa tapahtuu. Toinen mittareista on observoitujen ryhmien kasvatushenkilöstön täyttämä oppimisympäristön arviointilomake, jolla saatiin kerättyä tietoa ryhmien rakenteellisista piirteistä.

4.1.1 Observoinnit

Havainnointi on Paalumäen ja Vähämäen (2020) mukaan hyvä aineistonkeruumenetelmä silloin, kun halutaan tutkia sitä, mitä toiminnassa todella tapahtuu. Havainnoinnin avulla päästään tarkastelemaan yksilöitä mutta myös yksilöiden toimintaa yhdessä. Havainnointia voidaan pitää erinomaisena keinona vuorovaikutustilanteiden ja erilaisten ryhmäilmiöiden tutkimiseen. (Paalumäki & Vähämäki 2020.) Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetyin havainnoinnin muoto on ollut systemaattinen havainnointi. Systemaattisessa havainnoinnissa olennaisinta on luokitteluskeemojen laatiminen ja niiden asiantunteva käyttö (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010.)

Havainnoinnin suurimpana etuna voidaan pitää sitä, että sen avulla voidaan kerätä tietoa yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden toiminnasta niiden luonnollisessa ympäristössä ja näin ollen voidaan välttää kerätyn tiedon keinotekoisuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010). Havainnoinnin haasteeksi voi tulla se, että havainnoija saattaa vaikuttaa havainnoitavaan tilanteeseen. Myös havainnoijan oma sitoutuminen tutkittavaan ryhmään saattaa vaikuttaa havaintojen objektiivisuuteen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010).

Tässä tutkielmassa käytetty observointi on ollut systemaattista ja aiemmin luotuun ja testattuun luokitteluun perustuvaa. Kaikki observointeja tehneet observoijat ovat saaneet tehtävään koulutuksen, jossa on kiinnitetty huomiota observointien luokitteluun

mahdollisimman yhdenmukaisesti. Koulutuksessa harjoiteltiin observointia videoaineiston ja parihavainnoinnin avulla ja siten pyrittiin ohjaamaan havaintojen luokitteluun mahdollisimman yhdenmukaisesti. Kaksivuotisen esiopetuksen havainnointiaineistoa kokosi yhteensä seitsemän observoijaa, joista tutkielmantekijä toimi yhtenä. Usean havainnoijan käyttö haastaa havainnointiaineiston yhdenmukaisuutta, sillä loppujen lopuksi havainnoija itse tekee valinnan luokittelussa (Reunamo 2014). Myös Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2010) tuovat esiin tämän usean havainnoijan käytön haasteellisuuden ja korostavat, että havainnoija tulee aina kouluttaa havainnointitehtävään. Observoijat saivat myös kirjalliset ohjeet observointeihin valmistautumista ja niiden suorittamista varten (Liite 2). Observoijia ohjattiin koulutuksen aikana siihen, että heidän tulee olla observointien aikana mahdollisimman ulkopuolisia ja olla ottamatta kontaktia havainnoitaviin lapsiin tai ryhmän aikuisiin. Tällä pyrittiin varmistamaan sitä, että havainnoijan läsnäolo vaikuttaisi tilanteeseen mahdollisimman vähän.

Käytettyä observointilomaketta ja sen luokittelua on kehitetty osana Orientaatioprojektia ja sen jälkeen (Reunamo 2014). Havainnot toiminnasta kerättiin strukturoidun observointilomakkeen avulla. Observointilomake sisälsi yhdeksän havainnoitavaa osa-aluetta ja ne ovat

- A. Lapsen toiminnan yleinen kehys
- B. Lapsen oma toiminta
- C. Lapsen pääasiallinen huomion kohde ja kontakti
- D. Lähin sosiaalinen lapsikontakti
- E. Lapsen fyysinen aktiivisuus
- F. Lapsen sitoutuneisuus
- G. Emootio
- H. Sosiaalinen orientaatio
- I. Lähimmän aikuisen toiminta

Observoijille arvottiin kohteet. Kohteiden arvonnassa yhteydessä varmistettiin, ettei kukaan observeisi siinä lapsiryhmässä, jossa työskentelee. Tällä pyrittiin parantamaan observoijan ulkopuolisena pysymisen mahdollisuutta. Jokainen observoija observei samaa lapsiryhmää kahtena erillisenä aamupäivänä esiopetuksen toiminta-aikana (joko klo 8:30-12:30 tai 9:00-13:00).

Observointi suoritettiin kussakin observeidussa ryhmässä viidelle lapselle. Lasten huoltajilta oli pyydetty etukäteen lupa observeinteihin. Samalla heille oli annettu tietoa Kehittävä palaute- menetelmästä ja aineiston käytöstä. Observeitavat lapset arvottiin ensimmäisenä observeintiaamuna luvan saaneiden lasten joukosta. Lapset numeroitiin 1–5 ja observeintia suoritettiin järjestyksessä koko esiopetuksen toiminta-ajan, 4 tuntia yhtä observeintikertaa kohden. Observeintitilanteessa observeija orientoituu aluksi lapsen tilanteeseen 2 minuutin ajan ja tarkkailee yleisesti lapsen tilannetta. Varsinainen observeinti, josta kirjaukset tehdään, alkaa tämän jälkeen. Observeinti kestää 30 sekuntia ja sen jälkeen observeija kirjaa sähköiselle lomakkeelle sen, mitä hänen havaintojensa mukaan tuon puolen minuutin aikana tapahtui. Sähköinen lomake tallentui sähköiseen tietokantaan. Observeinneissa ei käytetä lapsen nimeä eikä lapsesta kerätä yksilöiviä tietoja havainnointilomakkeella. Näin ollen voidaan varmistaa se, että yksittäisen lapsen tunnistaminen aineistosta on mahdotonta.

Lisäksi observeintilomakkeelta saatiin rakennetekijöiden vaikutuksen arviointia varten tietoa siitä, oliko ryhmässä observeintihetkellä henkilöstövajausta. Observeija kirjasi tämän tiedon observeintilomakkeelle jokaisen 4 tai 5 minuutin observeinnin kohdalla.

4.1.2 Oppimisympäristölomake

Ryhmän henkilökuntaa pyydettiin täyttämään yhdessä tiiminä oppimisympäristön arviointilomake. Arviointilomake sisältää taustatietoa lapsiryhmästä, sen rakenteesta ja koosta, henkilökunnan koulutuksesta ja ammattinimikkeiden edustajien määrästä, toiminnan suunnittelusta ja tiimin tärkeinä pitämistä pedagogisista painotuksista. Koska tässä tutkielmassa pyrittiin selvittämään joidenkin rakenteellisten tekijöiden yhteyttä lapsen sosiaaliseen orientaatioon, poimittiin lomakkeelta mukaan lapsiryhmän kokoon ja

rakenteeseen liittyvät taustatiedot. Mukaan otetut taustatiedot olivat ryhmässä olevien lasten määrä sekä ryhmän moninaisuutta kuvaava ryhmässä olevien muunkielisten lasten määrä. Muunkielisellä tarkoitetaan tässä yhteydessä sellaisia lapsia, joiden huoltajan tai huoltajien äidinkieli on ollut jokin muu kuin suomi tai ruotsi. Molemmat muuttujat tiivistettiin kolmiluokkaisiksi tarkastelun selkiyttämiseksi.

4.1.3 Muut analysoinnissa käytetyt tiedot

Observointilomakkeen ja oppimisympäristön arviointilomakkeen antamien tietojen lisäksi haluttiin tarkastella myös sitä, vaikuttaako kokeilutoiminnan ryhmien ikärakenne jotenkin lapsen arkeen tai sosiaalisen orientaation esiintymiseen. Tätä tarkastelua varten laadittiin kaksiluokkainen taustamuuttuja, jolla määriteltiin kokeiluryhmät joko esiopetusryhmiksi tai sekaryhmiksi. Esiopetusryhmällä tarkoitetaan tässä yhteydessä sellaista ryhmää, jossa kokeilutoiminta oli järjestetty ryhmässä, jossa järjestettiin pelkästään 5-vuotiaiden kokeiluesiopetusta tai sen lisäksi 6-vuotiaiden esiopetusta. Sekaryhmäksi luokiteltiin sellaiset ryhmät, joissa oli mukana myös alle 5-vuotiaita lapsia. Observoiduista ryhmistä esiopetusryhmiä oli 47,8 % ja sekaryhmiä oli 52,2 %.

4.2 Aineiston kuvaus

Aineisto on kerätty toimintakauden 2021–2022 aikana kaksivuotista esiopetusta järjestävistä ryhmistä. Observointeja valmisteltiin ja uusia observoijia koulutettiin alkusyksystä 2021 ja varsinaiset observoinnit alkoivat syyskuussa. Viimeiset observoinnit tehtiin toukokuussa 2022. Kesäkuussa 2022 saatiin kerättyä viimeiset oppimisympäristölomakkeet ja aineiston analysointi voitiin aloittaa.

Nummenmaan (2009) mukaan otoksella tarkoitetaan tietyillä kriteereillä populaatiosta poimittua joukkoa. Tämä joukko on hänen mukaansa huomattavasti pienempi kuin populaatio, mutta ominaisuuksiltaan mahdollisimman paljon populaation kaltainen (Nummenmaa 2009). Tämän tutkielman otos on tehty kaksivuotisen esiopetuksen

kunnallisten kokeiluyksiköiden joukosta ja se koostuu ainoastaan kokeiluun osallistuneiden 5-vuotiaiden lasten observointiaineistosta.

Toimintakaudella 2021–2023 kaksivuotisen esiopetuksen kokeilua järjestettiin Turussa kaiken kaikkiaan 22 kokeiluyksikössä. Yksiköistä 18 oli kunnallisia ja neljä yksityisiä päiväkotuja. Kehittävä palaute on arviointimenetelmänä käytössä ainoastaan kunnallisessa varhaiskasvatuksessa, joten tämän tutkielman aineistonkeruu rajattiin koskemaan ainoastaan kunnallisia kokeiluyksiköitä. Kunnallisista yksiköistä yksi on ruotsinkielinen ja se jätettiin aineiston ulkopuolelle. Kokeiluopetus suunnitelmalla noudattavia, suomenkielisiä kunnallisia lapsiryhmiä oli toimintakauden 2021–2022 aikana yhteensä 41 kappaletta.

Otos tehtiin satunnaisotannalla kriteerit täyttävien kokeiluryhmien joukosta. Kokeilutoimintaa järjestettiin monenlaisissa ryhmissä ja osassa ryhmistä kokeilulapsia oli vain muutamia. Ennen ryhmien joukosta tehtyä otantaa varmistettiin, että otanta arvontaan otettiin mukaan vain sellaiset ryhmät, joissa oli vähintään viisi vuonna 2016 syntynyttä lasta. Tämä mahdollisti satunnaisotannan observoitavien lasten osalta. Otokseen pyrittiin saamaan edustava otos kaikista kunnallisista, suomenkielisistä kokeiluyksiköistä (N=17). Havaintoja kertyi yksikkötasolla tarkasteltuna 15 yksiköstä eli 88,2 % suomenkielisistä, kunnallisista kokeiluyksiköistä on mukana aineistossa. Otoksen riittävästä koosta ei ole annettu yksiselitteistä ohjetta, mutta voitaneen katsoa, että otos on ollut edustava.

Otoksessa oli mukana 18 ryhmää. Aineistonkeruu aloitettiin näistä kaikissa ryhmissä ja saatiin kokonaisuudessaan tehtyä 17 ryhmässä. Kokonaisuudessaan tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että kyseisissä ryhmissä saatiin tehtyä molemmat observointiaamupäivät. Myös oppimisympäristölomakkeet saatiin kerättyä näistä 17 ryhmästä. Aineiston analyysi tehtiin lopulta näistä 17 ryhmästä ja niissä tehdyistä observoinneista. Kaiken kaikkiaan kokeilua toteutettiin 41 suomenkielisessä, kunnallisessa yksikössä, joista 41,5 % on observoitu tässä aineistossa.

Observointeja tehtiin kussakin observoidussa ryhmässä kahtena aamupäivänä yksikön noudattaman esiopetusajan perusteella. Näin ollen aineisto saatiin kerättyä ainoastaan esiopetusajalta eikä kokeiluyksiköiden aineistossa ole mukana täydentävän

varhaiskasvatuksen havaintoja. Sama observoija suoritti molemmat ryhmän observoinnit satunnaisesti valittuina päivinä. Päivät observoijille annettiin eikä niitä kerrottu etukäteen observeitaville ryhmille. Tällä pyrittiin varmistamaan sitä, että observointituloksiin ei ole voitu etukäteen vaikuttaa esimerkiksi huomioimalla sitä ryhmän toiminnan suunnittelussa tai henkilöstön resurssoinnissa. Kokeiluryhmien observointiaineistoa kerättiin 34 esiopetuksen aamupäivänä ja kokeiluyksiköiden aineistoon kertyi yhteensä 2008 yksittäistä observointia.

4.3 Aineiston keruu

Aineisto kerättiin osana Turun kaupungin laadunarviointia syyskuun 2021 ja toukokuun 2022 välisenä aikana.

Tutkielmantekijänä osallistuin aineiston keruuseen kaksivuotisen observointeja suorittaen. Lisäksi huolehdin observoijien ohjeistuksesta kaksivuotisen esiopetuksen osalta. Lisäksi kaksivuotisen esiopetuksen observointien tekoon osallistui kuusi muuta koulutettua observoijaa, joista osa oli tehnyt observointeja jo aikaisemmin. Kaikki observoijat saivat koulutuksen tehtävänsä. Kukaan observoijista ei observoinut omaa lapsiryhmäänsä.

Ennen observointeja observoijat olivat yhteydessä observeitavien lapsiryhmien varhaiskasvatuksen opettajiin ja lähettivät heille huoltajien suostumuslomakkeen, jonka allekirjoittamalla huoltajat antoivat luvan lapsensa observointiin. Lisäksi opettajille lähetettiin opettajan ohjeet, täytettävä oppimisympäristölomake ja täytettävä lapsilomake.

Oppimisympäristölomakkeen henkilöstö täytti tiiminä ja palautti sen sähköisesti. Observoija ei osallistunut missään vaiheessa henkilöstön täyttämien lomakkeiden käsittelyyn, joten nämä kaikki aineistot ovat toisistaan riippumattomia. Kullakin observeidulla ryhmällä oli tietokannassa oma yksilöintitunnuksensa. Se on numerosarja, jonka avulla observoinnit ja muut täytetyt sähköiset lomakkeet voidaan yhdistää aineistossa. Yksilöintitunnus kirjattiin jokaisen observoinnin kohdalla observointilomakkeelle ja oppimisympäristölomakkeelle ennen sen palauttamista.

Ensimmäisenä observointipäivänä observoija meni paikalle puoli tuntia ennen varsinaisen observointiajan alkamista. Hän arpoi huoltajien antamien lupien joukosta viisi lasta, joita observoitiin. Lapset numeroitiin numeroilla 1-5 ja lupalaput säilytettiin ryhmissä erillään observointinumeroista. Näin ollen lasten anonymiteetti säilyy koko tutkimuksen ajan.

Observoinnit suoritettiin sähköisen observointilomakkeen avulla ja tulokset kirjautuivat suoraan tietokantaan. Yksittäinen observointi koostuu joko neljän tai viiden minuutin mittaisesta jaksosta. Tästä ajasta ensimmäiset kaksi minuuttia kuluu havainnoitavan lapsen tilanteeseen orientoitumiseen. Tämän jälkeen alkaa 30 sekunnin mittainen varsinainen havainnointi. Suoraan tämän jälkeen observoija kirjaa havainnoinnin tiedot. Tähän hänellä on käytettävissä joko 1,5 tai 2,5 minuuttia. Yhden observointipäivän aikana havaintoja kertyy yleensä noin 50. Observoija havainnoi lapsia numerojärjestyksessä ja uusi observointijakso alkaa heti edellisen päätyttyä. Observointilomake on esitelty tutkielman liitteessä 1.

Oppimisympäristölomakkeet pyydettiin täyttämään kuukauden kuluessa ensimmäisen observoinnin jälkeen. Observoija varmisti ensimmäisellä observointikerralla, että opettaja oli saanut lomakkeen ja oli perehtynyt sen täyttämiseen tiimin kanssa. Toisella observointikerralla observoijan tehtävänä oli tarkistaa, onko lomakkeen täyttö jo tehty. Niissä tapauksissa, joissa oppimisympäristölomaketta ei vielä ollut täytetty, observoija muistutti sen täyttämisen tärkeydestä. Tutkielmantekijänä lähetin vielä sähköpostimuistutuksen niille opettajille, joiden ryhmissä lomake oli täyttämättä vielä toukokuussa 2022. Loppujen lopuksi kaikkien 17 ryhmän kohdalla saatiin kerättyä kaksi observointia ja oppimisympäristölomakkeet kesäkuuhun 2022 mennessä.

