



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Kaikki oppiminen lähtee innostumisesta!
**Varhaiskasvatuksen opettajien tuottamia
diskursseja oppimisesta.**

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Varhaiskasvatuksen opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30 op
Kasvatustiede
Marraskuu 2022
Heidi Innala

Ohjaaja: Kristiina Kumpulainen

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Heidi Innala		
Työn nimi - Arbetets titel <i>Kaikki oppiminen lähtee innostumisesta!</i> Varhaiskasvatuksen opettajien tuottamia diskursseja oppimisesta.		
Title <i>All learning starts with enthusiasm!</i> Discourses on learning produced by early childhood education teachers.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kristiina Kumpulainen	Aika - Datum - Month and year Marraskuu 2022	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 60 s + 1 liite (2sivua).
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Opetusta ohjaa suuressa määrin opettajan käsitys lapsen oppimisesta. Oppimiskäsitys ohjaa muun muassa sitä, miten opettaja toimii ja minkälaisia opetusmenetelmiä hän valitsee. Varhaiskasvatussuunnitelman oppimiskäsitys pohjautuu sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen, joka määrittää oppimisen tapahtuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, niin että lapsi on aktiivinen toimija. Varhaiskasvatus nähdään tärkeänä väylänä tukea lapsen oppimista; yhteisöllisyyttä, vertaisoppimista ja leikkiä korostaen.</p> <p>Tässä tutkimuksessa tutkittiin varhaiskasvatuksen opettajien tuottamia diskursseja lapsen oppimisesta. Aihe on tärkeä, koska tutkimusta on niukasti. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen diskurssitutkimus, jossa aineisto kerättiin kirjoituskutsulla ja analysoitiin diskurssianalyysillä. Tutkimukseen osallistui 20 varhaiskasvatuksen opettajaa. Tutkimuksen tuloksiksi muodostui kolme diskurssia, jotka kuvaavat opettajien oppimiselle tuottamia merkityksiä ja luovat samalla sosiaalista todellisuutta varhaiskasvatuksessa tapahtuvasta oppimisesta. Diskurssit olivat oppimisen positiot, vuorovaikutus ja tunteet sekä oppiminen kontekstissa.</p> <p>Opettajien tuottamat diskurssit vastaavat suurelta osin sosiokonstruktivistisen ja sosiokulttuurisen lähestymistavan oppimiskäsitystä. Opettajien tuottamat diskurssit ovat myös paljolti samansuuntaisia kuin varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys. Näissä diskursseissa aikuinen nähdään erittäin merkityksellisenä lapsen oppimisessa ja sen tukemisessa, samoin korostetaan aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta sekä lapsen omaa aktiivisuutta ja motivaatiota. Tulokset tuovat myös esiin, kuinka opettajien oppimiskäsitystä sanoittavat diskurssit korostivat lapsen mielenkiinnonkohteita, mutta lasten aikaisempien kokemusten merkityksen huomioiminen jäi vähäiseksi. Opettajien diskursseissa yhteisöllisyyden, vertaisoppimisen ja leikin käsittely oli samoin niukkaa.</p> <p>Tämän tutkimuksen tulosten perusteella on tärkeää, että opettajankoulutus ja työssä oppiminen vahvistavat entisestään opettajien käsityksiä yhteisöllisen oppimisen, vertaisvuorovaikutuksen ja leikin tukemisen merkityksestä lapsen oppimiselle.</p>		
Avainsanat - Nyckelord <u>Oppiminen, oppimiskäsitys, varhaiskasvatus, sosiokonstruktivismi</u>		
Keywords <u>Learning, concept of learning, early childhood education and care, sosiokonstruktivism</u>		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Heidi Innala		
Työn nimi - Arbetets titel <i>Kaikki oppiminen lähtee innostumisesta!</i> Varhaiskasvatuksen opettajien tuottamia diskursseja oppimisesta.		
Title <i>All learning starts with enthusiasm!</i> Discourses on learning produced by early childhood education teachers.		
Oppiaine - Läroämne - Subject		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kristiina Kumpulainen	Aika - Datum - Month and year November 2022	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 60 pp. + 1 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract		
<p>To a large extent, teaching is guided by the teacher's perception of the child's learning. The concept of learning guides, among other things, how the teacher acts and what kind of teaching methods they choose. The learning concept of the national core curriculum for early childhood education and care is based on a socioconstructive concept of learning, which determines that learning takes place in social interaction, so that the child is an active actor. Early childhood education and care is seen as an important channel to support a child's learning; emphasise a sense of community, peer learning and play.</p> <p>This study examined discourses on child learning produced by early childhood educators. The subject is important because research in this area is scarce. The research design was qualitative discourse analysis of written material collected by invitation. Twenty early childhood education teachers participated, and the study resulted in three discourses that describe the meanings that teachers produce for learning and, at the same time, create a social reality of learning in early childhood education. Discourses were the positions of learning, interaction and emotions as well as learning in context.</p> <p>The discourses produced by teachers largely correspond to socioconstructivist and sociocultural approaches to learning. They are also very much in line with the concept of learning in the national core curriculum for early childhood education and care. In these discourses, the adult is seen as very relevant in the child's learning and its support; emphasis on interaction between the adult and the child and the child's own activity and motivation are similarly seen as important. The results also highlight how the discourses articulating the teachers' concept of learning emphasized the child's interests but paid little attention to the importance of the child's previous experiences. Mention of the treatment of communality, peer learning, and play was similarly scarce in teachers' discourses.</p> <p>Based on the results of this study, it is important for teacher education and on-the-job learning to further strengthen teachers' perceptions of the importance of collaborative learning, peer interaction, and support for play in a child's learning.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Oppiminen, oppimiskäsitys, varhaiskasvatus, sosiokonstruktivismi		
Keywords Learning, concept of learning, early childhood education and care, sosiokonstruktivism		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1. JOHDANTO.....	5
2. TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS	8
2.1. Mikä on oppimiskäsitys?	8
2.2. Oppimiskäsitysten taustalla olevia oppimisen teorioita	9
2.3 Konstruktivistinen oppimisenäkemys	10
Sosiokonstruktivismi	12
Sosiokulttuurinen lähestymistapa	12
2.4 Varhaiskasvatussuunnitelma ja sen oppimiskäsitys	13
3. TUTKIMUSKATSAUS	17
3.1 Yhteisöllisyys ja vertaisvuorovaikutus oppimisessa.....	17
3.2 Leikki ja sen yhteys oppimiseen	20
3.3 Opettaja ja oppimiskäsitykset	25
4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
5.TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	30
5.1. Tutkimusstrategiana diskurssitutkimus	30
5.2. Aineistonhankintamenetelmänä kirjoituskutsu.....	31
5.3. Analyysimenetelmänä diskurssianalyysi	33
5.4. Analyysin kuvaus	35
6.TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	37
6.1 Oppimisen positiot	37
Lapsi	37
Aikuinen	39
6.2 Vuorovaikutus ja tunteet.....	41
6.3 Oppiminen kontekstissa	44
6.4 Tulkinta.....	46
Tutkimustulokset oppimiskäsitysten valossa.....	46
Tutkimustulokset ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys	49
7. POHDINTAA.....	52
8. LUOTETTAVUUS	55
Lähteet	57
Liitteet.....	61

1. JOHDANTO

Varhaiskasvatustalaki ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet asettavat varhaiskasvatuksen tavoitteeksi lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen lisäksi lapsen oppimisen edellytysten tukemisen ja elinikäisen oppimisen edistämisen. (Opetushallitus, 2022, s. 14,16.) Tämä tutkimus sai alkunsa kiinnostuksesta lapsen oppimiseen ja siihen minkälaisena oppiminen varhaiskasvatuksessa nähdään. Toimintamme taustalla on aina jonkinlainen käsitys oppimisesta, vaikka sitä ei aina tiedostaisikaan. Oppimiskäsitykset ovat ajan saatossa muuttuvia, mutta uusien merkitysten siirtyminen käytännön työhön voi viedä aikaa. Viime vuosikymmeninä sosiaalinen konstruktivismi on vallannut alaa ja nostanut sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Tämä vaatii muutoksia toimintakulttuuriin ja opettajuuteen, jotta yksilökeskeisyydestä päästäisiin siirtymään yhteistyöhön ja vertaisvuorovaikutuksen tietoiseen käyttöön. (Kauppila, 2007, s. 149–152; Rauste-von Wright, Soini & Wright, 2003, s. 61-62.)

Tällä tutkimuksella halutaan selvittää, onko vallalla olevan oppimiskäsityksen perusta ymmärretty varhaiskasvatuksessa tutkimalla varhaiskasvatuksen opettajien oppimiselle antamia merkityksiä. Tutkimus on ajankohtainen ja tärkeä, koska varhaiskasvatuksen merkitystä lapsen oppimispolulla on viime vuosina korostettu, ja on tärkeää, että siellä toimivien ammattilaisten käsitykset oppimisesta ja parhaista tavoista edistää sitä vastaavat vallalla olevaa oppimiskäsitystä. Varhaiskasvatus on tärkeä osa lapsen kasvun ja oppimisen polkua. Ei ole yhdentekevää minkälaiset käsitykset ohjaavat siellä työskentelevien aikuisten toimintaa, koska käsitys oppimisesta vaikuttaa siihen, minkälaisia valintoja varhaiskasvatuksen opettaja tekee suunnitellessaan varhaiskasvatuksen kokonaisuutta. Tämän tutkimuksen avulla voidaan selvittää mitä asioita vielä tulisi kehittää opettajien osaamisessa, kun keskitytään lapsen suotuisaan oppimiseen.

Tapamme puhua asioista vaikuttaa pitkälti siihen, miten asiat todellisuudessa näyttävät. Tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää minkälaisia diskursseja

varhaiskasvatuksen opettajat tuottavat lasten oppimisesta ja minkäläistä sosiaalista todellisuutta nämä oppimista määrittävät diskurssit ilmentävät. Kiinnostavaa on, löytyykö diskursseista yhtäläisyyksiä tai ristiriitaisuuksia varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden esille tuomaan oppimiskäsitykseen. Tämä on tärkeää, koska varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksen tulisi ohjata varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista ajattelua ja toimintaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa myös edellytetään varhaiskasvatuksen henkilöstöltä ymmärrystä siitä, miten oppimista voidaan parhaalla tavalla edistää (Hakkarainen, Bredikyte, Jakkula & Munter, 2013; Kangas, Harju-Luukkainen, Brotherus, Gearon & Kuusisto, 2019; Kangas & Brotherus, 2017; Samuelsson & Carlsson, 2008).

Tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä avataan oppimiskäsitysten historiaa ja muuttumisen vaiheita. Viitekehyksessä tarkastellaan laajemmin vallalla olevaa konstruktivistista oppimiskäsitystä ja sen muotoja sosiokonstruktivismia ja sosiokulttuurista lähestymistapaa. Samassa luvussa perehdytään myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitykseen. Aikaisempaa tutkimustietoa on kerätty vertaisvuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden merkityksestä oppimisessa sekä leikin tilanteesta varhaiskasvatuksessa. Opettajien oppimiskäsityksistä on vähän tutkimustietoa löydettävissä, joka vahvistaa tämän tutkimuksen tarpeellisuutta.

Tutkimus on laadullinen diskurssitutkimus, jonka aineisto kerättiin kirjoituskutsulla ja analysoitiin diskurssianalyysillä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajien käsitykset oppimisesta vastasivat suurelta osin varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitystä. Opettajien tuottamissa diskursseissa aikuisen merkitys ja lapsen sekä aikuisen välinen vuorovaikutus korostuu. Sen sijaan vertaisvuorovaikutus ja yhteisöllisyys jää opettajien tuottamissa diskursseissa vähemmälle huomiolle. Lapsen yksilöllisyys ja mielenkiinnonkohteet huomioidaan, joskin lasten aikaisemman osaamisen ja kokemusten merkitys oppimisen konstruoinnissa jää sanoittamatta. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että opettajien diskurssit määrittävät varhaiskasvatuksen merkityksellisenä paikkana lapsen oppimiselle ja aikuisen toiminnalla on merkittävä vaikutus lapsen oppimisen mahdollistumiseen. Lapsi on myös itse aktiivinen toimija, ja yksilölliset

oppimistyyliä huomioitu. Jostain syystä vertaisten merkitystä lasten oppimisessa ei sanoiteta, vaikka varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys siihen ohjaakin. Koska oppiminen tuotetaan enemmän aikuisen ja lapsen välisenä vuorovaikutuksena ei leikkikään korostu opettajien diskursseissa oppimisen paikkana.

2. TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1. Mikä on oppimiskäsitys?

Oppimiskäsitys on perusolettamus siitä, miten oppimisprosessi tapahtuu, minkälainen on oppimisprosessin ja oppimisen luonne ja mitä oppiminen on. (Kuokkanen, 2018, s. 60; Rauste-von Wright ym., 2003, s. 139.) Voidaan sanoa, että kaikessa opettamisessa ja opiskelussa on aina perustana jokin käsitys oppimisesta, myös pienten lasten kasvattaminen ja opettaminen tapahtuu jossain viitekehyksessä, pohjautuen käsityksiin tiedon luonteesta ja lasten oppimisesta (Kuokkanen, 2018, s. 60). Kun toimimme pienten lasten opettajina ja kasvattajina, toimintaamme ohjaa se käsitys mikä meillä on oppimisesta, sen perusteella valitsimme myös ne työskentelytavat, joilla uskomme lasten parhaiten oppivan. (Kronqvist, 2017, s. 16; Kuokkanen, 2018, s. 60; Tynjälä, 1999, s. 12.)

Rauste-von Wright ym. (2003, s. 139) kertovat oppimiskäsitysten olevan vaihtelevia ja monimuotoisia, sisältäen asenteiden, arvojen ja tottumusten lisäksi olettamuksia siitä mitä oppilaan oppimisprosessissa tapahtuu. Tynjälä (1999, s. 28) kuvailee oppimiskäsitysten sisältävän käsityksen tiedon luonteesta ja sen lisäksi pedagogisen näkemyksen siitä, miten oppiminen tapahtuu ja miten sitä voidaan parhaiten edistää. Tynjälä (1999, s. 14) tuo esiin, että käsitykset voivat myös muuttua samalla henkilöllä eri tilanteissa, ne eivät ole täysin pysyviä. Oppimiskäsitysten muodostumiseen ja niiden muuttumiseen vaikuttavat yleiset käsitykset tiedosta ja yhteiskunnalliset perinteet ja normit sekä ne odotukset, joita yhteiskunta on asettanut opetukselle. Hieman pienempi tai ainakin hitaampi vaikutus oppimiskäsityksiin on oppimisen tutkimuksen teorioilla (Rauste-von Wright ym., 2003, s. 139-140.)

Oppimisen tutkimuksessa tutkitaan erilaisia oppimiskäsityksiä, jotka muuttuvat ajan kuluessa ja tiedon lisääntyessä. Tynjälän (1999, s. 14–15) mukaan oppimisen tutkimuksessa eri teoriat oppimisen näkemyksistä eivät aina ole ristiriidassa keskenään vaan ne edustavat erilaisia näkökulmia tarkastella

oppimista. Seuraavaksi esitellään lyhyesti muutamia yleisiä oppimiskäsityksiä, jonka jälkeen siirrytään tarkastelemaan nykyisten opetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmien perusteena olevaa oppimiskäsitystä.

2.2. Oppimiskäsitysten taustalla olevia oppimisen teorioita

Kun tarkastelee oppimisen teorioita ja näiden oppimiskäsityksiä, löydetään lähihistoriasta ainakin kolmenlaista suuntausta. Tässä tutkimuksessa käsitellään behavioristisia, kognitiivisia ja konstruktivistisia oppimisteorioita. Tutkimuksessa tarkastellaan kahden ensimmäisen osalta teorioiden pääkohtia ja kolmatta käsitellään laajemmin sen ollessa tällä hetkellä korostettuna varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa.

Behavioristisen oppimisteorian mukaan oppiminen näkyy käyttäytymisessä tapahtuvassa muutoksessa. Käyttäytymistä pyritään muovaamaan erilaisin vahvistamisen keinoin. (Kronqvist, 2017, s. 17.) Behavioristisessa oppimisen tutkimuksessa tutkitaan siis reaktiota ärsykkeeseen, eli ihmisiä tutkittaessa ulkoista käyttäytymistä. Kauppilan (2007, s. 17) ja Tynjälän (1999, s. 29) mukaan oleellisinta behaviorismissa on se, että tutkimuksen tulee perustua sellaisten ilmiöiden tutkimiseen joita voi mitata ja objektiivisesti ulkoisesta käyttäytymisestä havaita. Tämä luonnontieteellinen näkökulma olettaa ihmisten ja eläinten oppimisen tapahtuvan samalla tavalla. Kuokkanen (2018, s. 61) tuo esiin myös palkkion ja rangaistuksen merkityksen behavioristisessa näkemyksessä. Tieto nähdään informaationa jota ihminen vastaanottaa ilman, että itse osallistuu sen prosessointiin. Oppimista vahvistetaan ja käyttäytymistä säädellään nimenomaan oppijan ulkopuolelta (Tynjälä, 1999, s. 29). Behavioristisen oppimisen näkemyksen mukaan oppiminen tapahtuu ärsyke-reaktio-kytkennän seurauksena ja oppimista eli käyttäytymisen muutosta säädellään vahvistamisella eli palkkioilla ja rangaistuksilla. Tieto on jotain, jota voidaan siirtää oppijan päähän, oppijan itse ollessa passiivinen vastaanottaja. Isommat kokonaisuudet jaetaan pienempiin ja oppimisessa edetään pienistä kokonaisuuksista isompiin vahvistamisen avulla. (Kuokkanen, 2018, s. 61,64; Tynjälä, 1999, s. 29-31.)

