



Häkklä Sonja

“Tosi paljo niin kun siis vaihtelee” – Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus opiskelijoiden pedagogisiin harjoitteluihin perustuvassa kerronnassa

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Tosi paljo niin kun siis vaihtelee” – Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus opiskelijoiden pedagogisiin harjoitteluihin perustuvassa kerronnassa (Sonja Häkkilä)

Pro gradu -tutkielma, 69 sivua

Toukokuu 2022

Tässä tutkimuksessa tarkastelen varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta suhteessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) velvoitteisiin. Se, peilattuna aiempiin tutkimuksiin, muodostaa tutkimukseni teoreettisen lähtökohdan. Aiemmin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on ollut vain varhaiskasvatusta ohjaava suositus, mutta vuonna 2017 se astui ensimmäistä kertaa voimaan velvoittavana asiakirjana. Tästä syystä näen tärkeäksi ja ajankohtaiseksi selvittää, kuinka se näkyy käytännössä varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) velvoittaa henkilöstöä solmimaan sensitiiviset ja myönteiset vuorovaikutussuhteet lapsiin. Sensitiivinen vuorovaikutus on lasta arvostavaa ja kunnioittavaa, lämmön ja kiintymyksen osoittamista, kehumista sekä herkkyyttä havaita lasten hienovaraisimpiakin aloitteita ja niihin vastaamista. Sillä on vahva yhteys pedagogiikkaan sekä varhaiskasvatuksen laatuun. Sensitiivinen vuorovaikutus edellyttää varhaiskasvatuksen henkilöstön aktiivista läsnäoloa.

Aineistoni koostui kolmesta kerronnallisesta teemahaastattelusta, joissa kaksi varhaiskasvatuksen opettaja -opiskelijaa ja yksi vastavalmistunut varhaiskasvatuksen opettaja kertoivat pedagogisien harjoitteluiden aikana tehdyistä havainnoistaan liittyen henkilöstön ja lasten väliseen vuorovaikutukseen. Näin ollen tutkimukseni nostaa esiin ulkopuolisten tarkkailijoiden ääniä, joita ei aiemmin ole kuultu. Haastateltavien kerronnan perusteella muodostin opiskelijakohtaisia tarinoita, jotka etenevät narratiivisen analyysin tavoin temaattisesti ja johdonmukaisesti, mitkä mahdollistavat kunkin ainutlaatuisen kokemuksen esiin tuomisen. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää henkilöstön ja lasten väliseen vuorovaikutukseen vaikuttavien monen tasoisten tekijöiden kriittisessä tarkastelussa ja kehittämisessä.

Tutkimukseni perusteella varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ei toteudu tasalaatuisesti, sillä henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus vaihtelee. Joissain

päiväkodeissa henkilöstö toimii hyvin sensitiivisesti ja lasta kunnioittavasti, mutta joissain varhaiskasvatustyksissä epäkohdat ovat todella suuria.

Avainsanat: vuorovaikutus, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, narratiivinen tutkimus

University of Oulu

Faculty of Education

“It varies like big time” – Interaction between early childhood education staff and children in narration based on students’ pedagogical trainings (Sonja Häkkilä)

Master’s thesis, 69 pages

May 2022

In this study I examine the interaction between staff and children in early childhood education in relation to the obligations of the National Core Curriculum on Early Childhood Education and Care (2018). It, analyzed by previous research, forms the theoretical starting point for my research. In 2017, for the first time, the National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care (2016) was implemented as a binding document. Prior to this, all curricula were provided merely as recommendations. For this reason, I find it important and timely to find out how the new curriculum is reflected in practice in the interaction between early childhood education staff and children.

The National Core Curriculum on Early Childhood Education and Care (2018) obliges staff to establish sensitive and positive interactions with children. Sensitive interaction focuses on valuing and respecting the child, showing warmth and affection, praising and being responsive to children’s initiatives. It has a significant impact on pedagogy and the quality of early childhood education. Sensitive interaction requires the active presence of early childhood education staff.

The data consisted of three narrative thematic interviews in which two early childhood education teacher students and a recently graduated early childhood education teacher shared their findings regarding the interaction between staff and children during their pedagogical trainings in kindergarten. Thus, my research highlights the voices of outside observers that have not been heard before. Based on the narration of the interviews I formulated thematic, logic and student-specific narratives that allow each unique experience to be brought to the forefront. The research results can be utilized in the critical examination and development of multilevel factors influencing the interaction between early childhood education staff and children.

Based on my research the National Core Curriculum on Early Childhood Education and Care (2018) is not implemented uniformly as the interaction between staff and children varies. In

some kindergartens the staff is very sensitive and respectful towards the child but in some early childhood education units the grievances are extremely high.

Keywords: interaction, the National Core Curriculum on Early Childhood Education and Care, narrative research

Sisältö

1	Johdanto	6
2	Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus	9
2.1	Varhaiskasvatuksen konteksti.....	9
2.2	Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen ominaispiirteitä	11
2.2.1	<i>Valta, eettisyys ja dialogisuus osana varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta</i>	14
2.3	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden velvoitteet (2018) tutkimusten valossa.....	18
2.3.1	<i>Varhaiskasvatuksen henkilöstön fyysinen ja psyykkinen läsnäolo</i>	21
2.3.2	<i>Kiireettömyys sekä jaetut ilon hetket ja hassuttelu</i>	22
2.3.3	<i>Vuorovaikutus pedagogiikan ja varhaiskasvatuksen laadun kudelmassa</i>	24
3	Tutkimuksen toteutus	26
3.1	Tutkimukseen osallistuneiden kuvaus ja aineiston keruu	28
3.2	Kerronnallinen teemahaastattelu	29
3.3	Aineiston analyysi.....	31
3.4	Tutkijan positio.....	32
4	Tarinoita varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta	35
4.1	Tarina (I) aikuisten töistä ja kunnioittavasta kohtaamisesta	35
4.1.1	<i>Vuorovaikutuksen, pedagogiikan ja laadun vaihtelu</i>	37
4.2	Tarina (II) lempeydestä, ilosta, lapsen kuuntelusta ja vastavuoroisuudesta	40
4.2.1	<i>Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) toiminnan lähtökohdana</i>	42
4.3	Tarina (III) graavista muistosta ja lämpöä huokuvista aamuista.....	44
4.3.1	<i>Täydellisiä kohtauksia ja kohtaamattomuutta</i>	47
5	Johtopäätökset	50
6	Pohdinta	52
6.1	Katse varhaiskasvatuksen rakenteellisiin ja poliittisiin tekijöihin	52
6.2	Tutkimuksen eettisyys	54
6.3	Tutkimuksen luotettavuus.....	55
	Lähteet	60

1 Johdanto

Toisaalla hyvin lämmin, sensitiivinen ja lasta kunnioittava toimintatapa yhdistettynä pedagogisesti valveutuneeseen varhaiskasvatuksen henkilöstöön. Toisaalla ajoittain epäjohtonmukainen, ärtyisä ja kylmä vuorovaikutus, jota leimasi pedagogiikan johtamisen puute.

Nämä kuvaukset ovat muistoja omista pedagogisista harjoitteiluistani, jotka ovat tämän tutkimuksen liikkeelle paneva voima. Omat vaihtelevat kokemukseni saivat aikaan monenlaisia tunteita; hämmennystä, surua, ihailua ja toivoa. Hämmennys siitä, miten vaihteleva varhaiskasvatuksen laatu voi olla varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen osalta huolimatta varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (vasu 2018) velvoittavuudesta. Suru siitä, miten rumasti osa lapsista tulee kohdelluiksi. Toisaalta sain ihailun seurata, kuinka hienosti vahva pedagoginen osaaminen ja lasta kunnioittava kohtaaminen voi toteutua. Se antoi minulle myös toivoa; jos se onnistuu yhdessä paikassa, se voi onnistua missä vain! Se ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, vaan vaatii tietoista ja suunnitelmallista työtä.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen, millaisia ominaispiirteitä varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisellä vuorovaikutuksella on. Pureudun ennen kaikkea vasun (2018) velvoitteisiin henkilöstön ja lasten välisen sensitiivisen vuorovaikutuksen osalta (Opetushallitus [OPH], 2018, s. 30, 38, 41). Tavoitteena on nostaa esiin varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen merkitystä ja osoittaa, miksi sen tulisi olla kivijalka, jonka varaan kaikki muu rakentuu (ks. Noddings, 2013, s. 20; Ranta, 2020, s. 56; Van Manen, 2013, s. 14). Lisäksi selvitän, millaisia havaintoja varhaiskasvatuksen opettajat kertovat tehneensä henkilöstön ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta pedagogisten harjoitteluidensa aikana. Kiinnostukseni kohdistuu siihen, kuinka henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus sen perusteella vastaa vasun (2018) velvoitteisiin. Se on minusta ensiarvoisen tärkeää, sillä vuodesta 2017 vasu ei ole ollut enää pelkkä suositus, vaan velvoittava asiakirja, jota tulee noudattaa (ks. OPH, 2016).

Vuorovaikutus vaikuttaa ratkaisevasti lapsen päiväkotiarkeen ja sen pedagogiseen toimintaan (Koivula, Siippainen & Eerola-Pennanen, 2017, s. 13; Kataja, 2018e). Varhaiskasvatuksen opettajan suhde lapsiin on varhaiskasvatustyön ydin myös ammattieettisestä näkökulmasta tarkasteltuna (Pesonen et al., 2020, s. 5–6). Lisäksi sillä on vahva yhteys varhaiskasvatuksen

laatuun (Karila, 2017, s. 11). Varhaiskasvatuksen laadulla puolestaan on ratkaiseva merkityksen positiivisten vaikutusten toteutumisen tai toteutumatta jäämisen kannalta (Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, s. 14). Dowling (2009, s. 76) näkee varhaiskasvatuksen merkittävästä lasten emotionaalisen hyvinvoinnin tukijana. Nimenomaan vuorovaikutuksen avulla pystyy vaikuttamaan ratkaisevasti lasten hyvinvointiin (Hännikäinen, 2017, s. 54) ja ehkäisemään syrjäytymistä, jolla voi olla kauaskantoiset seuraukset (Laaksonen, 2012, s. 13) niin yksilölle kuin yhteiskunnallekin (Leskisenoja, 2019, s. 29, 32; ks. myös Ranta, Uusiautti & Hyvärinen, 2022, s. 427). Tämä perustelee omalta osaltaan tutkimusaiheen tärkeyttä. Kangas, Lastikka ja Karlsson (2021, s. 47) määrittelevät hyvinvoinnin lapsen oikeutena paitsi perustarpeisiin, myös oikeutena tulla suojelluksi fyysiseltä ja henkiseltä väkivallalta. Laeversin ja kumppaneiden (2005, s. 7–8, 13) mukaan lasten hyvinvointi näkyy lasten moninaisesti ilmentäminä myönteisinä tunteina, kuten nautintona, ilona, rentoutena, sisäisenä rauhana, elinvoimaisuutena, avoimuutena ja hellyytenä.

Vasun (2018) tavoitteena on edistää laadukkaan ja yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteutumista koko maassa. Se velvoittaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä solmimaan myönteiset suhteet lapsiin (OPH, 2018, s. 23). Omien kokemusteni lisäksi on kuitenkin myös tutkimuksellista näyttöä, että vuorovaikutuksen laatu vaihtelee eri varhaiskasvatusyksiköiden välillä (Ahonen, 2017b, s. 59; ks. Köngäs, 2018, s. 150–152, 155–157). Kalliala (2013, s. 29) hämmästelee, miksi henkilöstön ja lasten välisistä vuorovaikutuksen ongelmista puhutaan ja kirjoitetaan niin vähän. Olssonin (2009, s. 285) mukaan tutkijan velvollisuus on nostaa esiin tietoa yhteiskunnan ”heikoista”, kuten esimerkiksi lapsista ja heidän olosuhteistaan. Tämän vuoksi on tärkeää nostaa esille tätä epäkohtaa.

Vuorovaikutus ja erilaiset kohtaamiset varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välillä kuuluvat kiistatta varhaiskasvatuksen arkeen (Ahonen, 2017b, s. 78; Birch & Ladd, 1998, s. 934; Karjalainen, 2017; Kataja, 2018b; Salminen, 2021). Tästä kielii muun muassa siihen kohdistunut runsas tutkimusten määrä (ks. McNally & Slutsky, 2018; Salminen, Guedes, Lerkkanen, Pakarinen & Cadima, 2021; Williford, Carter, Maier, Hamre, Cash, Pianta & Downer, 2017). Silti on saatu tutkimuksellista näyttöä, että henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus kaipaakin edelleen huomiota (Roos, 2015).

Aiemmin varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta on tutkittu muun muassa lasten autonomian tukemisen (ks. Rautamies, Koivula & Vähäsantanen, 2018), lasten akateemisten taitojen ja käyttäytymisen (ks. Lippard, La Paro, Rouse & Crosby, 2018) sekä

kehityksen ja oppimisen (ks. Salminen, 2014) näkökulmista. Aihetta on tutkittu myös suhteessa lasten hyvinvointiin (ks. Hämmikäinen, 2015). Sen sijaan tutkimus, joka antaisi äänen opiskelijoille, jotka ovat ulkopuolisina tarkastelleet henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta pedagogisten harjoitteluidensa aikana, on jäänyt puuttumaan. Tyypillisesti henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen tutkimus perustuu henkilöstön tekemään itsearviointiin (ks. Lippard et al., 2018, s. 3). Täten tutkimusasetelmani poikkeaa aiemmista tutkimuksista. Kallialaa (2013, s. 11) lainatakseni ulkopuolisen voi olla helpompi nähdä selkeämmin päiväkodin toimintakulttuuri verrattuna esimerkiksi päiväkodin henkilöstöön (ks. myös Fonsén, 2019). Tästä syystä näen opiskelijoiden äänen kuulemisen tutkittavasta ilmiöstä hedelmällisenä.

Tarkastelen varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta vasun (2018) keskeisten kohtien valossa. Rajaan vuorovaikutuksen opetuksellisen puolen pois, keskittyen vuorovaikutukseen lapsen hyvinvointia tukevana elementtinä. Näin ollen vuorovaikutus, lasten hyvinvointi ja vasu (2018) ovat tämän tutkimuksen keskiössä. Käytän termiä pedagogiset harjoittelut, koska siksi niitä kutsuttiin siihen aikaan, kun tutkimukseen osallistujat ovat niitä suorittaneet. Nykyisin termi on Oulun yliopistossa vaihtunut työssäoppimiseksi.

Tavoitteeni on selvittää vastaus seuraavaan tutkimuskysymykseen:

1. Millä tavalla pedagogisia harjoitteluja suorittaneiden varhaiskasvatuksen opettaja - opiskelijoiden kertomukset varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta vastaavat varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) velvoitteisiin?

Eerola-Pennasen, Vuorisalon ja Raittilan (2017, s. 29) mukaan vasu luo kehyksen sekä pedagogikalle että käytännön toiminnalle. Se, miten pedagogiikan painotukset vaihtelevat, riippuvat Karilan (2017) mukaan kulloinkin vaikuttavasta historiallisesta ja kulttuurisesta kehyksestä. Hän nostaa esiin, miten myös eri koulutustaustaan ja eri ammattilaiskypölväisiin kuuluvien varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsenten pedagogiset tulkinnat eroavat toisistaan. Niinpä hän odottaakin mielenkiinnolla, saako vasun velvoittavuus pedagogikkaan yhtenäisempää suuntaa (Karila, 2017, s. 9–10). Tämä tutkimus valottaa tätä henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen osalta.

2 Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus

Tämän luvun alussa kuvaan ensin varhaiskasvatuksen kontekstia, jossa henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus toteutuu, sekä siihen kohdistuneita viimeaikaisia muutoksia. Sen jälkeen nostan esiin henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen ominaispiirteet. Nämä molemmat asiat ovat edellytys tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ymmärtämiselle. Lopuksi tarkastelen henkilöstön ja lasten väliseen vuorovaikutukseen kytkeytyviä vasun (2018) velvoitteita suhteessa tutkimuskirjallisuuteen.

2.1 Varhaiskasvatuksen konteksti

Varhaiskasvatus on tärkeä osa yhteiskunnan tarjoamia hyvinvointipalveluja (Kangas et al., 2021, s. 26). Esiopetus, joka on ollut velvoittavaa vuodesta 2015 lähtien (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015), on osa varhaiskasvatusta. Tästä syystä en erittele tässä tutkimuksessa näitä kahta toisistaan, vaan käytän varhaiskasvatus -käsitettä, jolla viitataan näihin molempiin. Näitä kahta määrittää kuitenkin osaltaan eri lainsäädäntö; toisin kuin varhaiskasvatusta, esiopetuksen toimintaa ohjaa perusopetuslaki (628/1998) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2016). Varhaiskasvatus puolestaan toimii varhaiskasvatuslain (540/2018) ja vasun (2018) puitteissa. Esiopetusta voidaan antaa päiväkodissa tai koulussa, varhaiskasvatusta järjestetään varhaiskasvatuslain (540/2018, 1§) mukaisesti päiväkodissa, perhepäivähoidossa ja avoimessa varhaiskasvatustoiminnassa. Tässä tutkimuksessa huomioni kiinnittyy päiväkotiin, joka on varhaiskasvatuksen yleisin toimintamuoto (OPH, 2018, s. 18).