4.4 Aineiston analyysi

Tutkielma on kvantitatiivinen eli määrällinen. Määrällistä aineistoa käyttäen on pyritty sekä kuvaamaan kaksivuotisen esiopetuksen arkea ja lapsen toimintaa mutta myös selittämään sitä, miten erilaiset rakenteelliset tekijät vaikuttavat lapsen sosiaaliseen orientaatioon kaksivuotisessa esiopetuksessa. Tutkielma on korrelatiivinen. Korrelatiivisessa tutkimuksessa pyritään Nummenmaan (2009, 34) mukaan löytämään näyttöä ilmiöiden välisistä yhteyksistä

ja tarkastelemaan, miten asian tai ominaisuuden ilmeneminen vaikuttaa jonkin toisen asian tai ominaisuuden ilmenemiseen (Nummenmaa 2009). Nummenmaa muistuttaa kuitenkin siitä, että korrelatiivisen tutkimuksen avulla ei kuitenkaan voida tehdä voimakkaita päätelmiä kausaalisuudesta eli ilmiön välisistä syy-seuraus-suhteista (Nummenmaa 2009).

Aineiston analyysissä edettiin tutkimuskysymyksittäin. Samaa järjestystä noudatetaan myös tulosten esittelyssä. Aineisto koostuu nominaaliasteikollisista ja ordinaaliasteikollisista muuttujista. Nominaaliasteikolla mitattavat asiat voidaan erotella toisistaan laadullisesti, ei määrällisesti (Metsämuuronen 2006, 58). Nominaaliasteikolliset muuttujat kuvaavat Tähtisen ja muiden (2020, 32) mukaan kvalitatiivisten muuttujien suhdetta luokittelemalla muuttujat eri ryhmiin. Muuttujien arvoilla ei ole määriteltyä paikkaa tai järjestystä. Tarkkaa järjestystä ei ole myöskään luokkien välillä. Nominaaliasteikollinen havainto voi kuulua vain yhteen luokkaan. Tähtisen ja muiden (2020) mukaan tällaisen aineiston kuvauksessa laskutoimitukset ja niihin perustuvat tunnusluvut kuten keskiarvo ja keskihajonta eivät ole mielekkäitä. Tällaisen aineiston kuvailuun ja testaamiseen Tähtinen ja muut (2020) suosittelevat frekvenssiesityksiä kuten ristiintaulukointia sekä khiin neliötestiä (Tähtinen ym. 2020, 32).

Ordinaaliasteikolla mitatut asiat ilmaisevat Tähtisen ja muiden (2020) mukaan havaintoyksiköissä olevaa samankaltaisuutta tai erilaisuutta ja näihin liittyvää järjestystä. Myös ordinaaliasteikollisia muuttujia voidaan kuvata ja testata ristiintaulukoinnin ja khiin neliötestin avulla (Tähtinen ym. 2020, 32).

Aineistoa on analysoitu frekvenssianalyysin, ristiintaulukoinnin ja Khiin neliötestin avulla. Frekvenssianalyysin avulla voidaan tiivistää empiiristä aineistoa erilaisiksi tunnusluvuiksi kuten frekvensseiksi, keskiarvoiksi tai prosenteiksi (Metsämuuronen 2006, 333). Ristiintaulukointi sopii Tähtisen ja muiden (2020) mukaan erityisen hyvin silloin, kun analysoidaan kaksi- tai kolme kategorisia luokkia (Tähtinen ym.2020, 175) Tämä pätee käytettyyn aineistoon ja siksi sitä on analysoitu käyttäen ristiintaulukointia.

Aineiston analyysi on tehty ristiintaulukoimalla kahta muuttujaa kerrallaan. Tutkimuskysymyksiin 1, 2 ja 3 vastattaessa on käytetty ainoastaan observointilomakkeen muuttujia. Frekvenssitarkastelun avulla on saatu esiin suhteelliset prosentiosuudet kustakin

tarkasteltavasta luokasta. Tulostaulukoissa eri luokkien esiintyvyyttä on kuvattu prosenttiosuuksien avulla vertailun selventämiseksi. Tämä on Reunamon mukaan hyvä tapa esittää ristiintaulukoinnin tulokset (Reunamo 2022). Myös Tähtinen ja muut (2020) mainitsevat, että koska eri ryhmien otoskoot ovat usein eri suuruisia ristiintaulukointia tulkittaessa, prosenttiosuudet kuvaavat tuloksia vertailukelpoisemmin (Tähtinen ym. 2020). Ristiintaulukoidut muuttujat on kuvattu ennen tulostaulukkoa.

Ristiintaulukointien yhteydessä on tehty z-testi, silloin kun on haluttu saada näkyviin tilastollisesti merkitsevät erot tarkasteltavana olleiden luokkien välillä. Tulostaulukoissa nämä tilastollisesti merkitsevästi eroavat luokat on merkitty a, b ja c-kirjaimin ja suurin prosenttiosuus on lihavoitu. Z-testistä saadut eri kirjaimet kertovat, että kyseiset frekvenssit eroavat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan ($p < 0,05$) (Tähtinen ym. 2020, 177). Z-testiä käytettiin tutkimuskysymyksissä 1 ja 2 (alaluvut 5.1 ja 5.2), kun on tehty vertailevaa tarkastelua esiopetusryhmien ja sekaryhmien välillä. Tutkimuskysymyksessä 4 (alaluku 5.4) tarkasteltiin rakenteellisten tekijöiden yhteyttä lapsen sosiaaliseen orientaatioon. Tässä analyysissä on vertailtu ryhmäkoon, ryhmän kieliin perustuvan moninaisuuden ja henkilöstövajauksen yhteyttä lapsen sosiaaliseen orientaatioon. Ryhmien väliset tilastollisesti merkitsevät erot on saatu näkyviin z-testin avulla. Esiin saadut tilastollisesti merkitsevät erot on merkitty tulostaulukoihin a, b ja c kirjaimin suhteellisen prosenttiosuuden yhteyteen. Suhteellisesti suurin prosenttiosuus on näistä lihavoitu.

Muuttujien välistä yhteyttä tarkasteltiin myös Khiin neliötestin avulla. Testin avulla voidaan Tähtisen ja muiden (2020) mukaan käyttää riippumattomuustestinä silloin, kun halutaan tarkastella ovatko muuttujat toisistaan riippuvia. Testillä tutkitaan ristiintaulukoinnin tuloksena havaittujen solufrekvenssien eli teoreettisten solufrekvenssien välisen eron tilastollista merkitsevyyttä (Tähtinen ym. 2020) Testillä saadaan näkyviin p-arvo, jonka suuruus kertoo tilastollisen merkitsevyyden suuruudesta. Tähtisen ja muiden (2020) mukaan $p < 0,05$ = tilastollisesti melkein merkitsevä, $p < 0,01$ = tilastollisesti merkitsevä ja $p < 0,001$ = tilastollisesti erittäin merkitsevä (Tähtinen ym. 2020, 42). Muuttujien välistä yhteyttä on testattu Khiin neliötestin avulla. Khiin neliötestin tulokset on merkitty tulostaulukoiden yhteyteen.

5 Tutkimustulokset

5.1 Millaista on kaksivuotisen esiopetuksen arki?

Observointilomakkeen ensimmäinen muuttuja on nimeltään toiminnan yleinen kehys ja se kertoo siitä, millainen toiminta päiväkodissa on observointihetkellä ollut käynnissä. Tämä muuttuja kertoo siitä, mitä lapsen pitäisi tai kuuluisi parhaillaan tehdä. Tulostaulukkoon 1 on kirjoitettu auki observointilomakkeen vaihtoehtoiset luokat kyseisen muuttujan kohdalla. Vertailu on tehty ryhmärakenteen perusteella. Vasemman laidan sarake kertoo myös sen, kuinka suuri prosenttiosuus kaikista observoiduista hetkistä on luokiteltu kyseiseen luokkaan.

Taulukko 1 Toiminnan yleinen kehys

Toiminnan yleisen kehyksen luokat ja niiden prosenttiosuudet kaikista observoiduista tilanteista	Esiopetusryhmä 5–6- vuotiaat	Sekaryhmä 0–5- vuotiaat
Ohjattu toiminta 21,4 %: suora kasvatustoiminta sisällä. Aikuisen aloittamaa toimintaa esim. opetusta, ohjeen antoa, ohjattua ryhmätoimintaa, kertomus, esitys tai aikuisen vetämä leikki	23,6 % _a	19,4 % _b
Tuettu leikki sisällä 5,6 %: lapsilähtöistä leikkiä, jossa aikuinen syventyy, osallistuu ja on valmis tarvittaessa tukemaan leikkiprosessia	4,0 % _a	7,0 % _b
Vapaa leikki sisällä 13,0 %: lasten itsenäistä leikkiä yksin tai kaverin kanssa. Aikuinen ei osallistu leikkiprosessiin.	11,5 % _a	14,4 % _a
Ulkotoiminta 24,8 %: kaikki ulkona tapahtuva toiminta	26,7 % _a	23,0 % _a
Perushoito 11,9 %: pukeminen, wc-tilanteet, odottaminen, valmistautuminen, hoitoon liittyvä ohjattu toiminta tai leikki	10,5 % _a	13,1 % _a
Ruokailu 15,7 %: aamupala, lounas, ruuan odottaminen, järjestelyt ennen ruokaa tai sen jälkeen. Ohjattu toiminta ruokailutilanteen aikana.	16,1 % _a	15,3 % _a
Lepohetki 7,7 %: lepoa, sisältää myös ohjatun toiminnan lepo hetken aikana	7,6 % _a	7,7 % _a
Yhteensä 100 %	100,0 %	100,0 %

$\chi^2=21,72$, $df=6$, $p<0,001$, $N=2008$

Khiin neliö testin tulos kertoo, että ryhmärakenne on yhteydessä toiminnan yleiseen kehykseen ja yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä.

Taulukosta 1 nähdään, että kaiken kaikkiaan kaksivuotisen esiopetuksen päivästä noin neljännes kuuluu erilaisessa ulkotoiminnassa. Tähän luokkaan on luokiteltu kuuluvaksi kaikki ulkona tapahtuva toiminta riippumatta sen sisällöstä. Ulkotoiminnan sisältöä tarkastellaan tarkemmin taulukossa 3. Reilu viidesosa observoiduista hetkistä koostuu sisällä tapahtuvasta ohjatusta toiminnasta. Toiminta on silloin ollut aikuisjohtoista ja aikuisen alkuun laittamaa toimintaa, johon liittyy vahvasti aikuisen ohjaava rooli.

Ruokailuhetkiin liittyvä toiminta, perushoitoon luettavat tilanteet kuten erilaiset siirtymät sekä lepo hetkeen liittyvä toiminta vievät yhteen laskien arjessa aikaa reilun kolmasosan päivästä. Erikseen luokitelluista sisällä tapahtuvista leikin tilanteista lasten itsenäisempää, vapaata leikkiä on selvästi enemmän kuin aikuisen kannattelemaa tuettua leikkiä. Aikuisen tukeman leikin määrä on melko vähäinen. Esiopetusryhmissä ohjatun toiminnan osuus on tilastollisesti merkitsevästi suurempi kuin sekaryhmissä. Sekaryhmissä puolestaan sisällä tapahtuvaa tuettua leikkiä on enemmän kuin esiopetusryhmissä.

Seuraavaksi tarkastellaan lapsen omaa toimintaa suhteessa ryhmärakenteeseen.

Ristiintaulukoinnin tulokset on koottu taulukkoon 2. Taulukkoon 2 on kirjoitettu auki muuttujan lapsen oma toiminta eri luokkien merkitys observointilomakkeen mukaisesti. Vasemman laidan sarakkeessa on myös kerrottu kyseisen luokan suhteellinen prosenttiosuus kaikista observoiduista tilanteista.

Taulukko 2 Lapsen oma toiminta

Lapsen oman toiminnan luokat ja niiden prosenttiosuus observoiduista tilanteista	Esiopetusryhmä	Sekaryhmä
Roolileikki 15,3 %: lapsella tai lelulla on jokin rooli	11,2 % _a	19,1 %_b
Sääntöleikki 5,3 %: esim. pallopelejä, lautapelejä, elektroninen peli, kilpailu, leikissä pysyvät säännöt	6,5 %_a	4,2 % _b
Esineleikki 4,8 %: kokeilu eri materiaaleilla tai leluilla	5,2 % _a	4,4 % _a
Fyysinen leikki 9,2 %: esim. juoksu, keuhkominen, hyppiminen, riehuminen, tanssi, kiipeily, fyysinen harjoitus	8,2 % _a	10,1 % _a
Lukeminen 6,4 %: opettaja lukee, lapsi itse lukee tai selaa kirjaa, tuttu laulu	6,6 % _a	6,2 % _a
Tehtävä 13,1 %: esim. kynä-paperitehtävät, pukemisen harjoittelu, laulun opettelu, taidon harjoitus tai työtehtävä	15,8 %_a	10,8 % _b
Toiminta ilman fokusta 7,4 %: ei selkeää kontaktia muihin, esim. odottelu, kuljeskelu, etsiskely	8,7 %_a	6,2 % _b
Yhdessäolo muiden kanssa 6,2 %: lapsi hengaillee, kävelee kavereiden kanssa tai esim. juttelee kiipeilytelineessä istuskellen	6,1 % _a	6,3 % _a
Kielletty toiminta 1,6 %: esim. ohjeiden rikkominen, kiusaaminen, häirintä	1,5 % _a	1,7 % _a
Yleinen kehys 29,9 %: lapsi toimii tilanteen mukaisesti, mutta ei sovi yllä oleviin luokkiin. esim. lapsi syö ruokailussa tai pukee vaatteita ulos lähtiessä	29,6 % _a	30,1 % _a
Muu toiminta 0,8 %: ei sovi muihin luokkiin, esim. sekavuus, paljon vaihdoksia, ei selkeää rakennetta	0,7 % _a	1,0 % _a
Yhteensä 100 %	100,0 %	100,0 %

$\chi^2=42,67$, $df=10$, $p<0,001$, $N=2008$

Khiin neliö testin tulos kertoo, että ryhmärakenne on yhteydessä lapsen oman toiminnan kanssa ja yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä.

Taulukosta 2 nähdään, miten lapsen oma toiminta on jakautunut päivän aikana. Lapset käyttävät reilusti aikaa yleisen kehyksen mukaiseen toimintaan, noin kolmasosan kaikista

observeidusta tilanteista. Tämä luokka sisältää tilanteet, joissa esimerkiksi ruokailuhetkellä lapsi syö, pukemistilanteessa pukee ja siirtymätilanteissa käy esimerkiksi wc:ssä tai lepää lepoa hetkellä. Aiemmin havaittiin, että ruokailuun, perushoittoon ja siirtymiin sekä lepoon liittyviä tilanteita on arjessa kaiken kaikkiaan runsaasti, joten on ymmärrettävää, että myös lapsen omasta toiminnasta näihin toimintoihin kuluu paljon aikaa.

Lapsen toiminnasta erilaiseen leikkiin kuluu yhteensä aikaa yli kolmannes kaikista observeidusta tilanteista eli 34,6 %, kun lasketaan yhteen kaikki leikkiä sisältävät luokat tulostaulukosta. Suosituin leikin muoto on roolileikki ja seuraavaksi eniten lapsen leikistä on fyysistä leikkiä. Ryhmärakennetarkastelussa huomataan, että roolileikkiä leikitään enemmän sekaryhmissä, kun taas sääntöleikkiä enemmän esiopetusryhmissä.

Erilaisten tehtävien tekoon ja lukemiseen lapset käyttävät aikaa noin viidesosan kaikista observeidusta tilanteista. Luokat tekevät ja lukeminen pitävät sisällään myös laulamisen. Tutut laulut on luokiteltu lukemisen kanssa samaan luokkaan ja uuden laulun opettelu tehtävien luokkaan. Ryhmärakennetarkastelussa huomataan, että lapset tekevät erilaisia tehtäviä enemmän esiopetusryhmissä.