Tynjälän (1999, s. 21) mukaan behavioristinen suuntaus oli vallalla aina 1960-luvulle asti. Tämän jälkeen uusi kognitiivinen oppimiskäsitys valtasi alaa. Viime vuosikymmenen lopulla kognitiivinen tutkimusparadigma on edelleen kehittynyt enemmän sosiaaliseen ja kulttuurisidonnaiseen suuntaan. Rauste-von Wrightin ym. (2003, s. 160–161) mukaan kognitiivisessa suuntauksessa tutkittiin aluksi ongelmanratkaisua, muistia ja kieltä. Oppiminen nähtiin lopputuloksena kognitiiviselle toiminnalle, tämän taltioituessa ihmisen muistiin. Kronqvist (2017, s. 17) kertoo kognitiivisten teorioiden korostavan tiedon organisointia ja prosessointia ja Kuokkasen (2018, s. 62,64) mukaan tiedon käsittelyssä käytetään havaintoja ja muistia. Erona behavioristiseen näkemykseen on se, että kognitiivisessa näkökulmassa nostetaan esiin myös ajattelemisen ja huomioidaan oppijan oma aktiivisuus tiedonhankinnassa (Kronqvist, 2017, s. 17). Kauppilan (2007, s. 23–25) mukaan kognitiivinen oppimiskäsitys vastasi behaviorismille annettuun kritiikkiin siitä, ettei behaviorismi selitä ihmisen oppimiseen liittyviä kognitiivisia toimintoja. Kognitiivinen oppimiskäsitys huomioi älyllisen tiedonkäsittelyn ja oppijan oman osuuden oppimisprosessissa. Jo kognitiiviseen käsitykseen liittyivät konstruktivistiset näkemykset siitä, että tiedon rakentamisessa merkityksellistä on oppijan oma rakentaminen ja konstruointi. Tutkimuksen kentällä edettiin yhä pidemmälle ja kauemmas perinteisestä behaviorismista, kun huomioon otettiin myös oppimisen sosiaaliset ja yhteisölliset puolet. Erilaisten sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutusprosessien merkitys oppimiselle nähtiin yhä suurempana ja näihin pyrki tarkemmin vastaamaan sosiokonstruktivistinen oppimisen näkemys.

2.3 Konstruktivistinen oppimisen näkemys

Kognitiivisissa teorioissa oppiminen nähdään tiedon prosessointina, kun taas konstruktivististen teorioiden mukaan oppija rakentaa omaa oppimistaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Rauste-von Wright ym., 2003, s. 161). Konstruktivistisen oppimisen näkemyksen mukaan oppija käyttää ja muokkaa sekä yhdistää ympäristön tarjoaman informaation aikaisempaan tietoonsa. (Kauppila, 2007, s. 37.) Tieto nähdään jonain sellaisena, jota yksilö tai yhteisö rakentaa, eikä sitä nähdä koskaan tietäjästään riippumattomana. Konstruktivistisen

oppimisenäkemyksen mukaan oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista, vaan siihen kuuluu oppijan aktiivisuus oman tiedon prosessoinnissa. Oppija on kognitiivisesti aktiivinen, hän valikoi aistitietoa ja tulkitsee sitä huomioiden aikaisemmat tietonsa ja kokemuksensa. Aktiivisuuteen vaikuttaa tavoitteiden asettaminen, sopivat haasteet sekä oppijan motivaatio. Oppija konstruoi tietoa, liittää uutta tietoa aikaisemmin opittuun ja näin rakentaa maailmankuvaansa ja luo uusia merkityksiä, jotka ovat jälleen uuden tiedon konstruoinnin pohjalla. (Kauppila, 2007, s. 37, 39; Tynjälä, 1999, s. 38.)

Konstruktivismi voidaan jakaa eri suuntauksiin, riippuen siitä mistä näkökulmasta toimijuutta tarkastellaan. Karkeassa jaottelussa löydetään kaksi päähaaraa, jotka ovat yksilökeskeinen konstruktivismi ja sosiaalinen konstruktivismi. Näiden suuntausten sisälle mahtuu edelleen eri muotoja, joiden välillä ei välttämättä ole varsinaista ristiriitaa, vaan ne jopa täydentävät toisiaan. Yksilökeskeisessä konstruktivismissa, jollaiseksi muun muassa kognitiivista konstruktivismia kutsutaan, korostetaan havaintojen tulkintaa sisäisten rakenteiden pohjalta. Sosiaalisessa konstruktivismissa tieto nähdään kollektiivisena tuotteena ja kielen merkitystä painotetaan. Konstruointiprosessissa keskeisenä toimijana voi siis olla joko yksilö, ryhmä tai yhteisö. Konstruointi yhdistää kaikkia konstruktivismin suuntauksia, vaikka konstruoinnin tapa voidaankin kuvata suuntauksissa eri tavoin. Selkein ero on siinä millä tasolla oppimista tarkastellaan, tapahtuuko oppiminen yksilön päässä vai ihmisten välillä. (Tynjälä, 1999, s. 26, 38–39, 57–59.) Kuokkanen (2018, s. 63–64) määrittelee sosiaalisen konstruktionismin koulukunnaksi, joka tarkastelee tiedon rakentumista sosiaalisen ja kulttuurisen vuorovaikutuksen tuloksena ja jonka pääkohteena on kieli ja sen avulla merkitysten rakentaminen. Oleellista on ymmärtää, että tieto muodostuu siinä yhteisössä, jossa se konstruoidaan ja eri merkitykset riippuvat tilanteesta, asiayhteydestä ja tulkinnasta, joissa on aina läsnä ihmisten välinen vuorovaikutus. Sosiaalisen konstruktivismin muotoja ovat muun muassa sosiokonstruktivismi ja sosiokulttuuriset lähestymistavat, joita käsitellään seuraavaksi.

Sosiokonstruktivismi

Sosiokonstruktivismi on edelleen kehittynyt sosiaalisesta konstruktivismista ja Kauppilan (2007) mukaan se on konstruktivismin muodoista oppimisen kannalta merkittävin. Sosiokonstruktivismissa sosiaalista vuorovaikutusta pidetään oppimiselle sekä tiedon konstruoimiselle välttämättömänä. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, siihen tarvitaan sosiaalisia suhteita, joissa oppiminen konstruoidaan tietyissä sosiokulttuurisissa konteksteissa. Oppimiskäsitys sosiokonstruktivismissa perustuu sosiaalisuuteen, oppiminen nähdään sekä yksilölliseksi että yhteisölliseksi rakennusprosessiksi, ja se on tavoitteellista ja tapahtuu vuorovaikutuksessa. Yhteistä kognitiivisille konstruktivismille ja sosiokonstruktivismille on tutkiva ja kokeileva toiminta, jossa lähtökohtana on oppijan ymmärrys asioista ja ilmiöistä. Sosiokonstruktivismissa korostuu sosiaalinen konteksti, varsinkin toisilta ja toisten kanssa oppiminen. (Kronqvist, 2017, s. 17.) Pienten lasten tapauksessa nähdään, että lapsi tarvitsee oppiakseen sekä aikuisia että vertaisryhmäänsä, lapsi on itse aktiivinen oppimisprosessissa, joka konkretisoituu osallistumisella yhteiseen toimintaan sekä keskusteluihin. (Kuokkanen, 2018, s. 63-64.) Kauppila (2007, s. 48) syventää sosiokonstruktivisen oppimisenäkemyksen tietoteoreettista pohjaa kuvailemalla oppimista laaja-alaisena prosessina, jossa tulee huomioida itseohjautuvuus, sisäinen ja ulkoinen reflektio sekä yhteistyö. Myös sosialisointiprosessi, identiteetin kehitys ja arvopäämäärien hahmottaminen kuuluvat oppimisen prosessiin.

Sosiokulttuurinen lähestymistapa

Sosiaalisen konstruktivismin suuntauksena voidaan pitää myös sosiokulttuurisia lähestymistapoja. Näiden teorioiden pääajatuksena nähdään se, ettei oppimista voida erottaa siitä ympäristöstä, jossa ihminen elää, vaan tarkastelussa tulee huomioida sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen kehys. Kun opetusta tai oppimista tarkastellaan, tulee huomioida myös se näkökulma, miten kyseiseen tilanteeseen on tultu, mitä historiaa oppimistapahtumalla on olemassa. Ihmisen

toimintaa on helpointa ymmärtää, kun sitä tutkitaan historiallisena kehyksessään. Lisäksi tulee huomioida ne kulttuuriset kontekstit, joissa ihmisen toiminta tapahtuu sekä kielen ja muiden symbolien symbolijärjestelmät. (Tynjälä, 1999, s. 44.) Oppiminen nähdään sosiokulttuurisessa lähestymistavassa nimenomaan kulttuurisena ja vuorovaikutuksellisena prosessina, jossa lapsi oppiessaan kasvaa osaksi yhteisöään ja sen kulttuuria omaksumalla yhteisönsä kielen ja muut kulttuuriset työvälineet, tiedot ja taidot. Samaan aikaan myös kulttuuri kehittyy. (Kronqvist, 2017, s. 18.)

Sosiokulttuuriset teoriat nostavat oppimisen etusijalle ja niin tekee myös Vygotskyn (1978) kulttuurihistoriallinen sosiaalisen kehityksen teoria, jonka mukaan oppiminen tapahtuu kahdella tasolla. Ensin interpersoonallisella tasolla, jossa oppiminen on sosiaalista ja tapahtuu vuorovaikutuksessa ja sen jälkeen intrapersoonallisella, jolloin oppija sisäistää ensimmäisen tason säätelyn. (Kronqvist, 2017, s. 18; Kuokkanen, 2018, s. 66; Rauste-von Wright ym., 2003, s. 159.) Tätä prosessia kutsutaan lähikehityksen vyöhykkeeksi. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan sellaista aluetta, jossa lapsen oppiminen on mahdollista sosiaalisen vuorovaikutuksen ja tuen avulla, mutta jossa yksilö ei vielä selviydy itsenäisesti annetusta tehtävästä. Tässä korostuu yhteistoiminta, koska noustakseen lähikehityksen vyöhykkeelleen ja päästääkseen intrapersoonalliselle tasolle oppimisessaan, lapsi tarvitsee aikuisen ja vertaistensa läsnäoloa, jotta havainnointi, jäljittely, matkiminen ja dialogi mahdollistuisivat. Tässä kieli ja muut merkitysjärjestelmät ovat suuressa roolissa. Vygotskyn (1978) mukaan opettamisen tulisi keskittyä lähikehityksen vyöhykkeelle ja pyrittävä laajentamaan sitä. Sen avulla lapsi pystyy saavuttamaan jotain sellaista mikä vielä yksin olisi liian vaikeaa. (Kauppila, 2007, s. 80; Kronqvist, 2017, s. 18–19; Kuokkanen, 2018, s. 66; Rauste-von Wright ym., 2003, s. 159-160.)

[2.4 Varhaiskasvatussuunnitelma ja sen oppimiskäsitys](#)

Edellä on kirjoitettu oppimiskäsityksistä, niiden taustalla vaikuttavista oppimisen teorioista sekä hieman näiden historiasta. Seuraavaksi siirretään huomio

varhaiskasvatukseen, sitä ohjaaviin asiakirjoihin ja siihen mitä ja miten valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kirjoitetaan oppimiskäsityksestä ja lasten oppimisesta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet korostaa varhaiskasvatuksen merkitystä tärkeänä osana lapsen kasvun ja oppimisen polkua ja tuo esiin varhaiskasvatuksen aseman elinikäisen oppimisen jatkumossa. (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila, 2017, s. 21, 24–26; Opetushallitus, 2022, s. 7,19.) Varhaiskasvatuksen merkitystä lapsen elämässä on viime vuosikymmeninä pyritty vahvistamaan usein eri keinoin. Voidaan sanoa, että varhaiskasvatus on nyt huomioitu osaksi elinikäistä oppimista ja myös pienten lasten oikeus oppimiseen yhteiskunnassamme on nostettu selkeästi esiin. Viimeisimmät muutokset ovat olleet päivähoitolain korvanneen varhaiskasvatuslain voimaantulo vuonna 2018. Vuonna 2018 julkaistiin Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jotka toimivat valtakunnallisena määräyksenä varhaiskasvatuksen järjestäjille sisältäen ohjeet siihen miten paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan ja varhaiskasvatus toteutetaan. 18.2.2022 opetushallitus määräsi uusista varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, jotka uudistettiin vastaamaan varhaiskasvatuslain muutoksia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden avulla lain asettamat varhaiskasvatuksen tavoitteet viedään käytäntöön. Tarkoituksena on luoda yhtenäiset edellytykset lasten kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Jotta jokaisen lapsen oikeus saada suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetusta ja hoitoa toteutuu, laaditaan jokaiselle lapselle henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta vastaa varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoinen henkilö. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa tärkeäksi on kirjattu lapsen mielipiteiden ja toiveiden huomiointi, sekä lapsen osaamisen, vahvuuksien, kiinnostuksen kohteiden ja yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen ja huomiointi. Huomioon tulee ottaa myös lapsen kielellinen, kulttuurinen ja katsomuksellinen tausta. Suunnitelmaan kirjattavat tavoitteet kuvaavat sitä, miten pedagogisella toiminnalla tuetaan lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia. (Opetushallitus, 2022, s. 10.)

Opetussuunnitelmien avulla yhteiskunta määrittelee koulutuksen tavoitteet, joka on nähtävissä myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sisältävät lain asettamat tavoitteet varhaiskasvatukselle ja määrittelee tavat, joilla on mahdollista saavuttaa nämä tavoitteet jokaisen lapsen kohdalla. Opetussuunnitelman laatimisessa on taustalla käsitykset tiedosta ja oppimisesta ja erilaiset oppimiskäsitykset antavat erilaisen suunnan tavoitteen asettelulle ja sen suunnittelulle. Oppimiskäsitysten murros viime vuosikymmeninä on vaikuttanut myös opetussuunnitelmien uudistamiseen. (Kuokkanen, 2018, s. 64; Rauste-von Wright ym., 2003, s. 190–191; Tynjälä, 1999, s. 19.) Rauste-von Wrightin ym. (2003, s. 194) ja Kauppilan (2007, s. 11) mukaan oppimiskäsitykset ovat saaneet viime vuosikymmeninä suuremman merkityksen oppilaitoksissa ja opetussuunnitelmien laatimisessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman oppimiskäsityksen taustalla on jo vuosituhatien alusta ollut konstruktivistinen oppimiskäsitys. Tynjälä (1999, s. 20) ennakoii viime vuosituhatien lopussa konstruktivistisen oppimiskäsityksen vakiinnuttua tieteellisen tutkimuksen piirissä, sen vaikuttavan käytännön koulutyöhön, siihen mitä ja miten opetetaan, merkittävästi. Rauste-von Wright ym. (2003, s. 153, 201) analysoivat, että konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan luotu opetussuunnitelma ei enää määritä opetus-oppimisprosessia yksityiskohtaisesti vaan keskittyy tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen. Lisäksi opettajuuden tulee muuttua, jotta voidaan vastata oppimiskäsityksen muutoksen vaatimuksiin. Kauppila (2007, s. 11) tuo kuitenkin esiin ettei oppimiskäsityksen kirjaaminen suunnitelmaan vielä tarkoita sitä, että myös käytännöt muuttuisivat samassa tahdissa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista ei löydy selkeää nimellä mainittua oppimiskäsitystä, mutta sen kuvaileman oppimiskäsityksen sisältö voidaan päätellä pohjautuvan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, sisältäen ajatuksia sosiaalisen konstruktivismiin suuntauksesta, kuten sosiokonstruktivismista ja sosiokulttuurisesta lähestymistavasta. (Opetushallitus, 2022, s. 21-22.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksessä tuodaan esille vuorovaikutus, lapsen aktiivinen toimijuus ja oppimisen kokonaisvaltaisuus. Lisäksi oppimiskäsityksessä korostetaan lasten aiempia kokemuksia ja aiempaa osaamista. Myönteiset kokemukset tunteista ja vuorovaikutuksesta, sekä

motivoiva toiminta nähdään tärkeänä. Oppimisen kannalta keskeisiksi asioiksi nostetaan vertaisryhmän merkitys ja kokemus yhteisöön kuulumisesta. Erikseen korostetaan leikin merkitystä lapsen oppimiselle, leikki on lapselle motivoivaa ja tuo iloa, sekä mahdollistaa areenan, jossa lapsi voi oppia monia taitoja sekä omaksua tietoa. (Opetushallitus, 2022, s. 21-22.) Eerola-Pennanen ym. (2017, s. 30) tiivistävät varhaiskasvatuksen oppimiskäsityksen kertomalla sen pohjautuvan näkemykseen lapsesta aktiivisena toimijana, oppimisen tapahtuvan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa sekä korostaen leikin merkitystä.

Valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei lähdetä normatiivisista ikäkuvauksista vaan siinä korostuu varhaiskasvatuksen kasvatuspäämäärät, kehityksen ja oppimisen yhteys, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus ja lapsen tarpeiden huomiointi (Kronqvist, 2017, s. 15). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet edellyttävät henkilöstöltä pedagogista asiantuntemusta sekä yhteistä ymmärrystä siitä, miten lasten oppimista voidaan parhaalla tavalla edistää. (Opetushallitus, 2022, s. 22). Kronqvist (2017, s. 17–18) nostaa esiin konstruktivististen teorioiden painotukset pienten lasten oppimisen ohjaamisessa. Aikuisten tehtävänä on lasten ajatusten ja ideoiden kuunteleminen. Aikuisella on tärkeä merkitys oppimisprosessissa, vaikka lapset otetaankin mukaan aktiivisesti oman oppimisen ohjaajiksi. Lapset rakentavat ymmärrystään maailmasta ja sen ilmiöistä, jos he saavat aktiivisesti tutkia ympäristöjään. Konstruktivististen teorioiden tärkeimpänä antina voidaan pitää arkipäivän oppimisen korostamista.

3. TUTKIMUSKATSAUS

3.1 Yhteisöllisyys ja vertaisvuorovaikutus oppimisessa

Samuelssonin ja Carlssonin mukaan (2008) varhaiskasvatus tulisi järjestää niin, että lapsilla keskenään ja aikuisilla sekä lapsilla olisi mahdollisimman paljon kanssakäymistä ja vuorovaikutusta keskenään päivittäin. Kokemus yhteisöön kuulumisesta on paitsi ihmisen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisemisen, myös oppimisen kannalta, erittäin merkityksellistä. Sosiaaliset yhteisöt voivat pidentää elinikää ja kohentaa elämänlaatua, mutta niissä esiintyvä epätasa-arvoinen kohtelu tai ryhmästä erottaminen aiheuttaa kärsimystä yksilölle ja myös yhteisölle. Hyvinvointi ja oppiminen kuuluvat kiinteästi yhteen ja jo varhaiskasvatuksessa on syytä keskittyä vahvistamaan joukkoon kuulumisen kokemuksia. Oppimista helpottaa turvallinen ja luottavainen vuorovaikutus. Aikuisen rooli korostuu yhteisöjen rakentajana. Aikuisen tehtävä on huolehtia siitä, että kukaan ei koe itseään ulkopuoliseksi omassa yhteisössään. Yksilöllisyyden liika korostaminen oppimisessa voi johtaa siihen, että se kääntyy itsekkyydeksi ja omien oikeuksien korostamiseksi. Tämä ei vastaa varhaiskasvatuksen tavoitteita edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä. (Marjanen, Marttila & Varsa, 2013, s. 9, 12; Sajaniemi & Mäkelä, 2014, s. 137, 42, 145-146.)