Päiväkodin toiminta perustuu moniammatillisuuteen, jossa pedagoginen vastuu on varhaiskasvatuksen opettajalla (OPH, 2018, s. 18). Lisäksi päiväkodissa on johtaja, joka johtaa pedagogiikkaa koko yksikön tasolla (Reunamo, Fonsén & Lahtinen, 2020). Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen henkilöstöllä tarkoitetaan päiväkodissa työskenteleviä varhaiskasvatuksen ammattilaisia, jotka kohtaavat työssään varhaiskasvatusikäisiä lapsia. Varhaiskasvatuksen opettajan lisäksi näitä ovat muun muassa varhaiskasvatuksen erityisopettaja (myöhemmin tekstissä veo), sosionomi ja lastenhoitaja (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 26–28§, 30§). Heidän lisäksi henkilöstöön voi kuulua mahdollisesti avustaja.

Vasussa (2018, s. 7–8) varhaiskasvatus määritellään alle kouluikäisten lasten suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatukseen, opetuksen ja hoidon yhteen kietoutumaksi, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Vasun (2018) pedagogisen painotuksen myötä

pedagogiikka on noussut varhaiskasvatuksen keskeiseksi käsitteeksi (Kangas et al., 2021, s. 12), mikä näkyy myös tässä tutkimuksessa. Kaiken kaikkiaan pedagogiikka on edellä mainitusta syystä saanut viime aikoina paljon huomiota suomalaista varhaiskasvatusta koskevilla keskusteluilla (Salminen, 2017, s. 169).

Pedagogiikka perustuu varhaiskasvatustieteelliseen tietoon (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018, s. 77), ”laajemmin se kytkeytyy monitieteelliseen ymmärrykseen lapsuudesta, ammatillisuudesta, yhteiskunnallisista arvoista, tiedosta ja oppimiskäsityksistä” (Kangas et al., 2021, s. 14). Pedagogisen toiminnan perustaksi vasu (2018, s. 19–20) määrittää ymmärryksen lapsuuden itseisarvosta sekä tiedon lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Salminen (2017, s. 168) kuvaa pedagogiikkaa tarkoituksellisena toimintana, joka edellyttää edellisen lisäksi tilannetietoisuutta ja vuorovaikutuksellista herkkyyttä. Karila (2017, s. 10) näkee pedagogiikan käytännön toimintana, joka konkretisoituu päiväkodin toimintakulttuurissa; muun muassa henkilöstön ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa (myös Van Manen, 2013, s. 16). Toimintakulttuuri on vasun (2018) mukaan historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunut yhteisön tapa toimia. On huomattava, että varhaiskasvatuksen kaikkien työtapojen tulee tukea lapsen kehitystä ja olla pedagogisesti perusteltavissa (OPH, 2018, s. 28). Tämä edellyttää henkilöstöltä sitoutumista jatkuvaan oman toiminnan tietoiseen arviointiin ja kehittämiseen (Ahonen & Roos, 2021, s. 11).

Varhaiskasvatus on ollut isojen muutosten keskellä viime vuosikymmenen ajan. Vuonna 2013 varhaiskasvatus siirtyi sosiaali- ja terveystieteiden ministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalle (Pihlaja & Viitala, 2018, s. 23). Lisäksi Eerola-Pennanen kumppaneineen (2017, s. 24–25) kirjoittavat vuonna 2016 laaditusta vasusta (voimassa 1.8.2017 alkaen), joka muutti sen ohjenuorasta velvoittavaksi normiasiakirjaksi, ja vuonna 2015 voimaan tulleesta varhaiskasvatuslain (580/2015) ensimmäisestä osasta, joka korvasi aiemman päivähoitolain (36/1973). Vuonna 2018 varhaiskasvatuslakia (540/2018) uudistettiin (Pihlaja & Viitala, 2018, s. 23). Eerola-Pennanen ja kollegat (2017) nostavat esiin lain tuoman merkittävän muutoksen ajattelutavassa ja toimintaideologiassa; uudessa varhaiskasvatuslaissa lapsi ja lapsen etu ovat keskiössä. On myös tunnustettu, että elinikäisen oppimisen polun ensiaskeleet otetaan varhaiskasvatuksessa (Eerola-Pennanen et al., 2017, s. 24, 26, 29). On kuitenkin huomattava, että muutokset eivät siirry käytäntöön hetkessä (Roos, 2015, s. 25).

2.2 Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen ominaispiirteitä

Salminen (2017) kuvaa varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta osana institutionaalista varhaiskasvatusta, jossa henkilöstön jäsenen toiminta perustuu ennen kaikkea ammatillisuuteen ja pedagogiseen rooliin (Salminen, 2017, s. 163). Tämä erottaa henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutussuhteen esimerkiksi vanhemman ja lapsen välisestä suhteesta (Salminen, 2014, s. 20). Nummenmaa ja Karila (2011, s. 7) viittaavat henkilöstön ja lasten väliseen vuorovaikutukseen ammatillisina keskusteluina, jotka eroavat niin tavoitteiltaan kuin vastuunsakin puolesta muista arkipäivän keskusteluista.

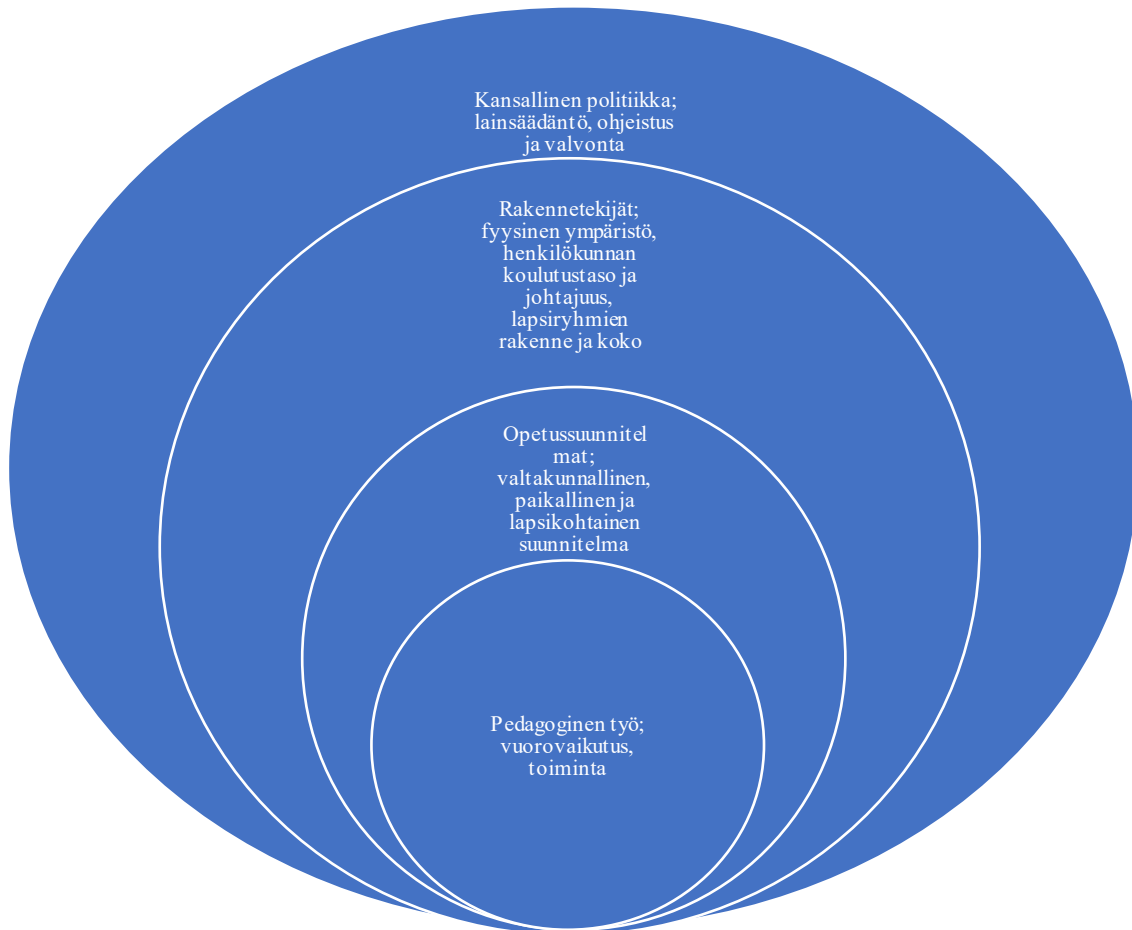
Vuorovaikutukseksi voidaan lukea Salmisen (2017, s. 164) mukaan kaikenlaiset kohtaamiset pienistä, iloisista tervehdyksistä pidempiin keskusteluihin (ks. myös Syrjämäki, Pihlaja & Sajaniemi, 2019, s. 565). Nämä kohtaamiset seuraavat toinen toistaan päiväkotipäivän alustan loppumiseen saakka. Ahonen ja Roos (2021, s. 9) muistuttavat, että jokainen kohtaaminen on merkityksellinen. Lapsen kohtaaminen on, Karjalaista (2017) lainatakseni, ”parhaimmillaan täydellistä pysähtymistä lapsen asian äärelle ja keskittymistä yhteiseen ihmettelyyn.”

Juuri nämä arjen pienet kohtaamiset ovat ratkaisevassa roolissa, koska niissä varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten väliset suhteet rakentuvat (Sirkko, Juutinen, Kyrönlampi, Puroila, Takala & Viljamaa, 2021). Sen vuoksi kohtaamisen taito on oleellinen varhaiskasvatuksen kontekstissa (Värri, 2000, s. 151). Se on yhteydessä myös lasten osallisuuteen (Kataja, 2018a; Leinonen, 2014, s. 17) ja inklusiiviseen kasvatustajatteluun (Felder, 2018), jotka ovat vasun (2018) avainkohtia. Toisinaan lapsi ei tule kohdatuksi, kuten Sajaniemi (2015) asian esittää: yhteyden katkeaminen on väistämätöntä. Vaikka se satuttaa aina, sen korjaaminen on mahdollista, ja siitä henkilöstön tulee aina kantaa vastuu (Sajaniemi, 2015). Kun lapsi kokee, että hän on pidetty ja tärkeä, se kantaa myös sellaisten tilanteiden yli, jolloin hän ei tule niin hyvin kohdatuksi (Karjalainen, 2017, s. 16).

Kun vuorovaikutusta tapahtuu pidemmän ajan kahden henkilön välillä, esimerkiksi päiväkodissa, Salminen (2017) katsoo vuorovaikutussuhteen synnyn mahdolliseksi (ks. myös Ahonen, 2017a, s. 61). Hän ajattelee vuorovaikutussuhteen sisältävän vuorovaikutusta enemmän tunteita. Lisäksi siihen kuuluu vastavuoroista, myönteistä suhtautumista sekä selkeämpiä aikeita toista osapuolta kohtaan (Salminen, 2017, s. 164).

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutus ymmärretään arkisena kanssakäymisenä varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten kesken. Henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus

nähdään olevan tiiviissä yhteydessä aikaan, paikkaan, kulttuuriin (ks. Karila, 2017, s. 9) ja yhteiskuntaan (Salminen, 2014, s. 24), jota pyrin havainnollistamaan kuviossa 1. Eri kehät ovat vuorovaikutuksessa keskenään.



Kuvio 1. Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen taustalla vaikuttavat tekijät John Bennettiä (2008) sekä Eerola-Pennasta ja kollegoja (2018) mukaillen.

Eerola-Pennanen kollegoineen (2017, s. 31) katsovat, että valtakunnallisella tasolla tehdyt linjaukset sekä rakennetekijöihin liittyvät standardit ja määräykset vaikuttavat paikallisen tason varhaiskasvatukseen, sen eri yksiköihin sekä niissä oleviin henkilöstön jäseniin ja lapsiin (myös KARVI, 2018, s. 3; Ylikörkkö, 2022, s. 76). Varhaiskasvatussuunnitelmakokonaisuus muodostuu kolmesta tasosta: valtakunnallisesta, paikallisista ja lasten henkilökohtaisista vasuista (OPH, 2018, s. 7). Varhaiskasvatuksen järjestäjät laativat paikalliset vasut valtakunnallisen vasun pohjalta (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 22§). Vasun (2018) mukaan sisällöt ja pedagoginen toiminta tarkentuu paikallisissa vasuissa sulkematta kuitenkaan mitään lain, asetuksen tai valtakunnallisen vasun edellyttämää sisältöä tai tavoitetta pois. Vasujen

ollessa velvoittavia, varhaiskasvatuksen toimintaa arvioidaan ja kehitetään säännöllisesti niin kansallisella kuin järjestäjä-, yksikkö- ja yksilötasollakin (OPH, 2018, s. 8, 61).

Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen taustalla vaikuttavat paitsi pedagogiset arvot ja toimintaperiaatteet (Raittila, Liinamaa & Tuominiemi, 2017, s. 65), myös henkilöstön jäsenen omat oletukset ja arvot (Pulkkinen, 2018, s. 3). Joskus nämä voivat olla keskenään ristiriidassa (Värri, 2000, s. 22), minkä vuoksi Sigurdardóttir ja Einarsdóttir (2016, s. 174) peräänkuuluttavat yhteisen ymmärryksen muodostamista suhteessa varhaiskasvatuksessa toteutettaviin arvoihin. Lisäksi Karlsson (2014, s. 170–171) kirjoittaa siitä, kuinka joskus asenteet, käsitykset ja uskomukset voivat kiinnittää huomion pelkästään lapsen kielteisiin ominaisuuksiin haudaten alleen lapsen myönteisen potentiaalin. Noddings (2013, s. 19–20) ajattelee asenteen olevan ratkaisevassa roolissa, sillä siitä välittyy lapselle kokemus, toimiiko varhaiskasvatuksen henkilöstö hänen kanssaan vastahakoisesti vai sydämen halusta. Buberin (1977; 1993) mukaan tämä vaatii todellista yhteyttä ja aitoa kohtaamista. Henkilöstön, joka tahtoo saada lapsen potentiaalit täyteen kukoistukseensa, tulee nähdä lapsi kokonaisvaltaisesti, ei vain osiansa summana (Buber, 1977, s. 118, 154; 1993, s. 130, 163).

Vuorovaikutukselle on ominaista puhutun kielen eli verbaalisen viestinnän yhdistyminen nonverbaaliin viestintään (ks. Ahonen, 2017a, s. 58; Lippard et al., 2018, s. 3). Vuorovaikutustilanteessa nimenomaan nonverbaalilla viestinnällä on ratkaiseva rooli (Syrjämäki et al., 2019, s. 560; van Manen, 2013, s. 15). Van Manen (2013, s. 24) kirjoittaa katseen voimasta; silmät voivat viestiä lämpöä ja olla kutsuvat, ne voivat ilmentää ihmettelyä ja uteliaisuutta tai vastaavasti vihamielisyyttä, kylmyyttä, etäisyyttä ja varautuneisuutta. Erityisesti pienten lasten kohdalla varhaiskasvatuksen henkilöstön kehon asennon, eleiden, ilmeiden, äänensävyjen ja -painojen, jopa fyysisen etäisyyden merkitys korostuu (Ahonen, 2017a, s. 58–59; ks. Ylikörkkö, 2022, s. 83).

Samoin lasten oma ilmaisu on varsin monikanavaista (Kangas et al., 2021, s. 66; Puroila & Estola, 2012, s. 29). Baen (2012, s. 59–60) mukaan lasten yritykset ottaa kontaktia varhaiskasvatuksen henkilöstöön saattavat olla hyvin hienovaraisia; kosketus, katsekontaktin etsiminen, kumartuminen/nojaaminen eteenpäin tai jonkin esineen/asian osoittaminen. Tästä syystä myös kuuntelun tulisi laajentua verbaalisen vuorovaikutuksen ulkopuolelle (Louhela-Risteelä, 2016, s. 30; ks. myös Syrjämäki et al., 2019, s. 563, 565). Lisäksi Puroila ja Estola (2012, s. 29) huomauttavat artikkelissaan, että yhtä lailla vaiti oleminen ja vetäytyminen ovat vuorovaikutuksellisia keinoja (myös Kangas et al., 2021, s. 30). Huomiotta jättäminen johtaa

helposti lasten ajatusten ja aloitteiden tyrehdyttämiseen (Kangas et al., 2021, s. 81), mutta toisaalta joskus tilan antaminen voi olla hyvä ratkaisu (ks. Louhela-Risteelä, 2016, s. 23–26; Puroila & Estola, 2012, s. 29). Näin ollen on perusteltua sanoa, että vuorovaikutus on aina kaksisuuntaista (Salminen, 2017, s. 164). Aiemmillä vuorovaikutuskokemuksilla on myös oma roolinsa henkilöstön ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa (Ahonen, 2017a, s. 61; Booth, 2011, s. 308). Tästä syystä Salminen (2017, s. 164) muistuttaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä huomioimaan herkkyydellä erityisesti pienten lasten elettyä elämää ja aiempia vuorovaikutuskokemuksia.