Arki näyttää sisältävän myös sellaista toimintaa, jonka aikana lapsella ei ole selvää fokusta tai kontaktia muihin. Tällaisia hetkiä oli kuitenkin melko vähän, vain 7,4 %. Tällaisessa tilanteessa lapsi esimerkiksi kuljeskelee ympäri pihaa, odottelee ehkäpä kaveria saapuvaksi ennen leikkiin ryhtymistä tai etsiskelee jotain tekemistä. Tällaista toimintaa oli nähtävillä enemmän esiopetusryhmissä kuin sekaryhmissä. Kiellettyä toimintaa eli kiusaamista, ohjeiden rikkomista tai häirintää oli nähtävissä hyvin vähän.

Seuraavaksi tarkastellaan sitä, miten lapsen oma toiminta näkyy toiminnan yleisen kehyksen tilanteissa frekvenssitarkastelun avulla. Analyysi on tehty ristiintaulukoimalla nämä kaksi observeintilomakkeen muuttujaa.

Tulokset on esitetty taulukossa 3. Lepo- ja ruokailun ja perushoitotilanteiden aikana lasten toiminta oli suurimmalta osin yleisen kehyksen mukaista ja siksi nämä luokat on jätetty tässä tulostaulukossa esittämättä. Mukaan tulostaulukkaan otettiin muuttujan yleinen kehys luokat ohjattu toiminta, tuettu leikki sisällä, vapaa leikki sisällä ja ulkotoiminta. Luokkien

otsikkosoluun on lisätty tieto siitä, kuinka suuri prosenttiosuus kaikista observoiduista tilanteista oli luokiteltu kyseiseen luokkaan. Kustakin toiminnan luokasta on värjätty suurin prosenttiosuus.

Taulukko3 Lapsen oma toiminta toiminnan yleisessä kehyksessä. Suurimmat prosenttiosuudet värjätty luokittain.

Toiminnan yleinen kehys →	Ohjattu toiminta sisällä 21,4 %	Tuettu leikki sisällä 5,6 %	Vapaa leikki sisällä 13,0 %	Ulkotoiminta 24,8 %
Lapsen oma toiminta ↓				
Roolileikki 15,3 %	1,9 %	58,0 %	41,8 %	24,7 %
Sääntöleikki 5,3 %	7,7 %	10,7 %	8,4 %	7,4 %
Esineleikki 4,8 %	0,9 %	12,5 %	13,8 %	8,0 %
Fyysinen leikki 9,2 %	5,8 %	1,8 %	3,8 %	28,6 %
Lukeminen 6,4 %	14,9 %	0,9 %	3,8 %	0,2 %
Tehtävä 13,1 %	48,8 %	8,0 %	11,1 %	2,0 %
Toiminta ilman fokusta 7,4 %	6,3 %	0,9 %	6,5 %	8,9 %
Yhdessäolo muiden kanssa 6,2 %	2,3 %	3,6 %	5,7 %	11,1 %
Kielletty toiminta 1,6 %	1,2 %		1,1 %	1,8 %
Yleinen kehys 29,9 %	9,5 %	3,6 %	2,3 %	5,8 %
Muu toiminta 0,8 %	0,7 %		1,5 %	1,4 %
Yhteensä 100 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

N=2008

Taulukosta 3 nähdään, että lapsen oma toiminta jakautuu eri toiminnoissa hieman eri tavoin. Sisällä tapahtuvasta ohjatusta toiminnasta lähes puolet koostuu tehtävien tekemisestä ja myös lukemista tehdään ohjatun toiminnan aikana paljon enemmän kuin muissa luokissa. Tuettua leikkiä sisällä oli kokonaismäärällisesti melko vähän ja se koostuu suurimmaksi osaksi roolileikistä, esineleikistä ja sääntöleikistä (yhteensä 81,2 %). Sääntöleikkiä leikitään kaikissa

tarkastelluissa toiminnan luokissa melko saman verran. Sisällä tapahtuvassa vapaassa leikissä korostuu niin ikään roolileikin osuus (41,8 %). Vapaan leikin aikana lapset näyttävät myös valitsevan erilaisia tehtäviä.

Ulkotoiminta-luokan suhteellinen osuus koko esiopetuspäivästä on suuri. Se kattaa neljänneksen kaikesta toiminnasta ja siksi sitä onkin hyvä tarkastella vähän tarkemmin. Ulkotoiminnassa korostuu selvästi lapsen leikki. Etenkin fyysisen leikin ja roolileikin osuudet ulkotoiminnan aikana ovat suuria. Ulkoilun aikana lapset leikkivät fyysistä leikkiä lähes kolmanneksen koko ulkoilujasta, peräti 28,6 %. Fyysistä leikkiä ei ollut juuri lainkaan sisällä tapahtuvan toiminnan aikana. Ulkotilat saattavat mahdollistaa vauhdikkaan fyysisen leikin paremmin kuin päiväkotien sisätilat. Kaiken kaikkiaan lapset käyttävät aikaa erilaiseen leikkimiseen peräti 68,7 % ulkotoimintaan kuluva ajasta. Vapaamuotoisempi yhdessäolo kuten hengailu ja kuljeskelu yhdessä toisten kanssa on ulkoillessa paljon yleisempää kuin muiden toimintojen aikana.

Vuorovaikutustilanteet ovat tärkeitä lapsen oppimiselle. Seuraavaksi tarkastellaan sitä, mihin ja keihin lapsen huomio kiinnittyy päivän aikana. Taulukossa 4 on kuvattu observointilomakkeen muuttuja lapsen pääasiallinen huomion kohde ja kontakti. Taulukkoon 4 on kirjoitettu auki muuttujan eri luokkien luokitteluperusteet observointilomakkeelta. Taulukon vasemman laidan sarake sisältää luokitteluperusteen lisäksi kyseisen luokan prosenttiosuudet kaikista observoiduista tilanteista. Tarkastelua tehtiin myös ryhmärakennemuuttujan pohjalta.

Taulukko 4 Lapsen pääasiallinen huomion kohde ja kontakti

Lapsen huomion kohteena yhteensä observoiduista tilanteista	Esiopetusryhmä	Sekaryhmä
Ei-sosiaalinen huomion kohde 28,0 %: lapsi keskittyy itseensä tai esim. leluun tai välineeseen	24,1 % _a	31,5 %_b
Aikuinen 21,8 %: katsekontakti tai muu kontakti, seuraa aikuisen kertomusta, keskustelee, huomio voi sisältää opetusmateriaalia	22,2 % _a	21,3 % _a
Toinen lapsi 22,9 %: mukana voi olla myös esim. leluja	21,4 % _a	24,3 % _a
Ryhmä lapsia 16,3 %: kaksi tai useampia lapsia, mukana voi olla myös esim. leluja	15,8 % _a	16,9 % _a
Kokonaistilanne 11,0%: tilanteessa on niin paljon elementtejä, ettei pääasiallista huomion kohdetta voi nimetä, usein dynaaminen tilanne, jossa paljon lapsia ja aikuisia	16,5 %_a	6,0 % _b
Yhteensä 100 %	100,0 %	100,0 %

$\chi^2=62,32$, $df=4$, $p<0,001$, $N=2008$

Khiin neliötestin tuloksen mukaan ryhmärakenne on yhteydessä lapsen huomion kohteeseen ja yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä.

Observoiduista tilanteista hieman alle kolmasosassa lapsen huomion kohteena näyttäisi olevan ei sosiaalinen kohde. Tämä luokka on ohjattu valitsemaan silloin, kun lapsi kohdistaa huomionsa omaan itseensä tai on uppoutunut omaan toimintaansa. Tämä luokka ei siis suoraan tarkoita, että lapsi ei toimisi sosiaalisessa tilanteessa, vaan hän saattaa olla osana ryhmän toimintaa, mutta keskittyy tiukasti omaan toimintaansa. Tämä luokka sisältää toisaalta myös sellaiset tilanteet, joissa lapsi toimii selvästi yksin. Ryhmärakennevertailussa huomataan, että sekaryhmissä lapsen huomio kohdistui omaan itseensä tai esimerkiksi leluun tai välineeseen selvästi useammin kuin esiopetusryhmissä.

Kun tarkastellaan lapsen huomiota toisiin lapsiin laskemalla yhteen luokat toinen lapsi ja ryhmä lapsia, huomataan, että toiset lapset saavat lapsen huomiosta 39,2 % kaikista observoiduista tilanteista. Aikuinen on lapsen huomion kohteena reilussa viidesosassa tilanteista. Lapset näyttävät siis kohdistavan huomionsa paljon useammin toisiin lapsiin kuin

aikuiseen. Ylipäätään lapsen huomion kohteena on selkeästi toinen ihminen 61 % kaikista observoiduista tilanteista.

Kokonaistilanne luokka kertoo tilanteista, joissa on niin paljon erilaisia elementtejä ja ihmisiä, että pääasiallista huomion kohdetta ei ole voitu määritellä. Tällainen tilanne voisi olla esimerkiksi ison ryhmän yhteinen ulkotapahtuma, jossa on ollut mahdotonta kohdentaa huomiota tiettyyn kohteeseen tai kohde on saattanut vaihtua observoidun tilanteen aikana useasti. Tällaisia kokonaistilanteita on luokiteltu selvästi enemmän esiopetusryhmissä verrattuna sekaryhmiin.

Opetussuunnitelman perusteissa (2021) korostetaan myönteisten tunnekokemusten merkitystä lapsen oppimiselle. Oppimisen ilo mainitaan perustetekstissä moneen kertaan. Toisaalta perusteissa painotetaan sitä, että kaikki tunteet ovat sallittuja ja yhtenä tärkeänä oppimisen kohteena on tunneilmaisun ja tunnetaitojen opetteleminen yhdessä toisten kanssa (Opetushallitus 2021.) Seuraavaksi tarkastellaan sitä, miten lapsen erilaiset tunteet näyttäytyvät aineistossa. Tarkastelun kohteena on observointilomakkeen muuttuja lapsen oma toiminta sekä muuttuja lapsen emotio. Luokittelu on ohjattu tekemään lapsen näkyvän tunteen perusteella. Tunteiden tulkinta saattaa olla vaikeaa ja rajanveto erilaisten tunteiden välillä saattaa olla vaikeaa. Aina koettu tunne ei myöskään näy päällepäin. Erilaisia tunteita on observointilomakkeella paljon ja tässä tarkastelussa on käytetty muuttujaa, jossa tunteet on jaettu kolmeen luokkaan. Yhtenä luokkana ovat negatiiviset tunteet. Tämä luokka sisältää vihan, ärtymyksen, turhautumisen, pelon, ahdistuksen, surun ja masennuksen tunteet. Toisena luokkana on lapsen neutraali olotila, jossa mikään tunnetila ei ole havaittavissa selkeästi mitään ulospäin näkyvää tunnetta. Kolmantena luokkana ovat positiiviset tunteet, joita ovat ilo, riemu, onnellisuus, tyytyväisyys, hämmästyminen, valppaus, uteliaisuus ja innostus. Tulostaulukosta 5 nähdään, miten erilaiset tunteet näkyvät lapsen omassa toiminnassa. Taulukkoon on värjätty kolme suurinta prosenttiosuutta kolmen tunneluokan sisällä. Tunneluokkien otsikkosolut sisältävät tunneluokan prosenttiosuuden kakista observoiduista tilanteista.

Taulukko 5 Tunteet lapsen omassa toiminnassa. Kolme suurinta prosenttiosuutta värjätty.

Lapsen näkyvä tunne observoidussa hetkessä →	Negatiiviset tunteet 4,6 %: viha, ärtymys, turhauma, pelko, ahdistus, suru, masennus	Neutraalit tunteet 38,8 %	Positiiviset tunteet 56,7 %: ilo, riemu, onnellisuus, tyytyväisyys, hämmästyminen, valppaus, uteliaisuus, innostus
Lapsen oma toiminta ↓			
Roolileikki 15,3 %	17,4 %	7,5 %	22,2 %
Sääntöleikki 5,3 %	7,0 %	3,8 %	6,7 %
Esineleikki 4,8 %	9,3 %	4,0 %	5,5 %
Fyysinen leikki 9,2 %	4,7 %	4,1 %	14,1 %
Lukeminen 6,4 %	1,2 %	8,4 %	5,3 %
Tehtävä 13,1 %	10,5 %	11,4 %	15,6 %
Toiminta ilman fokusta 7,4 %	12,8 %	12,1 %	2,7 %
Yhdessäolo 6,2 %	5,8 %	5,6 %	7,2 %
Kielletty toiminta 1,6 %	12,8 %	0,5 %	1,3 %
Yleinen kehys 29,9 %	18,6 %	41,8 %	18,3 %
Muu toiminta 0,8 %		0,7 %	1,0 %
Yhteensä	100,0 %	100,0 %	100,0 %

$\chi^2=360,69$, $df=20$, $p<0,001$, $N=1881$

Khiin neliötestin tulos kertoo, että observointitilanteessa näkyvällä tunteella ja lapsen omalla toiminnalla on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys.

Tuloksia tarkastelemalla nähdään, että kaiken kaikkiaan lapset ilmentävät eniten tässä positiiviseksi luokiteltuja tunteita, peräti 56,7 %. Opetussuunnitelmassa tavoiteltuja ja oppimisen kannalta hyödyllisiä positiivisia tunteita lapset näyttivät kokevan etenkin roolileikin, yleisen kehyksen toimintojen ja tehtävien teon yhteydessä.

Negatiiviseksi luokiteltuja tunteita nähtiin observoiduissa tilanteissa kaiken kaikkiaan hyvin vähän, alle 5 % kaikista observoiduista tilanteista. Näistä hetkistä useimmin oli kyseessä yleisen kehyksen mukainen toiminta eli arjen rutiinitoiminnot tai roolileikin tilanne. Negatiivisista tunteista iso osa näkyi kielletyn toiminnan aikana sekä silloin, kun lapsella ei ollut selkeää toiminnan fokusta. Positiivisten tunteiden ilmaukset eivät juuri koskaan tapahtuneet näiden toimintojen aikana.

Lapsen sitoutuneisuutta mittaava observointilomakkeen muuttuja kertoo siitä, kuinka intensiivisesti lapsi on sitoutunut käsillä olevaan toimintaan. Yksinkertainen sitoutuminen kertoo tilanteesta, jossa lapsi ei käytä toiminnasta suoriutumiseen juurikaan energiaa eikä tilanne vaadi myöskään älyllistä ponnistelua. usein kyse on kaavamaisesta ja toistuvasta rutiinitoiminnasta kuten esimerkiksi lepäämisestä tai kuljeskelusta vaille tekemistä. Kestävä intensiivinen toiminta sen sijaan kuvaa tilanteita, joissa lapsen keskittyminen on vahvaa. Hän ponnistelee ja käyttää energiaa ja luovuutta ja sitkeästi uppoutuu käsillä olevaan asiaan. Sitoutuneisuus on yksi oppimisen kannalta merkittävä tekijä.

Taulukkoon 6 on koottu sitoutuneisuuden luokkien prosentuaaliset määrät kussakin lapsen oman toiminnan luokassa. Taulukkoa 6 tarkastelemalla voidaan nähdä, miten sitoutuneisuuden aste vaihtelee lapsen oman toiminnan sisällä ja minkä verran kutakin sitoutuneisuutta mittaavaa luokkaa on nähty kaikkien observoitujen tilanteiden joukosta. Taulukkoon on värjätty kaksi suurinta prosenttiosuutta kunkin sitoutuneisuutta mittaavan luokan sisällä. Luokkiin on myös kirjoitettu observointilomakkeella olevat luokittelun määritelmät.

Taulukko 6 Lapsen sitoutuneisuus lapsen omissa toiminnassa. Kaksi suurinta prosenttiosuutta värjätty.