Varhaiskasvatuksessa lapsilla on ryhmässä toimiessaan mahdollisuus vuorovaikutukseen toistensa kanssa ja tätä kautta mahdollisuus yhteisöllisyyteen ja vertaisoppimiseen. Vertaisilla tarkoitetaan Salmivallin (2005, s. 15) mukaan lapsia jotka ovat sosiaalisessa, emotionaaliossa ja kognitiiviossa kehityksessään suunnilleen samalla tasolla keskenään ja ovat iältään lähellä toisiaan. Vertaissuhteiden merkityksestä on viime vuosikymmeninä saatu yhä enemmän tietoa ja niiden tiedetään vaikuttavan lasten sopeutumiseen ja hyvinvointiin. (Salmivalli, 2005, s. 17.) Yhteisöissä toimiminen luo jo itsessään lapsille oppimisaikaa, jossa opetellaan yhdessä tekemistä ja erilaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja kuten kompromissien tekemistä ja sosiaalista kompetenssia. (Marjanen, Ahonen & Majoinen, 2013, s. 48.) Perinteisesti

vertaisoppiminen on ajateltu enemmän sosiaalisiin taitoihin keskittyväksi, mutta vertaisoppimista on syytä tarkastella laajemmin. Vertaisryhmässä lapset sitoutuvat yhteiseen tavoitteeseen, rakentavat yhteistä merkitystä ja ymmärrystä käsillä olevasta asiasta sekä rakentavat uutta tietoa. Tämä tapahtuu yhteisen toiminnan avulla. Yhteisen toiminnan voima piilee sen hauskuudessa ja yhteenkuuluvuuden tunteessa. Yhteinen toiminta on usein leikkiä. On huomioitava, että lasten keskinäisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa ei ole nähty yhtä merkityksellisenä kuin lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta. (Ikonen, 2006, s. 149; Marjanen, Ahonen, ym., 2013, s. 60-61.)

Koivula (2010, s. 11–13) on tutkinut väitöskirjassaan yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista päiväkodin kontekstissa. Tutkimuksessa selvitettiin yhteisöllisyyden kehittymisen lisäksi sitä, millaista yhteisöllistä oppimista tapahtuu lasten vapaan toiminnan ja leikin tilanteissa. Yhtenä tarkoituksena tutkimukselle oli tuottaa kasvattajille tietoa, jotta he voivat paremmin tukea lasten yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista. Tutkimuksen tuloksissa huomionarvoista on, että yhteisöllisyys kehittyy hitaasti ja tarvitsee tapahtuakseen yhteistä toimintaa, johon lapsi voi osallistua. Keskeistä yhteisöllisyyden saavuttamiselle oli ystävyyssuhteet, yhteinen toiminta ja ”me-puhe”. (Koivula, 2010, s. 153.) Koivula (2010, s. 157) määrittelee yhteisöllisen oppimisen olevan: *”... oppijoiden välisen ystävyyteen tai yhteenkuuluvuuden tunteeseen perustuva, vastavuoroinen toimintaprosessi, jossa merkitysten ja yhteisen toiminnan rakentamisen kautta opitaan sosiaalisia, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä luodaan uutta tietoa.”* Tutkimuksen tulokset korostavat oppimista edistävinä tekijöinä ystävyyssuhteita, yhteistä toimintaa, toimivaa vuorovaikutusta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Samat tekijät myös estivät oppimista silloin kuin ne eivät toteudu. (Koivula, 2010, s. 158.)

Sajaniemi ja Mäkelä (2014, s. 152–153) huomauttavat, että päiväkodeissa on yksilöllisen huomioonottamisen ja yhteisöllisyyteen tukemisen yhteensovittaminen haastavaa, joka näkyy siinä, ettei pedagogisissa ratkaisuissa ole osattu ottaa huomioon ryhmässä toimimisen mahdollisuuksia ja tärkeyttä. Yksilöllinen ohjaus ja tuki nousee usein tärkeämmäksi kuin lapsen tukeminen pääsemään ryhmän yhteyteen. Myös Marjanen, Marttila ym. (2013, s. 11)

toteavat, että kasvatusinstituutiot ovat keskittyneet enemmän yksilön kasvattamiseen eikä ryhmän merkitystä lasten oppimisen mahdollistajana ole huomioitu tarpeeksi. (Marjanen, Ahonen, ym., 2013, s. 48.) Mustosen (2017) Pro gradu tutkimuksessa tutkittiin ryhmäytymisen yhteyttä varhaiskasvatuksen oppimisympäristön sosiaalisen, fyysisen ja didaktisen ulottuvuuden laatuun. Tutkimuksen tuloksissa kaikilla oppimisympäristön ulottuvuuksilla oli yhteys ryhmäytymiseen. Yhteys oli nähtävissä positiivisina vaikutuksina muun muassa leikin onnistumiseen, vertaissuhteisiin, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja tunneilmapiiriin. Tutkimuksessa ei otettu kantaa yhteyksien suuntaan. Voidaan kuitenkin sanoa ryhmäytymisen olevan merkityksellinen tekijä ja sen mahdollistamiseen kannattaa panostaa varhaiskasvatuksessa.

Kun tiedostetaan, että sosiaaliset suhteet ja yhteisöt ovat merkityksellisiä oppimisessa, kiinnittyy huomio oppimisessa ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, sosiaalisiin suhteisiin ja yhteisön jäsenenä olemiseen. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014, s. 227.) Positiivinen pedagogiikka perustuu sosiokulttuuriseen näkemykseen oppimisesta ja se korostaa sosiaalista, emotionaalista ja kulttuurista ulottuvuutta oppimisessa. Kumpulainen ym. (2014, s. 228–230) tiivistävät positiivisen pedagogiikan perusajatukset viiteen kohtaan. Oppimista ja hyvinvointia vahvistaa positiivisen pedagogiikan mukaan yhteisöllinen ja myönteinen toimintakulttuuri. Opetustyön lähtökohtana tulee olla lapsen toimijuus ja osallisuus. Oppimista ja hyvinvointia vahvistavat myönteiset tunteet. Oppimista ja hyvinvointia tukeakseen tulee tunnistaa lapsen vahvuudet ja kasvatuskumppanuuden rakentumiseen tarvitaan luottamuksellinen ja arvostava vuorovaikutus. Nämä taustaoletukset vastaavat hyvin paljon varhaiskasvatussuunnitelman oppimiskäsitystä vaikei varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritelläkään positiivisen pedagogiikkaa käsitteenä. Positiivinen pedagogiikka antaa kasvattajalle tehtäväksi luoda sellaiset olosuhteet ja menetelmät joiden avulla lapsi voisi kehittyä yksilönä mutta vahvasti osana yhteisöä (Kumpulainen ym., 2014, s. 230).

3.2 Leikki ja sen yhteys oppimiseen

Vuorovaikutus vertaisten kanssa, lapsen mielenkiinnonkohteet ja lasta motivoiva toiminta ovat osa konstruktivistista oppimisenäkemyksiä ja kuvaavat osaa niistä seikoista miksi leikki nähdään tärkeänä osana sekä lapsen oppimista että hänen kokonaisvaltaista hyvinvointiaan. Vertaisryhmätoiminnassa ja lasten sosiaalisissa suhteissa pääareenana toimii useimmiten leikki. On kuitenkin vaikeaa määrittellä tarkasti mitä leikki on. Hankalaksi määrittelyn tekee muun muassa se, ettei leikki näytä ulospäin aina samalta kuin miltä se tuntuu sisältäpäin. Silti ja juuri siksi leikkiin pitää suhtautua vakavasti, koska se on lapselle luontainen tapa toimia ja edustaa lapsen elämää juuri sillä hetkellä. Vaikka tässäkin tutkimuksessa leikkiä käsitellään osana lapsen oppimista, lapsi ei leikkiessään pohdi sitä mitä hän siinä samalla oppii. Leikkiä tulee siis arvostaa itsessään, mutta sen mahdollisuuksia lapsen oppimisen ja kehityksen suotuisassa etenemisessä voi samalla hyödyntää. (Eerola-Pennanen ym., 2017, s. 30; Helenius & Lummelahdi, 2013, s. 14; Virolainen, 2018, s. 181-182.)

Virolainen (2018, s. 182) ja Branscombe, Burcham, Castle, Dorsey, Surbeck ja Taylor (2014, s. 144–145) tuovat esiin, että leikkiä on tutkittu vuosien varrella paljon ja erilaisia selityksiä ja tulkintoja on monenlaisia. Varhaiskasvatuksen tutkijoiden tutkimusnäkemykset eroavat toisistaan siinä minkälaisena leikin merkitys kehitykselle ja oppimiselle nähdään. Leikkiä voidaan määrittellä psykologiselta, pedagogiselta, kulttuuriselta ja sosiologiselta pohjalta. Jos leikkiä ja sen arvoa määrittelee lapsen kehityksen pohjalta, on kyseessä psykologinen näkökulma. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa käsitykset leikistä pohjautuvat eniten psykologiseen näkemykseen, johon on vaikuttanut historiallisista leikitutkijoista Fröbel ja Piaget. Psykologisessa leikinäkemyksessä leikki luokitellaan lapsen iän ja kehitystason mukaan, ja kehitystä määrittelee tavoite, johon pyritään. (Virolainen, 2018, s. 182-183.) Varhaiskasvatuksessa korostuu myös leikin pedagoginen näkökulma, jossa leikki nähdään kasvattajan järjestämänä toimintana jossa leikkiin yhdistyy jokin käsiteltävä asia ja aikuisen toiminta ohjaa lasta sitä kohti. Asioita ei suoraan opeteta, mutta leikki nähdään oppimisen perustana. Kulttuurisessa näkökulmassa katsotaan, että leikillä on yhteiskunnallinen merkitys ja harjoittelemalla kulttuurille ominaisia tapoja ja

erityispiirteitä lapsi sopeutuu yhteiskuntaan. Tätä näkökulmaa edustaa Vygotsky, joka toi esiin tahdon ja tunteen kehittymisen leikissä leikin älyllistämisen sijaan. Viime aikoina vahvistunut sosiologinen näkökulma perustuu erilaisiin vuorovaikutuksellisiin suhteisiin, sekä lasten että aikuisten kesken. Leikki nähdään monitasoisena ja monikerroksisena, jossa tulee säilyttää spontaani ilmaisun mahdollisuus ja tulee välttää sitä, että leikkiä käytettäisiin diagnosointimenetelmänä. (Virolainen, 2018, s. 184-186.) Varhaiskasvatuksen oppimiskäsityksessä leikille annetaan oma erityinen asema. Leikki nähdään tärkeänä itsessään sekä pedagogisesti merkityksellisenä ja osana lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja hyvinvointia. Leikin merkitys tuodaan esiin sekä iloa ja motivaatiota tuovana toimintana kuin toimintana jossa lapset oppivat tietoja ja taitoja. (Opetushallitus, 2022, s. 22.) Tarkasteltaessa varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden sanomaa leikistä, voidaan sanoa, että leikki on ainakin paperilla nostettu keskeiseksi toiminta- ja työtavaksi. Näkökulma leikkiin on yhdistelmä kaikkia Virolaisen (2018) esiintuomia näkökulmia.

Korhosen (2018, s. 269–271) mukaan lapsi oppii leikkimällä ja toisten lasten kanssa toimimalla. Oppimisen kannalta keskeisintä olisi ottaa huomioon toiminnan mielekkyys sekä opittavien asioiden tarpeellisuus lapsen näkökulmasta. Tässä näkökulmassa voisi nähdä pedagogisen näkökulman lisäksi sosiologista näkökulmaa, jossa lapsen itse antama merkitys hänen toiminnalleen korostuu. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tuodaan esiin, että leikin merkitys syntyy lapselle leikistä itsestään. Tarvitaan kuitenkin myös sisällöllisiä merkityksiä ja mahdollisuuksia, jotta leikki olisi kaikille mielekästä. Myös vertaisten ja aikuisten läsnäolo ja osallistuminen ovat oleellisia kaiken ikäisten lasten leikeissä. Kangas ym. (2020) tutkivat suomen ja Brasilian varhaiskasvatuksen valtakunnallisia suunnitelmia selvittääkseen miten leikki ja leikillinen oppiminen on määritelty näissä asiakirjoissa. He tuovat esiin, että vaikka leikki on korostettuna molempien maiden suunnitelmissa, ei leikkiä korosteta eikä edes määritellä oppimisen kontekstissa. Leikillisen oppimisen käytännöt ovat siis yhä epämäärisiä, eikä niitä ole määritelty selkeästi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, joka voi johtaa tulkintaeroihin käytännön toimijoiden tasolla.

Leikkiä on tutkittu monesta eri suunnasta ja vaikka tietämystä sen monisyydestä merkityksestä ja hyvinvointia tuovasta vaikutuksesta lapsiin on paljon, ja se on esitetty varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tärkeänä osana lapsen oppimista ja hyvinvointia, ei se ole saavuttanut varhaiskasvatuksessa sille varattua asemaa, kun tutkitaan ja analysoidaan käytännön tasolla tapahtuvaa toimintaa. Kangas, Harju-Luukkainen, Brotherus, Kuusisto ja Gearon (2019) tutkivat leikkiä suomen varhaiskasvatussuunnitelmassa ja käytännön ympäristössä. Leikkiä tutkittiin muistiinpanojen, kuvien ja videoinnin avulla sekä haastatteluilla. Tutkimuksessa opettajat eivät osallistuneet aktiivisesti leikkitilanteisiin, vaan ne nähtiin enemmän lasten aloitteista lähtevinä tapahtumina, joissa lapset nähtiin aktiivisina ja vapaina toteuttamaan vapaata leikkiä. Opettajat kuitenkin määrittelevät varhaiskasvatuksen käytännöt ja aikataulut, eikä leikin merkitys lasten hyvinvoinnille välttämättä näkynyt ajan jakautumisessa eri toiminnoille. Leikkiympäristöjä ei myöskään muokattu, eivätkä ne muuttuneet tutkimusjakson aikana. Kangas ym. (2019) tuovatkin esiin, että tarvitaan uusia lähestymistapoja ja ratkaisuja, jotta voidaan muuttaa käytäntöjä ja rutiineja leikin laadun kehittämiseksi, varsinkin oppimisen ympäristönä. Sen lisäksi tulisi uudistaa varhaiskasvatuksen näkemyksiä leikin merkityksestä lasten oppimisessa, ottaen nimenomaan huomioon oppiminen sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa. Tähän tarvitaan opettajien ymmärryksen laajentamista leikistä ja aikuisen leikkiin osallistumisen lisäämistä.

Hakkaraisen ym. (2013) tutkimuksessa tutkittiin aikuisten ohjaamista leikissä ja sen vaikutusta lasten leikin kehittymiseen. Tutkimuksessa huomioitiin myös leikin ohjaamisen onnistumisen vaikutus lapsen lähikehityksen vyöhykkeen saavuttamiselle. Tutkimuksen yhtenä lähtökohtana voidaan nähdä varhaiskasvatuksen henkilöstön ymmärrys leikin ohjaamisen menestykkäästä tavasta, joka tässä nähtiin olevan kerronnallinen roolileikki. Aikuisen tulisi osallistua leikkiin oikealla tavalla, jotta lapsen lähikehityksen vyöhykettä ja sitä kautta lapsen leikin kehitystä voitaisiin oikealla tavalla tukea. Tutkimuksen onnistuneissa leikkitilanteissa merkityksellistä onnistumiselle oli ollut yhteinen leikin tuottaminen, dialoginen keskustelu sekä emotionaalinen osallistuminen. Aikuisen osallistuminen leikkiin voi viedä lasten suoritus-asteeseen, ja leikkiin osallistuminen tulee nähdä tärkeänä osana opettajan työtä. Kangas ja

Brotherus (2017) tutkivat lasten osallisuutta päiväkodissa ja siellä tapahtuvassa leikissä sekä sitä miten aikuiset tukevat lasten osallisuutta leikissä. Tuloksista nousee esiin näkemys, jossa leikki on lasten maailma, eivätkä aikuiset tarjoa pedagogista tukea lasten leikille. Näin ollen leikki ei myöskään toiminut yhteisenä oppimisen areenana. Tutkijat tuovat esiin näkemyksen, että opetussuunnitelmaan kirjatut asiat lapsen osallisuudesta sekä leikistä eivät näy käytännön työssä aikuisten teoissa.

Paanasen ja Raunion (2019) tutkimuksessa selvitettiin miten pedagogisesti perusteltu varhaiskasvatus, jossa aikuinen osallistuu lasten leikkeihin voisi olla mahdollista yhä kasvavissa vaatimuksissa ja paineissa, joita kustannustehokkuus ja pienenevät resurssit aiheuttavat. Tutkimuksessa lähdetään liikkeelle varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden näkemyksestä, jossa aikuisen ja lapsen välinen leikki ja aikuisen osallistuminen leikkiin nähdään merkityksellisenä lapsen kehitykselle. Tutkimuksessa selvitettiin, minkälaisin perustein käytännön ratkaisut erilaisissa muuttuvissa tilanteissa leikin suhteen tehdään. Huomattavaa oli, että suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on leikkiä, mutta aikuisen osallistumista siihen lähes olemattomasti. Haastatteluissa opettajat toivat esiin, että leikki tapahtuu joka tapauksessa, vaikka aikuinen ei antaisi sille mitään. Tämä johtaa siihen, että aikuinen valitsee usein jonkun muun toiminnon, kun hän valitsee tapahtuman, johon itse osallistuu. Näiden tulosten voidaan nähdä olevan ristiriidassa varhaiskasvatussuunnitelman sisällön kanssa. Tutkijat tuovat esiin kaksi erilaista tapausta, joista toisessa leikki jää muiden asioiden jalkoihin ja toisessa leikki pysyy vahvasti mukana arjessa. Näitä kahta tapausta tutkimalla tutkijat esittelevät tapoja, joilla voidaan tukea aikuisen ja lapsen välistä leikkiä varhaiskasvatuksessa. Heidän mukaansa seuraavat neljä tekijää olivat ratkaisevia siinä, että toisessa tapauksessa leikki pysyi kestäväenä ja pysyvänä. Leikille oli varattu oma aika ja paikka, sillä oli omat toimintatavat ja säännöt, jotka sekä lapset että aikuiset tiesivät. Leikkitoiminta perustui tutkittuun tietoon ja pitkäaikaiseen kehitysohjelmaan. Opettajilla annettiin ulkopuolista tukea ja opettajille oli varattu aikaa suunnittelulle, pohdinnalle ja dokumentoinnille. Näissä tilanteissa pystyttiin myös käsittelemään eteen tulevia haasteita, jotta leikin ei tarvinnut väistää yllättävissäkin tilanteissa. Paanasen ja Raunion (2019)

tutkimuksen sanoma on se, ettei pelkästään opettajan hyvä tahto tai pedagoginen taito riitä hyvien pedagogisten ratkaisujen tekemiseen.