Bae (2012, s. 56) ja Salminen (2017, s. 164) ajattelevat, että kaikki vuorovaikutustilanteeseen osallistuvat vaikuttavat vuorovaikutustilanteen kulkuun. Samalla he muovaavat omaa ja toisten elämää sekä yhteisöä, johon he kuuluvat (Virkki, 2015, s. 5). Myös Buber (1977; 1993) ajattelee, että ihmisten välinen aito kohtaaminen muuttaa heitä. He lähtevät kohtaamisen hetkestä erilaisena kuin siihen tulivat; heidän olemuksessaan on jotain enemmän, jotain, josta he eivät aiemmin tienneet (Buber, 1977, s. 23, 129; 1993, s. 38, 140–141). Leskisenoja (2020) kuvaa lapsen vahvistavaa kohtaamista. Siinä tavoitellaan sellaista lapsen kohtaamista, joka vahvistaa häntä; lapsi lähtee kohtaamisesta vahvempana kuin hän siihen tuli (Leskisenoja, 2020).

2.2.1 Valta, eettisyys ja dialogisuus osana varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta

Salminen (2017, s. 167) kirjoittaa varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen olevan asymmetristä, erityisesti tiedollisesti, mutta myös vallan näkökulmasta (myös Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018, s. 78). Kallialan (2013, s. 16, 22) mukaan se on väistämätön osa varhaiskasvatusta. Sen lisäksi, että henkilöstöllä on enemmän valtaa, heillä on myös päävastuu vuorovaikutussuhteen laadusta (Salminen, 2017, s. 167). Varhaiskasvatuksessa tätä valtasuhdetta määrittävät henkilöstön henkilökohtaiset näkemykset sekä kulttuurissa ja ajassa elävät lapsikäsitykset (ks. Turja, 2020, s. 39); onko lapsi passiivinen kohde vai aktiivinen toimija (Kangas et al., 2021, s. 17)? Pulkkinen (2018, s. 9) nostaa esiin, että lapsikäsitys pitää sisällään aina käsityksen siitä, mitä lapsi on suhteessa aikuiseen. Roosin (2015, s. 163) tutkimuksesta käy ilmi, kuinka alisteisena lapset näkevät asemansa suhteessa varhaiskasvatuksen henkilöstöön. Tämä osoittaa sen, että vaikka teoriassa lapsen ja henkilöstön välinen valtasuhde ja lasten asema on muuttunut, vie aikaa ennen kuin se saavuttaa käytännön

konkretian ja ihmisten arkikäsitteet (Turja, 2020, s. 38, 43). On hyvä pohtia, nähdäänkö lapsen vaikutusmahdollisuudet uhkana, mahdollisuutena vai ihmisoikeutena (Kataja, 2018e).

Tämän valossa on perusteltua, että Kangas ja kollegat (2021, s. 47, 65) nostavat esiin varhaiskasvatuksen henkilöstön välisten kriittisten keskusteluiden tärkeyden liittyen muun muassa henkilöstön lapsikäsitteeseen; miten lapset nähdään, miten he saavat näkyä toiminnassa sekä miten lasten aloitteita ja ehdotuksia osataan havainnoida sekä kuinka niihin suhtaudutaan. Pulkkinen (2018, s. 5) huomauttaa, että lapsikäsitteistä ei voi määrätä toteutettavaksi, vaan se syntyy omakohtaisen tiedostamisen kautta, jota edistää nimenomaan yhteinen keskustelu ja reflektointi.

Bae (2009, s. 395) kirjoittaa, kuinka on ymmärrettävä lapsen ja lapsuuden kaksi puolta: pärjäävä, kompetentti ja pystyvä, mutta myös tarvitseva ja riippuvainen. Sajaniemen (2021) mukaan tarvitsevuus perustuu siihen, että lapsen kehitys on kesken. Lapsi toisaalta osaa ja pystyy monenlaiseen, mutta on kuitenkin täysin riippuvainen henkilöstön huolenpidosta ja suojelusta säilyäkseen hengissä ja voidakseen emotionaalisesti hyvin varhaiskasvatuspäivänsä ajan (Kalliala, 2013, s. 17; ks. myös Värri, 2000, s. 101). Leinonen (2014) nostaa esiin, että usein vallan pitämistä tiukasti varhaiskasvatuksen henkilöstöllä perustellaan juuri turvallisuusseikoilla. Pohjimmiltaan hänen mielestään valtarakenteissa ja vallan jakamisessa henkilöstön ja lasten kesken kyse on kuitenkin arvoista ja asenteista. Vallan jakamisen lisäksi hän peräänkuuluttaa vastuun jakamisen merkitystä yhteisistä päätöksistä. Leinonen muistuttaa, että vastuu turvallisesta ja pedagogisesti kehittävästä toiminnasta sekä lasten hyvinvoinnista säilyy aina varhaiskasvatuksen henkilöstöllä (myös Kataja, 2018e). Ei ole reilua luovuttaa valtaa ja vastuuta lapselle ja myöhemmin syyllistää häntä huonoista ratkaisuista (Leinonen, 2014, s. 24–25; Salminen, 2017, s. 167).

Varhaiskasvatuksen opettajan ammattieettisten ohjeiden (2020) mukaan jaettu ymmärrys lapsen ja lapsuuden arvosta luo pohjaa varhaiskasvatuksen opettajan ammattietikalle. Tämä jaettu ymmärrys tulee perustua lakeihin, asetuksiin ja tieteelliseen tutkimukseen (Pesonen et al., 2020, s. 5). Nykyisen ajattelun mukaan lapsia ei nähdä vain joksikin tulevina (*becoming*), vaan lapset ovat jo jonakin olevina (*being*) ja lapsuudella on näin ollen itseisarvo (Helin, Kola-Torvinen & Tarkka, 2018, s. 12). Varhaiskasvatuksen opettajalla on velvollisuus turvata jokaista lasta kunnioittava toimintatapa (Pesonen et al., 2020, s. 5–6). Pedagogisen kunnioituksen periaate on varhaiskasvatuksen henkilöstön eettinen ohjenuora, joka edellyttää ehdotonta lapsen ihmisyyden kunnioittamista (Värri, 2000, s. 151).

Michaud ja Välitalo (2017) kirjoittavat auktoriteettiasemasta, joka varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on suhteessa lapseen. Se on oikeutettua vain, jos se on vapaa väkivallasta, voiman käytöstä, pakottamisesta ja manipuloinnista (Michaud & Välitalo, 2017, s. 28). Vaikka varhaiskasvatustutkimuksessa henkilöstön vallankäyttö nähdään pääsääntöisesti kielteisesti (Kalliala, 2013, s. 21), Sigurdardottirin ja Einarsdottirin (2016) tutkimuksessa erotellaan negatiivinen ja positiivinen kuri. Ensimmäiseen yhdistetään helpommin vallankäyttö, jälkimmäisessä on enemmän kyse sosiaalisten taitojen harjoittamisesta (Sigurdardottir & Einarsdottir, 2016, s. 170, 174). Värri (2000, s. 101) mukaan lapsen kunnioittaminen näkyy siinä, kuinka ja millaisin keinoin lasta rajoitetaan.

Kataja (2018b) haastaa pohtimaan sääntöjä ja niiden tarpeellisuutta. Hän näkee osan säännöistä tarpeellisina, mutta niiden ja niiden valvomisen ei tulisi kuitenkaan määrittää koko varhaiskasvatuspäivää, koska se syö lämmintä vuorovaikutusta (Kataja, 2018b). Tätä ajatusta tukevat Könkään (2018) sekä Puroilan ja Estolan (2012) tutkimustulokset. Köngäs (2018, s. 128, 135) näkee selkeät, loogiset ja kunnioittavat säännöt myönteistä vuorovaikutusta tukevana, kun taas varhaiskasvatuksen henkilöstön päättämättömyys ja epäjohtonmukaisuus kiristävät tunnelmaa. Myös lapset ovat sitä mieltä, että on tärkeää, että henkilöstö pitää yllä järjestystä (ks. Roos, 2015, s. 143). On huolehdittava kuitenkin siitä, että henkilöstön rooli ei typisty pelkäksi toiminnan kontrolloijaksi ja järjestyksen ylläpitäjäksi (ks. Puroila, Estola & Syrjälä, 2012, s. 354; Roos, 2015, s. 161). Eklund ja Heinonen (2014) näkevätkin toiminnan suunnittelun luovan pohjaa varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lapsen välittäville ja kunnioittavalle kohtaamiselle. Toiminnan suunnittelulla he tarkoittavat henkilöstön keskinäisiä keskusteluja ja sopimuksia suhteessa tavoitteisiin, toiminnan sisältöihin, ohjauksen keinoihin, henkilöstön ja lapsen asemaan ryhmässä sekä heidän väliseensä vuorovaikutuksen laatuun (Eklund & Heinonen, 2014, s. 216). Noddingsin (2013, s. 28) mukaan eettisyys ilmenee nimenomaan henkilöstön tietoisuutena omista toimistaan.

Väri (2000) myöntää varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisen suhteen olevan eettisesti poikkeuksellisen vaativa. Tämä johtuu siitä, että toisaalta henkilöstön tulisi vaikuttaa lapsiin kasvatuksellisin keinoin, josta Turja (2020, s. 39) käyttää termiä kasvun ohjaaminen, mutta toisaalta kohdata heidät yhtä aikaa aidosti kunnioittaen (Väri, 2000, s. 86). Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on valta suureen hyvään tai suureen pahaan (Sajaniemi, 2015), joten vaaditaan eettistä harkintaa, jotta he käyttävät omaa valta-asemaansa oikein (Karjalainen, 2017, s. 17).

Varhaiskasvatuksen henkilöstön vallankäyttö näkyy lasten kuuntelemisessa, näkemisessä ja huomion kiinnittämisessä tai toisaalta kuulematta, näkemättä ja huomiotta jättämisessä (Louhela-Risteelä, 2016, s. 21). Rajalan, Kontiolan, Hilpön ja Lipposen (2019) mukaan päiväkodissa lapsen negatiiviset tunteet ovat päivittäin läsnä. Henkilöstöllä on valta vaikuttaa, jätetäänkö ne huomiotta vai yritetäänkö mielipahaan vaikuttaa aktiivisesti, myötätunnon keinoin (Rajala et al., 2019, s. 315). Karjalainen (2017, s. 16) huomauttaa, että varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on eettinen vastuu ja velvollisuus vastata lapsen kutsuun (ks. myös Van Manen, 2013, s. 13).

Karlsson (2014) nostaa esiin mielenkiintoisen näkökulman, jonka mukaan kysymysten esittämiseen liittyy aina vallankäyttöä. Kenellä on valta esittää kysymyksiä ja siten tehdä aloitteita varhaiskasvatuksessa; onko henkilöstö siinä pääroolissa vai nähdäänkö myös lasten kysymykset tärkeinä (Karlsson, 2014, s. 172, 218)? Vasun (2018, s. 33) mukaan lapsia tulee rohkaista esittämään kysymyksiä ja henkilöstön tulee niihin vastata. Värri (2000) kasvatusajattelun lähtökohtiin kuuluu se, että ”kasvatus on eettisesti perusteltua vain, jos siinä noudatetaan hyvän elämän ja itseksi tulemisen ideaaleja”. Hän katsoo, että tämä mahdollistuu ainoastaan dialogisessa kasvatussuhteessa (Värri, 2000, s. 13, 101), mikä Karlssonin (2014, s. 172) näkemyksen mukaan toteutuu kasvatuksessa ja opetuksessa verrattain harvoin.

Värri (2000) katsoo, että dialoginen ja eettinen toiminta vaatii varhaiskasvatuksen henkilöstöltä reflektiivistä asennetta. Dialogisen suhteen edellytyksenä on hänen mukaansa yksilöiden suuntautuminen toisiaan kohti (Värri, 2000, s. 67, 121). Tämä linkittyy Martin Buberin (1977; 1993) dialogisuusfilosofiaan, joka perustuu sanapareihin Minä-Sinä ja Minä-Se. Jälkimmäinen objektivoi (ks. myös Biesta 2013, s. 18), kun taas ensiksi mainittu avaa yhteyden ihmisten välille (Buber, 1977, s. 9–11; 1993, s. 25–27). Buberin (1977; 1993) kuvaamaa yhteyttä luonnehtii vastavuoroisuus: ”nähdä ja tulla nähdyksi, tuntea ja tulla tunnetuksi, rakastaa ja tulla rakastetuksi” (ks. myös Kataja, 2018e). Toisaalta Buber ajattelee, että täydellinen vastavuoroisuus ei voi – eikä ole tarkoituksenmukaista – toteutua aikuisen ja lapsen välisessä suhteessa (Buber, 1977, s. 14, 122, 155–156; 1993, s. 30, 133–134, 164–165). Ihmisten välisestä yhteydestä puhuu myös Sajaniemi (2015). Kun ihminen on turvallisessa yhteydessä toiseen, hän on Sajaniemen mukaan yhtä aikaa rento ja valpas. Yhteydessä oleminen lievittää huomattavasti stressiä; mahdollisuudet kokea hyvää oloa ja kestää pahaa oloa lisääntyvät (Sajaniemi, 2015).

2.3 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden velvoitteet (2018) tutkimusten valossa

Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välinen sensitiivinen ja myönteinen vuorovaikutus on vasun (2018) avainkohtia. Se velvoittaa henkilöstöä solmimaan luottamuksellisen suhteen jokaiseen lapseen. Sensitiivinen vuorovaikutus näkyy asiakirjaa mukaillen henkilöstön fyysisenä ja psyykkisenä läsnäolona sekä kiireettömyytenä, yhdessä tekemisen ilona ja yhteisenä hassutteluna. Viime kädessä tavoitteena on laadukas ja yhdenvertainen varhaiskasvatus (OPH, 2018). Tässä alaluvussa tarkastelen näitä vasun (2018) velvoitteita tutkimuskirjallisuuden valossa. Päädyin kyseiseen ratkaisuun vasun (2018, s. 8) pedagogisen painotuksen vuoksi. Kuten aiemmin toin ilmi, pedagogiikka perustuu tieteelliseen tietoon. Tästä syystä toiminnan varhaiskasvatuksessa tulee perustua siihen ollakseen vasun (2018) mukaista. Täten on perusteltua olla tietoinen alaan liittyvästä tutkimuksesta.

Aluksi nostan esiin varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisen sensitiivisen ja myönteisen vuorovaikutuksen merkityksen itseis- ja välinearvona (ks. OPH, 2018, s. 16). Sen jälkeen tuon ilmi tekijöitä, jotka edistävät heidän välistään sensitiivistä vuorovaikutusta (ks. OPH, 2018, s. 22, 31, 38–39, 48). Lopuksi osoitan, kuinka se kutoutuu yhteen niin pedagogiikan kuin laadunkin kanssa, jotka voidaan katsoa vasun (2018) punaiseksi langaksi.

Leskisenojan (2019, s. 111) mukaan lämmin, myönteinen ja turvallinen varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lapsen välinen suhde on välttämätön lapsen eheän ja tasapainoisen kasvun ja kehityksen sekä varhaiskasvatusympäristöön sopeutumisen näkökulmasta. Cadima, Doumen, Verschueren ja Buyse (2015, s. 2) katsovat sen luovan pohjaa lapsen emotionaalille turvallisuudentunteelle (ks. myös McNally & Slutsky, 2018, s. 508). Turvallinen ilmapiiri varhaiskasvatuksessa nojaa yhdessä sovittuihin sääntöihin ja toimintatapoihin (OPH, 2018, s. 33; ks. Ylikörkkö, 2022, s. 84). Ne yhdistettynä henkilöstön tarjoamaan emotionaaliseen tukeen rakentavat lapsen turvallisuuden tunnetta (Salminen, 2014, s. 65). Curby, Brock ja Hamre (2013, s. 292) alleviivaavat emotionaalisen tuen lisäksi erityisesti sen yhtenäisyyttä ja johdonmukaista toteutumista läpi koko päivän.

Kataja (2018d) ajattelee, että turvallinen ja myönteinen ilmapiiri rakentuu varhaiskasvatuksen henkilöstön tekojen, sanojen ja nonverbaalin viestinnän kautta (ks. myös Noddings, 2013, s. 19). Rannan (2020, s. 56) tutkimus osoittaa, että jos lapsi ei voi luottaa henkilöstöön, työltä putoaa pohja. Sensitiivinen vuorovaikutus on lasta arvostavaa ja kunnioittavaa, lämmön ja kiintymyksen osoittamista, rohkaisemista, kehumista ja lapsen huolenaiheiden tunnistamista (Kalliala, 2013, s. 78). Lapsen tulee olla varma, että häntä ei jätetä selviämään yksin vaikeiden

tunteiden kanssa, vaan henkilöstö auttaa niiden yli (ks. Louhela-Risteelä, 2016, s. 29; OPH, 2018, s. 31, 33). Salminen (2014, s. 65–66) korostaa varhaiskasvatuksen henkilöstön sensitiivisyyttä ja ymmärtäväisyyttä suhteessa lapsen näkökulmaan ja tarpeisiin sekä suotuisaa vastaamista niihin. Tämä edellyttää sitä, että henkilöstö pystyy virittäytymään lapsen tunnetilaan (Kangas et al., 2021, s. 85). Sen turvin lapsi uskaltaa kääntyä henkilöstön jäsenen puoleen niin iloissa ja suruissa (Leskisenoja, 2019, s. 49) kuin omistumisen ja epäomistumisenkin hetkellä (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 279–280; ks. Roos, 2015, s. 163).