	Yksinkertainen toiminta 10,9 %: kaavamainen, toistuva, passiivinen toiminta, ei kuluta energiaa eikä vaadi älyllistä ponnistelua	Usein keskeytyvä toiminta ja toimintaan kiinnittyminen 12,3 %:	Enimmäkseen jatkuva toiminta 26,3 %: huomio hajoaa helposti, lapsi käyttää vähän energiaa	Jatkuva toiminta 31,7 %: toiminnassa intensiivisiä hetkiä, tarkkaavaisuus ei helposti hajoa	Kestävä, intensiivinen toiminta 18,8 %: intensiivistä toimintaa, lapsi on keskittynyt, luova ja sitkeä sekä käyttää runsaasti energiaa
Roolileikki 15,3 %	1,4 %	3,6 %	13,1 %	16,8 %	31,7 %
Sääntöleikki 5,3 %	0,5 %	1,2 %	4,4 %	8,0 %	7,4 %
Esineleikki 4,8 %		6,1 %	4,2 %	6,6 %	4,5 %
Fyysinen leikki 9,2 %	0,5 %	2,4 %	7,0 %	8,8 %	22,5 %
Lukeminen 6,4 %	2,7 %	2,4 %	6,1 %	9,7 %	5,8 %
Tehtävä 13,1 %	0,9 %	5,3 %	11,6 %	16,5 %	22,0 %
Toiminta ilman fokusta 7,4 %	28,3 %	19,4 %	6,3 %	0,8 %	
Yhdessäolo 6,2 %	2,7 %	17,0 %	6,4 %	6,1 %	0,8 %
Kielletty toiminta 1,6 %	1,4 %	3,6 %	1,9 %	0,9 %	1,1 %
Yleinen kehys 29,9 %	61,6 %	35,6 %	38,3 %	25,2 %	4,0 %
Muu toiminta 0,8 %		3,2 %	0,9 %	0,5 %	0,3 %
Yhteensä 100 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

$\chi^2=882,32$, $df=40$, $p<0,001$, $N=2008$

Khiin-neliötestin tuloksen mukaan lapsen sitoutuneisuus ja lapsen oma toiminta ovat yhteydessä toisiinsa ja yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä.

Sitoutuneisuuden määrää tarkastelemalla huomataan, että yksinkertaista ja usein keskeytyvää toimintaa on yleisintä kehyksen toiminnoissa sekä silloin, kun lapsella ei ole selkeää fokusta mihinkään toimintaan. Havainto kertoo siitä, että lapsen sitoutuneisuus on matalinta silloin, kun hän toimii rutiininomaisissa tilanteissa kuten ruokailussa, siirtymätilanteissa tai levätessään. Enimmäkseen jatkuvaa toimintaa esiintyy niin ikään eniten yleisen kehyksen toiminnoissa, mutta myös roolileikin aikana. Jatkuva toiminta näyttäytyy useimmin yleisen kehyksen toiminnoissa mutta sen lisäksi myös roolileikissä ja tehtävien teon yhteydessä. Kaikkein sitoutuneinta lapsen toimintaa nähdään useimmin roolileikin aikana sekä fyysisessä leikissä ja tehtävien teon yhteydessä. Näissä tilanteissa lapsi on potentiaalisen oppimisen äärellä ja siksi näitä tilanteita kannattaa arjessa mahdollistaa.

5.2 Miten lapsen osallistuva sosiaalinen orientaatio näkyy kokeiluryhmien arjen tilanteissa ja lapsen omassa toiminnassa?

Lapsen toimijuutta tarkastellaan tässä tutkielmassa observointilomakkeen muuttujan lapsen sosiaalinen orientaatio avulla. Erityisen kiinnostuneita ollaan lapsen osallistuvasta roolista, mutta aluksi tarkastellaan kaikkia sosiaalisen orientaation luokkia ristiintaulukoimalla kyseinen muuttuja ryhmärakenne-muuttujan kanssa. Taulukossa 7 on kirjoitettu auki observointilomakkeen luokittelumääritelmät lapsen sosiaalisen orientaation kohdalta. Taulukossa 7 kukin orientaatioluokka sisältää myös kyseisen luokan prosenttiosuuden kaikista observoiduista tilanteista.

Taulukko 7 Lapsen sosiaalisen orientaation ryhmärakennevertailu

Lapsen sosiaalinen orientaatio. Vaikuttaako lapsi toimintaan ja pyrkiikö hän muuttamaan sitä.	Esiopetusryhmä	Sekaryhmä
Mukautuva 28,5 %: lapsi on avoin, hyväksyy ja huomioi tilanteen, ei muokkaa tilannetta itse	30,1 % _a	27,0 % _a
Osallistuva 48,6 %: lapsi on vuorovaikutteinen ja avoin, hän tekee yhteistyötä, tuo omia ideoita ja muokkaa yhteistä tilannetta yhteistyössä toisten kanssa	47,3 % _a	49,8 % _a
Omaehtoinen 3,2 %: lapsi on itsepintainen tai dominoiva, hän muokkaa tilannetta yksipuolisesti oman näkemyksensä mukaisesti	2,8 % _a	3,5 % _a
Vetäytyvä 15,7 %: lapsi ei ole sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, hän on irrallaan tai irrottautuu muista ja tilanteesta	15,9 % _a	15,6 % _a
Muu rooli 4,0 %: lapsen suhtautumista ei voida määrittää, koska hän esim. nukkuu	4,0 % _a	4,0 % _a
Yhteensä 100 %	100,0 %	100,0 %

$\chi^2=3,06$, $df=4$, $p=0,548$, $N=2008$

Khiin neliötestillä saatu tulos kertoo, ettei ryhmärakenteella ole yhteyttä lapsen sosiaalisen orientaation kanssa. Myöskään z-testi ei tuonut esiin tilastollisesti merkitsevää eroa ryhmärakenne-luokan sisällä. Tuloksissa keskitytään sosiaalisen orientaation luokkien esiintyvyyteen yllä kuvatun prosenttiosuuden perusteella.

Lapsen osallistuva sosiaalinen orientaatio näkyy tulosten mukaan lähes puolessa observoiduista tilanteista. Tämä orientaation luokka kertoo siitä, että lapsi on tilanteessa vuorovaikutteinen ja avoin. Hän tekee silloin yhteistyötä, tuo esiin omia ideoitaan ja muokkaa tilannetta yhteistyössä toisten kanssa. Lapsen ollessa mukautuvassa roolissa hän on myös avoin ja huomioi vallitsevan tilanteen, mutta ei kuitenkaan pyri muuttamaan sitä. Tällaisia tilanteita oli nähtävissä lähes kolmannes kakista tilanteista. Vetäytyvää roolia nähdään

huomattavasti vähemmän verrattuna kahteen edellä mainittuun. Vetäytyvässä roolissa ollessaan lapsi on joko jo valmiiksi irrallaan sosiaalisesta tilanteesta tai irrottautuu muiden tilanteesta. Kaikkein vähiten on näkyvissä lapsen omaehtoinen orientaatio. Tällaista dominoivaa ja itsepintaista lapsen toimintaa nähtiin vain 3,2 % kaikista observoiduista tilanteista.

Tutkielmassa ollaan erityisen kiinnostuneita lapsen osallistuvasta sosiaalisesta orientaatiosta, sillä se pitää sisällään vuorovaikutuksen ja lapsen aktiivisen osallistumisen arjen tilanteissa. Nämä ovat juuri niitä hetkiä, joissa oppiminen mahdollistuu parhaiten. Seuraavaksi tarkastellaankin sitä, kuinka paljon lapsen osallistuvaa sosiaalista orientaatiota on havaittu observoitujen luokkien sisällä. Tästä ristiintaulukoiden saadusta frekvenssitarkastelusta on tehty kooste taulukkoon 8. Observointilomakkeen eri muuttujat on eroteltu taulukossa eri väreihin.

Taulukko 8 Lapsen osallistuva sosiaalinen orientaation esiintyminen

Kooste observointilomakkeen kohdista A, B, E, F ja G ja lapsen sosiaalisen orientaation luokasta H2

Eri luokat on erotettu eri värein.

A. Lapsen toiminnan yleinen kehys	Lapsi osallistuu	B Lapsen oma toiminta	Lapsi osallistuu	F Lapsen sitoutuneisuus	Lapsi osallistuu
Ohjattu toiminta	46,0 %	Roolileikki	80,2 %	Yksinkertainen toiminta	4,6 %
Tuettu leikki sisällä	72,3 %	Sääntöleikki	62,3 %	Usein keskeytyvä toiminta	37,7 %
Vapaa leikki sisällä	65,1 %	Esineleikki	45,8 %	Enimmäkseen jatkuva toiminta	43,4 %
Ulkotoiminta	61,6 %	Fyysinen leikki	66,5 %	Jatkuva toiminta	54,9 %
Perushoito	40,6 %	Lukeminen	34,4 %	Kestävä, intensiivinen toiminta	78 %
Ruokailu	38,1 %	Tehtävä	56,8 %	G Emootio	Lapsi osallistuu
Lepohetki	2,6 %	Ei fokusta	16,9 %	Negatiivinen tunne	30,2 %
E Lapsen fyysinen aktiivisuus	Lapsi osallistuu	Yhdessäolo	72,6 %	Neutraali tunne	25,9 %
Matala fyysinen aktiivisuus	41,1 %	Kielletty toiminta	12,5 %	Positiivinen tunne	71,4 %
Kevyt fyysinen aktiivisuus	54,5 %	Yleinen kehys	29,5 %		
Kuormittava fyysinen aktiivisuus	74,2 %				

N=2008

Lapsen toiminnan yleistä kehystä tarkastelemalla nähdään, että osallistuvaa orientaatiota on nähtävissä prosentuaalisesti eniten tuetun leikin, vapaan leikin ja ulkotoiminnan tilanteista. Näissä kaikissa luokissa osallistuvan orientaation osuus on reilusti yli puolet, tuetussa leikissä jopa 72,3 %.

Lapsen omaa toimintaa tarkastelemalla huomataan, että roolileikkitalanteissa lapsen osallistuva orientaatio näkyy jopa yli 80 % tilanteista. Muista leikin luokista myös fyysinen leikki ja sääntöleikki sisältävät paljon lapsen osallistuvaa orientaatiota. Erilaisia tehtäviä tehdessään lapsi on osallistuva yli puolessa tilanteista. Lukemistilanteissa osallistuva rooli jää reiluun kolmannekseen ja yleisen kehyksen tilanteissa eli arjen yleisissä toiminnoissa noin kolmannekseen kaikista kyseisten luokkien tilanteista.

Lapsen sitoutuneisuutta tarkastelemalla huomataan, että osallistuva lapsi on usein myös toimintaansa sitoutunut, sillä lähes 80 % kestävän intensiteetin ja 54,9 % jatkuvan intensiteetin tilanteista lapsella on osallistuva sosiaalinen orientaatio. Fyysistä aktiivisuutta tarkastellessa huomataan sama tendenssi. Mitä kuormittavampaa liikkuminen on, sen enemmän lapsen osallistuva rooli on esillä. Tunneilmaisun kohdalla osallistuva sosiaalinen orientaatio näkyy eniten positiivisten tunteiden aikana, kaikkiaan 71,4 % tilanteista.

5.3 Miten lapsen osallistuva sosiaalinen orientaatio näkyy toiminnassa aikuisten ja vertaisten kanssa?

Lapsen huomio näyttää tulosten perusteella kiinnittyvän useammin toisiin lapsiin kuin aikuiseen. Seuraavaksi tarkastellaankin sitä, milloin lapsen huomion kohde kiinnittyy aikuiseen ja milloin toisiin lapsiin. Tarkastelu tehtiin ristiintaulukoimalla observointilomakkeen muuttujat lapsen oma toiminta ja lapsen pääasiallinen huomion kohde. Lapsen pääasiallinen huomion kohde muuttujan luokka kokonaistilanne ei sisällä selkeää huomion kohdetta, joten se jätettiin tästä tulostaulukosta pois. Otsikkosoluihin on lisätty kyseisen luokan prosenttiosuus kakista observoiduista tilanteista. Taulukosta on värjätty kolme suurinta prosenttiosuutta kunkin huomion kohde- luokan sisältä.

Taulukko 9 Lapsen huomion kohde lapsen oman toiminnan luokissa. Kolme suurinta osuutta värjätty.

Lapsen pääasiallinen huomion kohde → Lapsen oma toiminta ↓	Ei-sosiaalinen huomion kohde 28 %	Aikuinen 21,8 %	Toinen lapsi 22,9 %	Ryhmä lapsia 16,3 %
Roolileikki 15,3 %	7,8 %	5,5 %	26,1 %	32,6 %
Sääntöleikki 5,3 %	3,2 %	3,9 %	5,2 %	6,1 %
Esineleikki 4,8 %	8,9 %	1,1 %	3,9 %	4,6 %
Fyysinen leikki 9,2 %	6,8 %	2,7 %	13,9 %	17,4 %
Lukeminen 6,4 %	3,2 %	18,1 %	4,3 %	1,2 %
Tehtävä 13,1 %	10,7 %	28,1 %	8,7 %	4,0 %
Ei fokusta 7,4 %	10,7 %	4,3 %	3,9 %	6,7 %
Yhdessäolo 6,2 %	0,5 %	2,3 %	13,9 %	11,9 %
Kielletty toiminta 1,6 %	0,9 %	2,3 %	2,2 %	0,9 %
Yleinen kehys 29,9 %	46,8 %	30,7 %	17,4 %	13,7 %
Muu toiminta 0,8 %	0,5 %	0,9 %	0,4 %	0,9 %
Yhteensä	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

$\chi^2=764,39$, $df=40$, $p<0,001$, $N=2008$

Khiin neliötestin tulos kertoo, että lapsen oma toiminta on yhteydessä lapsen pääasialliseen huomion kohteeseen ja yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä.

Yleisen kehysten mukainen toiminta on kaikissa huomion kohteen luokissa kolmen suurimman luokan joukossa. Näiden arjen perustoimintojen osuus lapsen toiminnasta päivän

aikana on myös suhteellisen suuri, noin kolmannes koko päivästä (29.9 %). Selvästi eniten yleisen kehyksen toiminta näkyy silloin, kun lapsi on keskittynyt omaan itseensä eli esimerkiksi syömiseen ruokailutilanteessa ja pukemiseen pukemistilanteessa.

Lapsi kohdistaa huomionsa aikuiseen useimmin tehtävää tehdessään ja lukemisen aikana. Toinen lapsi on huomion kohteena useimmin roolileikin, fyysisen leikin ja yhdessäolon aikana. Ryhmä lapsia huomion kohteena näyttäytyy useimmin roolileikin ja fyysisen leikin aikana.

Seuraavaksi tarkastellaan sitä, mihin lapsen huomio kohdentuu osallistuvan orientaation aikana. Tulos on saatu ristiintaulukoimalla muuttuja lapsen pääasiallinen huomion kohde ja sosiaalinen orientaatio. Khiin neliötestin perusteella sosiaalinen orientaatio oli yhteydessä lapsen pääasialliseen huomion kohteeseen ($\chi^2=963,71$, $df=16$, $p<0,001$, $N=2008$) ja yhteys oli erittäin merkitsevä. Taulukossa 10 on esitetty tulos ainoastaan lapsen osallistuvan sosiaalisen orientaation osalta.

Taulukko 10 Lapsen huomion kohde lapsen osallistuvan orientaation aikana

Lapsen pääasiallinen huomion kohde	Osallistuva sosiaalinen orientaatio	Yhteensä lapsen pääasiallinen huomion kohde
Ei-sosiaalinen huomion kohde	5,5 %	28,0 %
Aikuinen	22,7 %	21,8 %
Toinen lapsi	35,6 %	22,9 %
Ryhmä lapsia	26,4 %	16,3 %
Kokonaistilanne	9,7 %	11,0 %
Yhteensä	100,0 %	100 %

Osallistuva sosiaalinen orientaatio on yleisintä silloin, kun lapsen huomion kohteena on lapsi tai lapsia. Lapsen osallistuvan orientaation aikana hänen huomionsa kohdistuu muihin lapsiin yhteensä 61 % kaikista observoiduista tilanteista. Yhteyttä vertaisiin on siis paljon. Silloin, kun lapsi itse on osallistuvassa roolissa, hänen huomion kohteensa on aikuinen 22,7 % tilanteista. Osallistuvassa roolissa ollessaan lapsi on vain harvoin uppoutunut omaan itseensä ympäröivän tilanteen sijaan.

Seuraavaksi tarkastellaan aikuisen toimintaa suhteessa lapsen osallistuvaan sosiaaliseen orientaatioon ristiintaulukoimalla muuttujat lähimmän aikuisen toiminta ja sosiaalinen orientaatio. Khiin neliötestin mukaan lähimmän aikuisen toiminta oli yhteydessä sosiaaliseen orientaatioon ($\chi^2=271,82$, $df=20$, $p<0,001$, $N=2008$) ja yhteys oli erittäin merkitsevä.

Taulukossa 11 esitetään sosiaalisista orientaatioista vain osallistuvan orientaation osuus.

Taulukkoon 11 on myös kirjoitettu auki observointilomakkeen luokitteluperusteet muuttujan lähimmän aikuisen toiminta luokkien osalta ja lisätty kunkin aikuisen toiminnan luokan prosenttiosuus.

Taulukko 11 Lähimmän aikuisen toiminta lapsen osallistuvan sosiaalisen orientaation aikana.