Samuelsson ja Carlsson (2008) eivät pyri tekemään tarkkaa määritelmää siitä mitä leikki on, mutta tuovat esiin tekemänsä tutkimuskartoituksen perusteella, että leikki on lapselle tapa ottaa selvää omasta maailmastaan. Viitaten moniin tutkimuksiin Samuelsson ja Carlsson (2008) kuvaavat leikin osatekijöitä seuraavasti. Leikissä lapsella on mahdollisuus kontrolloida tapahtumia, yhteisleikissä muiden lasten kanssa lapsi voi harjoitella itsesääätelyä ja kehittää sitä mitä he jo tietävät ja vuorotella. Leikissä lapsella on mahdollisuus toimia itselleen merkityksellä tavalla ja leikissä lapsella on myös mahdollisuus tulla tietoiseksi toisten lasten näkökulmista. Leikissä lapsilta edellytetään jatkuvaa kommunikaatiota ja sopimista ystävien kanssa. Samuelsson ja Carlsson (2008) tarkastelevat laajassa artikkelissaan varhaiskasvatusta leikin ja oppimisen suhteen aikaisempien teorioiden ja tutkimusten valossa. Artikkelin lähtökohtana pidetään näkemystä, jossa leikki ja oppiminen ovat molemmat luonnollinen osa lasten jokapäiväistä elämää. Silti varhaiskasvatuksessa ne erotetaan toisistaan, leikki nähdään enemmän lasten toimintana ja oppiminen aikuisten aikaansaamana. Lisäksi leikki ja oppiminen tapahtuvat ajallisesti eri aikaan, ja leikki usein väistyy muun ”tärkeemmän” toiminnan tieltä. Kuitenkin samaan aikaan ympäri maailman opetussuunnitelmissa leikki on määritelty yhdeksi tärkeimmäksi osa-alueeksi varhaiskasvatuksessa. Samuelsson ja Carlsson (2008) tuovat esiin historiallisia näkemyksiä leikistä, joissa leikki ja työ erotettiin selvästi toisistaan ja viittaavat niiden näkyvän nykyisinkin kun leikki ja oppiminen nähdään toisistaan erillisinä asioina. Lapset eivät kuitenkaan samalla tavalla erottele leikkiä ja oppimista kuin aikuiset tekevät. Samuelssonin ja Carlssonin (2008) haluavat artikkelillaan puhua oppimisen ja leikin yhtäläisyyksien puolesta, jotta olisi mahdollista kehittää sellaista pedagogiikkaa, jossa ymmärretään leikin ja oppimisen yhtäläisyydet ja pyritään hyödyntämään niitä.

Tuoretta tutkimustulosta lapsen leikistä ja oppimisesta tarjoavat Baker, Le Courtois ja Eberhart (2021) tutkimuksellaan, jolla he haluavat tuoda esille leikin merkityksen taitojen ja valmiuksien hankkimisessa. Erityisesti leikki nähdään tärkeänä itsesäätelyn ja motivaation kehittämisessä, jotka osaltaan tukevat

lapsen toimijuutta omassa oppimisessaan. Lapsi on aktiivinen toimija ja asiantuntija leikissä, ja leikillisessä oppimisessa on mahdollisuus antaa tilaa lasten toimijuudelle, jolla on vaikutusta lasten itsesääteilytaidoille ja motivaatiolle, jotka taas luovat myönteistä asennetta oppimista kohtaan. He yhdistävät teoriakatsauksessaan kehityspsykologiset näkemykset ja kasvatustieteellisen käytännön ja haluavat tuoda esiin, että antamalla lasten toimijuudelle sijaa leikillisessä oppimisessa, voidaan laajemmin kehittää lapselle oleellisia itsesäätelyn ja sisäisen motivaation taitoja. Näillä taidoilla on yhteys myönteisiin oppimiskokemuksiin ja oppimistuloksiin. He tuovat esiin käytäntöjä, joiden avulla voi tukea lapsen toimijuutta ja sitä kautta muita mainittuja taitoja. Käytäntöjä ovat ikäkaudelle sopiva ja mielekäs oppimisympäristö, kiinnostuksen ja uteliaisuuden herättäminen, rutiinien ennakoitavuus ja ajattelua laajentavat keskustelut ja lasten havainnointi toimijuus mielessä sekä reflektointi omiin kokemuksiin toimijuudesta. Aikuisen on siis tärkeä tukea lapsen toimijuutta leikillisen oppimisen avulla. Kronqvist (2017, s. 19) tuo esiin, että leikki mielikuvitusmaailmassa tukee lapsen itsesäätelyä. Tämä toteutuu yhteisissä neuvotteluissa ja roolien koordinoimisessa, sekä leikkikavereiden ajatusten ja tarkoitusten ymmärtämisessä. Lisäksi itsesäätelyssä tarvitaan omaa sisäistä puhetta sekä ääneen ajattelua.

3.3 Opettaja ja oppimiskäsitykset

Kauppila (2007, s. 42–43) tuo esiin, että konstruktivistiset näkemykset oppimisesta ovat olleet vaikuttamassa käsityksiin oppimistapahtumasta kaikessa oppimisessa, joten voidaan ajatella sen koskevan myös varhaiskasvatusta, joka nykyään nähdään elinikäisen oppimisen yhtenä tärkeänä osa-alueena. Oppijan rooli on muuttunut aktiivisemmaksi eikä opettamista nähdä pelkkänä tiedonsiirtona vaan opettajan tulee asiantuntijaroolinsa lisäksi toimia myös ohjaajana ja organisoijana. Tämä voidaan nähdä varhaiskasvatuksessa oppimisen ja lapsen osallisuuden mahdollistamisena.

Pedagogiset ratkaisut riippuvat siitä mitä konstruktivismiin suuntausta opetuksessa korostetaan. Sosiokonstruktivistisessä suuntauksessa opettaja

pyrkii luomaan oppimisesta oppijalle mielekästä, jotta oppijan motivaatio oppimiseen säilyisi. Opettaja huomioi oppijan näkökulman, mielipiteen ja ajattelutavan. Varhaiskasvatukseen liitettynä tämän voisi nähdä lapsen mielenkiinnonkohteiden, aikaisempien kokemusten ja vahvuuksien selvittämisenä ja huomioimisena. Oleellista sosiokonstruktivistisessa oppimisenäkemyksessä on sosiaalisten taitojen kehittäminen ja opettaja toimii myös itse mallina sosiaalisissa vuorovaikutustapahtumissa. Leikki on varhaiskasvatuksen keskeisin työtapana ja se toimii myös sosiaalisten taitojen oppimiskenttänä, varsinkin silloin kun aikuinen osallistuu leikkiin ja tukee lapsia heidän oppimisessaan. (Kauppila, 2007, s. 121, 124, 161; Opetushallitus, 2022, s. 40-42.)

Aikaisempaa tutkimusta opettajien oppimiskäsityksistä varhaiskasvatuksessa on hyvin vähän löydettävissä. Samat lainalaisuudet oppimiskäsityksistä koskevat kuitenkin myös varhaiskasvatuksen työntekijöitä, heidän oppimiskäsityksensä ohjaavat sitä, miten he toimivat varhaiskasvatuksen monimuotoisissa oppimistilanteissa. Oman oppimiskäsityksen tiedostaminen ja sen taustalla olevien tekijöiden tunnistaminen auttaa opettajaa suuntamaan toiminnan niin että se parhaiten tukee lasten oppimista.

Colwell (2015) on jäsentänyt opetuksen, kasvatuksen ja hoidon kokonaisuuden kolmeksi elementiksi, jotka toisiinsa kytkeytyessään muodostavat kokonaisuuden ja korostaa sitä, miten nämä kolme elementtiä integroituvat toisiinsa arjessa. Elementeistä tiede sisältää opettajien käsitykset oppimista koskevista teorioista ja tutkimuksista. Taitoelementtiin sisältyy opettajalle kertyneet taidot, strategiat ja käytännöt, joista voi ottaa tieteellisen tietonsa ja kokemuksen perusteella käyttöön sopivimmat toimintatavat. Kolmantena elementtinä toimii soveltaminen, joka on opettajan pedagogisesti perusteltua toimintaa, jossa huomioidaan tiedon ja taidon lisäksi vuorovaikutus lasten kanssa ja lasten kesken. (Eerola-Pennanen ym., 2017, s. 27.) Näistä ensimmäistä elementtiä olisi syytä tarkastella tarkemmin ja korostaa sen merkitystä kahden seuraavan elementin taustalla.

Mäkitalo (2011) on tutkinut pro gradu työssään opettajien ja lasten käsityksiä oppimisesta esiopetuksessa. Hänen tutkimuskysymyksenään oli se, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajalla on oppimisesta. Tarkentavina tutkimuskysymyksinä olivat, miten lapsi oppii, miten motivaatio ja tavoitteellisuus ilmenevät lapsen oppimisessa ja miten ympäristö vaikuttaa oppimiseen. Mäkitalon tutkimuksen tuloksena näkyi, että opettajien oppimiskäsitys oli yleisesti konstruktivistinen ja vastasi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaista oppimiskäsitystä. Huomioitavaa kuitenkin on, että tutkimuksessa leikki jää vähälle huomiolle opettajien vastauksissa lasten oppimisesta, vaikka myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa leikin kautta oppiminen todetaan tärkeäksi. Behavioristisia käytänteitä oli huomattavissa lapsen oppimisen tavoitteiden asettamisessa, jonka tutkimuksen tulosten mukaan tekevät opettajat, eikä lapsen aktiiviselle toimijuudelle omien oppimistavoitteiden asettamisessa anneta tilaa. Oppiminen vertaisryhmässä ja opettajan ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa olivat nähtävissä opettajien vastauksissa.

Edwards (2005) on tutkinut varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä opetussuunnitelmasta ja heidän ymmärrystään konstruktivismista ja kehityksen teorioista, jotka ovat viime aikoina nousseet esiin varhaiskasvatuksessa, kun sosiokulttuurisia selityksiä ihmisen kehityksestä on alettu liittää varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaan. Tutkimuksessa tuodaan esiin, miten tämä katsantokannan muutos pois päin kognitiivisesta konstruktivismista näkyy varhaiskasvatuksen kentällä. Kyseisessä tutkimusartikkelissa keskitytään kuvaamaan niiden opettajien käsityksiä, joiden ymmärrys vastaa enemmän sosiokulttuurista kuin kognitiivista näkemystä konstruktivismista. Tuloksista muodostui kaksi pääteemaa, joiden molempien alle muodostui kaksi alateemaa. Opettajien käsitys konstruktivismista muodostuu sosiaalisesta näkökulmasta ja kulttuurisesta sekä osallistavasta näkökulmasta. Sosiaalisen näkökulman mukaan oppiminen tapahtuu lasten ja aikuisten kesken ja aikuiset tukevat oppimista lähikehityksen vyöhykkeellä. Opettajien kertomuksissa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja aikuisen tuki nostettiin oleelliseksi. Aikuisen tuen oikea kohdistuminen vaatii lasten tuntemista ja kunkin lapsen yksilöllisen oppimistason tiedostamista. Kulttuurisessa ja osallistavassa näkökulmassa opettajat nostavat esiin lasten osallisuuden yhteisöihinsä ja

oppimisen, joka tapahtuu näissä konteksteissa. Opettajien kertomuksissa tuodaan esiin opettajan yritys toteuttaa oppimista, joka heijastaa yhteisön, jossa lapsi toimii, arvoja ja prosesseja. Avainkäsitteinä nousevat esiin osallistuminen ja ymmärtäminen, sosiaalinen aktiivisuus, kontekstuaalisuus ja kulttuuriset odotukset. Huolimatta tutkimuksen pienestä aineistosta, tutkimuksen tärkeimpänä antina voidaan pitää sitä, miten se tarjoaa uusia näkökulmia ja selityksiä lapsen oppimiselle, varsinkin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien ja pedagogiikan kannalta.

4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä lasten oppimisesta. Käsitysten rakentumisen näkökulma muodostuu diskurssitutkimuksen avulla, jossa kielenkäyttöä tutkitaan todellisuuden rakentajana. (Jyväskylän yliopisto, n.d.a) Opettajien käsityksiä tarkastellaan suhteessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitykseen. Tarkastelun kohteena ovat myös opettajien esiintuomat käytännön pedagogiset ratkaisut ja niiden taustalla mahdollisesti vaikuttava oppimiskäsitys. Tutkimuksen keskeinen lähtökohta on, että opettajien käsitykset ovat kielellisesti rakentuneita, eivätkä ainoastaan sellaisenaan olemassa olevia ja ne rakentuvat vuorovaikutuksessa.

Tämän tutkimuksen pääkysymykset ovat:

1. Millaisia diskursseja varhaiskasvatuksen opettajat tuottavat oppimisesta?
2. Mitä nämä diskurssit kertovat varhaiskasvatuksen opettajien oppimiskäsityksistä?

5.TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1. Tutkimusstrategiana diskurssitutkimus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia opettajien käsityksiä oppimisesta, tätä tutkimusta varten kerätyllä aineistolla, jolloin tutkimuksen voidaan nähdä kuuluvan empiirisen tutkimuksen piiriin. (Jyväskylän yliopisto, n.d.c) Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, joka näkyy siinä, että tutkimus pyrkii kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittavan ilmiön luonnetta sitä kuvaavien diskurssien avulla. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään kuvaamaan ja selittämään tutkittavan ilmiön laatua, tässä tapauksessa pureudutaan opettajien tuottamiin merkityksiin lapsen oppimisesta varhaiskasvatuksessa. Aineistosta paikannetaan merkittävimmät asiat, joita opettajat tuottavat kirjoituksissaan oppimisesta. Nämä merkitykset kuvataan tarkasti ja yksityiskohtaisesti ja niitä peilataan teoriaan ja tutkimuskysymyksiin. (Pietikäinen & Mäntynen, 2020, s. 210.)

Tutkimus on laadullinen diskurssitutkimus, jossa tutkitaan merkitysten rakentumista kielenkäytön avulla. Kielenkäyttö on tässä tutkimuksessa kirjoitettua kieltä. Diskurssitutkimuksessa nähdään, että ihmisten tuottamat merkitykset asioille ovat kielellisesti rakentuneita ja rakentuvat vuorovaikutuksessa. Tässä tutkimuksessa, kuten diskurssitutkimuksessa yleisestikin, tutkitaan sitä, miten ja mitä asioita kielellä tuotetaan, eli minkälaisia merkityksiä opettajien kirjoituksissa luodaan lasten oppimisesta ja miten nämä merkitykset rakentuvat. Kielenkäyttöä tutkittaessa tulee huomioida konteksti ja kielenkäyttäjän sosiaaliset käytänteet ja rakenteet. Opettajia on pyydetty kirjoittamaan lasten oppimisesta varhaiskasvatuksessa, jolloin heidän positionsa on ammatillinen ja heidän vastauksiinsa vaikuttavat myös työssä vakiintuneet normit, rutiinit ja arvot. (Pietikäinen & Mäntynen, 2020, s. 13-14.) Oppiminen on monisyinen ja monimerkityksellinen asia, jonka määrittelyyn on useita eri tapoja. Ihmisen aikaisemmat kokemukset, koulutus ja muu elämänhistoria vaikuttavat siihen minkälaisena hän oppimisen kokee. Varhaiskasvatuksen opettajan näkemyksen lapsen oppimisesta voisi ajatella perustuvan vallitsevien ohjaavien asiakirjojen määrittelemään oppimiskäsitykseen. Tässä tutkimuksessa pyritään

jäsentämään opettajien näkemyksiä lasten oppimisesta, painopisteenä diskursiivisten käytänteiden tarkastelu, toisin sanoen se, minkälaisia kielenkäytön tapoja opettajat käyttävät lasten oppimisesta kertoessaan. Millä tavoilla oppimista perustellaan ja miten nämä diskurssit itsessään toteuttavat itseään. (Jyväskylän yliopisto, n.d.a)

Diskurssitutkimus tutkii sekä kielenkäyttöä että kielenkäyttötilannetta. Kielen käyttö vaihtelee sekä tilanteen, ajan, tavoitteen että paikan mukaan. Tässä tapauksessa tavoite on ollut tuottaa aineistoa tutkimukseen ja tilanteessa on ollut vapaus kirjoittaa niin kuin itse haluaa, mutta samalla aineiston keruun ohjeistus on ohjannut vastaamista tiettyyn suuntaan. Vastaajat ovat olleet ammattipositiossa vastatessaan ja heidän kielenkäyttöään ohjaa myös varhaiskasvatuksen tämänhetkinen tilanne ja heidän kokemuksensa työelämässään sekä näkemykset siitä, mitä on suotavaa kirjoittaa kyseessä olevasta asiasta. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut löytää lasten oppimiseen liittyviä merkityksiä, jotka ovat tällä hetkellä vallalla ja mitkä mahdolliset puuttuvat. Kielenkäyttö on kulttuuri- ja yhteiskuntasidonnaista, joten tutkimuksen avulla voi olla löydettävissä kielen lisäksi tietoa varhaiskasvatuksesta laajemminkin. Diskurssitutkimuksessa onkin huomioitava kielenkäytön lisäksi se konteksti, jossa kieltä tuotetaan, sen historialliset ja kulttuuriset jännitteet ja muistaa, että nämä kuuluvat olennaisesti yhteen. Lisäksi tulee pitää mielessä kielenkäytön vaikutukset ja seuraukset. Tässä tutkimuksessa opettajien tuottamia diskursseja oppimisesta tarkastellaan suhteessa oppimiskäsitysten historiaan ja vallalla olevaan varhaiskasvatuksen oppimiskäsitykseen. Lisäksi tarkastellaan niitä mahdollisia vaikutuksia mitä opettajien tuottamilla merkityksillä on varhaiskasvatuksen toteuttamiseen ja kehittämiseen. (Pietikäinen & Mäntynen, 2020, s. 15-18.)