Sensitiivinen vuorovaikutus ja varhaiskasvatuksen henkilöstön pedagoginen herkkyyks vaikuttavat ratkaisevasti siihen, tunteeke lapsi olonsa turvalliseksi, rakastetuksi, ymmärretyksi ja arvostetuksi, jonka myötä hän voi tuntea yhteyttä toisiin ihmisiin (Hännikäinen, 2017, s. 60). Sen sijaan lapsen nolaaminen, loukkaaminen ja epäkunnioittava suhtautuminen saattaa hänet huonoon valoon koko yhteisön silmissä (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012, s. 291). Turvallisissa vuorovaikutussuhteissa lapsella ei ole pelkoa tällaisista kokemuksista (Louhela-Risteelä, 2016, s. 24). Tutkijat ovat nostaneet lapsen turvallisuuden ja muiden myönteisten tunteiden kannalta kriittisiksi kohdiksi varhaiskasvatusryhmässä aloittamisen (Dowling, 2009, s. 16–17; Roos, 2015, s. 114), vastaanoton aamulla (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 280; Ranta, 2020, s. 57; Ylikörkkö, 2022, s. 81) ja toisaalta paluun pitkän poissaolon jälkeen (Bigsten, 2015, s. 98–99).

Lisäksi useat tutkijat ovat havainneet sekä yleisen vuorovaikutuksen laadun että varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lapsen välisen kahdenkeskisen suhteen yhteisvaikutuksen merkityksen (Cadima, Doumen, Verschueren ja Buyse, 2015, s. 3; Nguyen, Ansari, Pianta, Whittaker, Vitiello, & Ruzek, 2020). Siksi on tärkeää, että myönteiset ihmissuhteet henkilöstön ja lapsen välillä ulottuvat koskemaan lapsiryhmän jokaista lasta. Vasu (2018, s. 20) velvoittaa kohtaamaan jokaisen lapsen ainutlaatuisena ja arvokkaana, juuri sellaisena kuin hän on. Bigstenin (2015, s. 96) tutkimus osoittaa, kuinka jokaisen lapsen ainutlaatuisuutta tulisi suojella, vahvistaa ja kunnioittaa. Biesta (2016, s. 30) kirjoittaa myös henkilöstön vastuusta suhteessa lapsen subjektiiviteen, mikä sallii lapsen tulla omaksi, ainutlaatuiseksi yksilöksi.

Jotta lapsi voi kokea, että hänet hyväksytään ja häntä arvostetaan omana ainutlaatuisena itsenään, tulee lapsen hyviä ominaisuuksia sanoittaa (Leskisenoja, 2019, s. 115). Vasun (2018, s. 21) mukaan kannustava palaute kuuluu lapsen oikeuksiin. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävä on siirtää lapseen oma horjumaton usko hänen potentiaalistaan (ks. Biesta, 2013, s. 17). Leskisenoja (2019, s. 115) korostaa, että erityisen tärkeää tämä on lasten kohdalla, joilla on

haasteita tai erityisen tuen tarpeita (ks. myös Ranta, 2020, s. 64). Lapsen itsetunto kasvaa henkilöstön rakkaudesta ja hyväksynnästä (Dowling, 2009, s. 11). Kaikkia lapsen tekoja ei voida hyväksyä, mutta välittämisen määrä ei koskaan horju, mikä näkyy lämpimänä ja hyväksyvänä kohteluna niin ylä- kuin alamäessä (Leskisenoja, 2019, s. 115). Tällä on ratkaiseva merkitys, koska lapsen käsitys itsestä rakentuu sen varaan, kuinka häneen suhtaudutaan ja kuinka häntä kohdellaan (Ahonen, 2017a, s. 12; Dowling, 2009, s. 12). Hännikäinen (2017, s. 61–62) käyttää termiä emotionaalinen side kuvaamaan henkilöstön ja lasten välistä lämmintä vuorovaikutussuhdetta. Sen pilaa Rannan (2020, s. 60) tutkimuksen mukaan henkilöstön etäälle jättäytyminen, lapsen huomiotta jättäminen tai lapsen yli puhuminen.

Varhaiskasvatuksen tulee perustua tunnepohjaiselle välittämiselle, jolle myönteinen kosketus ja läheisyys luovat hyvän pohjan (ks. OPH, 2018, s. 23). Keränen, Juutinen ja Estola (2017) osoittavat, että kosketus on varhaiskasvatuksessa kuitenkin ristiriitainen ilmiö; toisaalta tapa osoittaa hellyyttä, toisaalta keino kontrolloida lasta (Keränen et al., 2017, s. 254, 262). Tämän nonverbaalin viestinnän kautta lapselle välittyy kokemus siitä, onko hän arvokas ja välitetäänkö hänestä (Kinnunen, Viljamaa & Estola, 2016, s. 107; ks. myös Ylikörkkö, 2022, s. 81). Van Manen (2013, s. 22) korostaa lisäksi koskettamista olemuksella ja mielellä, mikä näkyy varhaiskasvatuksen henkilöstön äänessä, silmissä, eleissä ja läsnäolossa. Parhaimmillaan ihmissuhteet, joissa lapsi kohdataan arvostavasti, kannattelevat lasta läpi hänen elämänsä (ks. Felder, 2018, s. 60–61). Silti sen merkitystä ei ole pedagogisena ilmiönä kunnolla tunnustettu eikä ymmärretty (van Manen, 2013, s. 10). Myös Roosin (2015, s. 163) tutkimus osoittaa, että lasten ja henkilöstön väliseen tunneperäiseen kiinnittymiseen on vielä matkaa.

Vasu (2018, s. 16), jonka tavoitteet kumpuavat varhaiskasvatuslaista (540/2018), nostaa esiin toisaalta varhaiskasvatuksen henkilöstön kunnioittavan toimintatavan suhteessa lapsiin, toisaalta myös lasten omien vuorovaikutustaitojen kehittämisen. Näin tulee huomioiduksi kestävän kehityksen sosiaalinen ulottuvuus (ks. Ødegaard, 2021), jota maailman moninaisuus edellyttää (OPH, 2018, s. 25). Ødegaard (2021, s. 15–16) esittää, että sosiaalinen kestävä kehitys edistää hyvinvointia, mutta valitettavan usein sen merkitys unohtuu. Vasu (2018, s. 28) peräänkuuluttaa henkilöstön tulemistä tietoisiksi siitä, että heidän tavastaan toimia ja olla vuorovaikutuksessa, lapset omaksuvat arvoja, asenteita ja tapoja. Kataja (2018a, d) herättää pohtimaan, millaisia lapsia varhaiskasvatuksessa haluaa kasvattaa, ja kuinka henkilöstön oma toiminta tukee kyseisen tavoitteen toteutumista (ks. myös Taggart, 2016, s. 178).

Varhaiskasvatuksen henkilöstön arvostava kohtaaminen, jossa lasta aidosti kuunnellaan, lisää myös lapsen arvostusta ja kuuntelemista suhteessa henkilöstöön (Ranta, 2020, s. 60). Näin lapsen lämmin kohtaaminen kasvattaa lasta itseään eettiseksi ja moraaliseksi ihmiseksi (Vienola, 2020, s. 177). Värin (2000, s. 26) mukaan ihanteena on se, että lapsi saa kokemuksen rakastetuksi, arvostetuksi sekä kuulluksi tulemisesta, ja alkaa sen myötä toteuttaa niitä myös itse suhteissa toisten, maailman sekä itsensä kanssa. Mallinäyttämisen merkitys nousee esiin useissa muissakin tutkimuksissa (ks. Booth, 2011, s. 303; Sigurdardottir & Einarsdottir, 2016, s. 171, 175). Tästä syystä Puroila, Juutinen, Kyrönlampi, Sirkko, Takala ja Viljamaa (2021, s. 8) näkevät tärkeäksi, että jokainen henkilöstön jäsen reflektoi omia tapojaan olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa.

2.3.1 Varhaiskasvatuksen henkilöstön fyysinen ja psyykinen läsnäolo

Vasussa (2018, s. 38–39) korostetaan henkilöstön sensitiivisen, fyysisen ja psyykkisen läsnäolon merkitystä lapsille. Noddings (2013) kirjoittaa siitä, kuinka varhaiskasvatuksen henkilöstö voi olla fyysisesti läsnä, mutta silti psyykkisesti poissa. Toisaalta, vaikka henkilöstön jäsen on fyysisesti kaukana, lapsi voi silti tuntea hänen läsnäolonsa ja halunsa huolehtia lapsen hyvinvoinnista (Noddings, 2013, s. 19). Sen sijaan henkilöstön psyykinen etäisyys aiheuttaa turvattomuutta, huonommuutta ja jopa itseinhoa (ks. Van Manen, 2013, s. 28). Alijoki ja Pihlaja (2020, s. 279–280) kuvaavat läsnä olevaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä lasten suojaverkkona (ks. myös Einarsdottir, 2011, s. 394; Köngäs, 2018, s. 127); lapset ovat luottavaisella mielellä, kun he tietävät henkilöstön olevan tarpeen vaatiessa saatavilla (Kalliala, 2013, s. 117).

Useiden tutkimusten ja alan asiantuntijoiden mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön aktiivinen läsnäolo on mittaamattoman tärkeä asia lapselle (Kataja, 2018a, b; Ranta, 2020). Kallialan (2013) mukaan nimenomaan aktiivisuus on olennaista, koska henkilöstön muuttuessa passiiviseksi, myös sensitiivisyys kärsii (myös Ylikörkkö, 2022, s. 90). Leskisenoja (2019, s. 49) katsoo, että henkilöstön jäsenen aktiivinen läsnäolo päiväkotipäivässä saa aikaan tiiviin, läheisen ja luottamuksellisen suhteen lapseen. Osa tutkijoista käyttää tästä termiä emotionaalinen saatavilla olo (ks. Harkoma et al., 2021, s. 200). minkä merkitystä korostaa myös van Manen (2013, s. 12). Aktiivinen läsnäolo viestii lapselle kaikkein tärkeimmän: olet tärkeä ja sinusta pidetään (Kalliala, 2013, s. 97–98). Läsnäolo on Buberin (1977; 1993) sanoin kohtaavaa, odottavaa ja kestävä. ”Olenainen eletään läsnäolossa” (Buber, 1977, s. 20; 1993,

s. 35), jonka vuoksi vuorovaikutus ja läsnäolo varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välillä eivät saisi rajoittua pelkästään ohjattuun toimintaan, mitä Roosin (2015, s. 162) tutkimus ilmentää.

Kataja (2018e) nostaa esiin, että läsnäolo avaa mahdollisuuden vastata lapsen aloitteisiin (myös OPH, 2018, s. 38), jotka tulisi Ødegaardin (2021, s. 14) mukaan ottaa vakavasti. Se, että jokaisen ainutlaatuinen ääni – äänekäs huuto tai hiljainen kuiskaus (ks. Syrjämäki et al., 2019, s. 565, 567) – tulee kuulluksi ja huomioduksi yhteisesti jaetussa toiminnassa, tukee inklusion toteutumista (Felder, 2018, s. 68). On kuitenkin huomattava, että pelkkä kuulluksi tuleminen ei riitä, vaan se tulee näkyä tekoina ja itse toiminnassa (Kangas et al., 2021, s. 76; ks. myös Leinonen, 2014, s. 16). Roosin (2015) tutkimuksesta, jossa lapset kertoivat päiväkotiarjestaan, välittyy kuva, että lasten mahdollisuudet vaikuttaa päiväkodin toimintaan todellisuudessa on vähäiset. Lisäksi varhaiskasvatuksen henkilöstön läsnäolo on harvinaista esimerkiksi lasten leikeissä, joka on kuitenkin lapsille ominaista toimintaa ja joka avaa otollisesti mahdollisuuden kurkistaa lasten todellisuuteen (Roos, 2015, s. 132, 161–162). Sama etäisyys henkilöstön ja lasten välillä ilmenee myös ulkoilutilanteissa (ks. Puroila et al., 2012, s. 354). Kalliala (2013, s. 53) huomauttaa, että henkilöstön ja lapsen suhteen haastavuus näkyy kirkkaimmillaan leikissä, joka ei perushoitotilanteiden, kuten ruokailun ja pukeutumisen, tavoin ”pakota” vuorovaikutukseen.

2.3.2 Kiireettömyys sekä jaetut ilon hetket ja hassuttelu

Vasu (2018) huomioi kiireettömän ilmapiirin tärkeyden varhaiskasvatuksessa. Lisäksi se nostaa esiin ilon ja yhteisen hassuttelun merkityksen myönteisen ilmapiirin vahvistajana, mikä tukee lasten hyvinvointia (OPH, 2018, s. 22, 31, 39, 48). Myös monet tutkijat kirjoittavat kiireettömän ilmapiirin merkityksestä (ks. Ahonen, 2017a, s. 78; Kangas et al., 2021, s. 61; Ranta, 2020, s. 73, 86). Venninen, Leinonen, Lipponen ja Ojala (2013, s. 216) ajattelevat kiireettömän ilmapiirin luovan tilaa lasten aloitteille ja niiden kuuntelemiselle. Se yhdistettynä varhaiskasvatuksen henkilöstön myönteiseen asenteeseen tuo tarttuvaa iloa ja lämpöä koko ryhmään ja sen ilmapiiriin (Leskisenoja, 2019, s. 49, 72), joten henkilöstön rooli ilmapiirin luojana on ratkaiseva (Hännikäinen, 2015, s. 755; ks. myös KARVI, 2018, s. 52). Näin päiväkodista muodostuu Leskisenojan (2019, s. 49) mukaan paikka, jonne on mukava mennä ja jossa on hyvä olla; lapsi tuntee olonsa kotoisaksi (Laevers et al., 2005, s. 17).

Karjalainen (2021) esittää ilon kuuluvan pedagogisiin käytäntöihin. Aito ilo yhdessäolosta (myös Tast, 2017, s. 20; Karjalainen, Hanhimäki & Puroila, 2019, s. 141) tulisi välittyä aamun ensihetkestä päiväkotipäivän loppuun saakka (Karjalainen, 2021, s. 54–56). Rautamies kollegoineen (2018, s. 67) näkevät tavoitteen saavuttamista tärkeämpänä tekemisen prosessin, jota sävyttää varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välinen hyvä yhteys, ilo ja huumori. Karjalainen (2021, s. 56) ajattelee niiden hälventävän henkilöstön ja lasten välisiä tavanomaisia roolijakoja. Useiden muiden tutkijoiden (ks. Roos, 2015, s. 160) tavoin tämä näkyy erityisesti vapaan leikin aikana (Karjalainen, 2021, s. 56).

Sajaniemi (2015) katsoo jaetun ilon moninkertaistavan myönteisten tunteiden määrän. Lisäksi Tast (2017, s. 20) ajattelee hassuttelun luovan rentoa ja hyväksyvää ilmapiiriä (ks. myös Puroila & Estola, 2012, s. 34–35; Rautamies et al., 2018, s. 66–67). Harkoma (2021) esittää, että myönteisistä tunteista varhaiskasvatuksessa puhutaan liian vähän ottaen huomioon, että ne itsessään ehkäisevät lasten stressiä. Lasten ilon ja hyvinvoinnin puolesta puhuu myös Ødegaard (2021, s. 2). Myönteisten tunteiden tärkeydestä huolimatta on huomioitava lapset yksilöllisesti. Pursi (2020) huomauttaa osan lapsista olevan melankolisempia, joten he saattavat kaivata ilon ja hassuttelun vastapainoksi myös muiden tunteiden käsittelyä. Samoin Karjalainen (2021, s. 55) nostaa esiin sen, kuinka varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee säädellä omaa leikkisyyttään ja ilonpitoaan suhteessa yksittäisen lapsen reaktioihin.

Leskisenojan (2019, s. 71) näkemyksen mukaan myönteisten tunteiden vaaliminen varhaiskasvatuksessa on tärkeää, koska ne ovat ratkaisevassa roolissa muun muassa lapsen hyvinvoinnin ja viihtymisen kannalta. Harkoma (2021) nostaa esiin mielenkiintoisen näkemyksen, jonka mukaan lapsen kokemat negatiiviset tunteet mahdollistavat vahvat myönteiset tunnekokemukset; kun lapsi satuttaa itsensä tai hän turhautuu haastavan asian äärellä, varhaiskasvatuksen henkilöstön sensitiivinen suhtautuminen kääntää tilanteen myönteiseksi. Leskisenojan (2019) mukaan lämpimän ja positiivisen ilmapiirin rakentaminen on henkilöstön vastuulla. Hän katsoo, että lapselle tulisi suoda päivittäin erilaisten myönteisten tunteiden kokeminen. Myönteisten tunteiden värittämää hyvää yhteishenkeä pidetään toisinaan itsestäänselvyytenä, mutta todellisuudessa se vaatii suunnitelmallista pedagogiikkaa (Leskisenoja, 2019, s. 71–72; ks. myös Laevers et al., 2005, s. 6).

2.3.3 Vuorovaikutus pedagogiikan ja varhaiskasvatuksen laadun kudelmassa

Vasun (2018, s. 7) tavoite on ”edistää laadukkaan ja yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteutumista koko maassa”. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (KARVI, 2018) jakaa laadun rakenne- ja prosessitekijöihin. Ensiksi mainittua KARVI kuvailee suhteellisen pysyvänä sisältäen tekijät, joita säätelee lait, asetukset ja muut valtakunnalliset asiakirjat. Viimeksi mainittu on puolestaan suoraan yhteydessä lapsen kokemukseen eli se, kuinka varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita ja sisältöjä käytännössä toteutetaan. Näistä yksi keskeinen on lapsen ja henkilöstön välinen vuorovaikutus (Vlasov et al., 2018, s. 3, 52).