Lähimmän aikuisen toiminta	Sosiaalinen orientaatio
Vastaanottaa 9,2 %: havainnoi, kuuntelee, on avoin, herkistyy, hyväksyy ja huomioi. Aikuinen syventyy lapsen kokemukseen, mutta ei muokkaa tilannetta	10,7 %
Osallistuu 14,5 %: vuorovaikutteinen, avoin, tekee yhteistyötä, rikastaa, kokeilee, syventää lapsen kokemusta ja muokkaa tilannetta yhdessä lapsen kanssa	20,8 %
Tavoittelee 20,9 %: opettaa, motivoi, ohjaa, harjoittaa, syventää ja muokkaa tilannetta ennalta määrätyn tavoitteen suuntaan	19,3 %
Neutraali 29,5 %: ei vuorovaikutteinen, valvoo ja päättää, ei syvennä lapsen kokemusta, rutiinotoiminta korostuu	29,9 %
Negatiivinen 0,4 %: arvostelee, mitätöi, syyttää, ivailee, uhkailee, jyrää lapsen kokemuksen	0,2 %
Ei aikuisen huomiota 25,4 %: aikuinen huomio ei kohdistu observeitavaan lapseen	19,2 %
Yhteensä 100 %	100,0 %

Kaiken kaikkiaan reilu neljännes observeiduista tilanteista on ollut sellaisia, joissa aikuisen huomio ei ole kohdistunut juuri observeitavaan lapseen. Aikuinen huomio on saattanut olla kiinnittyneenä hyvinkin intensiivisesti johonkin toiseen lapseen, joten tämän luokan määrä ei suoraan kerro siitä, etteikö aikuisen huomio kohdistuisi lapsiin ylipäätään. Aikuinen neutraali

rooli näkyy noin kolmanneksessa observoiduista tilanteista. Tällaiset tilanteet ovat usein arjen rutiinitilanteita, jotka kulkevat eteenpäin ilman suoraa ohjausta tai tavoittelua. Tyypillinen tilanne voisi olla esimerkiksi ulkotoiminnan valvonta tai lasten itsensä taitavasti ja hyvin eteenpäin viemä leikkitalanne, jota aikuinen ehkä seuraa sivummalta puuttumatta tilanteen kulkuun. Vastaanottava aikuinen suuntaa huomionsa lapseen havainnoiden ja lapsen kokemukseen syventyen. Hän kuuntelee lasta, muttei varsinaisesti muokkaa tilannetta. Osallistuva aikuinen on vuorovaikutteinen ja rikastaa tai syventää lapsen kokemusta muokaten tilannetta yhdessä lapsen kanssa. Tavoitteleva aikuinen opettaa ja motivoi ja ohjaa tilannetta ennalta määritellyn tavoitteen suuntaan. Näissä kaikissa kolmessa roolissa ollessaan aikuinen suuntautuu observeitavaan lapseen joko yksilönä tai osana ryhmää. Näissä tilanteissa aikuisen ja lapsen yhteisen ymmärryksen ja kohtaamisen mahdollisuus on suuri ja yhteensä näiden osuus oli 44,6 % kaikista observoiduista tilanteista.

5.4 Miten rakenteelliset tekijät ovat yhteydessä lapsen sosiaaliseen orientaatioon?

Aiemmissa tulosluvuissa on tarkasteltu jo sitä, miten ryhmärakenne on yhteydessä lasten sosiaaliseen orientaatioon kaksivuotisessa esiopetuksessa. Ryhmärakennetta on käytetty myös muussa tarkastelussa ja joiltain osin nähdään tilastollisesti merkitsevää eroa esiopetusryhmien ja sekaryhmien havaintojen välillä. Lapsen sosiaalista orientaatiota tarkasteltaessa ryhmärakenteella ei näyttänyt olevan merkitystä. Seuraavaksi tarkastellaan, miten muut tarkasteluun valitut rakenteelliset tekijät vaikuttavat lapsen sosiaalisen orientaation ilmenemiseen. Tarkasteltavana ovat henkilöstövajauksen ja ryhmäkoon vaikutus. Lisäksi tarkastellaan sitä, miten moninaisuus ryhmässä on yhteydessä sosiaalisen orientaation ilmenemiseen. Monianisuutta tarkastellaan tässä yhteydessä ryhmässä olevien muun kuin suomen- tai ruotsinkielisten lasten määrän perusteella.

Tarkastellaan ensin ryhmäkokoja. Tarkastelua varten oppimisympäristölomakkeen muuttuja lasten määrä ryhmässä luokiteltiin uudelleen kolmiluokkaiseksi muuttujaksi.

Oppimisympäristölomakkeella tähän kysymykseen ohjattiin vastaamaan numerolla ja ryhmäkoko vaihteli observeiduissa ryhmissä 13 ja 23 lapsen välillä. Luokiksi muodostuivat alle 13–16, 17–19 lasta ja lapsia 20 tai enemmän. Ristiintaulukoinnin yhteydessä tehtiin

z-testi, jonka tuloksena saadut tilastollisesti merkitsevät erot luokkien välillä on merkitty a, b ja c kirjaimin prosenttiosuuden yhteydessä. Suurin prosenttiosuus on lihavoitu. Tulokset näkyvät taulukosta 12. Ryhmäkoko luokkien prosenttiosuudet kaikista observoiduista ryhmistä näkyvät otsikkosoluista.

Taulukko 12 Ryhmäkoon vaikutus lapsen sosiaaliseen orientaatioon

Lapsen sosiaalinen orientaatio yhteensä kaikista observoiduista tilanteista↓	Ryhmässä lapsia 13–16 25,7 % ryhmistä	Ryhmässä lapsia 17–19 33,1 % ryhmistä	Ryhmässä lapsia 20 tai enemmän 41,2 % ryhmistä
Mukautuva 28,5 %	27,3 % _a	28,8 % _a	28,5 % _a
Osallistuva 48,6 %	50,9 %_a	52,8 %_a	44,7 % _b
Omaehtoinen 3,2 %	3,3 % _a	3,3 % _a	2,9 % _a
Vetäytyvä 15,7 %	13,1 % _a	12,6 % _a	19,3 %_b
Muu rooli 4,0 %	5,3 % _a	2,6 % _b	4,6 % _{a, b}
Yhteensä 100 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

$\chi^2=21,80$, $df=8$, $p<0,005$, $N=1752$

Khiin neliötestin tuloksen mukaan yhteyttä ryhmäkoon ja lapsen sosiaalisen orientaation välillä voidaan pitää tilastollisesti merkitseväenä.

Ryhmäkokoja tarkastelemalla huomataan, että suurimmissa ryhmissä osallistuva orientaatio on vähäisempää kuin alle 20 lapsen ryhmissä. Lapsen vetäytyvä orientaatio näyttää kasvavan selvästi ryhmäkoon noustessa yli 20 lapseen. Erot ovat tilastollisesti merkitseviä.

Seuraavaksi tarkasteltiin sitä, millainen vaikutus muun kuin suomen tai ruotsinkielisten lasten määrällä ryhmässä on sosiaalisen orientaation ilmenemiseen. Lasten määrästä saatiin tieto oppimisympäristölomakkeen kysymyksestä 13 Niiden lasten määrä ryhmässä, joiden perheessä vähintään toisen huoltajan äidinkieli on muu kuin suomi tai ruotsi. Tällaisia lapsia oli observoiduissa ryhmissä 0–13 ja vastausluokkia oli seitsemän. Jotta tarkastelua voitiin tehdä selvemmin, tiivistettiin tieto luokittelemalla muuttuja uudelleen kolmeluokkaiseksi. Muuttujia tarkasteltiin ristiintaulukoimalla ja z-testillä saadut, tilastollisesti merkitsevät erot on merkitty a, b ja c kirjaimin prosenttiosuuden perään. Suurin prosenttiosuus on lihavoitu.

Tulokset koottiin taulukkoon 13. Otsikkosoluihin on lisätty myös kunkin luokan prosenttiosuus kaikista observoiduista ryhmistä.

Taulukko 13 Ryhmässä olevien muunkielisten lasten määrän yhteys sosiaaliseen orientaatioon

Lapsen sosiaalinen orientaatio yhteensä kaikista observoiduista tilanteista↓	Ei eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia ryhmässä 6,4 % ryhmistä	1–4 eri kieli- ja kulttuuritaustaista lasta 53,8 % ryhmistä	Yli 9 eri kieli- ja kulttuuritaustaista lasta 39,8 % ryhmistä
Mukautuva 28,5 %	19,6 % ^a	28,7 %^b	29,1 %^b
Osallistuva 48,6 %	61,6 %^a	50,7 % ^b	44,6 % ^c
Omaehtoinen 3,2 %	2,7 % ^a	2,7 % ^a	3,9 % ^a
Vetäytyvä 15,7 %	16,1 % ^a	15,9 % ^a	14,8 % ^a
Muu rooli 4,0 %		2,0 % ^a	7,6 %^b
Yhteensä 100 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

$\chi^2=47,84$, $df=8$, $p<0,001$, $N=1752$

Khiin neliötestin tuloksen perusteella muunkielisten lasten määrä ryhmässä on yhteydessä lapsen sosiaaliseen orientaatioon ja yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä.

Lapsen osallistuva orientaatio näyttäisi olevan selvästi yleisempää niissä ryhmissä, joissa lasten kotikielenä on suomi tai ruotsi. Kun eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten määrä ryhmässä kasvaa näyttää osallistuvan orientaation osuus vähenevän. Sen sijaan mukautuva orientaatio on selvästi yleisempää niissä ryhmissä, joissa muunkielisten lasten määrä on suurempi.

Viimeisenä tarkastellaan vielä henkilöstövajauksen yhteyttä sosiaaliseen orientaatioon. Henkilöstövajaus tarkoittaa tilannetta, jossa observoijan saaman tiedon mukaan ryhmässä on ollut observointihetkellä henkilöstövajaus eli ryhmän aikuisten ja lasten suhdeluku on ollut vähemmän kuin yksi aikuinen/seitsemän lasta. Vajaus on saattanut olla lyhytaikainen, mutta yksittäisen observoinnin hetkellä totta. Observoija on merkinnyt henkilöstövajauksen

observointilomakkeelle jokaisen yksittäisen observoinnin kohdalla vastaamalla kyllä tai ei kysymykseen Onko ryhmässä henkilöstövajausta observointihetkellä. Tällaisia henkilöstövajauksen hetkiä havaittiin yhteensä 5,7 % kaikista observoiduista tilanteista.

Taulukko 14 Henkilöstövajauksen yhteys lapsen sosiaaliseen orientaatioon

Lapsen sosiaalinen orientaatio yhteensä kaikista observoiduista tilanteista	Ei henkilöstövajausta observointihetkellä 94,3 %	Henkilöstövajausta on observointihetkellä 5,7 %
Mukautuva 28,5 %	27,9 %a	38,6 %b
Osallistuva 48,6 %	49,5 %a	34,2 %b
Omaehtoinen 3,2 %	3,2 %a	2,6 %a
Vetäytyvä 15,7 %	15,2 %a	24,6 %b
Muu rooli 4,0 %	4,2 %a	
Yhteensä 100 %	100,0 %	100,0 %

$\chi^2=20,40$, $df=4$, $p<0,001$, $N=2008$

Tuloksissa nähdään tilastollisesti merkitsevä ero lapsen mukautuvan, osallistuvan ja vetäytyvän sosiaalisen orientaation kohdalla. Khiin neliö testin perusteella henkilöstövajauksen yhteyttä lapsen sosiaaliseen orientaatioon voidaan pitää tilastollisesti erittäin merkitseväenä.

Henkilöstövajauksen hetkellä lapsen osallistuva sosiaalinen orientaatio näyttää olevan vähäisempää verrattuna niin kutsuttuun normaalitilanteeseen. Samoin nähdään, että vetäytyvä orientaatio on tilastollisesti merkitsevästi suurempaa henkilöstövajauksen hetkellä.

6 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Luotettavuutta tarkastellaan reliabiliteetti ja validiteetti käsitteiden avulla. Tutkimuksen eettisyyttä pohdin eettisen tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) periaatteiden mukaisesti kaikissa tutkimuksen teon eri vaiheissa. Tutkimuksen luotettavuuden pohdinta kohdistuu yhtäältä käytettyihin mittareihin ja tiedonkeruun menetelmiin sekä tutkijan omiin valintoihin tutkimuksen teon eri vaiheissa.

Tähtisen ja muiden (2020) mukaan tieteellisen tiedon hankinnan pitää olla on systemaattista ja kontrolloitua Tärkeää on heidän mukaansa se, että käytetyt mittarit mittaavat sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Tästä kertoo tutkimuksen validiteetti. Reliabiliteetti kuvaa sitä, etteivät käytetyt mittarit tuota sattumanvaraisia tuloksia. (Tähtinen ym. 2020.) Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan validiteettia voidaan tarkastella sisäisen ja ulkoisen validiteetin mukaan. Sisäinen validiteetti kuvaa heidän mukaansa teorian ja käsittelyn yhteneväisyyttä, kun taas ulkoinen validiteetti kertoo johtopäätösten pätevydestä suhteessa aineistoon (Eskola & Suoranta 2014, 214).

Tutkielman teossa on noudatettu humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019). Kehittävä palaute -menetelmän käytöstä on olemassa Helsingin yliopiston ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin toimikunnan hyväksyntä. Kehittävä palaute-menetelmän aineisto kerätään havainnoimalla toimintaa. Havainnointiaineistoihin liittyy aina eettisesti punnittavia seikkoja. Erityisesti on Paalumäen ja Vähämäen mukaan varmistettava se, että tutkijalla on lupa kerätä havainnointiaineistoa ja että havainnoitavana olevat henkilöt saavat tarvittavaa informaatiota tutkimuksen teosta (Paalumäki & Vähämäki 2020). Aineiston keruu oli osa Turun varhaiskasvatuksen laadunarviointia ja siihen pyydettiin lupa toiminnan järjestäjältä. Tutkielman teosta tehtiin myös toimeksiantosopimus. Varhaiskasvatuksen henkilökuntaa oli informoitu Kehittävä palaute- aineiston keruusta etukäteen ja ryhmät saivat tietää olevansa observeitavien ryhmien joukossa hyvissä ajoin. Mahdollisuus kysymysten esittämiseen tarjoutui, kun observoiija otti yhteyttä ryhmän henkilöstöön ennen

observointipäiviä. Alaikäisten ollessa havainnoinnin kohteena on pyydettävä lupa alaikäisen huoltajalta. Aineisto kerättiin osana Turun kaupungin laadunarviointia ja siihen saatiin lupa sekä toiminnan järjestäjältä. Kaikilta tutkimukseen osallistuneilta lapsilta kerättiin huoltajien lupa. Luvan pyytämisen yhteydessä huoltajille kerrottiin menetelmän käytöstä varhaiskasvatuksen laadun arviointiin ja toiminnan kehittämiseen. Huoltajalla oli mahdollisuus myös kieltää lapsensa osallistuminen. Observoitavat lapset arvottiin luvan saaneiden joukosta. Lapsille annettiin observointivaiheessa numerotunniste eikä heistä kerätty yksilöiviä henkilötietoja aineiston yhteyteen. Yksittäistä lasta tai observoitua ryhmää ei voida aineistosta tunnistaa. Näin tutkittavan anonyymiteetti säilyy kaikissa tutkimuksen vaiheissa.

Käytetyt mittarit, aineistonkeruun periaatteet ja käytetyt analysointitavat ovat muotoutuneet pitkän ajan kuluessa aiemmin mainitun Orientaatioprojektin aikana ja sen jälkeen. Menetelmä on ollut käytössä laajasti ja sen mittareiden luotettavuutta on arvioitu projektiin liittyvien tutkimusten yhteydessä. Observointilomaketta on käytetty useissa tutkimuksissa ja sen reliabiliteettia on arvioitu niiden yhteydessä. Reliabiliteettia kahden observoijan havaintojen yhteneväisyyden suhteen on arvioinut mm. Sarkkinen (2018). Pariobservointien vertailussa havaittiin, että observoijien havainnoissa oli eroavaisuuksia, kun observoijat olivat observeineet samoja tilanteita ja heidän merkintöjään tarkasteltiin rinnakkain (Sarkkinen 2018). Toisaalta vain yhden observoijan käyttö kasvattaa observoijan tulkinnasta johtuvaa systemaattisen virheen mahdollisuutta. Havainnoija tekee luokittelupäätöksen jokaisesta yksittäisestä havainnoinnista itsenäisesti, eikä vertailun mahdollisuutta toisen havainnoijan kanssa ole ollut.