5.2. Aineistonhankintamenetelmänä kirjoituskutsu

Aineistonkeruun suunnittelussa tärkeintä oli miettiä, miten saada diskurssitutkimukseen sopiva aineisto hankittua. Aineiston tuli olla kielenkäyttöä ja aineiston keruu varhaiskasvatuksen opettajilta suorittaa sellaisella tavalla, jolla

on mahdollista saavuttaa riittävän monta vastaajaa, niin että ei kuormita vastaajia liikaa, jotta heillä riittää aika tai motivaatio vastaamiseen. Tärkeää oli löytää tapa, jolla saada parhaiten näkökulmia tutkimuskysymykseen. Aineistonhankintamenetelmäksi valikoitui kertomukset, joita pyydettiin varhaiskasvatuksen opettajilta kirjoituskutsulla. Kirjoituskutsulla tarkoitetaan tapaa kerätä tietoa pyytämällä ihmisiä kertomaan ilmiöstä, joka on tutkimuksen kohteena. Vapaamuotoinen kirjoituspyyntö sopii tutkimuksiin, joissa on tavoitteena selvittää ihmisten käsityksiä jostakin ilmiöstä. Keskeistä on saada esiin kirjoittajan oma näkemys. (Jyväskylän yliopisto, n.d.b; Pöysä, n.d.) Kirjoituskutsussa kerrottiin vastaamisen olevan vapaaehtoista ja toisaalta myös korostettiin vastaamisen tärkeyttä tutkimuksen kannalta. Saateteksti kirjoitettiin mahdollisimman selkeäksi, niin avoimeksi kuin mahdollista, mutta kuitenkin sellaiseksi, että se ohjaa kirjoittamaan oppimisesta, mutta ei rajaisi vastaajan omaa näkemystä liikaa. Kirjoituskutsussa tuotiin esille, että kirjoitustyyli on vapaa ja tarkoitus on saada esiin vastaajan oma näkemys asiasta. Kirjoituskutsussa oli esitelty pääteema, eli oppiminen ja siinä oli lisäksi apukysymyksiä tukemaan kirjoittamista. (Liite 1) (Pöysä, n.d.)

Kirjoituskutsu suunnattiin varhaiskasvatuksen opettajan työtä tekeville henkilöille, riippumatta koulutustaustasta. Tämä valinta tehtiin siksi, ettei päteviä varhaiskasvatuksen opettajia olisi välttämättä ollut riittävästi saatavilla vastaajiksi, huomioiden varhaiskasvatuksen tämänhetkinen pätevien työntekijöiden puute. Voidaan kuitenkin olettaa, että näinkin rajaamalla vastaajilla on tarpeeksi tietoa kirjoittaa lasten oppimisesta ja toisaalta tutkimuksen kannalta on mielenkiintoista nähdä minkälaisilla ajatuksilla oppimisesta opettajat toimivat ja tekevät työtään, riippumatta siitä minkälainen koulutustausta heillä on. Voitaisiin myös tutkia sitä, miten koulutettujen tai kouluttamattomien opettajien näkemykset eroavat toisistaan tai minkälaisia diskursseja heidän kirjoituksistaan tulee esiin, mutta se ei ole tämän tutkimuksen kohteena. (Pietikäinen & Mäntynen, 2020, s. 232-235.)

Tutkimuksen aineistonkeruun valmisteluihin kuului sen päättäminen missä aineisto kerätään. Tutkijan opiskelujen ja työelämän kautta oli tiedossa useampi kunta/kaupunki, jossa leikkiä on kehitetty viime vuosina aktiivisesti. Näistä valittiin

neljä kuntaa/kaupunkia, joita lähestyttiin alustavalla tiedustelulla kiinnostuksesta osallistua tutkimukseen. Yhteistyötä jatkettiin kahden tiedusteluun vastanneen kunnan/kaupungin kanssa. Tutkimusluvut ja käytännön asiat sovittiin kummankin osallistujan kanssa yksilöllisesti. Lopulta kirjoituskutsu lähetettiin 163 opettajalle. Vastausaikaa oli kaksi viikkoa huhtikuun 2022 alussa. Molempien osallistujien kanssa sovittiin erikseen heille sopivimmasta tavasta saavuttaa varhaiskasvatuksen opettajat niin, että vastaajien anonymiteetti tutkijan suuntaan säilyisi. Opettajat saivat kirjoituskutsun sähköpostiinsa kunnan/kaupungin edustajalta ja heille lähetettiin yhden kerran muistutusviesti vastausajan sisällä. Vastauksia kirjoituskutsuun tuli 20. Pietikäisen ja Mäntysen (2020, s. 233, 236–237) mukaan aineiston voidaan sanoa olevan riittävä, kun sen avulla voi vastata tutkimuskysymykseen. Tämä määrä vastauksia tuotti tarpeellisen aineiston tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin vastaamiseen sekä tarjosi kiinnostavia vastauksia analyysiin. Lisäksi on huomioitava, ettei diskurssitutkimuksessa pyritä tyhjentävään selitykseen, vaan tutkimus tuottaa yksittäisen representaation tutkittavasta ilmiöstä juuri tässä kontekstissa.

5.3. Analyysimenetelmänä diskurssianalyysi

Diskurssitutkimuksessa ei ole määritelty yhtä ainoaa menetelmää tehdä analyysiä, vaan jokaiseen tutkimukseen valitaan paras tapa analysoida aineistoa ja saada vastaus tutkimuskysymyksiin. Diskurssitutkimuksilla on kuitenkin yhteinen teoreettinen taustanäkemyks, jonka mukaan kieli on sosiaalista todellisuutta rakentavaa ja kieli ja sosiaalinen toiminta ovat yhteen kietoutuneet. Analyysimenetelmän valinnassa korostui aineistolähtöisyys, ja diskurssianalyysi menetelmänä nähdään kohdentuvan hyvin tutkimuskysymykseen vastaamiseen. Tutkimusprosessissa tulee huomioida myös teoriataustan yhteys aineistoon ja tutkimuskysymykseen sekä analyysimenetelmään ja tarkoituksena on ollut luoda eheä kokonaisuus, jossa teoria luo vahvan pohjan oppimiskäsitysten ymmärtämiseen. Ongelmanasettelussa ja analyysissä mukaan otetaan vahvasti ymmärrys kielenkäytön merkityksiä tuottavasta rakenteesta. (Pietikäinen & Mäntynen, 2020, s. 240-241.)

Jokinen, Juhila ja Suoninen (2016, s. 25–26) luonnehtivat diskurssianalyysiä selkeärajaisten tutkimusmenetelmän sijaan väljäksi teoreettiseksi viitekehyykseksi joka heidän mukaansa rakentuu viidestä teoreettisesta lähtöoletuksesta. On tutkimuksesta riippuvaista, minkälainen merkitys kullakin oletuksella on. He kuvaavat diskurssianalyysin koostuvan oletuksesta kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta, useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssystemien olemassaolosta, merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta, toimijoiden kiinnittymisestä merkityssystemeihin ja kielenkäytön seurauksia tuottavasta luonteesta. Tässä tutkimuksessa tutkitaan opettajien käsityksiä lasten oppimisesta ja nimenomaan siitä oletuksesta, että opettajien tuottama kielenkäyttö toimii sosiaalisen todellisuuden rakentajana. Kielenkäyttö on muutakin kuin maailman kuvaamista, kieltä käyttämällä järjestämme ja rakennamme sitä todellisuutta, jossa elämme. Se miten opettajat puhuvat tai kirjoittavat oppimisesta, vaikuttaa siihen minkälaisia diskursseja lapsen oppimisesta laajemmin luodaan ja miten niitä edelleen käytetään. Kirjoittaessaan lasten oppimisesta opettajat samalla merkityksellistävät lasten oppimista. Tutkimuksessa pyritään tuomaan esiin sosiaalisen todellisuuden kuvauksen lisäksi näkyväksi sitä, miten tämä todellisuus on rakentunut ja miten sitä yhä rakennetaan. Olemalla osa kontekstia ja kulttuuria on joskus vaikea nähdä sitä, miten paljon sanat konstruoivat asiaa ja luovat odotuksia oikeasta ja luonnollisesta. Tutkimuksessa pyritään tuomaan-esiin näitä merkityksellistyksiä, joita ei välttämättä huomata varhaiskasvatuksessa. Nämä diskurssit lapsen oppimisesta rakentuvat osana varhaiskasvatuksen sosiaalisia käytäntöjä ja tutkimuksessa pyritään tuomaan näkyville näiden rakentumista. (Jokinen ym., 2016, s. 27-29.) Aineistoista on usein löydettävissä useita rinnakkaisia ja kilpaileviakin diskursseja, joiden avulla ilmiötä voidaan merkityksellistää ja rakentaa. Joskus diskurssit voivat myös olla itsestään selvinä pidettyjä, jotka vaikuttavat siihen, miten ilmiöstä yleisesti ajatellaan, samalla estäen muiden näkökulmien esiin tulemisen. Tämä on tutkimuksen ydinaluetta, selvittää mitkä diskursseilla pyritään sanomaan ja samalla tullaan tuottaneeksi. Huomionarvoista on, että diskurssit ovat aina tulkintoja, niin sanottuja tiivistyksiä laajemmasta. (Jokinen ym., 2016, s. 32-36,47.)

5.4. Analyysin kuvaus

Analyysin aluksi aineisto luettiin systemaattisesti läpi muutaman kerran. Sen jälkeen käytettiin kielenkäytön analysoinnissa yleisesti käytettyä tapaa etsiä aineistosta sanastoa, jolla aihealuetta tuodaan esiin (Jokinen ym., 2016, s. 232). Aineistosta etsittiin kirjoitus kerrallaan sellaisia mainintoja, joissa tulee esiin mitä opettajat kirjoittavat oppimisesta ja esittämällä Mitä-kysymys aineistolle voitiin aineistosta nousevia merkityksiä jäsentää. Mainintoja, joita löydettiin, oli ”lapsi oppii”, ”oppiminen tapahtuu” ja ”oppiminen on”. Nämä todennäköisesti korostuvat siksi, että kirjoituskutsun saatetekstissä ne olivat kaikki mainittuja. Tällä tavoin oli tarkoitus saada esiin ne käsitykset, joita opettajilla on oppimisen luonteesta ja siitä, miten oppiminen tapahtuu. Analyysin tässä vaiheessa keskityttiin kuitenkin siihen mitä opettajat kirjoittavat ja myöhemmin perehdyttiin siihen, miten opettajat oppimisesta kirjoittavat. Aineistoa lukiessa tuli esiin, että toistuvia mainintoja oli myös sanoista leikki, aikuinen ja ympäristö, joten seuraavaksi kaikki kyseiset maininnat etsittiin koko aineistosta ja kirjattiin omiin ryhmiinsä kokonaisina selontekoina. Lisäksi löytyi mainintoja, joihin sisältyi sana oppiminen jollakin tavalla. Aineistoa läpikäydessä huomattiin toistuvan sanaparit ”oppimista edistää” ja oppimista heikentää”. Myös nämä maininnat kirjattiin ylös omiin ryhmiinsä. Näiden havaintojen pohjalta aineistosta muodostui alustaviksi ryhmiksi ”Lapsi oppii”, ”Oppimista tapahtuu”, ”Oppiminen on”, ”Oppiminen mainittu”, ”Aikuinen”, ”Ympäristö”, ”Leikki”, ”Oppimista heikentää” ja ”Oppimista edistää”. Tällä tavoin ryhmittelemällä tutkimusaineisto järjestäytyi sen perusteella mitä opettajat oppimisesta kirjoittavat ja ryhmien muodostumiseen ja opettajien kirjoituksiin voi huomata vaikuttaneen kirjoituskutsun saatetekstin sisällön.

Kun aineisto oli läpikäyty sanaston näkökulmasta, siirryttiin aineistosta löydettyjen alustavien ryhmien analysointiin. Opettajien kielenkäyttöä teksteissä analysoitiin siitä näkökulmasta, miten tekstissä tuotetaan erilaisia merkityksiä. Ryhmistä etsittiin samankaltaisuuksia ja toistuvia kuvioita sekä eroavaisuuksia ja ristiriitaisuuksia. Analyysiä tehdessä fokus oli siinä mikä aineistossa on relevanttia ja kiinnostavaa ja miten aineisto pystyy vastaamaan tutkimuskysymykseen. Samantyyppiset tavat jäsentää tiettyä asiaa ohjasi alustavien ryhmien järjestelyä ja aineistosta nousi ilmiöitä, joiden sisälle alustavat

ryhmät sijoituivat. Aineistosta nousseet ilmiöt olivat ”ympäristö”, ”tunneilmapiiri” ja ”yksilöllisyys”, ”aikuisen tärkeys” ja ”leikki”.

Seuraavassa analyysivaiheessa perehdyttiin vielä tarkemmin siihen, miten opettajat kirjoittavat oppimisesta. Toisin sanoen Miten-kysymykseen vastausta etsimällä oli tarkoitus löytää kielellisiä muotoiluja, sanomisen tyylejä ja sävyjä, jotka tuottavat merkityksiä ja sitä kautta diskursseja, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen. Tarkoitus oli selvittää, minkälaisia merkityksiä rakentuu ja miten, miksi ja millä seurauksilla. Löydettyjä ilmiöitä pohtien ja vertaillen analysoitiin mitä kukin kirjoitus itsessään kertoo ja mitä kirjoituksella tehdään tai miksi se on otettu käyttöön kussakin tilanteessa. Tarkoituksena oli koota aineiston olennaisin sisältö yhteen ja muodostaa uutta tietoa. (Pietikäinen & Mäntynen, 2020, s. 290-291.) Aineistosta muodostui analyysin kautta kolme diskurssia, jotka kuvaavat opettajien tuottamia merkityksiä lapsen oppimisesta ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Diskurssit ovat Oppimisen positiot-diskurssi, vuorovaikutus ja tunteet-diskurssi sekä oppiminen kontekstissa-diskurssi. Seuraavassa luvussa jokainen diskurssi käsitellään johdonmukaisesti, jotta analyysin tulos on lukijalle selkeä. Aineistoesimerkkien avulla tuodaan esiin mitä tutkittavasta ilmiöstä voidaan tämän tutkimuksen perustella sanoa. Tuloksissa tuodaan esiin minkälaisen merkityksen tutkittava ilmiö, lapsen oppiminen, tässä tutkimuksessa saa. Tulosten esittelyn jälkeen tutkimuksen tuloksia tulkitaan suhteessa aikaisempaan tutkimukseen ja esiteltyyn teoriapohjaan sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitykseen.

6.TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA

Tutkimustuloksissa esitellään analyysin tuloksena muodostetut diskurssit, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen siitä minkälaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajat tuottavat lasten oppimisesta. Muodostetut diskurssit ovat osittain päällekkäisiä ja niiden välillä on myös ristiriitaisuuksia. Diskurssien kautta tulee esiin, minkälaisia merkityksiä oppiminen saa ja mitkä merkitykset mahdolliset puuttuvat. Lisäksi tuodaan esiin, miten nämä merkitykset ovat kirjoituksissa rakentuneet sekä minkälainen sosiaalinen todellisuus oppimisesta varhaiskasvatuksessa muodostuu tämän tutkimuksen valossa. Diskurssitutkimuksessa on tärkeää pureutua pelkän asian kuvauksen sijaan siihen, minkälaista kuvaa ilmiöstä kirjoituksilla luodaan.

6.1 Oppimisen positiot

Oppimisen positiot -diskurssissa kuvataan opettajien näkemyksiä lapsen ja aikuisen asemasta lapsen oppimisessa. Diskurssitutkimuksessa position käsite tarkoittaa ihmisille määriteltyä paikkaa, joka muodostuu merkityssystemien, eli teksteissä tuotettujen merkitysten kautta (Jokinen ym., 2016, s. 282). Diskurssin sisältö pohjautuu sekä lapsen että aikuisen osallisuuteen. Opettajien teksteissä lapsi nähdään yksilöllisenä ja lapsen osallisuus omaan oppimiseensa tuodaan esiin. Aikuisen asema lapsen oppimisessa korostuu opettajien kirjoituksissa. Aikuisen toiminta vahvistaa lapsen oppimismahdollisuuksia. Lapsen ja aikuisen asemat eivät korvaa toisiaan, vaan ne ovat molemmat oleellisia oppimisprosessin onnistumisessa.

Lapsi

Opettajien tekstien mukaan lapsi oppii, kun hän saa olla osallinen omaan oppimiseensa. Lapsen aktiivinen osuus omassa oppimisessaan perustuu osallisuuden käsitteeseen. Osallisuuteen varhaiskasvatuksessa liittyy muun muassa se, että lapsi saa vaikuttaa omaan elämäänsä liittyviin asioihin.

Oppimiseen nähdään vahvasti vaikuttavan lapsen oma toiminta ja ajattelu, mutta esiin tuodaan myös valtasuhde, joka varhaiskasvatuksessa on. Aikuinen voi toiminnallaan estää lapsen osallisuuden omaan oppimiseen.

Lapsen aktiivinen rooli on yksi merkittävän tärkeä osa oppimisessa, kokemus siitä, että saa kokeilla ja harjoitella itse (14)

Lapsi oppii parhaiten, kun lapsi saa itse tehdä, kokeilla ja oivaltaa. (16)

Oppimista voi heikentää esimerkiksi aikuisen tapa toimia aikuisjohtoisesti eikä näin anna lapsen toimia tai ajatella itsenäisesti. (12)

Kiinnostus opittavaa asiaa kohtaan ja motivaatio asian oppimiseen tuodaan esiin oleellisena osana lapsen oppimista. Motivaatio kuvataan oppimisessa tärkeäksi, jopa oleellisimmaksi asiaksi. Motivaation käsite vahvistaa lapsen itsenäisen oppijan positiota. Motivaation lähde on jokaiselle oppijalle yksilöllinen ja motivaatioon tarvitaan kiinnostus opittavaa asiaa kohtaan. Aikuisen oppimisen mahdollistajana tulee selvittää lapsen kiinnostuksen kohteet, jotta oppimisen motivaatiota voidaan varhaiskasvatuksessa tukea. Kirjoitukset asettavat lapsen positioon, jossa oppimista lähestytään oppijan lähtökohdista käsin.