McNally ja Slutsky (2018) kirjoittavat responsiivisen henkilöstön, joka vastaa lasten aloitteisiin, olevan osa varhaiskasvatuksen laatua. Varhaiskasvatuksen henkilöstön emotionaalisesti positiivinen vire vuorovaikutuksessa sekä kyky organisoida toimintaa sujuvasti ovat vuorovaikutuksellisen laadun keskeisiä tekijöitä (Salminen, 2014, s. 85). On huomattava, että rakenne- ja prosessitekijät kulkevat käsi kädessä; jos henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus ei ole sensitiivistä ja välittävää, niin varhaiskasvatus ei ole laadukasta, vaikka muut rakenteet olisivatkin kunnossa (Kangas et al., 2021, s. 175).

Ahonen (2017a, s. 60) katsoo laadukkaan vuorovaikutuksen olevan tiiviissä yhteydessä laadukkaan pedagogiikan kanssa (myös Salminen, 2014, s. 23). Voidaan sanoa, että pedagogiikan elementti on aina läsnä varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa (Salminen, 2017, s. 168); pedagogiset käytännöt voivat edistää tai estää vuorovaikutusta (Hännikäinen, 2017, s. 57). Van Manen (2013) lisää, että sillä on ratkaiseva rooli lasten elämässä. Se paljastaa, millä tavalla näemme, tunnemme, reflektoimme ja vastaamme lapsen kutsuun (van Manen, 2013, s. 10). Vaaditaan pedagogista taitoa, jotta varhaiskasvatuksen opettaja osaa tarkoituksenmukaisesti suunnitella ja toteuttaa työtään ottaen huomioon lasten yksilölliset tarpeet ja välittää sensitiivisyyttä jokapäiväisiin vuorovaikutushetkiin (Salminen, 2014, s. 86). Harkoma, Sajaniemi, Suhonen ja Saha (2021, s. 200) korostavat henkilöstön kykyä olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa, joilla on erilaiset temperamentit ja luonteenpiirteet. Lapsen temperamentin tunteminen auttaa henkilöstöä ymmärtämään ja kunnioittamaan lapsen reagoititapaa (Mellenius, 2019).

Van Manen (2013) kirjoittaa pedagogiikan voimasta, joka vaikuttaa siihen, millaiseksi lapsi kehittyy; hänen minäkuvaansa ja identiteettiinsä. Osa tästä vaikuttamisesta on hänen mukaansa suunniteltua ja tietoista, osa on reflektoimatonta. On keskeistä ymmärtää, että joka tapauksessa sillä voi olla valtavat seuraukset (van Manen, 2013, s. 9–10). Kangas kollegoineen (2021, s.

14–15) nostavatkin esiin toiminnan kriittisen ja refleктоivan tarkastelun merkityksen pedagogikassa. Laadukkaan pedagogiikan edellytys on henkilöstön yhteinen, jaettu ymmärrys siitä, millä tavalla lasta kunnioittava, sensitiivinen vuorovaikutus juuri meidän lapsiryhmässämme/päiväkodissämme konkreettisesti toteutetaan (ks. Leskisenoja, 2019, s. 33).

3 Tutkimuksen toteutus

Tässä tutkimuksessa hyödynnän kerronnallista lähestymistapaa selvittääkseni, millaisia havaintoja varhaiskasvatuksen opettaja -opiskelijat ovat tehneet varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta pedagogisten harjoitteluidensa aikana. Erityisen kiinnostunut olen siitä, kuinka heidän kokemuksensa siitä vastaavat vasun (2018) velvoitteisiin. Näen sen hedelmällisenä, sillä Heikkistä (2018) lainatakseni ”kokemus elämästä kietoutuu luonnostaan kertomukseen” (ks. myös Berg & Lune, 2014, s. 15). Sen avulla voidaan hankkia tietoa ja välittää sitä eteenpäin (Heikkinen, 2018, s. 170). Kokemukset eivät kuitenkaan itsessään ole tietoa ennen kuin ne päätyvät tutkimuksen ja tulkinnan kohteiksi (Otonkorpi-Lehtoranta & Ylöstalo, 2015, s. 228).

Laadullisen tutkimuksen nimissä tarkoitus ei ole selvittää, kuinka usein sensitiivistä tai epäsensitiivistä lasten kohtaamista varhaiskasvatuksessa esiintyy, vaan nostaa esiin erilaisia näkökulmia, joista käsin aihetta voi tarkastella sekä kenties kumota joitain aiempia näkemyksiä (Juuti & Puusa, 2020, s. 14). Ajattelen, että olennaista varhaiskasvatuksen ja henkilöstön välisen vuorovaikutuksen kehittämisen kannalta on saada tietoa uudesta näkökulmasta sen nykytilasta. Tähän oivan mahdollisuuden tarjoaa pedagogisia harjoitteluja suorittaneiden opiskelijoiden kerronta, joka nostaa esiin ulkopuolisten tarkkailijoiden ääniä, joita ei ole ennen kuultu (ks. Riessman, 2008, s. 9, 186). Kalliala (2013) huomauttaa, että laadun tunnistaa sen kohdatessaan erityisesti silloin, kun kyseessä on vuorovaikutus. Lasta kunnioittavan ilmapiirin aistii erehtymättä, samoin kohtaamattoman perusvireen (Kalliala, 2013, s. 11). Tämän pohjalta voi alkaa tarkastelemaan kriittisesti henkilöstön ja lasten väliseen vuorovaikutukseen liittyviä relaatioita ja niihin kytkeytyviä tekijöitä, jotka mahdollisesti haastavat lapsen sensitiivistä kohtaamista. Henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen merkityksen tiedostamisen kautta siihen on mahdollista vaikuttaa niin mikro- kuin makrotasollakin (ks. kuvio 1). Täten tavoitteena on lumieni tarinoiden avulla havahduttaa lukija katselemaan varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta uudella tavalla (Heikkinen, 2018, s. 185).

Tarinoiden kertominen, niiden tutkiminen ja analysoiminen ovat osa kerronnallista eli narratiivista tutkimusta (Heikkinen, 2018, s. 170, 182). Tässä tutkimuksessa kerronnallinen lähestymistapa näkyy sekä kerätyssä tutkimusaineistossa että sen analyysitavassa. Hiljatta in valmistunut varhaiskasvatuksen opettaja ja kaksi varhaiskasvatuksen opettaja -opiskelijaa välittävät koettua todellisuuttaan haastattelussa, mikä ymmärretään kerrontana ja kertomuksina (ks. Aaltonen & Leimumäki, 2010, s. 119). He esittävät Heikkistä (2018) lainatakseni suullisen

kerrontansa liittyen varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten väliseen vuorovaikutukseen heidän pedagogisten harjoitteluidensa ajalta. Tarinat varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta ovat puolestaan tutkijan eli minun tulkintojani haastateltavien kerronnassa esiintyvistä tapahtumista ja niiden kulusta, jotka ovat elämäkerrallisen tutkimusotteen intressinä (Heikkinen, 2018, s. 174–175, 180).

Hännistä (2018) mukaillen olen soveltanut aineistonkeruussa ja -analyysissä erilaisia menetelmiä, jotka olen katsonut omaan tutkimukseeni sopiviksi. Kerronnallisen tutkimuksen metodikirjallisuus voidaankin nähdä enemmän ideapankkina kuin sääntökokoelmana (Hänninen, 2018, s. 189). Sovellan tutkimuksessa kertomushaastattelua, joka pyrkii aikaansaamaan kertomuksen eli narratiivin (Hyvärinen, 2017, s. 174; Riessman, 2008, s. 5), sekä teemahaastattelua, jolla varmistin, että ennalta päättämäni teema-alueet tulevat käytyä läpi (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018, s. 30). Kansainvälisesti katsottuna haastattelu on yleisin tapa kerätä ihmistieteellistä narratiivista aineistoa (Hänninen, 2018, s. 193). Haastattelun metodisena etuna voidaan pitää sitä, että se mahdollistaa haastateltaviksi valitsemisen kohdistuvan sellaisiin henkilöihin, joilla etukäteen tiedetään olevan kokemusta ja tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Puusa, 2020, s. 106).

Kertomusten analyysissä hyödynnän narratiivista analyysia ja elämäntarina-analyysia (Hänninen, 2018, s. 195, 202; ks. myös Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998, s. 13). Riessmanin (2008) mukaan narratiivinen analyysi sisältää lukuisia eri menetelmiä tulkita tekstejä, joille on yhteistä tarinallinen muoto. Näitä eri menetelmiä ei tule nähdä toisensa poissulkevinä, sillä niitä on mahdollista mukailla ja yhdistää toisiinsa (Riessman, 2008, s. 11, 18). Polkinghorne (1995) jakaa narratiivisen aineiston kahteen mahdolliseen analysointitapaan: narratiivien analyysiin (*analysis of narratives*) ja narratiiviseen analyysiin (*narrative analysis*). Ensiksi mainittu luokittelee hänen mukaansa kertomuksia, narratiiveja, esimerkiksi kategorioihin, mikä johtaa teemojen kuvaukseen. Sen sijaan narratiivinen analyysi tuottaa temaattisesti ja johdonmukaisesti etenevän uuden kertomuksen (Polkinghorne, 1995, s. 5–6, 12; myös Heikkinen, 2018, s. 181). Jälkimmäinen on se, johon lopulta itse päädyin. Kertomisen prosessin (Heikkinen, 2018, s. 172) sijaan olen kiinnostunut ennen kaikkea kertomisen lopputuloksesta; fokuksessani on se, *mitä* haastatteluissa on kerrottu, ei se, *miten*, *kenelle* tai *minkä vuoksi* on kerrottu (Aaltonen & Leimumäki, 2010, s. 121; Riessman, 2008, s. 53–54).

Etsin vastausta seuraavaan tutkimuskysymykseen:

1. Millä tavalla pedagogisia harjoitteluja suorittaneiden varhaiskasvatuksen opettaja -opiskelijoiden kertomukset varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta vastaavat varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) velvoitteisiin?

3.1 Tutkimukseen osallistuneiden kuvaus ja aineiston keruu

Tämä pro gradu- tutkielma kohdistuu varhaiskasvatuksen opettaja -opiskelijoiden pedagogisiin harjoitteluihin, jotka tutkimukseen osallistuneet henkilöt suorittivat vuosien 2018–2021 aikana. Varhaiskasvatuksen koulutukselle on luonteenomaista tiivis yhteistyö päiväkodeihin, joiden toimintakulttuuriset mallit välittyvät opiskelijoille (Korkeakoulujen arviointineuvosto, 2013, s. 17). Opiskelijat suorittavat pedagogisia harjoitteluja Liinamaan (2014) sanoin autenttisissa varhaiskasvatusalan toimintaympäristöissä, varhaiskasvatuksen opettajan ohjauksessa (myös Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016, s. 48). Pedagogisia harjoitteluja luonnehtii erityisesti kokemuksellisuus (Liinamaa, 2014, 17–18), joka toimii osaltaan Ukkonen-Mikkolan ja Turtiaisen (2016) mukaan oppimisen lähteenä. Menetelmiksi voidaan lukea muun muassa refleктоiva havainnointi (myös Silkelä, 2004, s. 257). Heidän tutkimuksensa osoitti, että opiskelijat havainnoivat pedagogisissa harjoitteluissaan muun muassa vuorovaikutusta (Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016, 45, 47–48, 59).

Vuosien 2017–2019 opetussuunnitelman mukaisesti varhaiskasvatuksen kandidaattikoulutukseen kuului kolme pedagogista harjoittelua. Samoin oli seuraavassa opetussuunnitelmassa (OPS 2020-2022, Oulun yliopisto). Koronan (COVID-19) vuoksi kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan pystyneet suorittamaan kolmatta pedagogista harjoitteluaan päiväkodissa. Haastateltavista ainoastaan yhdellä oli kokemusta varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta kaikkien kolmen pedagogisen harjoittelun ajalta.

Kaikki tutkimukseeni osallistuneet suorittivat pedagogiset harjoittelunsa päiväkodeissa, Pohjois-Pohjanmaan alueella. Jokaisella heistä oli kokemusta sekä yksityisistä että kunnallisista päiväkodeista. Opiskelijoiden harjoittelujaksot päiväkodeissa kestivät noin viisi viikkoa, yhden päivän pituuden ollessa keskimäärin 7,5 tuntia. Täten he ovat verrattain pitkän ajanjakson nähneet päiväkodin arkea.

Yksi tutkimukseen osallistunut henkilö oli minulle ennestään tuttu opintojen ajalta. Kaksi muuta henkilöä olen saanut mukaan lumipallo-otannon kautta (ks. Berg & Lune, 2014, s. 52). Kaksi opiskelukaveriani kertoi omille tutuilleen tutkielmastani, jonka myötä sain heidät mukaan tutkimukseeni. Tämän jälkeen olen ollut heihin kaikkiin henkilökohtaisessa yhteydessä puhelimen välityksellä. Kerroin haastateltaville etukäteen tutkimukseni aiheen ja haastattelukysymyksen. En kuitenkaan avannut sitä sen perusteellisemmin, koska en halunnut suunnata, kahlita tai rajata tutkimukseen osallistuvien ajatuksia ennakkoon, mikä olisi voinut vaikuttaa epätoivotulla tavalla haastatteluiden sisältöön (Puusa, 2020, s. 107). Samoin kerroin kaikille, että haastattelut tallennetaan (Eskola et al., 2018, s. 35).

Kaikki haastattelut toteutuivat lokakuun 2021 aikana zoom -videopalvelun välityksellä. Nousiainen (2015, s. 61) nostaa esiin kontekstin merkityksen narratiivisessa tutkimuksessa. Etäyhteyden hyödyntäminen mahdollisti sen, että niin tutkimukseen osallistuneet kuin minäk in olemme pystyneet osallistumaan haastattelutilanteeseen omista kodeistamme käsin, ollen niin sanotusti ”omalla maallamme” (ks. Eskola et al., 2018, s. 34). Haastatteluiden kesto vaihteli 41 minuutista yhteen tuntiin 49 minuuttiin, kestäen yhteensä kolme tuntia 16 minuuttia. Ennen haastattelun aloitusta muistutin vielä haastateltavia tutkimuksen tallentamisesta (Eskola et al., 2018, s. 35) sekä tutkimuksen vapaaehtoisuuteen perustuvasta luonteesta ja siitä, että heillä on mahdollisuus missä tahansa vaiheessa kieltää aineiston käyttö tutkimuksessa joko osittain tai kokonaan (Kohonen, Kuula & Spoof, 2019, s. 7–9, 12–13). Lisäksi halusin välittää jokaiselle haastateltavalle tiedon siitä, kuinka tärkeänä pidän heidän näkökulmaansa tutkittavaan ilmiöön (Hyvärinen, 2017, s. 181).

3.2 Kerronnallinen teemahaastattelu

Haastatteluissa on hyödynnetty kerronnallista eli narratiivista haastattelua sekä teemahaastattelua, joista käytän yhteisnimitystä kerronnallinen teemahaastattelu. Näin olen yhdistellyt eri haastattelumalleja, mikä Hyvärisen (2017, s. 24) mukaan voi olla perusteltua yhden ja valmiin haastattelumallin sijaan. Narratiiviselle haastattelulle on luonteenomaista asettaa aloituskysymys siten, että se tarjoaa kertojalle mahdollisuuden kertoa kokemuksestaan mahdollisimman monipuolisesti (Vihottula, 2015, s. 57). Tällaisen haastattelun tarkoitus on aikaansaada yksityiskohtaisia kuvauksia tapahtumista, ei niinkään lyhyitä vastauksia tai yleisiä lausuntoja (Riessman, 2008, s. 23). Kertomushaastattelun ei tarvitse kohdistua yksilön koko

elämään, vaan se voi koskea myös lyhyttä jaksoa elämässä (Hyvärinen, 2017, s. 174), kuten tässä tutkimuksessa.

Hyvärinen (2017, s. 179) katsoo, että tällaisessa haastattelutilanteessa ei varsinaisesti esitetä kysymystä, vaan se on ennemminkin haastattelun ankkurointi yhteiseen aiheeseen (myös Puusa, 2020, s. 106). Täten pyysin tutkimukseen osallistuneita kertomaan aluksi vapaasti, millainen kokemus heille muodostui varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta heidän pedagogisissa harjoitteluissaan. En halunnut lähteä erityisemmin johdattelemaan haastateltavia; en pyytänyt esimerkiksi erikseen kertomaan myönteisestä ja negatiivisesta vuorovaikutuksen laadusta, vaan pyysin kertomaan siitä yleisesti (ks. Riessman, 2008, s. 25; Vihottula, 2015, s. 57). Näin toimien olen halunnut saada jokaisen opiskelijan oman äänen kuuluviin; mitä hän on havainnut tai mihin hän on kiinnittänyt huomionsa.

Haastattelutilanteessa annoin haastateltaville vapauden kertoa omista kokemuksistaan keskeytyksettä (ks. Hyvärinen, 2017, s. 183). Pyrin osoittamaan omaa kiinnostustani paitsi nonverbaalin viestinnän keinoin, myös kommentoimalla esimerkiksi ”joo” ja ”totta”. Vihottula (2015, s. 65) havaitsi tutkimuksessaan, että haastattelijan kiinnostusta ilmentävä reagointi on jopa kertomisen jatkumisen edellytys (myös Ewick & Silby, 2003, s. 1343). Pidättyädyin kuitenkin tässä vaiheessa esittämästä välilyksymyksiä.