Toimin itse yhtenä observoijana. Muita observoijia oli kuusi ja saimme kaikki saman koulutuksen observointien suorittamiseen. Kukaan observoijista ei observeinut omissa lapsiryhmissään. Tällä pyrittiin parantamaan aineistonkeruun objektiivisuutta. Tein itse suhteessa ison osan kaikista kokeiluryhmien observeinneista, 14 observeintia yhteensä 34 observeinnista. Tämän tutkielman reliabiliteettia tarkasteltaessa huomattiin hieman eroa tutkielmantekijän havainnoimien ja muiden observoijien havainnoimien päiväkotien välillä. Tämä tekee aineistosta haavoittuvan observoijakohtaiselle systemaattiselle erolle. Eroa oli nähtävissä siten, että tutkielmantekijän observeimissa päiväkodeissa havaittiin korkeampaa

suhteellista osuutta sitoutuneisuuden, fyysisen aktiivisuuden, lasten ja aikuisen osallistuvan orientaation sekä tunteista ilon ja riemun osuuksissa. Tutkielmantekijän asteikko on saattanut muotoutua erilaiseksi kuin muilla observoijilla tai eroon on saattaneet vaikuttaa tutkielmantekijän rooli organisaatiossa. Havainnointitutkimuksessa havainnoijan rooli organisaatiossa saattaa vaikuttaa tutkittavien käyttäytymiseen. Olen itse toiminut tutkimusta tehdessäni myös kokeilutoiminnan suunnittelijana Turun varhaiskasvatuksessa ja siinä roolissa yhteistyössä kokeiluryhmien henkilöstön kanssa. Olen kuitenkin tietoisesti pyrkinyt sulkemaan oman työroolini pois observointitilanteissa, jotta tieto ja kiinnostus juuri kokeilutoiminnan arviointiin ei vaikuttaisi omiin valintoihini observointien kirjaamisessa. On mahdollista, että oma roolini kokeilutoiminnan koordinoinnissa on vaikuttanut osassa observointitilanteista siihen, miten henkilöstö ryhmissä on toiminut observointien aikana. Heidän on saattanut olla vaikeampaa suhtautua minuun täysin ulkopuolisena observoijana ja se on saattanut vaikuttaa siihen, miten he lasten kanssa toimivat. Muutaman kerran observoinnin aikana kävi niin, että kasvatushenkilöstö olisi halunnut keskustella kanssani kokeiluun liittyvistä asioista ja muistutin heitä tällöin olevani observoijan roolissa. Keskustelulle mahdollistui aika myöhemmin observointien jälkeen ja sekin oli toki tärkeää.

Tämän tutkielman tarkoituksena oli saada tietoa siitä, millaista arki kaksivuotisen esiopetuksen ryhmissä on. Tällaisen tiedon keräämiseen havainnointi on menetelmänä Huolimatta havainnoinnin haasteista, sillä on aineistonkeruumenetelmänä myös vahvuutensa silloin, kun halutaan saada autenttista tietoa siitä, mitä todella tapahtuu. Koska tämän tutkielman tutkimuskohteena oli arjen toiminta, voidaan havainnointia pitää hyvänä menetelmänä todellisuuden kuvaamiseen. Kerätty aineisto on myös kokonsa puolesta riittävän suuri (N=2008) tilastollisten analyysien tekemiseen. Analyysit suoritettiin SPSS ohjelmaa käyttäen. Observointiaineistoa on pyritty tarkastelemaan mahdollisimman monesta näkökulmasta, jotta kuva arjesta olisi monipuolinen. Muuttujien välistä tilastollista yhteyttä on testattu Khiin neliötestin avulla. Z-testiä on käytetty yksittäisten solufrekvenssien tilastollisesti merkitsevien erojen esiin saamiseksi. Analysoinnissa käytettiin systemaattisesti samoja analyysitestejä. Nämä ovat yleisesti käytettyjä tilastollisen merkitsevyyden mittaamiseen tarkoitettuja testejä, joiden on katsottu sopivan nominaali- ja

ordinaaliasteikollisten muuttujien analysointiin. Tutkimusaineistosta tehdyt testit ovat helposti toistettavissa myös toisten tutkijoiden toimesta.

Tutkimuksen ulkoinen validiteetti kuvaa Metsämuurosen (2006) mukaan sitä, kuinka hyvin tutkimuksen otos kuvaa perusjoukkoa (Metsämuuronen 2006). Tutkimus on toteutettu turkulaisissa suomenkielisissä kunnallisissa kaksivuotisen kokeilun ryhmissä. Otanta tehtiin sellaisten kohderyhmään kuuluvien ryhmien joukosta, joissa oli enemmän kuin viisi kokeilutoimintaan osallistuvaa lasta. Tällä rajauksella pyrittiin varmistamaan satunnaisotannan onnistuminen lasten kohdalla. Kokeiluryhmien otannassa pyrittiin saamaan mukaan mahdollisimman kattava otos kokeiluyksiköistä. Tässä onnistuttiin ja mukaan aineistoon saatiin 88,4 % suomenkielisistä kunnallisista yksiköistä, joten voidaan sanoa, että suurin osa näistä yksiköistä on edustettuna aineistossa. Voitaneen sanoa, että kunnalliset kokeiluyksiköt ovat hyvin edustettuna ja kokeiluyksiköiden mahdollisesti erilaiset toimintatavat siksi näkyvissä tässä observointiaineistossa. Otannan ulkopuolelle jäivät yksityiset kokeilutoimintaa järjestävät päiväkodit, joten voidaan sanoa, että tulokset ovat yleistettävissä vain kunnalliseen kokeilutoimintaan Turussa.

Tulokset kertovat vain yhden kunnan alueella järjestetystä kaksivuotisen esiopetuksen kokeilutoiminnasta, joten laajempaa yleistystä ei pelkästään tämän aineiston perusteella voida tehdä. Otannan observoitavien ryhmien osalta tekivät Reunamo Education Researchin toimijat, jolloin en ole tutkijana itse voinut vaikuttaa mukaan päätyneiden ryhmien valintaan. Observointeja koordinoivat muut henkilöt, joten en vaikuttanut myöskään observointipäiviin. Ne tehtiin satunnaisesti ja ennalta ilmoittamatta yksiköiden esiopetusaikaa noudattaen. Tämän voidaan katsoa parantavan tutkimuksen satunnaisuutta ja tutkijan objektiivisuutta.

Olen pyrkinyt teoreettista viitekehystä rakentaessani ottamaan mukaan tarkasteluun sellaisia lähteitä, jotka tuovat tietoa tutkittavana olevaan ilmiöön eli kaksivuotisen esiopetuksen pedagogiseen arkeen, lapsen osallisuuteen ja lapsen toimijuuteen ja sen ilmenemiseen eri tilanteissa. Lähteitä valitessani olen kiinnittänyt huomiota niiden ajantasaisuuteen ja asianmukaisuuteen. Olen pyrkinyt huomioimaan sisäisen validiteetin kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tähtisen ja muiden (2020) mukaan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on

tyypillistä se, että tutkittavaa ilmiötä ei voida mitata yksiselitteisesti (Tähtinen ym. 2020).
Tämä kannattaa pitää mielessä, kun tuloksia tarkastellaan.

7 Tulosten pohdinta

7.1 Kaksivuotisen esiopetuksen arki

Havainnoitavana ollutta kaksivuotisen esiopetuksen arkea voidaan tarkastella opetussuunnitelman asettamien tavoitteiden kautta. Opetussuunnitelman perusteiden (2021) mukaan tavoitteena on ollut mahdollistaa lapsen aktiivinen toimijuus, jotta hänen oppimisensa mahdollistuisi merkityksellisessä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Merkityksellistä arjen toiminnassa ovat leikki, monipuolinen toiminta ja lapsen osallisuus. Ryhmään kuulumisen tunne ja osallisuus mahdollistuvat silloin, kun lapsia kuunnellaan ja luodaan mahdollisuuksia lasten keskinäiselle yhteistoiminnalle. (Opetushallitus 2021.)

Tämän tutkielman aineiston perusteella arki sisälsi runsaasti ulkoilua, erilaista sisällä tapahtuvaa aikuisen vetämää ohjattua toimintaa ja leikkiä sisätiloissa. Lisäksi arkea rytmittivät erilaiset perushoitoon liittyvät tilanteet sekä ruokailut ja lepoetki. Lepoetken osuus oli pieni. Ikärakenteen mukaan tarkasteltuna esiopetusryhmissä aikuisen ohjaamaa toimintaa oli hieman enemmän kuin sekaryhmissä. Aikuisen tukeman leikin määrä sen sijaan oli suurempi sekaryhmissä. Tämä saattaa kertoa siitä, että aikuista tarvitaan leikin kannatteluun enemmän silloin, kun ryhmässä on pienempiä lapsia. Isommat lapset ovat esiopetusryhmissä saattaneet toimia leikin kannattelijoina ja siksi tuetun leikin määrä on esiopetusryhmissä voinut olla vähäisempää. Hännikäinen (1995) viittaa tähän pohtiessaan Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen toimijoita. Hänen mukaansa lähikehityksen vyöhykkeellä toimittaessa tarvitaan lasta osaavampi henkilö kannattelemaan tilannetta. Osaavampi henkilö voi Hännikäisen mukaan olla usein aikuinen, mutta etenkin leikissä osaavampi ja tilannetta kannatteleva on usein myös toinen lapsi. (Hännikäinen 1995.)

Lapsen toimintaa tarkasteltiin tarkemmin sisällä tapahtuvan ohjatun toiminnan, tuetun leikin, vapaan leikin sekä ulkotoiminnan aikana. Tässä tarkastelussa huomattiin, että sisällä tapahtuva, aikuisen ohjaama toiminta sisälsi vain vähän erilaista leikkiä ja se painottui enemmän erilaisten tehtävien tekemiseen ja lukemiseen. Leikki mahdollistui selvästi parhaiten tuetun leikin aikana. Tuettua leikkiä on tosin vähän. lasten itsenäisemmän, vapaan leikin aikana lapset leikkivät eniten roolileikkiä ja esineleikkiä. Vapaan leikin aikana tehtiin

myös erilaisia tehtäviä. Ulkotoiminnassa sen sijaan korostuu fyysinen leikki, jota ei juurikaan havaittu sisällä. Ulkotoiminta mahdollistaa lapsille myös vapaamuotoisemman yhdessäolon. Aiemmissa tutkimuksissa etenkin roolileikin merkitys lapsen osallisuuden syntymiselle on nähty merkittävänä (mm. Arvola 2021, Venninen ym. 2010). Oppimisen kannalta merkittävää intensiivistä sitoutuneisuutta havaittiin myös tässä tutkimuksessa erityisesti roolileikin aikana. Sitoutuneisuus oli vahvaa lisäksi fyysisen leikin ja erilaisten tehtävien aikana.

Opetussuunnitelman perusteet nostavat esiin myönteisten tunnekokemusten merkityksen oppimiselle (Opetushallitus 2021). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan lapset kokevat positiivisia tunteita eniten roolileikissä ja myös tehtäviä tehdessään. Negatiivisia tunteita nähtiin vain vähän ja eniten ne näkyivät roolileikin aikana. Niitä nähtiin enemmän silloin, kun lapsi toimii ilman selkeää fokuksia tai kielletyn toiminnan aikana. Myönteisten tunnekokemusten voidaan ajatella olevan yhteydessä siihen, mikä toiminta koetaan mielekkääksi. Tämä tutkielma perustuu havaittuun ja aikuisen observoijan kirjaamaan arkeen. Lapset itse eivät pääse varsinaisesti ääneen tämän tutkimuksen aineistossa. Aiemmin tehdyt tutkimukset antavat kuitenkin kuvaa siitä, millaiset asiat lapset itse kokevat mieleisiksi ja toisaalta negatiivisiksi varhaiskasvatuksen arjessa. Pihlaisen, Reunamon ja Kärnän (2019) tekemässä lasten haastattelututkimuksessa lapset itse nostivat mieleisiksi toiminnoiksi leikkimisen. Myös kavereiden merkitys korostui lasten vastuksissa. (Pihlainen, Reunamo & Kärnä 2019.) Roos (2015) on väitöskirjatutkimuksessaan tutkinut lasten kerrontaa päiväkotiarjesta ja jakanut maininnat suosikkeihin ja inhokkeihin. Hänen tutkimuksensa mukaan lasten suosikkeja päiväkodin arjessa ovat ystävät, leikki ja aikuisen huolenpito. Inhokkeiksi nousevat kiusaaminen sekä päiväunet ja erilaiset aikuisen järjestämät piirit. (Roos 2015). Myös tämän tutkielman aineistosta huomattiin, että lasten myönteisiä tunteita nähtiin myös silloin, kun kyseessä olivat arkeen liittyvät rutiinit, ruokailuhetket, lepoaika ja erilaiset siirtymät. Aikuisen hoivaa ja huomiota lasten on mahdollista saada juuri näissä hetkissä, sillä nämä ovat samalla niitä arjen hetkiä, joissa aikuisen huomio on lasten saatavilla ja yhteys aikuisen ja lapsen välillä on mahdollista saavuttaa. Tämän tutkielman aineiston perusteella nähtiin, että aiemmissa tutkimuksissa esiin nostettuja lasten itsensä mielekkääksi kokemia asioita oli arjessa runsaasti.

7.2 Lapsi aktiivisena toimijana

Toimijuus on yhteydessä lapsen osallisuuteen ja aktiivinen osallistuminen synnyttää ryhmään kuulumisen tunnetta. Reunamon (2007a) mukaan lapsen osallistuva sosiaalinen orientaatio kuvaa tilannetta, jossa lapsi on vuorovaikutteinen ja avoin. Lapsi tekee tällöin yhteistyötä ja tuo tilanteeseen omia ideoitaan tai muokkaa tilannetta yhteistyössä toisten kanssa. Tällainen toiminta ja suhtautuminen tilanteeseen mahdollistaa lapsen vaikuttamisen käsillä olevaan tapahtumaan. (Reunamo 2007a.) Sen voidaan nähdä myös rakentavan tärkeää yhteisöllisyyttä. sillä esimerkiksi Kallialan (2008) mukaan varhaiskasvatusryhmä muodostaa ekologisen systeemiteorian mukaisen mikrosysteemin, jossa yhteenkuuluvuus rakentuu yhteisten kokemusten ja jaetun tekemisen kautta (Kalliala 2008).

Tutkimustulosteni mukaan lapset toimivat suurimman osan päivästä yhdessä toisten kanssa. Vuorovaikutteista toimintaa oli päivän kaikista hetkistä yli puolet. Lapset olivat tulosten mukaan aktiivisessa, osallistuvassa roolissa lähes puolet koko esiopetuspäivästä. Tämä vastavuoroinen, avoin ja vuorovaikutteinen lapsen toiminta näyttää tulosten perusteella mahdollistuvan etenkin ulkotoiminnassa, kaikkien leikin luokkien aikana ja leppoisan yhdessäolon aikana. Myös erilaisten tehtävien teon aikana lapset olivat aktiivisesti mukana tilanteessa. Lapsi osallistuu eniten kuormittavan fyysisen toiminnan aikana. Silloin kun lapsi on sitoutunut toimintaan, hän on useimmiten myös osallistuva. Positiiviset tunteet näyttävän myös kulkevan käsi kädessä osallistuvan roolin kanssa.

Vuorovaikutustilanteet sekä aikuisten että vertaisten kanssa ovat merkityksellisiä sekä lapsen oppimiselle että osallisuuden kokemuksen syntymiselle. Aikuisen ja lapsen välisissä kohtaamisissa suotuisa osallisuuden tila vaatii Ylikörkön (2022) mukaan aikuisen fyysistä ja emotionaalista läsnäoloa. Lapsen yksilöllinen kohtaaminen luo mahdollisuuden lapsen osallisuuden muodostumiselle. (Ylikörkkö 2022). Roosin (2015) mukaan aikuisten järjestämään toimintaan osallistuminen nousee esiin päiväkotilasten kertomuksissa. Lapset kokivat aikuisen järjestämään toimintaan osallistumisen ja aikuisilta saamaansa hoivan ja huolenpidon tärkeiksi ja mieleisiksi osiksi päiväkotiarkea. (Roos 2015) Tämän tutkimuksen havaintojen perusteella lapsen huomio kohdistuu aikuiseen useimmiten tehtäviä tehtäessä ja lukiessa. Perustoiminnot kuten perushoitotilanteet, ruokailu, pukeminen ja siirtymät ovat

myös niitä hetkiä, jolloin lapsi kohdistaa huomionsa aikuiseen. Tämän havainnon voisi ajatella Roosin havainnon pohjalta tarkoittavan sitä, että vaikka lasten huomio kohdistuu harvemmin aikuiseen kuin toisiin lapsiin, ovat aikuiseen kohdistuvat arjen tilanteet lapselle kuitenkin merkityksellisiä ja mahdollistavat esimerkiksi lasten tärkeänä pitämän aikuiselta saadun hoivan. Nämä hetket ovat myös aikuiselle mahdollisuuksia tavoitella lasta ja luoda suotuisaa osallisuuden tilaa.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella lasten huomio kohdistui useammin toisiin lapsiin kuin aikuisiin. Tämä kertoo vertaissuhteiden merkityksestä lapselle. Lapset ovat huomion kohteena useimmiten roolileikin ja fyysisen leikin aikana. Hienoa on se, että näitä kumpaakin oli tässä tutkimuksessa havaitussa arjessa paljon, sillä mm. Roosin (2015) mukaan myös lapset itse pitivät vertaissuhteita tärkeänä ja merkityksellisenä osana päiväkotiarkea (Roos 2015).