Oppiminen on ahaa-elämyksiä, oppimiseen tarvitaan motivaatio, lapsen oma halu oppia uusia asioita. (8)

Oma motivaatio oppia, kiinnostus asiaa kohtaan (14)

Oppimiseen vaikuttaa miten kiinnostunut lapsi on asiasta. (16)

Oppimistapahtumassa pyritään tutustumaan opittavaan asiaan esimerkiksi lasten kiinnostuksen kohteiden kautta. Näin saadaan lapsen motivaatio tukemaan oppimista. Motivaatio onkin suurin oppimista tukeva voima. Motivaation lähde onkin sitten taas hyvin yksilöllinen. (7)

Lapsi oppii parhaiten kun toiminta on häntä motivoivaa ja kiinnostavaa. (9)

Oppimiseen liitetään erilaisia tapoja, jotka tuodaan esiin lasten yksilöllisyyden kautta. Lapsen yksilöllisyys näyttäytyy oppimistapojen moninaisuutena, jokaisella lapsella on oma tapansa oppia ja oppimistavat voivat vaihdella eri tilanteissa. Oppimistapojen tunnistaminen ja niiden käytön mahdollistaminen on tärkeää, jotta lapsen oppiminen mahdollistuu. Oppimistapojen tunnistamiseen liittyy vahvasti lapsen tunteminen. Aikuisen tehtävä on tukea ja edistää lapsen oppimista tarjoamalla erilaisia tapoja. Tärkeäksi tuotetaan lapsen tarve tulla hyväksytyksi ja ymmärretyksi omana itsenään oppijana.

Oppiminen tapahtuu heille luontaisella tavalla – toiset tutkii, toiset kokeilee, toiset kuuntelee. (5)

Lapsi (kuten ihminen ylipäättään) oppii monella tapaa: mallista, tekemällä, kantapäähän kautta, lukemalla, kuulemalla, näkemällä, uskaltamalla, yrittämällä, vahingossa... Tapoja on yhtä monia kuin ihmisiäkin. (19)

Jokaisella lapsella on oma tapansa, tahtinsa ja painotuksensa oppimiseen liittyen. Oppimisessa onkin ehdottomasti pyrittävä mahdollisimman monikanavaisiin ja pienillä lapsilla toiminnallisiin menetelmiin. Näin saamme parhaiten tuettua lapsen yksilöllistä oppimista varhaiskasvatusryhmässä. (7)

Oppimista edistääkseen tulee tarjota erilaisia mahdollisuuksia oppia, toinen hyötyä mallin näkemisestä, toinen itse kokeilemisesta. (6)

Oppimista voidaan edistää antamalla lapselle tilaa ja rauhaa harjoitteluprosessissa. Toiset tarvitsevat omaa rauhaa, toiset vähän tsemppausta, toiset mallin antamista. (19)

Edellä kuvattujen esimerkkien kautta on tuotu esiin kuva lapsesta yksilöllisenä ja itsenäisenä oppijana, jonka mahdollisuuksiin toimia ja ajatella itsenäisesti on hänen kanssaan toimivilla aikuisilla kuitenkin aina valta-asema. Opettajien kirjoitukset lapsesta oppijana heijastavat kuitenkin merkityksiä siitä, että aikuisen toiminnalla on vaikutusta ja sitä voidaan käyttää sekä hyvään että huonoon. Seuraavassa alaluvussa pureudutaan tarkemmin aikuisen position lapsen oppimisessa.

Aikuinen

Opettajat korostavat kirjoituksissaan aikuisen tärkeää tehtävää lapsen oppimisen tukijana. Sosiaalinen vuorovaikutus ja tuki oppimistapahtumassa nousee keskiöön. Opettajien kirjoituksissa tulee esiin lähikehityksen vyöhykkeen periaate, vaikeivat opettajat suoraan käsitettä käytäkään. Lapsi voi oppia itseään osaavamman tuella, vaikka itsenäisesti tehtävästä selviytyminen ei vielä onnistuisi. Aikuisen tulee olla tietoinen lapsen kehityksestä ja tuntea lapsi, jotta hän voi tukea jokaista lasta hänen yksilöllisensä tarpeensa mukaan.

Tärkeintä oppimisessa on kasvattajan herkkyys lasta kohtaan, osaa tukea oikeissa kohdissa ja tarjota toimintaa, jossa tapahtuu oppimista juuri sellaisessa kohdassa, jolloin se on pinnalla. (9)

Aikuisen on tärkeää havainnoida lasten taitotasoa ja houkutella heitä omien resurssien puitteissa haastamaan omia taitojaan, ikään kuin siirtymään seuraavalle tasolle. Lasta autetaan osaamaan asioita itse; ei tehdä puolesta mutta ei jätetä selviytymään itse vaan yhdessä kokeillaan ja harjoitellaan. (14)

Aikuisen oma osallisuus lapsen oppimisessa nousee opettajien kirjoituksissa ratkaisevaksi tekijäksi. Aikuisen merkitys tuodaan esiin innostuksen käsitteen kautta. Aikuinen on sekä innostaja että innostuja. Aikuisen tulee toimia niin, että omalla toiminnallaan innostaa lapsia ja sen lisäksi aikuisen tulee myös itse olla innostunut, jotta lapsen oppiminen mahdollistuisi. Aikuisen innostunut toiminta sitouttaa myös lapset oppimaan. Aikuisen toiminnalla voi olla myös negatiivinen vaikutus lapsen oppimiseen.

Lapsi oppii mitä vain, kunhan aikuinen on innoissaan ja innostaa ja luo mieluisan tavan oppimiselle. ... Oppimista edesauttaa siis lapsen osallisuus, yhteinen innostus aikuisen kanssa, lämmin ja kohtaava ilmapiiri, hauskuus, heittäytyminen. ... Oppimista heikentää aikuisjohtoisuus, kapeakatseisuus, aikuisen kireys, stressaantuneisuus, kiire ja kaikinpuolin kalsea näin-on-aina-tehty-ilmapiiri. (2)

Pienten lasten kohdalla aikuinen on ratkaisevassa osassa innostajana, esittelee tekemisen houkuttelevana ja oman heittäytymisen kautta sitouttaa lapsia mukaan. (14)

Aikuisen merkitystä lapsen oppimisessa perustellaan myös käytännöllisemmillä tekijöillä. Oppiminen vaatii suunnittelua ja suunnittelu vaatii taustatietoja. Aikuisen tehtäviksi lapsen oppimisessa kuvataan toiminnan suunnittelu, lapsen kehityksen seuraaminen sekä yhteistyö huoltajien kanssa. Kyseiset taustatekijät edistävät opettajien mukaan lapsen oppimista. Suunnittelun tarkoituksena on mahdollistaa lasten yksilöllisten tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden huomiointi. Myös yhteistyö huoltajien kanssa ja tavoitteiden asettaminen nostetaan esille. Toiminnan suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen jäävät kirjoituksissa aikuisten tehtäväksi ja vastuulle, lapsen aktiivinen toimijuus ei nouse esiin tässä aihealueessa.

Hyvä suunnittelu ja riittävä aikuisresurssi edesauttavat paljon oppimista ja edistävät lasten yksilöllisten ja hienovaraisten tarpeiden huomioon ottamista oppimistahtumaan liittyen. (7)

Aikuisen tehtävä on tarttua lapsen kiinnostuksen kohteisiin ja esittää enemmän kysymyksiä valmiiden vastausten sijaan. (3)

Oppimista voidaan edistää seuraamalla lapsen kehitystä. Hyvä yhteistyö vanhempien kanssa edistää lapsen oppimista -> havaintojen vaihtaminen ja keskustelu ja yhteiset tavoitteet. ... Motivoitunut henkilökunta ja toiminnan suunnittelu tukee oppimista. (1)

Aikuisen positio lapsen oppimisessa näyttäytyy opettajien kirjoituksissa kaiken kaikkiaan tärkeänä. Aikuinen tekee paljon taustatyötä, joka vaikuttaa lapsen

oppimisen mahdollisuuksiin ja sen lisäksi aikuisen toiminta on merkityksellinen erilaisissa oppimistilanteissa, lapsen oppimisen tukijana. Seuraavassa luvussa tarkastellaan vuorovaikutuksen ja tunteiden merkitystä lasten oppimisessa opettajien kirjoitusten välittämänä. Aikuisen positio korostuu myös vuorovaikutus ja tunteet diskurssissa. Lapsen positio on tuotettu opettajien kirjoituksissa arvostetuksi.

6.2 Vuorovaikutus ja tunteet

Opettajien kirjoituksissa oppimiseen yhdistetään vuorovaikutus ja tunneilmapiiri. Oppiminen kuvataan tapahtuvan vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ja hyvä vuorovaikutus on lämmintä ja luo turvallisen ympäristön, jossa oppiminen voi tapahtua. Tunneilmapiiriä, jossa oppiminen parhaiten tapahtuu, kuvataan lämpimäksi, sallivaksi ja myönteiseksi. Kirjoitukset tuovat esiin sitä todellisuutta, jossa lapsen koetaan olevan paras kasvaa, kehittyä ja oppia. Lapsen tulee saada kokea hyväksyntää juuri sellaisena kuin hän on. Ilmapiirin vaikutusta lapsen oppimiseen käsitellään sekä tässä hetkessä että tulevaisuuden kannalta merkityksellisenä. Lapsen oppimisen tulee olla hauskaa, ja sallivassa ilmapiirissä lapsella on hyvä olla myös niinä hetkinä, kun eteen tulee vastoinkäymisiä. Varhaiskasvatus on ensimmäinen aste lapsen oppimispolulla ja sen tehtävänä nähdään hyvän alun tarjoaminen. Kun lapsi on kasvanut ilmapiirissä, jossa hän on oppinut luottamaan itseensä ja muihin, on hänellä mukanaan oppimisen ilo sekä jokapäiväisessä toiminnassa että varhaiskasvatuksesta kouluun siirtyessä.

Kaikki oppiminen lähtee innostumisesta! (14)

Oppimista edesauttaa siis lapsen osallisuus, yhteinen innostus aikuisen kanssa, lämmin ja kohtaava ilmapiiri, hauskuus, heittäytyminen. (2)

Oppimista voi edistää, kun on salliva ilmapiiri, silloin lapsi saa olla oma itsensä ja uskaltaa tehdä myös virheitä. (12)

Varhaiskasvatuksen tärkein tehtävä mielestäni on luoda pohjaa oppimispolulle, jossa lapsi on rohkaistunut kokeilemaan, luottamaan omaan itseensä, tutkimaan ja iloitsemaan yhdessä kavereiden/aikuisten kanssa. Itsetunto on tärkeää, ei lannistuta ei häiritse onnistuta. (9)

Lapsen näkökulmasta oppimista edistävää ilmapiiriä kuvattiin sellaiseksi, jossa lapsi tulee kuulluksi. Vuorovaikutuksen laadun ja tunneilmapiirin merkitystä korostaa kirjoitukset, joissa keskitytään lapsen omaan tunnetilaan. Lapsen kokemus itsestään tuodaan esiin oppimisen perustana. Kuulluksi tuleminen tukee lapsen hyvinvointia ja edistää oppimista. Kuulluksi tulemiseen liittyy lapsen saama kokemus itsestään tärkeänä. Lapsen oppiminen voi kärsiä huonosta itsetunnosta, ja lapsen innostumiseen ja oppimiseen voidaan vaikuttaa kuulemalla lasta.

Siitä lapsi innostuu ja oppimista tapahtuu lapsessa, kun hän huomaa tullessa kuulluksi ja häntä pidetään tärkeänä. (15)

Oppimistapahtumaan vaikuttavat myönteisesti myös lapsen tunne kuuluksi tulemisesta, kokemuksellisuus eri asioihin ja elämyksellisyys. (4)

Kaikki oppiminen perustuu siihen, että lapsella on hyvä olo itsestä. 2 On vaikea oppia mitään, jos pitää itseään huonona. (2)

Opettajien kirjoituksissa tuodaan esiin positiivisen palautteen merkitys oppimista edistävän ilmapiirin luomisessa. Kirjoitukset vahvistavat edellisiä kohtia, korostaen aikuisen osaa ilmapiirin luomisessa. Palautteenannossa tärkeiksi asioiksi nostetaan kannustaminen, kehuminen ja kiittäminen. Opettajien toiminta tähtää lapsen hyvän olon lisääntymiseen. Oppimisen tulee olla mielekästä lapselle ja aikuisen tulee kohdata lapsi sekä huomioida kaikki onnistumiset ja samalla osallistaa lasta omaan oppimiseensa.

Positiivinen asenne ohjaajilta lapsen kanssa työskennellessä auttaa mielestäni lasten oppimista. Kannustus ja kiittäminen. (8)

Oppimista voi edistää kannustamalla ja kehumalla, ... , vähättely taas heikentää oppimista. (10)

Helpoiten oppii myönteisessä ympäristössä ja kun saa vahvistusta opeteltavalle ja oppimalleen asialle. Kannustaminen ja kehuminen ovat tärkeitä. (17)

Myönteinen kohtaaminen, positiivinen palaute, lapsen osallisuuden lisääminen edistävät oppimista ja tekevät siitä mielekästä ja tavoiteltavaa. (4)

Pienistäkin onnistumisista iloitaan yhdessä lapsen kanssa ja näin tehdään oppiminen näkyväksi, se lisää motivaatioita jatkoharjoittelua kohtaan... (14)

Oppimista heikentävä ilmapiiri syntyy opettajien kirjoituksissa lapsen ja hänen tarpeidensa huomiotta jättämisestä. Tässä aikuinen asetetaan ilmapiirin rakentajaksi ja hänen tekonsa ilmapiirin vaikuttimiksi. Aikuinen voi käytöksellään

estää lapsen osallisuuden ja aktiivisuuden. Oppimisen lähtökohtana varhaiskasvatuksessa tulisi olla lasten mielenkiinnonkohteet sekä heidän osaamisensa, ja näiden huomiotta jättäminen heikentää oppimista.

Oppimista heikentää ikävä ilmapiiri. liian vaikeat asiat, lapsen kysymysten ja mielenkiinnonkohteiden vähättely ja ignooraaminen. (9)

Oppiminen on vuorovaikutusta, joten sekä aikuisen että lapsen toiminta voivat olla sitä häiritsevää. Myös ryhmädynaamiset asiat ja esimerkiksi ryhmän koko ja ”koostumus” (esim. erityisen tuen lapset ja inkluusio) voivat häiritä oppimista. (7)

Vuorovaikutus ja tunteet- diskurssi vahvistaa aikuisen merkitystä lapsen oppimisessa. Aikuisella kuvataan olevan merkitys ja tehtävä tunneilmapiirin luomisessa ja vuorovaikutus korostuu nimenomaan aikuisen ja lapsen välisenä. Myönteisten tunnekokemusten merkitystä korostetaan ja tavoitteena on myönteinen ilmapiiri, jossa lapsella on turvallinen olo, jotta lapsi voi kehittyä ja oppia. Lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen löytyy kirjoituksissa yksi keskeinen paikka, joka on leikki. Leikki ja oppiminen liitetään yhteen sen kautta, että leikki tarjoaa varhaiskasvatuksessa paikan oppia. Leikkiminen on toimintaa, jossa samalla opitaan. Leikkiin liitetään vuorovaikutus, jossa lapsi on aktiivinen toimija. Vuorovaikutus tapahtuu sekä lasten kesken että aikuisen ja lapsen välillä. Aikuisen roolia korostetaan leikin onnistumisessa.

Varhaiskasvatuksessa oppiminen onnistuu mitä suuremmissa määrin leikin avulla. (7)

Lapset oppivat vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kaikki leikkitilanteet ovat lapsille oppimisen hetkiä. Kaikkea voi oppia leikin kautta. (14)

Lapsi oppii mielestäni parhaiten omien kokemusten kautta, aktiivisesti leikkien, toimien ja kokeillen. (3)

Oppiminen tapahtuu leikkiessä, yhdessä toimiessa niin kavereiden kuin aikuisten kanssa. (9)

Aikuisen tehtävänä on olla mukana leikissä ohjaamalla ja tukemalla leikin kulkua. (18)

Opettajien kirjoituksissa leikissä tapahtuva oppiminen on pääasiassa sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen oppimista. Leikki tuodaan esimerkeissä esiin sen tarjoamien oppimismahdollisuuksien kautta. Leikkiin liittyvissä esimerkeissä leikkiä ei korosteta iloa tuottavana toimintana eikä sen merkitystä lasten

motivoinnissa tuoda esiin. Vaikka leikki oppimisen areenana tuodaan esiin osassa opettajien kirjoituksia, ei leikki korostu lasten hyvinvoinnin tekijänä.

Leikin kautta toisen lapsen kanssa opitaan tunnetaitoja ja yhteistyötaitoja. (20)

Lapsi oppii parhaiten leikin kautta. Leikin kautta lapsi oppii mm. tunnetaitoja, kielellisiä taitoja ja sosiaalisia taitoja. (18)

0-3-vuotiaiden ryhmässä lapset oppivat paljon aikuisen mallista ja aikuisen ollessa leikissä mukana. Sosiaaliset taidot kehittyvät ryhmässä leikin kautta ja leikissä. (15)

6.3 Oppiminen kontekstissa

Oppiminen kontekstissa diskurssi muodostuu niistä merkityksistä, joita opettajat tuottavat oppimisen ajasta, paikasta sekä oppimiseen vaikuttavista ympäristötekijöistä. Oppimiseen liitetään toisaalta riippumattomuus ajasta ja paikasta, mutta samalla varhaiskasvatuksen toiminnot määrittelevät oppimisen tapahtumia. Ympäristötekijät voivat opettajien mukaan joko edistää tai heikentää oppimista. Ympäristöön liitetyt tekijät tuottavat samalla kuvaa asioista, joita varhaiskasvatuksen kontekstissa arvostetaan, koska ne eivät välttämättä liity lapsen oppimiseen kuin välillisesti, mutta tulevat esiin opettajien kirjoituksissa oppimistilanteisiin vaikuttavina tekijöinä.