Seuraavassa vaiheessa, kun haastateltava lopetti oman kerrontansa, esitin tarkentavia kysymyksiä käyttämällä haastateltavan itse käyttämiään sanoja (ks. Eskola et al., 2018, s. 45; Hyvärinen, 2017, s. 183). Olin tehnyt omia kirjauksia haastattelun aikana, mikä mahdollisti tämän. Se sekä esimerkkien ja täsmennysten pyytäminen olikin tarpeen, sillä haastateltavien kerronta koostui Riessmanin (2008) kuvauksen mukaisesti lyhyestä ja yleisluontoisesta kokemusten kuvaamisesta hyvin laajaan ja yksityiskohtaiseen kerrontaan (myös Hyvärinen, 2017, s. 183; Vihottula, 2015, s. 58). Tarkentavien kysymysten ansiosta sain aineistoon lisää yksityiskohtia (Riessman, 2008, s. 25). Nämä kysymykset pohjautuivat asioihin, joita haastateltava oli nostanut esiin kerronnassaan (ks. Vihottula, 2015, s. 57). Hyvärinen (2017, s. 181) katsoo, että kertomushaastattelu perustuukin nimenomaan kuunteluun, toistamiseen ja empaattiseen vahvistamiseen. Kaikista haastatteluista oli löydettävissä kertomukselle tyypilliset piirteet: alku, keskikohta ja loppu sekä ajallinen juoni (Heikkinen, 2018, s. 180).

Teemahaastattelun olemus näkyi lopussa, kun esitin myös sellaisia kysymyksiä, jotka eivät olleet tulleet esille haastattelun aikana, mutta joista olin tutkimuskysymykseni valossa kiinnostunut. Olin laatinut itselleni tukilistan (Eskola et al., 2018, s. 30), jonka avulla voin

tarvittaessa esittää tarkentavia kysymyksiä (ks. myös Puusa, 2020, s. 112). Näitä etukäteen valittuja teemoja olivat *nonverbaali ja verbaali vuorovaikutus, ohjattu toiminta ja leikki, ulkoilu, päivän alku ja mahdollinen aloitus varhaiskasvatuksessa sekä pitkän tauon jälkeinen paluu ryhmään, lasten negatiiviset tunteet sekä pedagogiikka*. Nämä teemat nousivat teoreettisen viitekehyksen ja omien kokemusteni pohjalta (ks. Puusa, 2020, s. 113). Ne osoittautuivat myös tarpeellisiksi kerronnan rikastamisen ja eteenpäin viemisen näkökulmista. Jokaista kohtaa ei tarvittu missään haastattelussa, sillä osa niistä tuli luonnostaan ilmi haastateltavan kerronnassa. Nonverbaali ja verbaali vuorovaikutus nousivat jokaisen haastateltavan omassa kerronnassa. Kaikissa haastattelussa käytin kuitenkin joitain valitsemiani teemoja. Niidenkin tarkoitus oli kannustaa haastateltavaa kertomaan aiheesta varsin vapaasti ja joustavasti (Puusa, 2020, s. 112).

3.3 Aineiston analyysi

Alustava aineiston analyysi alkoi jo haastattelutilanteessa, kun kiinnitin huomioni tutkimuskysymyksen kannalta olennaisiin asioihin (ks. Vihottula, 2015, s. 75). Litteroidessani myöhemmin aineistoa, sen kohdat tarkentuivat. Polkinghornea (1995) mukaillen yhdistin analyysissä kunkin haastattelun tapahtumat selvittääkseni, millainen kokemus kyseiselle opiskelijalle oli muodostunut varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta pedagogisten harjoitteluidensa aikana. Olin erityisen kiinnostunut siitä, kuinka henkilöstön ja lasten välinen koettu vuorovaikutus vastasi vasun (2018) velvoitteisiin. Täten selvitin Polkinghornea (1995) mukaisesti kustakin tarinasta ensiksi sen lopputuleman. Hänen tavoin tarkoitukseni oli analyysin avulla selvittää, mitkä tapahtumat johtivat kyseiseen lopputulokseen. Luin yhden litteroidun haastattelun kerrallaan käyttäen samalla korostuskynää, jolla nostin aineistosta esiin tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiä kohtia. Sen jälkeen aloin etsimään ja tunnistamaan aineistosta keskeisiä teemoja ja tapahtumia (Ewick & Silbey, 2003, s. 1340; Lieblich et al., 1998, s. 63; Polkinghorne, 1995, s. 16–18), jotka johtivat haastateltavan kuvaamaan lopputulokseen. Elämäntarina-analyysin näkökulmasta se merkitsi huomion kiinnittämistä muun muassa kerronnan yleissävyyn (Hänninen, 2018, s. 202; Lieblich et al., 1998, s. 13). Näin pystyin hahmottamaan punaisen langan, joka johdatti minut haastateltavan kerronnan perusteella muodostettavaan uuteen tarinaan.

Seuraavaksi järjestin aineiston selkeään ajalliseen järjestykseen, jonka seurauksena niihin valikoitui tiettyjä tapahtumia, jotka noudattavat tiettyä järjestystä (Polkinghorne, 1995, s. 18;

myös Ewick & Silbey, 2003, s. 1344). Tämä on välttämätöntä, koska haastattelutilanteessa kertomus ei välttämättä etene kronologisesti, vaan siinä voi olla esimerkiksi takaukia sekä tutkimuksen (vrt. juoni) kannalta merkityksettömiä sivujuonteita (Hänninen, 2018, s. 191).

Näitä vaiheita seuraten muodostin aineistosta opiskelijakohtaisia tarinoita, joiden muotoutumiseen vaikuttivat tutkimuksen teoreettinen viitekehys, tutkimuksen tarkoitus ja aineisto itsessään (ks. Riessman, 2008, s. 54). Polkinghornea (1995) mukaillen tiivistin ja järjestin opiskelijoiden kokemukset sekä toin niihin lisämerkityksiä, jotka eivät olleet ilmeisiä alkuperäisessä aineistossa. Huolehdin siitä, että ne silti sopivat alkuperäiseen aineistoon (Polkinghorne, 1995, s. 16, 18). Tekemässäni tarinallisessa tulkinnassa on alku, keskikohta ja lopetus, tunne- ja arvolatauksia, tapahtumien yhteen nivoutumisia ja tutkimuskysymyksen (vrt. juonenkulku) kannalta olennaiset seikat (Hänninen, 2018, s. 190–191; Polkinghorne, 1995, s. 16–17).

Polkinghorne (1995, s. 18) muistuttaa, että tapahtumia ei voi vain koota yhteen, vaan ne tulee yhdistää kokonaisuudeksi. Analyysin edetessä mieleeni nousi joitain asioita, joita halusin vielä tarkistaa haastateltavilta (ks. Polkinghorne, 1995, s. 18). Tästä oli kaikkien haastateltavien kanssa ollut etukäteen puhe ja he suhtautuivat myönteisesti tarkentaviin kysymyksiini. Näin sain aikaan juonellisesti eheät tarinat (Polkinghorne, 1995, s. 18). Lisäksi on huomattava, että tarinat eivät kuitenkaan puhu puolestaan, vaan ne vaativat tutkijan tulkintaa (Riessman, 2008, s. 179), jota olen pyrkinyt tekemään huolellisesti kunkin tarinan lopuksi.

Hänninen (1999, s. 33) on havainnut, että tarinoista on mahdollista muodostaa myös yksi perustarina, jossa toisaalta haastateltavien tunnistaminen vaikeutuu, mutta tällöin tarinoiden yksilölliset piirteet saavat vain vähän huomiota. Olen halunnut kunnioittaa tutkimukseen osallistuneita luomalla heidän haastattelujensa pohjalta jokaisen oman tarinan, jossa kunkin haastateltavan ainutlaatuinen ääni pääsee kuuluviin (ks. Hänninen, 2018, s. 204).

3.4 Tutkijan positio

Tutkijan roolini on moninainen. Kaksi haastateltavaa kolmesta olivat minulle tuntemattomia. Toinen heistä oli kuitenkin kirjoittanut minulle aineiston pilotoinnin aikana kirjoitelman tutkimusaiheesta. Aineiston pilotointi osoittautui relevantiksi valinnaksi kaltaiselleni kokemattomalle tutkijalle (Estola, Uitto & Syrjälä, 2017, s. 161; Puusa, 2020, s. 107). Sen ansiosta päädyin hyödyntämään erilaista aineistonkeruumenetelmää tässä pro gradu -

tutkielmassa. Toisaalta sain varmistuksen, että valitsemallani tavalla esittää kysymys, saan hakemiani vastauksia. Kolmas haastateltava oli tullut minulle tutuksi muutaman yhteisen kurssin aikana opintojemme yhteydessä. Rajasin tietoisesti lähimmät opiskelukaverini aineistonkeruun ulkopuolelle. Tämä johtui lähinnä siitä, että olen käynyt heidän kanssaan aiheesta keskusteluita enkä halunnut ottaa riskiä, että minun ajatteluni vaikuttaisi heidän omaansa.

Haastattelutilanteessa kuuntelin haastateltavien näkökulmaa, ollen itse saman alan opiskelija. Juvosta (2017) mukaillen tutkimuksen kohteena oleva ilmiö ja sen konteksti oli näin ollen meille kaikille tuttu (myös Polkinghorne, 1995, s. 16–17; Puusa, 2020, s. 106). Voidaan sanoa, että kyseessä oli Juvosen kuvaama sisäpiirihaastattelu, jonka taustalla on osallisuus samoihin opintosisältöihin, mikä tuottaa jaettua ymmärrystä. Samalla tietysti mielessäni oli tutkimuskysymykset ja se, millaista aineistoa niihin saan (Juvonen, 2017, s. 398–399, 401; myös Hänninen, 2018, s. 188). Tavoitteeni oli luoda haastattelutilanteesta mahdollisimman myönteinen ja mukava kokemus kaikille osapuolille, mikä on ensisijaisen tärkeää Riessmanin (2008) mukaan. Lisäksi hän korostaa keskittynyttä kuuntelemista (Riessman, 2008, s. 24, 26), minkä pyrin huomioimaan parhaani mukaan haastatellessani haastateltavia. Myös Kokkosen ja Pyykkösen (2015, s. 99) mukaan luottamus ja jonkinasteinen läheisyyden kokemus on hyvän tutkimushaastattelun edellytys. Juvonen (2017, s. 401) ajattelee tämän toteutumisen olevankin usein mutkatonta kahden sisäpiiriläisen välillä.

Aiemman koulutukseni, sosionomi (AMK) myötä olen työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana (silloinen nimike lastentarhanopettaja) jo ennen yliopisto-opintoja. Kuten on jo käynyt ilmi, minulla itselläni on varsin vaihtelevat kokemukset varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta. Nämä kokemukset ovat muodostuneet paitsi pedagogisissa harjoitteluissa myös sijaisuuksia eri päiväkodeissa tehdessäni. Yliopisto-opinnot pedagogisine harjoitteluineen saivat minussa aikaan vahvan pedagogisen heräämisen. Olen saanut oppia paljon varhaiskasvatustyön ytimestä; pedagogiikasta ja lasten kohtaamisesta. Ajattelen monista asioista aivan eri tavalla kuin ennen yliopisto-opintoja.

Myös se, että olen itse äiti, vaikuttaa näkemyksiini tutkimukseni kohteesta. Olen sitä mieltä, että lasten sensitiivinen kohtaaminen ei ole vain lasten oikeus, vaan myös heidän vanhempiansa oikeus; vanhempi luottaa mittaamattoman rakkaan ja arvokkaan aarteensa, oman lapsensa ammattilaisten käsiin, joten heidän tulee olla vanhemman luottamuksen arvoisia. Nämä kaikki ovat vaikuttaneet taustalla tutkimuksen alusta loppuun saakka.

Esimerkiksi haastattelutilanteessa esitetyt kysymykset ovat muodostuneet osittain oman historiani valossa. Näin tutkijan oma, persoonallinen elämäkerta on läsnä tutkimusprosessissa huolimatta siitä, millaisen tutkimusotteen tutkija valitsee (Kujala, 2008, s. 45; Puusa, 2020, s. 117). Tiedostan sen, että haastattelu on tutkijan eli minun ja haastateltavan yhteistyössä tuotettu; esimerkiksi eri kysymykset olisivat voineet tuottaa erilaista kerrontaa (Riessman, 2008, s. 31, 50).

4 Tarinoita varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta

Tässä luvussa esittelen narratiivisen analyysin perusteella syntyneitä tarinoita varhaiskasvatuksen ja henkilöstön välisestä vuorovaikutuksesta. Otsikoin kunkin tarinan haastateltavan kerronnasta poimitulla lainauksella, joka ilmentää kyseisen tarinan keskeisiä kohtia. Väliotsikoiden tarkoitus on jäsentää tarinoita ja kuljettaa niitä eteenpäin. Haastateltavien kerronnasta poimitut suorat lainaukset ovat tarinassa sitaateissa, minkä avulla teen tutkimusta läpinäkyväksi ja tuon haastateltavien ääntä kuuluviin. Niiden ympärillä kulkeva teksti jäljittelee haastateltavien kerrontaa; haastattelujen sisältöä ja haastateltavien valitsemia käsitteitä kunnioittaen. Jokaisen tarinan jälkeen tarkastelen, kuinka kerrottu vuorovaikutus vastaa vasussa (2018) esitettyihin velvoitteisiin.

Opiskelijoiden kertomusten perusteella varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa esiintyy vaihtelua vasun (2018) velvoitteista huolimatta. Kaksi tarinaa (I ja III) ilmentävät niitä: *”ne on ne ääripäät”*. Kolmannen opiskelijan (tarina II) kertomuksessa henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus näyttäytyy pääsääntöisesti myönteisenä ja siten vasun (2018) mukaisena.

4.1 Tarina (I) aikuisten töistä ja kunnioittavasta kohtaamisesta

Ensimmäinen haastateltava kertoo, että hänellä oli kaksi hyvin erilaista pedagogista harjoittelukokemusta. Ensimmäisessä paikassa hän koki, että *”aikuset oli vaan niinku aikuisten töitä varten”*. Niillä hän viittasi mekaanisiin tehtäviin, kuten lasten vaatteiden kuivumaan laittamiseen. Vuorovaikutus pelkistyi ohjaavaksi, käskäväksi ja tiukaksi. Toisessa paikassa oli *”henki sellanen tekevä ja mukava. Siellä oli niinku minusta tervetullu olo ihan kaikilla”*.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön fyysinen ja emotionaalinen poissaolo

Opiskelijan ensimmäinen pedagoginen harjoittelupaikka sijoittui kunnalliseen esiopetusryhmään, jonka henkilökunta koostui varhaiskasvatuksen opettajasta ja kahdesta lastenhoitajasta, joista toinen oli koulutukseltaan yhteisöpedagogi. Kun lapsi saapui ryhmään aamulla, hänet huomioitiin tervehtimällä, mutta *”se niinku puhe oli sille vanhemmalle eikä niinkään sille lapselle”*.

Päiväkotipäivän aikana henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus rajoittui ohjattuihin tuokioihin, kuten aamu- ja ruokapiiriin sekä eskarihetkeen. Silloinkin vuorovaikutus oli aikuisjohtoista, jossa vastausvuoroja jaettiin lapsille. Varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsen asetettiin paitsi fyysisesti myös psyykkisesti etäälle lapsista. Tuokioiden ulkopuolella varhaiskasvatuksen opettaja oli paljon tietokoneella; *”hän ei koskaan ollut leikkimässä lasten kanssa, eikä pelaamassa, eikä piirtämässä”*. Sen sijaan lastenhoitajana toimiva yhteisöpedagogi asetettiin lasten keskuuteen kirjan luvun merkeissä, mutta hänkään ei ollut mukana lasten leikeissä.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön ollessa *”aikusten töissä”*, lapset hakeutuivat *”ommiin mielipuuhiinsa”* liikuntasaliin, käytävän varrella oleviin tiloihin ja ryhmän leikkitiloihin. *”Mutta se, mikä itteä niinku hirvitti, oli se, että ne oli tosiaan sielä yksin.”* Sama toistui ulkona: *”seki oli hyvin semmoista niinku kauempaa tarkkailua”*.

Tämän emotionaalisen – ja joskus myös fyysisen – poissaolon seurauksena lapsen hätä jäi varhaiskasvatuksen henkilöstöltä huomaamatta. Kyseistä pedagogista harjoittelua suorittanut opiskelija kertoo esimerkin pukemistilanteesta, jossa hän havahtui siihen, että yksi lapsista itki nurkassa. *”Sitä ei tavallaan niinku kukkaan muu siinä huomannu. Mä menin ite sitte kysymään, että mikä on ja otin sylliin.”* Paikalla olivat opiskelijan lisäksi varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja ja seitsemän lasta. Opiskelija havaitsi, että lapsi on todennäköisesti kuumeessa. Opiskelijalle tuotiin kuumemittari, jolla hän mittasi kuumeen. Sen jälkeen joku henkilöstön jäsenistä soitti lapsen vanhemmille, mutta jälleen jompikumpi opiskelijoista oli se, joka jäi sairaan lapsen kanssa odottamaan tämän vanhempaa.