Lapsen osallistuvaa roolia nähtiin lähes puolet ajasta (48,6 %). Myös aikuisen, osallistuva vastaanottava ja tavoitteleva rooli kertovat siitä, että hänen huomionsa kohteena on silloin observeitava lapsi joko yksin tai yhtenä toiminnassa mukana olevan ryhmän joukossa. Tällaista aikaa on myös lähes puolet ajasta (44,6 %). Kohtaamisen mahdollisuuksia on siis runsaasti. Sevónin ja muiden (2021) esiintuomissa osallisuuden jännitteissä yhtenä jännitteenä nähtiin tasapainoilu aikuisjohtoisen ja lapsilähtöisen toiminnan välillä, sillä molempia tarvitaan arjen tilanteissa (Sevón ym. 2021). Tämä onkin hyvä muistaa, kun tuloksia tarkastellaan. Sekä aikuisen että toisten lasten kanssa toteutuva toiminta on lapselle merkityksellistä, vaikka se mahdollistuu erilaisissa tilanteissa ja erisuuruisena. Kumpaakin tarvitaan, jotta arki olisi lapselle mielekästä ja oppimiselle suotuisaa.

Lapsen toimijuutta tarkasteltiin tässä tutkielmassa lapsen sosiaalisen orientaation käsitteen avulla ja erityistä huomiota kiinnitettiin osallistuvaan orientaatioon. Tätä nähtiinkin tulosten mukaan arjessa paljon ja monipuolisesti erilaisissa tilanteissa. Reunamon ja Nurmen (2014) mukaan lapsen sosiaalisen orientaation tarkastelussa tulisi muistaa, ettei mikään orientaatio ole toista parempi, sillä lapsi tarvitsee erilaisia taitoja erilaisissa tilanteissa. Kaikki havainnoidut orientaatiot sisältävät oppimisen mahdollisuuden tästä tilanteellisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Joskus voi myös käydä niin, että lapsi jumiutuu tiettyyn

toimintamalliin ja esimerkiksi helposti vetäytyy sosiaalisista tilanteista tai mukautuu liiaksi toisten tuottamaan toimintaan. Tällöin lapsi voi jäädä vaille vuorovaikutustilanteissa tapahtuvaa oppimista. (Reunamo & Nurmi 2014.) Erityisen tärkeää olisikin arjen tilanteissa huomioida myös ne lapset, joille osallistuvan orientaation toiminta on jostain syystä vaikeaa ja kannatella heitä sellaisiin tilanteisiin, joissa aktiivisen, avoimen ja vastavuoroisen toiminnan harjoittelu mahdollistuu ja lapsen käyttämien orientaatioiden käyttö pikkuhiljaa monipuolistuu. Tässä kannattelussa on varhaiskasvatuksen henkilöstöllä merkittävä rooli. Tämän taitojen harjoittelun yhteyden lapsen toimijuudelle tuovat esiin myös Kyrönlampi ja Sirkko (2020). Heidän mukaansa lapsen toimijuutta voidaan vahvistaa uusien taitojen oppimisen kautta ja samalla vahvistaa lapsen kokemaa pystyvyyden tunnetta. Uusien taitojen myötä lapselle mahdollistuu yhä suurempi vaikutusmahdollisuus lähiympäristön toimintaan. (Kyrönlampi & Sirkko 2020.) Yksittäisten lasten toimijuuden tukemisen voisi ajatella hyödyttävän koko ryhmää. Oppimisen kautta ryhmän vuorovaikutustilanteista tulee pikkuhiljaa monipuolisempia ja rikkaampia kaikille lapsille.

7.3 Rakenteellisten tekijöiden merkitys

Varhaiskasvatuksen ja sitä myötä kaksivuotisen esiopetuksen toimintaa ja käytössä olevia resursseja säätelevät lait, asetukset ja opetussuunnitelma. Tätä kuvataan Bronfenbrennerin (2002) ekologisessa systeemiteoriassa makrotason systeeminä. Eksosysteemi sisältää sellaiset lapsen kehitykseen välillisesti vaikuttavat prosessit, joissa lapsi itse ei suoraan ole mukana. (Bronfenbrenner 2002) Kaksivuotista esiopetusta koskien voitaisiin ajatella, että tällaisia eksotason prosesseja voisivat olla esimerkiksi varhaiskasvatuksen käytössä olevien resurssien määrä, lapsiryhmän moninaisuus ja siihen liittyvät seikat sekä esimerkiksi henkilöstön saatavuus.

Tutkielmassa tarkasteltiin muutamien rakenteellisten seikkojen yhteyttä lapsen sosiaalisen orientaation ilmenemiseen. Tutkimukseen mukaan tarkasteltaviksi rakenteellisiksi tekijöiksi valittiin ryhmärakenne kolmesta eri näkökulmasta. Näkökulmat olivat ryhmän ikärakenne, ryhmän koko ja ryhmän moninaisuus lasten kotikielten näkökulmasta. Neljäntenä

rakenteellisena muuttujana tarkasteltiin henkilöstövajauksen yhteyttä sosiaaliseen orientaatioon.

Sevón ja muut (2021) tuovat yhtenä osallisuuden jännitteenä esiin sen, miten erilainen päiväkotiryhmien kasvava moninaisuus pystytään ottamaan huomioon. (Sevón ym. 2021). Moninaisuutta on toki erilaista, mutta tässä tarkasteluun valittiin lapsiryhmien kulttuurinen moninaisuus. Tarkastelussa huomattiin, että lapsen mukautuva sosiaalinen orientaatio kasvaa huomattavasti, kun eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten määrä ryhmässä nousee. Tätä havaintoa tukee myös Arvolan (2021) väitöskirjatutkimuksessa esiin noussut havainto lasten osallisuuden toteutumisesta leikkitalanteissa. Hänen havaintojensa mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla esiintyi vähemmän roolileikkiä kuin kantasuomalaisilla lapsilla. Lisäksi Arvolan mukaan juuri roolileikki on se konteksti, jossa lapsen osallisuus parhaiten pääsisi muodostumaan (Arvola 2021) Tässäkin tutkimuksessa on tuotu ilmi havaintoja siitä, miten lapsen osallistuva sosiaalinen orientaatio näkyy vahvasti juuri roolileikin aikana. Ryhmätasolla tämä havainto haastaa pohtimaan, miten näissä moninaisissa ryhmissä voitaisiin parhaiten lisätä lasten mahdollisuuksia osallistumiseen ja yhteisen osallisuuden rakentamiseen.

Ryhmäkokoja tarkasteltaessa huomattiin, että lapsen vetäytyvä sosiaalinen orientaatio lisääntyy ryhmäkoon kasvaessa. Osallistuva orientaatio oli suurinta keskikokoisissa ryhmissä ja pienintä suurimmissa ryhmissä. Sen sijaan lapsiryhmän ikärakenteella ei näyttänyt olevan merkitystä lapsen sosiaalisen orientaation ilmenemiseen. Ryhmäkoon kasvusta eivät varmastikaan kärsi niin paljoa sellaiset lapset, joiden taidot kiinnittyä ryhmään ja toimia vuorovaikutustilanteissa aktiivisella tavalla ovat jo pitkälle kehittyneet. Sen sijaan lapset, jotka tarvitsevat taitojen harjaantumisessa vielä aikuisen tukea ja kannattelua tulisi huomioida kaiken kokoisissa ryhmissä. Suuressa ryhmässä huomioiminen saattaa olla aikuiselle haastavampaa. Tätä tukee myös havainto, joka tehtiin tarkastelemalla lapsen sosiaalista orientaatiota henkilöstövajauksen aikana. Henkilöstövajauksen aikana lapsen osallistuva orientaatio näytti olevan selvästi vähäisempää kuin silloin, kun henkilöstövajausta ei ollut. Samanaikaisesti sekä vetäytyvä että mukautuva orientaatio lisääntyivät selkeästi. Varhaiskasvatuksessa vallalla oleva työvoimapula ja sitä kautta henkilöstön saatavuuden

heikentyminen haastavat toimintaa kehittävät tahot pohtimaan uusia keinoja henkilöstön saatavuuden parantamiseksi. Rakenteiden suunnitteluun ja resurssointiin lienee hyvä kiinnittää huomiota myös lapsen toimijuuden tukemisen näkökulmasta katsottuna.

7.4 Lopuksi

Tämän tutkielman tavoitteena oli arvioida kaksivuotisen esiopetuksen ensimmäisen kokeiluvuoden toimintaa suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin. Aineiston perusteella voidaan monessa kohdin sanoa, että arki kaksivuotisessa esiopetuksessa on ollut hyvää ja se on sisältänyt monipuolista ja pedagogista toimintaa. Lapsiryhmissä on mahdollistunut lapsen osallisuutta ja oppimista tukeva toiminta, lapsilla on ollut paljon mahdollisuuksia toimia vuorovaikutuksessa sekä vertaisten että aikuisten kanssa. Erityisen hienoa on, miten monessa kohtaa lapsen leikki on mahdollistunut. Tästä kaikesta kiitos kuuluu varhaiskasvatuksen henkilöstölle. Opetussuunnitelman arvot näyttävät toteutuvan myös käytännön kasvatus- ja opetustyössä. Lapsen aktiivinen toimijuus mahdollistuu henkilöstön myötävaikutuksella. Tätä henkilöstön onnistumista olisikin mielenkiintoista tutkia vielä tarkemmin. Mikä on tukenut henkilöstöä opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisessa toiminnassa? Tätä tietoa ja ymmärrystä voitaisiin käyttää hyväksi tulevissa kehittämistoimissa.

Tutkielman aineisto on laaja ja nyt valitut näkökulmat lasten arkeen eivät tokikaan anna tyhjentävää ja kaikenkattavaa kuvaa kokonaisuudesta. Tässä tutkielmassa kerättyä ja analysoitua aineistoa on tarkoitus käyttää varhaiskasvatustoiminnan kehittämiseen ja henkilöstön koulutukseen. Esiin nousseita huomioita ja tutkielmassa saatua tietoa pohditaan ja syvennetään yhdessä henkilöstön kanssa oppivan yhteisön periaatteita noudattaen. Tutkielman tekeminen on ollut mielenkiintoista sekä oman työn kehittämisen että varhaiskasvatuksen ilmiöihin sukeltamisen näkökulmasta. Kaksivuotisen esiopetuksen arki ja siinä vaikuttavat tekijät ovat tulleet tutuiksi sekä teorian että laajan kerätyn aineiston myötä. Koen oppineeni paljon toiminnan arvioinnista, osallisuutta lisäävästä pedagogiikasta ja pienten lasten arkeen, hyvinvointiin ja oppimiseen vaikuttavista tekijöistä.

8 Lähdeluettelo

- Ahonen, K. Honkanen, K. Olli, J. Ronimus, H. & Seppänen, M. 2018. Kuuluva lapsi - kohti vammaisen lapsen osallisuutta palveluissa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos: Päätösten tueksi 26:2018. <https://www.julkari.fi/handle/10024/136423> (Luettu 4.6.2022.)
- Alasuutari, M. Markström, A.-M. & Vallberg-Roth, A.-C. 2014. Assessment and documentation in early childhood education. Lontoo: Routledge.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 54-69.
- Arvola, O. 2021. Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana. Turun yliopiston julkaisuja B:539.
- Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta 21.8.1991/60. <https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060> (Luettu 14.11.2022.)
- Bronfenbrenner, U. 1980. The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge, Massachusetts ja Lontoo: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 2002. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suom. A. Toppi. Oy Unipress Ab, 221-288.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 251.
- Elder, G. & Kirkpatrick Johnson, M. 2003. The life course and aging: challenges, lessons, and new directions. Teoksessa R. Settersten (toim.) Invitation to the life course: Toward new understandings of later life. New York: Routledge, 49-81. doi:<https://doi.org/10.4324/9781315224206> (Luettu 24.9.2022.)
- Emirbayer, M. & Mische, A. 1998. What is agency? American Journal of Sociology 103(4), 962-1023. doi:<https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1086/231294> (Luettu 24.9.2022.)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Finlex. 2020. Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201046> (Luettu 12.5.2022.)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holappa, A.-S., Costiander, K., Haanpää, S., Kola-Torvinen, P. & Packalen, P. 2019. Kaksivuotinen esiopetus. Alustava selvitys 2019. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2019:2a. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kaksivuotinen-esiopetus>. (Luettu 5.2.2022.)

- Hännikäinen, M. 1995. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 4.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kangas, J. & Brotherus, A. 2017. Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa: "Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!". Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 75, 197-223. <http://hdl.handle.net/10138/231504> (Luettu 15.10.2022.)
- Karila, K. Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/80221> (Luettu 5.5.2022.)
- Kinos, J. & Palonen, T. 2013. Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:5. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75302> (Luettu 2.5.2022.)
- Koivula, M. & Hännikäinen, M. 2017. Kulttuurihistoriallinen lähestymistapa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toimi.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 89-107.
- Kronqvist, E.-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Kuusiholma-Linnamäki, J., Siippainen, A., Lepola, L., Metsämuuronen, J., Alasuutari, M., Koivisto, P., Nygård, M. & Saarikallio-Torp, M. 2021. Viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuskokeilun kolmannen vaiheen arviointi. Varhaiskasvatukseen osallistuminen ja kuntine vaihtelevat palvelujärjestelmät. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI. Julkaisut 24:2021. <https://karvi.fi/publication/viisivuotiaiden-maksuttoman-varhaiskasvatuskokeilun-kolmannen-vaiheen-arviointi/> (Luettu 3.5.2022.)
- Kyrönlampi, T. & Sirkko, R. 2020. Lasten toimijuuden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.) Esi- ja alkuopetuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 35-52.
- Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 55. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6496-2> (Luettu 5.6.2022.)
- Lehtinen, A.-R. 2009. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta (ss.). Tampere: Vastapaino, 89-114.

- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International methelp ky.
- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Onnismaa, E.-L. & Paananen, M. 2019. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa T. Autio; L. Hakala & T. Kujala (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampere University Press, 189-220.
<http://hdl.handle.net/10138/311169> (Luettu 6.6.2022.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2022. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu.
<https://okm.fi/kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilu> (Luettu 2.4.2022.)
- Opetushallitus. 2021. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2021:2a. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilun-opetussuunnitelman-perusteet>.
- Opetushallitus. 2022. Kasvatus, koulutus ja tutkinnot. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot> (Luettu 1.11.2022.)
- Opetushallitus. 2022. Opetushallitus-Esiopetus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-esiopetus> (Luettu 17.10.2023.)
- Paalumäki, A. & Vähämäki, A. 2020. Havainnointi organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus Oy, 131-140.
- Pihlainen, K., Reunamo, J. & Kärnä, E. 2019. Lapset varhaiskasvatuksen arvioijina- Lasten mukavina pitämät asiat päiväkodissa ja perhepäivähoidossa. *Journal of Early Childhood Education Research* 8 (1), 121-142.
- Puroila, A.-M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologin teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoria-suuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 204-226.
- Raittila, R., Liinamaa, T. & Tuominiemi, L. 2017. Tulevaisuuteen suuntaava varhaiskasvatustiede. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 60-69.
- Reunamo, J. 2007a. Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Reunamo, J. 2007b. Adaptation and agency in early childhood education. *European Childhood Education Research Journal* 15: (3), 365-377. doi:<https://doi.org/10.1080/13502930701679304>

- Reunamo, J. 2014. Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Reunamo, J. 2022. Kehittävä palaute. Tutkimusperustainen varhaiskasvatuksen kehitys: <https://blogs.helsinki.fi/reunamo/> (Luettu 2. 6 2022.)
- Reunamo, J. 2022. Pikaohjeita SPSS:lle (Reunamo). <https://www.mv.helsinki.fi/home/reunamo/opetus/spssohje.htm> (Luettu 6.5.2022.)
- Reunamo, J., Nurmi, H. 2014. Lasten valintojen merkitys. Teoksessa J. Reunamo (toim.) Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 183-212.
- Reunamo, J. & Hällström, H. 2013. You do not like the activity arranged by the teacher; What do you do? *The European Journal of Social & Behavioural* 6 (3), 1050-1056.
- Rintakorpi, K. 2018. Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia. *Helsingin yliopisto kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 24.
- Rogoff, B. 2003. *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Sarkkinen, T. 2018. Reliabiliteettitutkimus: havainnoijien välinen yhteneväisyys observoinneissa. *Helsingin yliopiston Kasvatustieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos*. <http://hdl.handle.net/10138/235762> (Luettu 6.10.2022.)
- 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.
- Syrjämäki, M. 2019. Leikkien, havainnoiden, kannatellen. Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Turja, L. 2010. Lapset osallisina - Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus*. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 30-47.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus*. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 36-55.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje* 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3:2019.