Oppimista kuvattiin tapahtuvan kaikissa varhaiskasvatuksen tilanteissa, koko päivän ajan. Oppiminen saa tärkeän aseman lapsen varhaiskasvatuspäivässä, kun huomio kiinnitetään oppimiseen kaikissa arjen tilanteissa. Vastakohtaksi oppimiselle kaikissa tilanteissa muodostuu tuokio-opetus. Erillisillä tuokioilla tapahtuva oppiminen voidaan nähdä enemmän aikuisen lähtökohdista tapahtuvaksi oppimiseksi, kun taas oppimisen laajentuminen kaikkiin tilanteisiin tuo lapsen oman merkityksen oppimisessa oleellisemmaksi. Toisaalta oppimisen korostuminen kaikissa tilanteissa tuo vaatimuksen tukea lasta ja hänen oppimistaan joka hetki, eikä vain niissä tilanteissa, joissa perinteisesti on ajateltu opetettavan jotain.

Elämä on oppimista. Oppimista tapahtuu koko ajan, niissäkin tilanteissa, joissa erikseen ei ole ajateltu "opetettavan jotain". (6)

Ryhmässäni ei ole "opettamistuokioita" vaan opimme koko päivän. Pukemisessa loruillaan ja hassutellaan, jotta tilanne pysyy rauhallisena ja mielekkäänä, ketään

ei huvita opetella vetoketjun vetämistä toisen tiuskiessa naama punaisena hophop.. ... Lapsi oppii joka tilanteessa ei vain tuokioilla. (2)

Oppimista tapahtuu kaikissa tilanteissa. Oppiminen vaatii usein runsaasti toistoja, joita parhaiten varhaiskasvatuksen arjessa tulee siirtymätilanteissa yms. arkisissa hetkissä. (7)

Oppimista varhaiskasvatuksessa kuvattiin hyvinkin tilanteisesti, käytännönläheisesti ja konkreettisesti. Koko ajan tapahtuvaa oppimista perusteltiin kategorisoiden oppimista ja varhaiskasvatuksen toimintoja. Näkökulma oppimiseen on lapsilähtöinen, ja kirjoitus kuvaa erilaisia varhaiskasvatuspäivään liittyviä tapahtumia oppimisen näkökulmasta. Perustellessaan oppimisen tapahtumista koko ajan, kirjoitus luo samalla kuvaa siitä minkälaisia asioita varhaiskasvatuksessa on mahdollista oppia.

Lapsi oppii ryhmässä ryhmätyötaitoja, oppii ottamaan toisen huomioon. Leikin kautta toisen lapsen kanssa opitaan tunnetaitoja ja yhteistyötaitoja. Oppimista tapahtuu mielestäni koko ajan. Pukemistilanteissa opetellaan pukemista, riisumista, opitaan pyytämään apua, jos sitä tarvitsee. ... Keskittymistä vaativissa tekemisissä, esimerkiksi palapelit, piirtäminen, leikkaaminen lapsi oppii hahmottamista ja hienomotorisia taitoja. Käden ja silmän koordinaatio kehittyy. Ulkona leikkiessä lapsi oppii karkeamotoriikan taitoja. Tasapaino kehittyy ja rohkeus kasvaa. (20)

Oppimisen kontekstit diskurssissa tuodaan esiin erilaisia oppimiseen edistävästi tai heikentävästi vaikuttavia tekijöitä. Tekijät ovat sekä sellaisia, joihin voidaan pedagogisilla ratkaisuilla vaikuttaa, että sellaisia joihin opettajilla ei välttämättä ole suoria vaikutusmahdollisuuksia. Opettajat tuottavat kuvaa varhaiskasvatuksen mahdollisuuksista tukea lapsen oppimista niillä resursseilla, jotka kulloinkin ovat olemassa. Kirjoitukset luovat myös kuvaa kirjoittajan tilanteesta ja siitä kontekstista, jossa kirjoittaja työskentelee.

Ympäristötekijät ovat osittain yhteisiä vuorovaikutus ja tunteet diskurssin näkökulmien kanssa, mutta oppiminen kontekstissa diskurssissa niihin liitetään selkeämmin tekijöitä, jotka häiritsevät aikuisia. Esimerkeissä oppiminen on parhaimmillaan, kun tilanne on kaikin puolin rauhoitettu. Häiriötekijät syntyvät opettajien mukaan kiireestä, levottomuudesta ja hälystä. Opettajat tuottavat arvostusta ympäristölle, joka on kiireetön ja rauhallinen ja jossa resurssit toteuttaa pedagogisia ratkaisuja näiden saavuttamiseksi ovat riittävät.

Rauhallinen ja kiireetön ympäristö auttaa oppimaan ja paremmin sisäistämään oppimaansa.

Pieni ryhmäkoko on myös hyväksi, jolloin aikuisilla on parempi mahdollisuus keskustella lasten kanssa asioista rauhassa ja pidenpään. Kiire, vaihtuvat sijaiset, joita vakituiset aikuiset joutuvat ohjeistamaan aluks vaikuttavat jonkun verran. Tämä hetkellisesti vaikuttaa ryhmä dynamiikkaan ja jos sijaiset vaihtuvat tiuhaan niin vaikutusta lapsiin on. (13)

Tilanteeseen vaikuttavat ympärillä olevat tekijät. Onko tila suunniteltu oppimista ajatellen ja lasten leikkiä tukien vai onko se suunniteltu aikuisen maun mukaan. Oppimista heikentää hälinä suurissa ryhmissä. Tähän auttaakin pienryhmissä oleminen. (15)

Oppimista heikentää mielestäni eniten kiire ja levoton ympäristö, on vaikeaa ottaa mallia tai yrittää itse jos ympäristö tuottaa häiriötekijöitä koko ajan ja keskittyminen on pois itse tehtävästä. (6)

Oppimista heikentää jatkuva kiire ja huono ilmapiiri. (19)

oppimista voi heikentää resurssit -> kuinka paljon aikaa huomioida ja tukea yksilöllistä oppimista. (1)

6.4 Tulkinta

Tutkimuksen tuloksia tulkitaan suhteessa esitettyyn teoriapohjaan ja aikaisempaan tutkimukseen, sekä tarkastellaan tulosten yhteneväisyyttä ja eroavaisuutta varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksen kanssa. Näkökulma varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja tutkimustulosten yhteyden merkityksestä perustuu niiden asemaan ohjaavana asiakirjana, jonka mukaan varhaiskasvatusta tulisi toteuttaa.

Tutkimustulokset oppimiskäsitysten valossa

Tutkimuksen teoriaosuudessa käsiteltiin kolmen oppimisteorian historiaa ja näiden teorioiden oppimiskäsityksiä. Oppimiskäsitykset muuttuvat ajan kuluessa ja tiedon lisääntyessä, ja aikaisemmat näkemykset vaikuttavat uusien taustalla. Usein osa oppimiskäsitysten sisällöstä jää elämään, vaikka uusi tutkimus toisikin uutta ja aikaisemman näkemyksen vastaista tietoa. Oppimiskäsitys ei ole aina tiedostettu ja harvoin opettaja analysoi oman oppimiskäsityksensä historiallista pohjaa. Oppimiskäsitys kuitenkin vaikuttaa jokaisen toimintaan, valintoihin ja niiden perusteluihin. On mielenkiintoista tarkastella tämän tutkimuksen tuloksia

ja niiden yhteyttä behavioristiseen, kognitiiviseen ja konstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen.

Oppimiskäsitys sisältää käsityksen tiedon luonteesta ja myös pedagogisen näkemyksen siitä, miten oppiminen tapahtuu ja miten sitä voidaan parhaiten edistää (Tynjälä, 1999, s. 28). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajien tuottamat merkitykset oppimisesta tuovat erityisesti opettajien oppimiskäsityksen pedagogisen näkemyksen esiin. Tutkimus ei tuottanut selkeää käsitystä tiedon luonteesta tai lapsen kognitiivisten taitojen merkityksestä oppimisesta. Vaikka opettajien vastauksissa korostui useita konstruktivistisia yksityiskohtia, ja lapsi kuvataan aktiiviseksi tekijäksi omassa oppimisessa, jää tiedon prosessoinnin kognitiivinen aktiivisuus tuomatta esiin. Sen sijaan opettajat tuottivat pedagogisia merkityksiä siitä, miten oppiminen tapahtuu ja miten sitä voidaan parhaiten edistää.

Joitain yksityiskohtia behavioristisesta näkemyksestä on nähtävissä, kuten oppimisen vahvistaminen oppijan ulkopuolelta (Tynjälä, 1999, s. 29). Positiivisen palautteen antamisen merkitystä korostetaan yksiselitteisesti. Voidaan kuitenkin miettiä, onko palautteen antamisen tarkoituksena tai päämääränä behaviorismin mukaisesti oppiminen käyttäytymisessä tapahtuvana muutoksena vai oppijan oman oppimisprosessin vahvistaminen positiivisen mielentilan vahvistamisen kautta. Tämä jää kuitenkin ainoaksi yksityiskohdaksi, eikä ole syytä ajatella opettajien perustavan lasten oppimista pelkästään palautteenannon varaan, eikä rangaistuksia tuotu esiin opettajien näkemyksissä. Tiedon kaataminen ei näy tuloksissa, vaan enemmän korostetaan monikanavaisia oppimis- ja opetusmenetelmiä sekä korostetaan lapsen omaa motivaatiota, joka nähdään myös yksilöllisenä. Tutkimuksen tuloksissa on huomattavissa, ettei behavioristinen oppimiskäsitys hallitse opettajien käsityksiä. Kognitiivisen oppimisen näkemyksen löytäminen opettajien tuottamissa merkityksissä on haastavaa, koska tuloksiksi muodostetuissa diskursseissa esiintyy hyvin vähän sanastoa, joka toisi esiin lasten kognitiivisten taitojen merkitystä oppimisessa. Voidaan kuitenkin tulkita lasten yksilöllisten oppimistyylien ja tapojen korostamisen viittaavan oppijan älyllisen tiedonkäsittelyn merkitykseen ja oppijan oman osuuden merkitykseen oppimisessa. Erilaisten oppimistapojen

esiintuominen vie joka tapauksessa oppimisenäkemyistä pois päin behavioristisesta oppimisenäkemyksestä, koska oppimistavat tuovat esiin näkemyksiä, jossa oppijalla on osansa tiedon rakentamisessa. (Kauppila, 2007, s. 23-25.)

Tämän tutkimuksen mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys ei ole täysin sisäistetty, vaikkakin yhtäläisyyksiä on nähtävissä. Opettajien diskurssit kuvaavat oppijan aktiivisena, tosin kognitiivinen aktiivisuus jää sanoittamatta. Oppijan aktiivisuuteen vaikuttavina tekijöinä tuodaan esiin konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaisesti oppijan motivaatio ja sopivasti haastava toiminta. Selkein asia, joka jää puuttumaan opettajien kirjoitelmissa on lapsen aikaisempien kokemusten ja osaamisen huomiointi konstruoinnin pohjalla. Opettajat nostavat tärkeäksi lasten mielenkiinnonkohteet ja yksilölliset tarpeet, mutta aiemmin koetut asiat ja aikaisemmat tiedot ja taidot eivät nouse opettajien tuottamissa diskursseissa merkityksellisiksi oppimistapahtumassa. (Kauppila, 2007, s. 37, 39; Tynjälä, 1999, s. 38.)

Tutkimuksen tuloksissa on nähtävissä osittain myös toisiaan täydentävät, sosiaalisesta konstruktivismista kehittyneet, sosiokonstruktivismi ja sosiokulttuurinen lähestymistapa. Toisilta ja toisten kanssa oppiminen ja vuorovaikutuksen merkitys nostetaan tuloksissa esiin korostetusti lapsen ja aikuisen välisenä toimintana. Lapsen osallistuminen omaan oppimiseen kuvataan aktiiviseksi, sekä aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus monin tavoin tärkeäksi. Sen sijaan vertaisten kanssa tapahtuva vuorovaikutus ja oppiminen jää vähälle huomiolle. Tämä on ristiriidassa sosiokonstruktivismiin näkemyksen kanssa, jossa korostuu oppimisen sosiaalinen konteksti ja toisten kanssa oppiminen. (Kronqvist, 2017, s. 17.) Sosiokulttuurinen lähestymistapa näkyy opettajien tuottamissa diskursseissa siinä, miten opettajat tuottavat diskursseja oppimisesta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Diskursseissa tuotetaan merkityksiä, joista voidaan tulkita oppimiseen vaikuttavan useat sosiaaliset, kulttuuriset ja historialliset tapahtumat, jotka liittyvät varhaiskasvatuksen kontekstiin. (Tynjälä, 1999, s. 44.) Lisäksi tuloksissa on huomattavissa viitteitä Vygotskyn (1978) kulttuurihistorialliseen sosiaalisen kehityksen teoriaan oppimisesta, vaikkakaan käsitettä ei vastauksissa suoraan käytetäkään. On

kuitenkin huomattavissa, että oppimisen nähdään tapahtuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja varsinkin aikuisen läsnäolo oppimistapahtumassa tuotetaan merkityksellisenä oppimisen kannalta. Aikuista tarvitaan tukemaan ja mallintamaan lapsen oppimista ja auttamaan lasta pääsemään oppimisessaan eteenpäin. Oppimisen oikea-aikaisuus auttaa oppijaa siirtymään seuraavalle tasolle oppimisessaan. (Kronqvist, 2017, s. 17; Kuokkanen, 2018, s. 66; Raustevon Wright ym., 2003, s. 159.)

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajien oppimiskäsityksissä on konstruktivistisia piirteitä. Opettajien käsitykset korostavat ympäristön sekä aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen merkitystä. Opettajaa ei kuvata tiedonsiirtäjänä vaan oppimisen mahdollistajana. Tärkeäksi sanoitetaan ne keinot, joilla opettaja voi mahdollistaa lapsen oppimisen. Aikuisen tuki lapsen oppimisprosessissa on nostettu oleelliseksi. Opettajien käsitykset koostuvat enemmän pedagogisesta sisällöstä, tuoden esiin missä tilanteissa ja millä tavoin lapsi oppii ja miten oppimista voisi parhaiten edistää kuin tiedon olemuksesta itsessään.

Tutkimustulokset ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys

Tarkastellessa opettajien tuottamia merkityksiä oppimisesta suhteessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitykseen voidaan huomata käsitysten olevan melko samankaltaisia, pois lukien muutama eroavaisuus. Tässä luvussa avataan yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, joita näissä käsityksissä on nähtävissä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksessä ja tämän tutkimuksen tuloksissa oppiminen nähdään tapahtuvan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Tämän tutkimuksen tuloksissa korostuu kuitenkin enemmän aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus kuin lasten keskinäinen. Oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena ja sitä tapahtuu kaikkialla. Lapsi on aktiivinen toimija omassa oppimisessaan ja oppimisen tapoja on useita, joista jäljittely ja mallioppiminen nousee tutkimuksessa selkeimmin esiin.

Oppimista tapahtuu parhaiten silloin kun oppija voi hyvin ja tuntee olonsa turvalliseksi ja tulee kuulluksi. Oppimista edistää ilmapiiri, johon kuuluu myönteiset tunnekokemukset ja vuorovaikutussuhteet. Oppimista edistää toiminta, joka on lasta kiinnostavaa, motivoivaa ja lapselle sopivan haastavaa. Henkilöstön merkitys lapsen oppimisen ohjaamisessa ja tukemisessa sekä positiivisen palautteen antamisessa on merkittävä. Oppijalle tulee mahdollistaa onnistumisen kokemuksia ja iloa omasta oppimisesta. Leikki nähdään tutkimuksen mukaan paikkana, jossa lapsi oppii erilaisia taitoja, jolloin voidaan sanoa, että yhteistä on leikin pedagogisen merkityksen ymmärtäminen. (Opetushallitus, 2022, s. 40-41.)

Tämän tutkimuksen tuloksista on huomattavissa, että opettajien tuottamissa diskursseissa lasten aikaisemmat kokemukset ja osaaminen eivät nouse merkityksellisiksi lapsen oppimisessa ja sen edistämisessä. Lapsen yksilöllisyys ja mielenkiinnonkohteiden merkitys tunnustetaan, mutta konstruktivistisen näkemyksen mukaista oppimisen konstruointia aiemmin hankitun tiedon kanssa ei sanoteta. Toinen selkeä eroavaisuus suhteessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitykseen nähdään vertaisryhmän ja yhteisöön kuulumisen merkityksessä. Vuorovaikutus, hyvä olo ja myönteinen ilmapiiri tuodaan esiin, sekä aikuisen rooli oppimiseen innostajana, mutta muiden lasten vaikutusta lapsen oppimiseen ei tuoda selkeästi esiin. Mainintoja leikistä oppimisen paikkana on, mutta ne jäävät selkeästi vähemmälle huomiolle. Leikin merkitys tuodaan esiin taitojen oppimisen paikkana, mutta sen itseisarvoa lapselle ei sanoteta eikä leikkiä korosteta lasta motivoivana ja iloa tuottavana toimintana, jollaiseksi se kuitenkin sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa että useiden tutkimusten mukaan esitetään. Voidaan siis sanoa, että vertaisvuorovaikutus ja leikki jäävät selvästi vähemmälle huomiolle lapsen oppimisessa tämän tutkimuksen mukaan, eikä niiden mahdollisuuksia motivaation ja ilon tuottajina ole tuotu esiin. Kiinnostava yhteys voidaan nähdä olevan näillä kahdella tekijällä. Lapsen motivaatio ja innostus tuodaan esiin oppimiseen vaikuttavina tekijöinä, mutta vertaisryhmän ja leikin merkitystä näiden asioiden saavuttamisessa ei tunnusteta. Aikuisen merkitystä innostajana kuitenkin korostetaan.