Kaiken kaikkiaan opiskelija koki, että opiskelijoiden rooli korostui väärällä tavalla, sillä opiskelijan ei tulisi olla vastuussa oleva henkilö pedagogista harjoittelua suorittaessaan. *”Tuntuu että just hoksattiin aina sen mun opiskelijaparin kanssa ne tilanteet, että joku itkee tai on ulkopuolinen.”*

Varhaiskasvatuksen opettajan fyysinen ja emotionaalinen poissaolo näkyi myös toteutetussa pedagogikassa. Se johti siihen, että varhaiskasvatuksen opettajan ideat eivät lähteneet lapsiryhmästä. Hän *”ite sano sillon, että hänellä on päässä kaikki, ettei hänen tarte suunnitella”*.

Sensitiivinen ja lämmin vuorovaikutus

Huomionarvoista on se, että varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus näyttäytyi opiskelijan kerronnan perusteella aivan toisenlaisena toisessa harjoittelupaikassa. Kyseessä oli yksityisen päiväkodin ryhmä, joka muodostui 3–5-vuotiaista lapsista sekä varhaiskasvatuksen opettajasta ja kahdesta lastenhoitajasta. Opiskelijan huomio kiinnittyi siihen, kuinka *”sielä lasten kans keskusteltiin ja heitä niinku ohjattiin sillä lailla kunnioittavasti”*.

Lapsen päivän aloitusta haastateltava kuvaa näin: *”semmonen lämmin, hyvähenkinen, että katottiin silmiin ja tervehittiin lapsi nimeltä”*. Joskus, kun joillain lapsilla oli *”vaikeita aamuja”*, lapsi kohdattiin sensitiivisesti: *”syliteltii”* ja suunnattiin katsetta alkavan päivän mukaviin puuhiin päiväkotiyhteisössä. Varhaiskasvatuksen henkilöstön läsnäolo sävytti koko päivää, leikkejä ja ulkoilutilanteita myöten, juoksevista rutiineista huolimatta: *”Sielä näki niitä aikuisia lasten keskellä touhuamassa ja juttelemassa ja järjestämässä sitä toimintaa lasten tasosesti”*.

Haastavissa tilanteissa lapsia pidettiin sylissä ja lapsille *”puhuttiin rauhallisesti, mutta jämäkästi”*. Lisäksi tilannetta käytiin läpi lapsen kanssa ja yleensä se saatiin myös ratkaistua lapsen kanssa yhteishengessä. Ryhmässä vaalitiin kosketusta ja fyysistä läheisyyttä: *”laitettiin kättä olalle, mentiin likelle, laskeuvuttiin alas puhumaan lapsen tasolle, otettiin sylliin aika paljo lukuhetkellä ja nukkarissa myös semmosta koskettamista, rauhottelua, tyynnyttelyä”*.

Tässä päiväkotiryhmässä oli *”järjestelmällisempää se touhu”* verrattuna opiskelijan ensimmäiseen pedagogiseen harjoitteluun. Päiväkotiketju järjesti koulutuksia, joissa luotsattiin yhteinen linja muun muassa lasten kohtaamiseen. Toiminta ryhmässä oli spontaanimpaa ja lasten tarpeet huomioivaa: *”nyt nuo on aika villejä, että lähettäskö käymään tämän porukan kans salissa, että saahaan vähä purkaa energiaa?”*

4.1.1 Vuorovaikutuksen, pedagogiikan ja laadun vaihtelu

Tarinaa tarkasteltaessa on hyvin ilmeistä, että vasun (2018) tavoitteet jäävät toisinaan toteutumatta, sillä lasten arvostava kohtaaminen ja varhaiskasvatuksen henkilöstön sensitiivinen läsnäolo ei ole taattua (ks. OPH, 2018, s. 7, 27, 38).

Mistä lasten arvostava kohtaaminen näyttää tarinan valossa muodostuvan? Kyseessä ovat hienovaraiset asiat, jotka jäävät huomiotta, mikäli varhaiskasvatuksen henkilöstö ei tiedosta niiden merkitystä. Päivä lähtee liikkeelle eri tavalla tarinan päiväkodeissa; molemmissa lasta

tervehditään, mutta ensimmäisessä harjoittelupaikassa puhe kohdistuu ennen kaikkea lapsen vanhemmalle, toisessa päiväkodissa lapsi tervehditään nimeltä. Van Manen (2013, s. 27) kirjoittaa siitä, kuinka merkityksellistä on käyttää lapsen nimeä; se tekee lapsen näkyväksi. Vasussa (2018, s. 20, 30) ei mainita päivän aloituksesta mitään, mutta sen sijaan se velvoittaa henkilöstöä sitoutumaan sellaisiin toimintatapoihin, jotka edistävät jokaisen lapsen oikeutta tulla myönteisellä tavalla nähdyksi. Ajattelen, että tervehtimällä lasta nimeltä on helppo viestiä lapselle myös hänen ainutlaatuisuuttaan; hän ei ole kuka tahansa, vaan tärkeä yhteisön jäsen, jolla on oma nimi. Ylikörkkö (2022, s. 81) katsoo sen lisäävän myös lapsen luottamusta ja turvallisuuden tunnetta, joita vasussa (2018) korostetaan.

Päiväkodeissa on selkeä ero myös varhaiskasvatuksen henkilöstön läsnäolon suhteen. Ensimmäisessä paikassa ”aikusten työt” vievät henkilöstön pois lasten läheisyydestä, kun taas toisessa päiväkodissa toiminta on organisoitu niin, että juoksevat rutiinit eivät vie kaikkea aikaa henkilöstön ja lasten väliseltä vuorovaikutukselta. Salmisen (2014, s. 85) mukaan vuorovaikutuksen laatuun vaikuttaa osaltaan ratkaisevasti kyky organisoida toimintaa. Myös Leskisenoja (2019, s. 49) nostaa esiin, kuinka varhaiskasvatuksen opettajan ei tulisi asettua työpöytänsä ääreen, vaan istua lasten keskuudessa. Henkilöstön fyysinen ja psyykinen etäisyys ei kieli ammattietiikan mukaisesta lapsen ja lapsuuden arvostamisesta, päinvastoin (ks. Pesonen et al., 2020, s. 5). Lisäksi lämpimän vuorovaikutuksen osuutta päivässä kaventaa merkittävästi se, että henkilöstö toimii pääasiassa järjestyksen valvojana ja toiminnan kontrolloijana (Kataja, 2018b; Köngäs, 2018; Puroila & Estola, 2012). Näyttää myös siltä, että ohjatuilla tuokioilla henkilöstö on se, jolla on valta esittää kysymyksiä, joihin lapsilta odotetaan vastauksia. Ei voida puhua dialogisuuden toteutumisesta tai henkilöstön ja lasten välisestä yhteydestä, vaan lapset ovat enemminkin toiminnan kohteina (ks. Buber, 1977, s. 9–11; 1993, s. 25–27; OPH, 2018, s. 26, 29).

Teoreettisen viitekehyksen valossa on huolestuttavaa havaita, miten heikosti varhaiskasvatuksen henkilöstön läsnäolon ja lasten sensitiivisen kohtaamisen merkitys on tiedostettu ensimmäisessä harjoittelupaikassa. Myönteisen ja turvallisen suhteen luominen lapsen kanssa käy mahdottomaksi ilman läsnäoloa (ks. Elliot, 2009, s. 153; OPH, 2018, s. 19, 39). On mielestäni kestävä ajatus, että päävastuu lapsen turvallisuudesta huolehtimisesta, hätään vastaamisesta ja lohdun tarjoamisesta jää opiskelijoille, jotka ovat vain rajallisen ajan osa päiväkotiyhteisöä. Muiden tutkimusten (Puroila et al., 2012, s. 354; Roos, 2015, s. 161–162) tavoin ensimmäisessä harjoittelupaikassa henkilöstön aktiivinen läsnäolo puuttuu lasten leikeistä ja ulkoilutilanteista. Kalliala (2013) kirjoittaa tämän synnyttävän negatiivisen kierteen,

joka etäännyttää lapset ja henkilöstön entistä kauemmas toisistaan. Passiivinen henkilöstö laiminlyö kaikista tärkeimmän (Kalliala, 2013, s. 32–33). Sen sijaan toisessa harjoittelupaikassa henkilöstön emotionaalinen läsnäolo lisäsi myönteisiä tunteita, kuten jaettuja ilon hetkiä henkilöstön ja lasten välillä.

Vasun (2018, s. 23) mukaisesti myönteinen kosketus ja läheisyys muodostivat vahvan perustan työlle opiskelijan jälkimmäisessä harjoittelupaikassa, mikä taas oli huomattavasti harvinaisempaa ensimmäisessä harjoittelupaikassa. Kuitenkin myönteinen kosketus lisää myönteisiä tunteita ja välittämistä (Hännikäinen, 2015, s. 758; Sajaniemi & Mäkelä, 2014, s. 139). Lisäksi läheisyys kuuluu ihmisen perustarpeisiin (Louhela-Risteelä, 2016, s. 26), jonka vuoksi sen tulisi ehdottomasti olla osa jokaisen lapsen varhaiskasvatuspäivää. Rannan (2020) haastatteluihin osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat nostivat myös esille sen, että on merkityksellistä, miten varhaiskasvatuksen opettaja fyysisesti sijoittuu lapsiryhmään ja millä tasolla hän toimii. Eräs varhaiskasvatuksen opettaja kertoi, että hän työskentelee mielellään kyykyssä tai polvillaan, koska silloin lapsilla on mahdollisuus spontaanisti lähestyä häntä ja tulla esimerkiksi halaamaan (Ranta, 2020, 65–66).

Tarina osoittaa ilahduttavalla tavalla, kuinka 3–5-vuotiaiden lasten ryhmässä lasta ei jätetty yksin negatiivisten tunteidensa kanssa, vaan niitä käsiteltiin rauhanomaisesti yhdessä lapsen kanssa. Vasussa (2018) se katsotaan yhdeksi turvallisen ilmapiirin kriteeriksi. Lisäksi kyseinen asiakirja velvoittaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä useampaan otteeseen auttamaan lapsia tunteiden ilmaisussa ja itsesäätelyssä (OPH, 2018, 26, 33). Myös Rannan (2020, s. 64) tutkimus osoittaa, kuinka sensitiivisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu tällaisissa haastavissa tilanteissa. Ensimmäisessä harjoittelupaikassa opiskelija todisti tällaisia tilanteita henkilöstön tekemänä vain yksittäisiä kertoja.

On mielenkiintoista pohtia, mikä osuus pedagogiikalla on näihin hyvin erilaisiin päiväkodissa ilmeneviin toimintakulttuureihin. Kankaan ja kollegojen (2021, s. 14) ajatteluun peilaten pedagogiikan laadussa on tarinan päiväkotien välillä huima ero. Pedagogiikan tulisi rakentua sille, että varhaiskasvatuksen henkilöstö on aktiivinen lasten havainnoitsija, joka pitää suunnittelun lähtökohtana havaintojaan lasten yksilöllisistä näkökulmista, kiinnostuksen kohteista ja ajatuksista (Kangas et al., 2021, s. 14; ks. myös OPH, 2018, s. 37). Myös Katajan (2018d) mielestä toiminnan suunnittelun taustalla tulisi olla henkilöstön haltioituminen lasten ideoista ja mielenkiinnonkohteista eikä päinvastoin. Pedagogisten mahdollisuuksien tunnistaminen eri tilanteissa näkyy muun muassa taitona muuttaa ja suunnata omaa

toimintaansa lasten aloitteiden ja tunnetilojen mukaan (OPH, 2018, s. 38), mutta tämä jäi puuttumaan tästä esiopetusryhmästä. Se puolestaan heikentää huomattavasti varhaiskasvatuksen laatua (ks. McNally & Slutsky, 2018, s. 517–518).

Sen sijaan toisessa lapsiryhmässä varhaiskasvatuksen henkilöstö alkoi omalla aktiivisuudellaan ja myönteisellä asenteellaan rauhoittamaan tilannetta, jossa lapset olivat ”villejä”. Se olisi voitu ratkaista myös komentamalla lapset jonkin rauhallisen tekemisen ääreen (piirtäminen, lautapelit), mutta varhaiskasvatuksen henkilökunta onnistui tässäkin tilanteessa mahdollistamaan sensitiivisen ja lapsilähtöisen toiminnan (ks. Leskisenoja, 2019, s. 72–73; Ranta, 2020, s. 80).

4.2 Tarina (II) lempeydestä, ilosta, lapsen kuuntelusta ja vastavuoroisuudesta

Toinen haastateltava tiivistää pedagogiset harjoittelunsa näin: *”tosi hyvät kokemukset; oli niinku semmonen lämmin se henkilökunta molemmissa”*. Vuorovaikutus näyttäytyi hänelle pääsääntöisesti positiivisena, mikä ilmeni niin, että *”se (vuorovaikutus) on ollu semmosta lempeetä ja siinä on ollu semmosta iloa mukana ja että sitä lasta on kuunneltu ja se on ollut vastavuoroista”*. Opiskelija ei kuullut varhaiskasvatuksen henkilöstön koskaan tiuskivan lapsille eikä kohdannut varsinaisesti negatiivisia vuorovaikutushetkiä, mutta välillä tilanteita sävytti suorittaminen: *”aina ei välttämättä oltu niin läsnä”*. Lisäksi opiskelija havaitsi pieniä eroja harjoittelupaikkojensa välillä, mitkä tulevat ilmi tarinan edetessä.

Taaperoryhmän ja 3–4-vuotiaiden lasten ryhmän pienet vivahde-erot

Opiskelijan ensimmäinen pedagoginen harjoittelu sijoittui yksityiseen, alle 3-vuotiaiden lasten ryhmään, jossa työskentelivät varhaiskasvatuksen opettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Toinen harjoittelupaikka oli kunnallinen päiväkotiryhmä, jonka muodostivat 3–4-vuotiaat lapset, varhaiskasvatuksen opettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Lisäksi ryhmässä oli työkokeilija. Päivä alkoi molemmissa ryhmissä lasta tervehtien. 3–4-vuotiaiden lasten ryhmässä *”enemmän just ne aikuiset meni sille lapselle ja niinku toivotti sen tervetulleeksi”*, kun taas alle 3-vuotiaan lapsen aamuja sävytti ennen kaikkea varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsenen ja lapsen vanhemman välinen kuulumisten vaihto lapseen liittyen. Molempien ryhmien lapsilla oli toisinaan vaikeita aamuja, jolloin ei olisi halunnut erota omasta vanhemmastaan. Näissä tilanteissa hyödynnettiin *”lämmintä vuorovaikutusta; tarjottiin syliä, vilkutettiin vanhemmille ikkunasta ja ymmärrettiin se lapsen semmonen suru siinä tilanteessa”*.

Kun lapsilla tuli riitaa lelusta tai lapsi löi toista, opiskelija näki, että kieltämisen lisäksi tilannetta sanoitettiin: *”kato ku toiselle tullee paha mieli”* ja yritettiin saada lapsi ymmärtämään ilmein ja elein, miksi toista ei saa lyödä tai ottaa lelua toisen kädestä. Negatiivisten tunteiden vallatessa lapsen mielen, lasta rauhoiteltiin sylissä. 3–4-vuotiaiden lasten ryhmässä lapsen negatiiviset tunteet saattoivat helpommin aiheuttaa turhautumista varhaiskasvatuksen henkilöstössä. Toisinaan lapsi saatettiin sivuuttaa hetkellisesti: *”ensin just hoidettiin vaikka muut lapset nukkumaan, et annettii vähä niinku se tila rauhottua ja sit sen jälkeen mentii siuhe juttelemaan”*. Huomionarvoista on se, että jokaisen lapsen tunteeseen vastattiin kuitenkin ennen pitkää: *”ei jätetty niinku yksin niitten tunteitten kanssa”*.

Alle 3-vuotiaiden ryhmässä opiskelijan kerroman mukaan korostui erityisen hyvin läsnäolo; *”lasten tasolle mentiin ja niihin leikkeihin osallistuttiin ja siitä oli ihan yhdessä sen tiimin kanssa sovittu, että silloin ei kukaan tuu keskeyttämään, et jos on niinku joku aikuinen siellä leikeissä mukana”*. Myös ulkoilua sävytti varhaiskasvatuksen henkilöstön aktiivinen läsnäolo. Sen sijaan hieman isompien lasten kohdalla ulkona *”oli aika vahvasti se semmonen valvomisen kulttuuri”*. Ulkoilutilanteita henkilöstö käytti keskinäisiin keskusteluihin, jotka kuitenkin liittyivät joko kyseiseen lapsiryhmään tai yksittäiseen lapseen siellä. Pienempien lasten ryhmässä työskentelevän henkilöstön aktiivinen läsnäolo puolestaan johti siihen, että opiskelijalle välittyi tunne, että henkilöstö aidosti tunsii ryhmänsä lapset.

3–4-vuotiaiden lasten ryhmässä opiskelija kertoo tehneensä havainnon, että varhaiskasvatuksen henkilöstö ei omaehtoisesti osallistunut esimerkiksi lasten leikkeihin. Toisaalta opiskelija nostaa esiin, että he olivat kuitenkin saatavilla; lasten pyytäessä henkilöstö osallistui leikkeihin. Leikkiä useammin yhteiset vuorovaikutushetket rakentuivat yhteisten kirjanlukuhetkien ympärille, joissa oli vastavuoroista keskustelua henkilöstön jäsenen ja lasten välillä.