- https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf (Luettu 4.1.2022.)
- Tähtinen, J. Laakkonen, E. & Broberg, M. 2020. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C:22.
- Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. 2022. <https://vatt.fi/-/kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilukaynnistyi> (Luettu 5.6.2022.)
- Veijalainen, J. 2020. Lasten itsesäätely lasten kuvaamien hallintakeinojen ja tunneilmaisun näkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisiä tutkimuksia 93.
- Venninen, T. Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. "Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi" Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Helsinki: Socca - Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. <http://hdl.handle.net/10138/314819> (Luettu 6.6.2022)
- Venäläinen, S., Saarinen, J., Johnson, P., Cantell, H., Jakobson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kauppinen, L. & Viitala, M. 2020. Näkymiä OPS-matkan varrelta. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVIN julkaisuja 5:2020.
- Vilkkä, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Publications the University of Eastern Finland. Dissertations in education, humanities and theology, 66.
- Virtanen, J. 2009. Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos. Tampere: Tampere University Press.
- Vitikka, E., Krokfors, L. & Hurmerinta, E. 2012. The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense publishers, 83-96.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ylikörkkö, E.-M. 2022. Lapsen osallisuuden tilan muotoutuminen lapsen ja opettajan välisissä kohtaamisissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11 (2), 72-98.

Liitteet

Liite 1. Observointilomake

Liite 1 Observointilomake



A. Lapsen toiminnan yleinen kehys (mitä lapsen pitää/kuuluu tehdä, sisältää siirtymät tilanteiden välissä)

1. Suora kasvatustoiminta sisällä (aikuisen aloittama toiminta: opetus, ohje, ryhmätoiminta, kertomus, esitys, leikin veto)
2. Tuettu leikki sisällä (Lapsilähtöistä leikkiä. Aikuinen syventyy, osallistuu ja on valmis tarvittaessa tukemaan leikkiprosesseja)
3. Vapaa leikki sisällä (Itsenäisempi leikki yksin tai kavereiden kanssa. Kasvattaja ei osallistu prosessiin)
4. Ulkotoiminta (Usein pihalla, puistossa, retkellä)
5. Perushoito (pukeminen, WC, hygienia, odotus, valmistautuminen, hoitoon liittyvä ohjattu toiminta ja leikki)
6. Ruokailu (aamupala, lounas, ruuan odotus, järjestelyt ennen/jälkeen syömisestä, ohjattu toiminta ruokailun aikana)
7. Lepohetki (myös ohjattu toiminta, kuten kertomus laulu)

B. Lapsen oma toiminta (mitä lapsi tekee)

1. Roolileikki tai mielikuvaleikki (lelulla tai itsellä on rooli)
2. Sääntöleikki (esim. palloleikki, lautapeli, elektroninen peli, pysyvät säännöt, kilpailu)
3. Esineleikki ja kokeilu materiaaleilla ja leluilla (esim. hiekkalaatikolla, paperilla)
4. Fyysinen leikki tai aktiviteetti (juoksu, keinuminen, hyppiminen, riehuminen, tanssi, kiipeily, harjoitus)
5. Lukeminen, kertomus, opettaja lukee tai lapsi lukee/selaa kirjaa itse, tuttu laulu
6. Tehtävä (esim. kotitehtävä, kynä-paperi –työt, pukemisen harjoittelu, laulun opettelu, taidon harjoitus, työ)
7. Toiminta ilman fokusta tai kunnan kontaktia muihin (esim. odotus, kuljeskelu, etsiminen,)
8. Yhdessäolo muiden kanssa (esim. hengailee/kävelee kavereiden kanssa, juttelee kiipeilytelineellä)
9. Kielletty toiminta (esim. ohjeiden rikkominen, kiusaaminen, häirintä)
10. Lapsi toimii yleisen kehiksen sisällä, mutta ei sovi yllä oleviin luokkiin B1-B9 (esim. lapsi syö ruokailussa, pukeutuu ulos lähdeässä)
11. Muu toiminta (ei sovi muihin luokkiin, esim. sekavuus, paljon vaihdoksia, ei rakennetta)

C Lapsen pääasiallinen huomion kohde ja kontakti

1. Ei-sosiaalinen kohde (esim. lelu, hiekka, auto, palikat, vesi, oma itse)
2. Aikuinen (esim. katsekontakti tai muu kontakti, seuraa aikuisen kertomusta, keskustele, huomio voi sisältää esim. opetusmateriaalia)
3. Toinen lapsi (mukana voi olla myös leluja ja muita ei-sosiaalisia kohteita esim. lapsen kädessä)
4. Ryhmä lapsia (2 tai useampia lapsia, mukana voi olla myös leluja ym.)
5. Kokonaistilanne (tilanteessa on niin paljon elementtejä, ettei pääasiallista kohdetta tai kontaktia voi nimetä, esim. lapsia, aikuisia, materiaaleja, usein dynaaminen tilanne)

D Lähin sosiaalinen lapsikontakti (Lapsi, johon havainnoitava lapsi vahvimmin suuntautuu.)

1. 1
2. 2
3. 3
4. 4
5. 5
6. Ei kontaktia tutkittaviin lapsiin

E. Lapsen fyysinen aktiivisuus (painotetaan viim. 10 s, arvioidaan lapsen energiankulutusta)

1. Liikkumaton (esim. nukkuminen, seisominen, istuu vauunissa, toiminta ei kuluta energiaa)
2. Paikallaan tapahtuva raajojen/kehon liike (esim. nouseminen ylös, kevyehkön esineen liikuttaminen)
3. Hitaat ja kevyet liikkeet (esim. käveleminen, kevyt keinuminen)
4. Kohtalaisesti kuormittavat liikkeet (esim. käveleminen ylämäkeen, vähintään 2 hyppelyä, kiipeily telineessä, käsillä roikkuminen ja vauhdinotto jaloilla)
5. Nopeat ja kuormittavat liikkeet (esim. juokseminen, portaiden nousu, vähintään kolme hyppelyä, kiipeilytelineessä roikkuminen jalat liikkeessä. Toiminta kuluttaa paljon energiaa.)

F. Lapsen sitoutuneisuus

1. Yksinkertainen, kaavamainen, toistuva, passiivinen toiminta, ei energiaa, ei älyllistä haastetta
2. Usein keskeytyvä toiminta ja toimintaan kiinnittyminen
3. Enimmäkseen jatkuva toiminta, huomio hajoaa helposti, vähän energiaa
4. Jatkuva toiminta, jossa intensiivisiä hetkiä, tarkkaavaisuus ei helposti hajoa
5. Kestävä intensiivinen toiminta, keskittyminen, luovuus, energia ja sitkeys

G Emootio (1-6, muutaman sekunnin havainto emootiosta riittää)

1. Viha
2. Ärtymys, turhauma
3. Pelko, ahdistus
4. Suru, masennus
5. Ilo, riemu
6. Onnellisuus, tyytyväisyys
7. Hämmästy, valppaus, utelaisuus, innostus
8. Neutraali, tyyni, rauhallinen
9. Kyllästynyt, väsynyt, nukkuu tai muu tunne

H. Sosiaalinen orientaatio tämänhetkessä ryhmässä

(Vaikuttaako lapsi toimintaan ja pyrkiikö muuttamaan sitä?)

1. Mukautuva ja avoin, hyväksyy ja huomioi (ei muokkaa yhteistä tilannetta)
2. Osallistuva, vuorovaikutteinen, avoin, tekee yhteistyötä (tuo omia ideoita, yhteistyö, muokkaa yhteistä tilannetta)
3. Omaehtoinen, itsepintainen tai dominoiva (muokkaa tilannetta oman näkemyksensä mukaan)
4. Vetäytyy sosiaalisesta tilanteesta, ei-sosiaalinen, ei-vuorovaikutteinen (irraallaan tai irrottautuu muiden tilanteesta)
5. Ei voida määrittää (esim. nukkuu)

I. Lähimmän aikuisen toiminta

(Pyrkiikö aikuinen vaikuttamaan ja muuttamaan toimintaa?)

1. Vastaaanottaa: havainnoi, kuuntelee, on avoin, herkistyy, hyväksyy, huomioi (syventyy lapsen kokemukseen, ei muokkaa lapsen tilannetta)
2. Osallistuu: vuorovaikutteinen, avoin, tekee yhteistyötä, rikastaa, kokeilee, (syventää lapsen kokemusta, muokkaa tilannetta yhdessä lapsen kanssa)
3. Tavoittelee: opettaa, motivoi, ohjaa, harjoittaa (syventää, muokkaa tilannetta ennalta määrätyn tavoitteen suuntaan)
4. Neutraali: Ei vuorovaikutteinen, valvoo, päättää, rutiini, ei huomioi (ei syvennä kokemusta)
5. Negatiivinen: Arvostelee, mitätöi, syyttää, iivailee, uhkailee (jyrää lapsen kokemuksen)
6. Ei aikuisen huomiota

Liite 2. Observointiohjeet

Liite 2 Observointiohjeet



Observoinnin ohjeet 2022–2023

- Kussakin arvotussa lapsiryhmässä käydään yleensä havainnoimassa kahtena satunnaisesti valittuna havainnointipäivänä. Havainnoitavien ryhmien määrä / observoija vaihtelee kunnittain. **Havainnoitavalle ryhmälle ei kerrota minä päivinä heitä havainnoidaan.**
- Ensimmäisenä päivänä observoija menee ryhmään klo 7:30 (aamupäiväobservointi) tai 11.30 (iltapäivähavainnointi) ja arpoo vanhempien suostumuslapuista viisi lasta osallistumaan havainnointiin.
- Observoija kirjoittaa lapsen etunimen ja sukunimen kaksi ensimmäistä kirjainta sekä lapsen numeron (1–5) kahdelle paperille. Toisen paperin hän antaa ryhmän varhaiskasvatuksen opettajalle, joka käyttää numeroita täyttäänsään lapsilomaketta. Toisen paperin observoija säilyttää itsellään ja käyttää sitä toisella observointikerralla.
- Observoija pyytää henkilöstöltä tarvittaessa apua lasten tunnistamiseen.
- Lapsia havainnoidaan noudattaen listan numerojärjestystä. Jos lapsi on poissa, havainnoidaan listassa seuraavana olevaa lasta. Myöhemmin tulevat lapset havainnoidaan heidän tullessaan ryhmään listan mukaisessa järjestyksessä. Jos on mahdotonta havainnoida koko ryhmää, esimerkiksi jos joku lapsista lähtee puistoon ja muut jäävät päiväkotiin, havainnoija havainnoi suurempaa ryhmää. Systemaattisen virheen välttämiseksi havainnoija aloittaa joka päivä havainnointilistan eri kohdasta.
- Havainnointi tapahtuu aamupäivällä kello 8.00–12.00 välisenä aikana ja iltapäivällä kello 12.00–16.00 välisenä aikana (on kuitenkin mahdollista, että joissakin ryhmässä mielekkäämpi aikataulu on esim. 9.00–13.00 ja puolipäiväryhmissä havainnointi on aina samaan aikaan).
- Havainnointi tapahtuu joko neljän tai viiden minuutin välein. Neljän minuutin väliä käytetään, jos observoija kokee, että hän kykenee tällä aikataululla tarkkaan observointiin. Jos tämä tuntuu vaikealta, käytetään viiden minuutin väliä. Kaksi minuuttia käytetään havainnoitavan lapsen tilanteeseen tutustumiseen, 30 sekuntia varsinaiseen havainnointiin ja 1,5 minuuttia havainnon kirjaamiseen. Jos puolen minuutin aikana tapahtuu paljon toiminnan vaihtoksia, painotetaan luokittelussa viimeisen kymmenen sekunnin toimintaa. Myös viiden minuutin havainnoinnissa varsinaisen havainnoitava aika on 30 sekuntia. Yhtenä päivänä kertyy 50 havaintoa.
- Kirjattaessa havainnoitavan ryhmän koodia observointilomakkeelle, tulee koodin oikeinkirjoituksen kanssa olla tarkkana. Koodi kirjataan observointilomakkeelle tarkalleen ilmoitetussa muodossa (Huom! väliiviivat kirjataan myös). Koodi kannattaa kirjoittaa päivän ensimmäisen havainnoinnin kohdalla erityisen tarkasti ja kopioida (*copy*) leikepöydälle. Päivän loppuisa havainnoissa voi näin käyttää liitä-komentoa (*paste*).
- Kun havainnoijan on käytävä vessassa, juomassa ym., havainnointia jatketaan tauon jälkeen normaalisti. Eri päivinä samanlaisena toistuvaa taukoa on vältettävä.
- Vähitellen havainnointi helpottuu. Neljää minuuttia nopeampaan havainnointivauhtiin ei saa kuitenkaan siirtyä. On varottava rutinoitumasta päivän aikana, sillä rutiini lisää riskiä systemaattiseen virheeseen.
- Usein lapsi muuttaa toimintaansa havainnoinnin aikana, mutta havainnoija pyrkii valitsemaan lapsen pääasiallisen toiminnan koodattavaksi toiminnaksi. Lapsen toiminta määritellään kohtaan B10 vain, jos edellisistä vaihtoehtoista ei löydy sopivaa kuvausta. Jos lapsen toimintaa on mahdoton määrittellä, se koodataan kohtaan B11. Poikkeuksen muodostaa kohta G, jossa lyhyempikin tuntee ilmaisu riittää. Jos lapselle ei löydy lähikontaktia (D) observoitavien lasten joukosta, valitaan vaihtoehto 6. *Ei kontaktia tutkittaviin lapsiin*. Kohdassa I valitaan vaihtoehto 6, mikäli aikuinen ei kiinnitä havainnoitavaan lapseen huomiota vähintään muutaman sekunnin ajan observoinnin aikana.
- Havainnoijalla on havainnoinnissa mukanaan havainnoitavan ryhmän koodi, ladattu tabletti / älypuhelin, näyttökynä ja lafuri. Lisäksi hänellä on henkilöstöltä saatu numeroitu lista lapsista, havainnoinnin ohje ja kaksi observoinnin hätävaralomaketta siltä varalta, että verkkoyhteys ei toimi. Havainnointidatan observoija kirjaa sähköisesti verkkolomakkeelle. Kirjaus tehdään vasta 30 sekunnin varsinaisen havainnoinnin jälkeen. Ajan seuraaminen tapahtuu rannekellosta tai älylaitteen kellosta. (Hyviä appeja mm. Tabata timer ja Stopwatch)
- Havainnoija ei etsi vuorovaikutusta tai katsekontaktia lapsiryhmän lapsiin, mutta vastaa tarvittaessa lasten kysymyksiin. Esimerkiksi: “Miksi olet täällä?” “Olen havainnoimassa.” “Mitä kirjoitat?” Teen muistiinpanoja” “Miksi?” Teen muistiinpanoja siitä mitä tapahtuu.” Kokemuksen mukaan lapset hyvin nopeasti jättävät havainnoijan omiin oloihinsa.
- Vaikka havainnointi ei ole salaisuus, sitä ei tule painottaa ryhmässä. Havainnoitavan lapsen ei tule olla tietoinen siitä, että hän on havainnoitavana. Havainnoijan ei tarvitse olla lapsen lähellä, riittää että havainnoija ymmärtää lapsen tilanteen. Havainnoija voi liikkua vapaasti ryhmässä.