Aikuisen rooli korostuu varhaiskasvatuksessa lasten ollessa nuoria oppijoita, ehkä enemmän kuin muissa oppijan ikävaiheissa. Aikuiselle muodostuu opettajien tuottamissa diskursseissa selkeästi vaativa, merkityksellinen ja oleellinen osa lapsen oppimisessa, sen tukemisessa, mahdollistamisessa ja edellytysten luomisessa sekä oman toiminnan että ympäristön muokkaamisen kautta. Tuloksissa ei näy aikuisen antama tuki yhteisöllisyyden tai lasten vertaissuhteiden tukemisessa tai erilaisten vuorovaikutustilanteiden mahdollistaminen, jolloin lapselle voisi syntyä kokemuksia yhteisöön kuulumisesta. Lapsi kuvataan aktiivisena, mutta mietittäväksi jää, onko lapsella kuitenkaan mahdollisuus vaikuttaa asioihin osana yhteisöä, vai vaan yksilönä. Diskursseista voidaan huomata näkemys siitä, että oppiminen nähdään aikuisten aikaansaamana, tai vähintäänkin aikuinen tarvitaan mukaan lapsen oppimistapahtumaan. Koivula (2010) peräänkuuluttaa yhteisen toiminnan merkitystä yhteisöllisyyden kehittymisen mahdollistumiseksi. Sajaniemi ja Mäkelä (2014, s. 152–158) tuovat saman asian esiin ja painottavat, että ryhmässä olemisen taitojen oppimista varten on välttämätöntä olla ryhmässä. Aikuisen rooli ryhmässä toimimisen tukemisessa on merkittävä. Nämä tutkimustulokset yhdessä tuovat esiin tarpeen kohdistaa aikuisen rooli ryhmän tukemiseen, siinä ympäristössä, joka kiinnostaa lapsia eniten, eli leikissä. Leikki on oivallinen tapa mahdollistaa lapsen omaehtoinen oppiminen ja onkin aikuisen tehtävä luoda leikille mahdollisuus. Tämän tutkimuksen valossa tarvitaan leikin merkityksen vahvistamista opettajien oppimiskäsityksissä. Tämä vastaa aikaisempia tutkimustuloksia leikistä, joissa leikkiä ei nähty aikuisen ja lapsen yhteisenä toimintana, vaan se eriytyi usein lasten omaksi toiminnaksi. Aikaisempien tutkimusten mukaan aikuinen ei osallistu leikkiin ja näin ollen myöskään pedagoginen tuki ei pääse toteutumaan. (Hakkarainen ym., 2013; Kangas ym., 2019; Kangas & Brotherus, 2017; Samuelsson & Carlsson, 2008)

7. POHDINTAA

Behavioristinen, kognitiivinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys ovat eri aikakausina vallalla olleita oppimiskäsityksiä, jotka voi nähdä nykyään joiltain osin käytössä, myös päällekkäisinä. Varhaiskasvatuksessa ja sen ohjaavissa asiakirjoissa on viime vuosina korostettu konstruktivistista oppimisenäkemyttä, tarkemmin on vallalla ollut sosiokonstruktivismi ja sosiokulttuurinen lähestymistapa. Varhaiskasvatuksen opettajan on tärkeää tiedostaa oma oppimiskäsityksensä ja sen taustalla olevat perusolettamukset ja niiden vaikutukset omaan työskentelyyn. Useita eri malleja voi hyödyntää, jos ymmärtää niiden edut ja rajoitukset, mutta varhaiskasvatusta tulee toteuttaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksen mukaan (Kuokkanen, 2018, s. 61.) Laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytys on, että sen toteuttajilla on tietämystä ja näkemystä siitä, miksi ja miten varhaiskasvatusta toteutetaan. Jotta käytänteet suunniteltaisiin toimiviksi, tulee taustalla olla teoreettista ja käytännöllistä tietoa. Oppimiskäsityksen tiedostaminen on yhtenä osana merkitsevä, koska se mitä oletamme oppimisesta, ohjaa sitä mihin keskitämme työskentelyämme. (Kronqvist, 2017, s. 10-11.)

Kauppila (2007, s. 42–43) tuo esiin, että konstruktivistiset näkemykset oppimisesta ovat olleet vaikuttamassa käsityksiin oppimistapahtumasta kaikessa oppimisessa, myös varhaiskasvatuksessa, joka nykyään nähdään elinikäisen oppimisen yhtenä tärkeänä osa-alueena. Oppijan rooli on muuttunut aktiivisemmaksi eikä opettamista nähdä pelkkänä tiedonsiirtona vaan opettajan tulee asiantuntijaroolinsa lisäksi toimia myös ohjaajana ja organisoijana. Tämän tutkimuksen mukaan opettajan rooli on ymmärretty laajasti oppimisen mahdollistajana, ja opettajien tuottamissa diskursseissa on tuotu esiin sekä oppijan että opettajan aktiivinen rooli.

Pedagogiset ratkaisut riippuvat siitä mitä konstruktivismin suuntausta opetuksessa korostetaan. Sosiokonstruktivistisessa suuntauksessa opettaja pyrkii luomaan oppimisesta oppijalle mielekästä, jotta oppijan motivaatio oppimiseen säilyisi. Opettaja huomioi oppijan näkökulman, mielipiteen ja

ajattelutavan. Varhaiskasvatukseen liitettynä tämän voisi nähdä lapsen mielenkiinnonkohteiden, aikaisempien kokemusten ja vahvuuksien selvittämisenä ja huomioimisena. (Kauppila, 2007, s. 121, 124, 161) Tässä tutkimuksessa opettajien tuottamat diskurssit olivat pedagogisesti painottuneita, ja toivat esiin monin eri tavoin oppimisen mielekkyyden ja motivaation merkityksen. Lapsen yksilöllisyys ja mielenkiinnonkohteet sanoitettiin tärkeiksi, mutta aikaisempien kokemusten ja osaamisen merkitys ei tullut esiin opettajien diskursseissa. Leikin merkitys tuotettiin taitojen oppimispaikkana, mutta leikki ei erottunut keskeisenä työtapana. Vuorovaikutus korostui lapsen ja aikuisen välisenä. Tämän tutkimuksen perusteella olisi tärkeää vahvistaa opettajien näkemystä vertaissuhteiden, yhteisöllisyyden, ryhmään kuulumisen ja leikin merkityksestä ilon ja motivaation lähteenä.

Kun opettajat kirjoittavat lapsen oppimisesta, aikuisen roolista siinä sekä oppimista edistävästä ja heikentävästä tekijöistä, merkityksellistävät he samalla lapsen oppimista varhaiskasvatuskontekstissa. Tämän tutkimuksen diskurssien perusteella opettajat luovat varhaiskasvatukseen sosiaalisen todellisuuden, jossa aikuinen on rakentamassa lapselle oppimisen mahdollisuuksia, huomioiden lapsen yksilöllisyyden ja kiinnostuksenkohteet. Oppimista edistävä ilmapiiri on rauhallinen ja lapsi tulee kuulluksi ja hyväksytyksi. Kaikki varhaiskasvatuksen tilanteet ja toiminnot mahdollistavat oppimisen, mutta tietynlainen oppiminen yhdistetään tiettyihin toimintoihin. Lapsen oppimisen motivaationa toimii pääasiassa lapsen oma sekä aikuisen innostus. Positiivista palautetta ja kannustusta käytetään oppimisen tukemiseen. Jotta voidaan vastata varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitykseen ja toteuttaa varhaiskasvatusta sen mukaan, niin opettajien käsityksiä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä tulisi suunnata yhteisöllisyyden tukemiseen. Varhaiskasvatuksessa tulisi kehittää yhdessä oppimista ja löytää sitä kautta iloa ja motivaatiota lapsen oppimiseen. Lisäksi olisi tärkeää huomioida lasten aikaisempi osaaminen mielenkiinnonkohteiden lisäksi. Ei ole tarpeen korostaa enempää aikuisen merkitystä lapsen oppimisessa, tutkimuksen perusteella se on ymmärretty selkeästi. Aikuisen tarjoamaa tukea tulisi suunnata siihen suuntaan, että lasten oma osallisuus sekä yhteinen toiminta vertaisten kanssa, varsinkin

leikki, mahdollistuisi ja aikuinen kohdentaisi tarjoamansa tuen ryhmätoiminnan kehittämiseen.

8. LUOTETTAVUUS

Tämä tutkimus on toteutettu noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimus on tehty tarkasti ja huolellisesti, keskittyen koko työskentelyn ajan toimimaan ja kirjaamaan tehdyt valinnat avoimesti ja rehellisesti. Tiedonhankinta perustuu Helsingin yliopiston ohjeisiin ja sitä varten on käyty Helsingin yliopiston kirjaston tarjoamia kursseja tiedonhankinnan luotettavuuden parantamiseksi. Tutkimusmenetelmiin on perehdytty kirjallisuuden avulla ja kaikki raportointi on tehty yksityiskohtaisesti ja avoimesti. Tutkimuksen tulokset julkaistaan Helsingin yliopiston Pro gradu tutkielman julkaisuohjeistusten mukaisesti. Lisäksi valmis tutkimus lähetetään tutkimukseen osallistuneiden kuntien edustajille heidän pyynnöstään. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012)

Tutkimukselle haettiin tutkimusluvut kahdelta kunnalta/kaupungilta organisaatioiden omien ohjeiden mukaan. Tutkimuksessa ei kerätty vastaajilta henkilötietoja eikä muita tunnistetietoja kuin se mikä on heidän koulutustaustansa ja kuinka kauan he ovat olleet varhaiskasvatuksen opettajan tehtävässä. Lopulta näitäkään tietoja ei käytetty tutkimuksen tulosten analysoinnissa, koska ne eivät antaneet tutkimukselle tässä mittakaavassa lisäarvoa. Jatkotutkimuksissa voisi olla mielenkiintoista selvittää sitä, miten koulutettujen ja kouluttamattomien varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset oppimisesta eroavat toisistaan tai vaikuttaako se, kuinka kauan on ollut töissä asiaan. Vastaukset kerättiin nimettöminä eikä tutkijalla ollut mahdollisuutta yhdistää vastaajia vastauksiin. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkittavilla oli mahdollisuus kysyä tutkijalta lisäkysymyksiä. Yhtään yhteydenottoa vastaajilta ei tullut.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien tuottamia merkityksiä lasten oppimisesta varhaiskasvatuksessa. Näitä merkityksiä tarkastellaan suhteessa oppimiskäsityksiin sekä erityisesti varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitykseen. Koska kyseessä on diskurssitutkimus, tulee huomioida, ettei sen tarkoitus ole esittää yhtä ainoaa oikeaa totuutta, vaan tämän tutkimuksen tuloksena näemme yhden representaation varhaiskasvatuksen opettajien oppimiskäsityksistä. Tämän

tutkimuksen aineisto antoi tutkijalle mahdollisuuden tutustua vastaajien sen hetkisiin käsityksiin ja niistä luotuihin merkityksiin, ja tutkimuksen tulokset antavat lukijalle tämän saman mahdollisuuden. (Pietikäinen & Mäntynen, 2020, s. 233.)

Diskurssintutkimusta voidaan arvioida muun kvalitatiivisen tutkimuksen tavoin. Vastaavuus, uskottavuus, siirrettävyys ja pysyvyys ovat tutkimuksen tuloksia arvioitaessa avainasemassa. Tutkimuksen vastaavuuden ja uskottavuuden varmistamiseksi tutkimusprosessi on tehty huolellisesti ja kuvattu avoimesti. Luvussa 5 on kuvattu avoimesti tutkimuksen kulku ja perusteltu tutkimuksen teossa tehdyt valinnat tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden parantamiseksi. (Pietikäinen & Mäntynen, 2020, s. 248.) Teoriatausta valottaa tutkimuksen lähtökohtia ja analyysimenetelmän on valittu niin, että sen avulla on mahdollista saada vastaukset tutkimuskysymykseen. Ajatellen tutkimuksen sovellettavuutta ja siirrettävyyttä voidaan tämän tutkimuksen tuloksia hyödyntää varhaiskasvatuksen kehittämistyössä, koska se antaa yhden kuvan siitä minkälaista todellisuutta varhaiskasvatuksesta kielellisesti tuotetaan ja mitä voisi olla hyvä kehittää. (Pietikäinen & Mäntynen, 2020, s. 249–250.) Tutkimusta kirjoittaessa ja tutkimustuloksia raportoitaessa ja tulkitessa on huomioitu tutkijan oma vaikutus. Tutkija luo kielen avulla tulkintoja aineistosta ja tätä kautta myös itse luo sosiaalista todellisuutta, vaikka pyrkimys onkin tuoda esiin aineiston tuottamat merkitykset. (Jokinen ym., 2016, s. 462.) Kielelliset valinnat ja käytetyt merkitykset ovat tarkkaan harkittuja ja kaikessa kirjoittamisessa on pyritty kunnioittamaan niin aikaisempien tutkimusten tekijöitä, kuin kirjoituskutsuun vastanneita opettajia.

Lähteet

- Baker, S. T., Le Courtois, S. & Eberhart, J. (2021). Making space for children's agency with playful learning. *International Journal of Early Years Education*, 1–13.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1997726>
- Branscombe, N. A., Burcham, J. G., Castle, K., Dorsey, A. G., Surbeck, E. & Taylor, J. B. (2014). *Early childhood curriculum: a constructivist perspective* (2nd edition.). New York: Routledge.
- Edwards, S. (2005). Constructivism does not only happen in the individual: sociocultural theory and early childhood education. *Early Child Development and Care*, 175(1), 37–47.
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. (2017). Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s. 21-35.). Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, P., Brédikyté, M., Jakkula, K. & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213–225.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- Helenius, A. & Lummelahti, L. (2013). *Leikin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, M. (2006). Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus*. (s. 149–165). Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi : Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Jyväskylän yliopisto. (n.d.a). *Diskurssitutkimus — Jyväskylän yliopiston Koppa*. [Luettu 11.3.2022].

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/diskurssitutkimus>

Jyväskylän yliopisto. (n.d.b). *Kertomukset — Jyväskylän yliopiston Koppa*. [Luettu 4.5.2022].

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineistonhankintamenetelmat/kertomukset>

Jyväskylän yliopisto. (n.d.c). *Tutkimusstrategiat — Jyväskylän yliopiston Koppa*. [Luettu 4.5.2022].

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat>

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* (s. 197–223). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Brotherus, A., Gearon, L. F. & Kuusisto, A. (2020). Outlining play and playful learning in Finland and Brazil: A content analysis of early childhood education policy documents. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1463949120966104. <https://doi.org/10.1177/1463949120966104>

Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Brotherus, A., Kuusisto, A. & Gearon, L. (2019). *Playing to Learn in Finland : Early childhood Curricular and Operational Context*. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/308343>

Kauppila, R. A. (2007). *Ihmisen tapa oppia: johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. Jyväskylän yliopisto.

Korhonen, R. (2018). Varhainen tuki lapsen kasvu- ja oppimisympäristössä. Teoksessa A. Häkkä, H. Kuokkanen & A. Virolainen (toim.), *Lapsen parhaaksi. Lähihoitaja varhaiskasvattajana*. (s. 253–286). Helsinki: Edita.

- Kronqvist, E.-L. (2017). Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 10-28.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima*. (s. 224–242). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuokkanen, H. (2018). Kasvatus ja varhaiskasvatus. Teoksessa A. Häkkä, H. Kuokkanen & A. Virolainen (toim.), *Lapsen parhaaksi. Lähihoitaja varhaiskasvattajana*. (s. 9–88). Helsinki: Edita.
- Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, L. (2013). Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. (s. 47–73). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (2013). Johdanto. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lapsen hyvinvoinnille*. (s. 9–16). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mustonen, A. (2017). *Yhdessä leikkien, yhdessä oppien – ryhmäytymisen yhteys oppimisympäristön laatuun* [Pro gradu.]. Helsingin yliopisto.
- Mäkitalo, P. (2011). *"Kun opettelee, niin oppii": Lasten ja lastentarhanopettajien käsityksiä oppimisesta* [Pro gradu.]. Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Opetushallitus.
- Paananen, M. & Rainio, A. P. (2019). Micro-Policies Of Adult–Child Joint Play In The Context Of The Finnish Ecec System. Teoksessa S. Alcock & N. Stobbs (toim.), *Rethinking Play As Pedagogy* (1. p., s. 189–204). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429454042-15>
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2020). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pöysä, J. (n.d.). *Kirjoituskutsu*. [Luettu 10.3.2022.]. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

- Rauste-von Wright, M., Soini, T. & Wright, J. von. (2003). *Oppiminen ja koulutus* (9. uud. p.). Helsinki: WSOY.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. (2014). *Ihminen voi hyvin joukossa*. (L. Uusitalo-Malmivaara, toim.; s. 136–159). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641.
<https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa* [Luettu 25.9.2022]. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
<https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virolainen, A. (2018). Varhaiskasvatus arjen toimintana. Teoksessa A. Häkkä, H. Kuokkanen & A. Virolainen (toim.), *Lapsen parhaaksi. Lähihoitaja varhaiskasvattajana*. (s. 181–208). Helsinki: Edita.

Liitteet

Liite 1. Kirjoituskutsu

Hei! Teen kasvatustieteiden maisteriohjelman Pro gradu tutkielmaa Helsingin yliopistossa ja tutkin varhaiskasvatuksen opettajien oppimiskäsityksiä. Olen saanut kaupungilta tutkimusluvan ja kerään aineiston tutkimukseeni kirjoituskutsuilla varhaiskasvatuksen opettajille.

Kiitos kun osallistut Pro gradu tutkimukseni aineiston hankintaan. Vastaathan alun kartoittaviin kysymyksiin ja sen jälkeen pyydän sinua kirjoittamaan omin sanoin lasten oppimisesta varhaiskasvatuksessa.

Vastausaika on: 1.-14.4.2022

Vastauksia käytetään vain Pro gradu tutkimuksessani, eikä tutkimuksessani käsitellä henkilötietoja. Vastaaminen on vapaaehtoista.

Heidi Innala, Helsingin yliopisto, Kasvatustieteiden maisteriohjelma.

Mikä on koulutuksesi: *

Lyhyt vastausteksti

Kuinka kauan olet toiminut varhaiskasvatuksen opettajana? *

- alle 1v
- 1-3 vuotta
- 3-5 vuotta
- 5-10 vuotta
- yli 10 vuotta

Kirjoita vapaasti siitä mitä oppiminen SINUN mielestäsi on. Kirjoita siitä miten lapsi oppii ja miten oppiminen tapahtuu? Minkälaisissa tilanteissa lapsi oppii ja mitkä asiat vaikuttavat oppimistapahtumaan? Miten oppimista voi edistää? Mikä heikentää oppimista? Kirjoitustyyli on vapaa, tärkeintä on, että kirjoitat omista ajatuksistasi ja kokemuksistasi oppimisen luonteesta. *

Pitkä vastausteksti

Kiitos osallistumisestasi, vastauksesi on arvokas tutkimustyölleni!