Samoin opiskelijalle välittyi kokemus, että lasten koskettaminen vähenee lasten kasvaessa. Lisäksi hän havaitsi, että kosketukseen tulee uusia ulottuvuuksia lasten kasvaessa isommiksi: *”saattaa olla sitä ohjausta sillee, et vähä ehkä fyysisesti ohjataan vaikka selästä, et meeppäs nyt siitä tänne”*.

Kiireettömät ja ennalta suunnittelemat tilanteet läsnäolon ja kohtaamisen edistäjinä

Ohjattuja tuokioita oli huomattavasti enemmän isompien kuin pienempien lasten ryhmässä. Juuri isompien, 3–4-vuotiaiden lasten keskuudessa, opiskelija kertoo kiinnittäneensä

huomionsa siihen, kuinka lapsille mahdollistettiin omien asioiden esiin tuominen ennen tuokion alkua. Kun tuokio varsinaisesti alkoi, opettajälähtöisyys korostui ja tilaa lasten aloitteille ei enää annettu. Opiskelija kokikin, että *”se kaikista läsnäolevin ja se lasta aidosti kuuntelevin kohtaaminen syntyi just niissä kiireettömissä ja ennalta suunnittelemattomissa tilanteissa”*. Tilanteissa, joissa varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsen osallistui lasten leikkeihin tai luki kirjaa lapsille, eikä lapsen oletettu toimivan *”tietyllä kaavalla”*, niin silloin *”kohtaaminen oli semmoista tasa-arvoisempaa; aikuisen ja lapsen roolit tavallaan häivytyttiin, että se auktoriteettiasema ei ole näkyvässä niin paljon. Ja niissä on just enemmän sitä hassuttelua.”* Juuri pienten, alle 3-vuotiaiden lasten ryhmästä opiskelija kertoo, että *”kiireen tuntua ei ollu”*, mikä mahdollisti myönteisten tunteiden moninaisen ilmenemisen.

Myös siirtymätilanteita sävytti alle 3-vuotiaiden lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välillä myönteiset tunteet, kuten ilo, hassuttelu ja leikkisyys. Sen sijaan isompien lasten ryhmässä siirtymistä tuli enemmän vaikutelma *”liukuhihnatyöstä”*, jossa ei ollut tilaa niinkään hassuttelulle eikä lasten aloitteille; *”keskitytäänpä nyt tähän pukemiseen”*.

Molemmissa pedagogisissa harjoittelupaikoissa oli nähtävissä se, että vuorovaikutus ei jakaudu tasaisesti kaikille ryhmän lapsille. Siellä on niitä lapsia, *”ketkä vähä niinku menee siinä virran mukana; niitä ei samalla tavalla silleen kohdata”*.

4.2.1 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) toiminnan lähtökohtana

Tarinan perusteella, erityisesti pienten, alle 3-vuotiaiden lasten ryhmässä, vasun (2018) tavoitteet näyttävät toteutuvan varsin hyvin; lasten sensitiivinen kohtaaminen yhdistyy turvalliseen ja myönteisten tunteiden sävyttämään ilmapiiriin. Lisäksi siellä on paljon myönteistä kosketusta ja läheisyyttä (OPH, 2018, s. 23, 27, 33, 39). Ahonen ja Roos (2021, s. 51) käyttävät varhaiskasvatuksen henkilöstön sensitiivisyydestä termiä sydämen kompassi, jonka he näkevät pienten lasten kanssa työskentelevän henkilöstön ylivoimaisesti tärkeimmäksi ominaisuudeksi ja työvälineeksi.

Opiskelijan kuvaama aamu etenee hyvin pitkälti samoin kuin Ahonen ja Roos (2021, s. 12, 45–46) sitä kuvaavat fiktiivisessä Untuvikkojen päiväkotiryhmässä, jonka tarkoitus on tukea varhaiskasvatuksen henkilöstöä alle 3-vuotiaiden lasten laadukkaan pedagogiikan toteuttamisessa. Lapsen kehitystaso huomioon ottaen, on ymmärrettävää, että puhe keskittyy

ennen kaikkea vanhemman ja varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsenen välille; henkilöstön ja vanhemman välinen tiedonjako esimerkiksi aamun sujumisesta on välttämätöntä. Hieman isompien lasten ryhmässä lapsen kielen kehitys mahdollistaa jo laajemman sanallisen kanssakäymisen henkilöstön ja lapsen välillä. Tärkeää on sekin, että lapsen huomiota ei suunnattu kummassakaan lapsiryhmässä välittömästi pois vanhemmasta, muihin asioihin, vaan vanhemmalle esimerkiksi vilkutettiin ikkunasta ja lapsi sai osakseen lohdutusta (ks. Ahonen & Roos, 2021, s. 49; OPH, 2018, s. 31; Pursi, 2020).

Alle 3-vuotiaiden lasten ryhmässä lapsia autettiin vasun (2018, s. 26) mukaisesti tunteiden ilmaisussa ja itsesäätelystä. Myös haastavien tilanteiden pedagogiset mahdollisuudet alle 3-vuotiaiden ryhmässä nähtiin ja ne hyödynnettiin Ahosen ja Roosin (2021, s. 205) kuvaamalla tavalla (ks. myös OPH, 2018, s. 30, 38). 3–4-vuotiaiden lasten kiukun tunteet aiheuttivat enemmän turhautumista varhaiskasvatuksen henkilöstössä, mutta silti hekin vastasivat lapsen tunteeseen ennen pitkää. Karjalaisen (2021, s. 56) tavoin herää kysymys, onko sallittujen tunteiden määrä kuitenkin rajallinen varhaiskasvatuksessa.

Varhaiskasvatuksen henkilöstö oli ymmärtänyt alle 3-vuotiaiden lasten ryhmässä roolinsa kanssalleikkijänä (ks. Ahonen & Roos, 2021, s. 91; OPH, 2018, s. 39). Lisäksi henkilöstön aktiivinen läsnäolo ja lasten tunteminen kieliä aidosta välittämisestä (Dowling, 2009, s. 18; Kalliala, 2013, s. 97–98). Myös isompien lasten ryhmässä henkilöstö oli saatavilla ja pyydettyä he osallistuvat lasten leikkeihin. Tässä tarinassa pienimpien lasten siirtymätilanteita sävytti monet myönteiset tunteet. Se ei ole kuitenkaan itsestäänselvyys, sillä esimerkiksi Rajalan ja kumppaneiden (2019, s. 324) alle 3-vuotiaisiin kohdistuneessa tutkimuksessa ne olivat eniten mielipahaa aiheuttavia hetkiä.

Entä sitten ne lapset, jotka ”*menevät virran mukana*”? Voidaanko ajatella Leskisenojan (2019, s. 115–116) tavoin, että kaikille ei anneta saman verran, vaan jokaiselle tarpeen mukaan? Voiko olla niin, että toinen tarvitsee kohdatuksi tulemista tasaisesti pitkin päivää varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa ja toiselle riittää tervetuloivotus aamulla? Vai onko niin, että jokainen tarvitsee nähdäksi tulemista aamun lisäksi myös myöhemmin päivän aikana, vaikka ei sitä aktiivisesti itse haakaan? Se, että lapsi ei huuda omaa tarvettaan, ei tarkoita, etteikö hän voisi kokea tilannetta ikävänä. Tulisiko toimintakulttuuria kehittää niin, että jokainen ainutlaatuinen lapsi – oli hän sitten hiljainen ja vetäytyvä tai eloisa ja ulospäinsuuntautunut – saa tulla nähdäksi ja kuulluksi myös aamun jälkeen (ks. Harkoma et al., 2021, s. 200)?

4.3 Tarina (III) graavista muistosta ja lämpöä huokuvista aamuista

Samoin kuin ensimmäisellä haastateltavalla, myös kolmannella haastateltavalla oli vaihtelevia kokemuksia pedagogisista harjoiteluistaan. Hän koki, että *”joissaki ryhmissä yleisesti se asenne kohdata lapsi on ollut hyvin toisenlainen kuin jossaki toisessa ryhmässä. Tai sitten se on vaihellu niinku ryhmän sisällä kasvattajien välillä suuresti; ei oo ollut semmosta niinku yhtenäistä linjaa.”* Kyseinen opiskelija teki kolme pedagogista harjoittelua kandidaattivaiheensa aikana, ja niissä jokaisessa on ollut nähtävissä vuorovaikutuksen laadun *”molemmat puolet”*. Hän kertoo kaikkien kokemusten olleen pääsääntöisesti hyviä, mutta silti jokainen niistä sisälsi myös *”karvoja nostattavia kokemuksia”*.

Asenteesta puuttuva sydämen halu

Opiskelijan ensimmäinen pedagoginen harjoittelu sijoittui kunnalliseen, alle 3-vuotiaiden lasten ryhmään, jossa työskenteli yksi varhaiskasvatuksen opettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Opiskelija sattui seuraamaan sivusta, ikkunallisen oven kautta toisen lapsiryhmän tilannetta, joka vaikutti häneen syvästi. Hän kertoo sen olleen *”graavi muisto ja kokemus”*. Tapahtumassa oli osallisena noin 2-vuotias lapsi, jonka päiväkotitaiival oli vain muutaman kuukauden pituinen ja kaksi varhaiskasvatuksen henkilöstöön kuuluvaa jäsentä. *”Rinnakkaisessa ryhmässä oli pieni lapsi, joka oli kovasti itkunen ja ikävöi omia vanhempiaan, niin selkeästi sillä kasvattajalla palo niinku pinna siihen. Sillä ei riittänyt enää kärsivällisyys ja se vei sen lapsen yksinään tämmöseen erilliseen leikkihuoneeseen ja jätti sinne yksin itkemään.”* Henkilöstön jäsen käsitteli lasta äkkipikaisesti viedessään hänet toiseen huoneeseen ja laittoi oven *”suurieleisesti”* kiinni. Lisäksi hän purki sanallisesti turhautumistaan *”vihasella, tuskastuneella äänellä: ’nyt mä en niinku jaksa kuunnella enää yhtään’. Koko kehonkieli ja ilmeet ja äänensävy oli hyvin semmonen niinku suuttumusta ilmaiseva. Siellä oli toinenki sen ryhmän kasvattaja paikalla, mutta hänkään ei siihen sitten puuttunu millään tavalla.”*

Niin sanotussa omassa lapsiryhmässään opiskelija katsoi, että vaikka ryhmässä oli tarjolla *”syliä, hymyjä, perustarpeisiin vastaamista, yhteistä iloitsemista”*, niin silti varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus *”oli vähä pinnallista”*. Kaiken kaikkiaan opiskelijalle välittyi tunne, että alle 3-vuotiaiden lasten kanssa työskentelevän henkilöstön toimintaa luonnehti välipitämättömyys ja rutiininomaisuus; *”työtä ei tehty sydämellä”*.

Ryhmässä oli eräs lapsi, joka saatettiin helposti aamupiirin aikana istuttaa syöttötuoliin, jossa hän ei koskaan muulloin (esimerkiksi ruokailussa) istunut. Tämä johtui siitä, että lapsi ei

jaksanut keskittyä ohjattuun tuokioon, joten tilanteen rauhoittamiseksi lapsi laitettiin syöttötuoliin. Opiskelijaa ohjaavalla varhaiskasvatuksen opettajalla oli suosikkilapset ja sitten ne lapset, joita hänen oli vaikeampi kohdata, minkä hän opiskelijalle myönsi kahdenkeskisessä keskustelussa. Jälkimmäiseen ryhmään kuuluivat maahanmuuttajataustaiset lapset, joita ryhmässä oli runsaasti. Kielimuuri vaikutti tapaan, jolla lapset tulivat kohdatuksi. *”Varhaiskasvatuksen opettaja selkeesti näytti muutamalle lapselle, kuinka paljon hän tykkää heistä, haleilla, sanoilla ja teoilla.”*

Taaperoryhmille tyypillisissä konfliktitilanteissa ei nähty niiden pedagogisia mahdollisuuksia. Jos joku lapsista otti lelun toisen lapsen kädestä, lasta kiellettiin, jonka jälkeen se napattiin lapsen kädestä ja palautettiin hänelle, jolla se alun perin oli ollut. *”Aikunen omalla toiminnallaan mallinsi lapselle sellaista käyttäytymistä, mistä hän oli juuri lasta kieltänyt.”*

Vahvaa ryhmähallintaa; lämpö jäi puuttumaan

Toinen harjoittelupaikka oli kunnallinen esiopetusryhmä, missä oli paljon erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Ryhmässä työskentelivät veo, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja ja kaksi avustajaa. *”Siinä olis pitänyt olla toinen opettaja. Mutta siihen ei oltu saatu.”*

Tässä ryhmässä vallitsi selkeä struktuuri: *”se oli tavallaan hyvin opettajajohtosta”*, mutta esimerkiksi aamupiireillä *”oikeesti annettiin aikaa niille lapsille niinku tuua niitä omia ajatuksia päivän aluksi esille”*. Opiskelija kuvaa varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisiä kohtaamisia tässä ryhmässä hyvin ammattimaisiksi, joista johdonmukaisuudesta ja turvallisuuden tunteesta huolimatta jäi puuttumaan *”semmonen lämpö”*.

Aitoa lapsen kohtaamista muutamain harha-askelin

Kolmas ja viimeinen harjoittelupaikka oli yksityisessä päiväkodissa, 5–6-vuotiaiden lasten ryhmässä, jossa työskenteli osa-aikainen varhaiskasvatuksen opettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Tämä harjoittelupaikka tarjosi opiskelijalle eniten myönteisiä kokemuksia varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta. Opiskelijalla oli ilo havaita *”kiireetöntä, aitoa läsnäoloa, lapsen kohtaamista; syli on aina auki niinku kaikille lapsille, lapsella on semmonen turvallinen, hyväksyty, tervetullu olo, että ne kaikki tunteet saa näyttää ja ei jää yksin niitten kanssa”*.

Opiskelija muisteli ryhmässä toiminutta varhaiskasvatuksen lastenhoitajaa lämmöllä, joka otti lapset joka ainoa aamu yksilöllisesti lapsen nimeä käyttäen vastaan, toivotti tervetulleeksi ja

ilmaisi lapselle, *”miten ihana on, kun sinä tulit tänne tänään meidän kanssa”*. Hän oli aidosti kiinnostunut lapsen kuulumisista ja kokemuksista. Tämä ei kuitenkaan ollut mikään yleinen käytäntö, vaan lähinnä tämän kyseisen lastenhoitajan oma tapa ottaa lapset vastaan niin, että siitä huokui lämpö. On eri asia todella pysähtyä siihen hetkeen, kun lapsi saapuu kuin se, että *”se on vaan semmonen pyörähys, et tavallaan hoidetaan se velvollisuus, että käydään avaamassa se ovi ja sanotaan ’huomenta’, koska se kuuluu hyviin tapoihin”*.

Negatiiviselta kosketukselta ei pystytty aina välttymään. Opiskelija kertoo kiireisestä pienryhmätilanteesta: *”opettaja vähän tiuski siinä niitä ohjeita niille lapsille ja jos kaikki ei aivan niitä sisäistänyt, nii se tuli just se semmonen äkkipikainen niinku fyysinen ohjaaminen siihen ’no mee ja tee’ ja ’tule sinä pois sieltä’, et nykitään niinku jopa pajan selekämyksestä et ’no älä sinä mee sinne’ ja siis tämmöstä.”*

Kaikista eniten tilaa lasten omille havainnoille ja aloitteille annettiin metsäretkillä, joita ryhmässä oli paljon. Sen sijaan usein aamupiireillä tai muulla ohjatulla tuokiolla sisätiloissa varhaiskasvatuksen opettajan laatima aikataulu ja ennakkosuunnitelma ei mahdollistanut lasten omien ajatusten ja kokemusten jakamista. Lasten ääntä pyrittiin kuuntelemaan niin, että kyseisessä pedagogisessa harjoittelussa käytettiin paljon äänestämistä niin kulkureittien kuin askartelumateriaalienkin valinnassa. Eräällä kerralla kuitenkin *”yhellä lapsella tuli itku siinä, et hällä oli hyvin vahvasti se kokemus, että aina äänestystilanteissa se hänen omaa mielipie jää niinku voittamatta. Opettaja oli sitä mieltä, että tämä on demokratiaa ja näillä mennään, että se on vain nieltävä sitte ja hyväksyttävä se mikä on.”*

Vastaavasti opiskelija kertoo nähneensä varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsenen ja lapsen välisiä jaettuina ilon hetkiä, kun lapsi on vihdoin oppinut vaikean asian *”tai, että sillä haastavalla hetkellä kannustaa ja ossaa lohduttaa, jos se harmittaa lasta, että kun hän ei ossaa”*.

Nämä edellä mainitut seikat liittyivät selkeämmin tiettyihin harjoittelupaikkoihin. Niiden lisäksi opiskelija teki yleisiä havaintoja liittyen kaikkiin pedagogisiin harjoitteluihinsa. Näistä opiskelija nostaa kerronnassaan esiin muun muassa varhaiskasvatuksen henkilöstön lapsille asettamat leimat, jotka vaikuttavat henkilöstön ja lasten väliseen vuorovaikutukseen. *”Joku lapsi heti mielletään, et se on kauheen villi ja tottelematon ja sitte ne kohtaamiset sitä kohtaan saattaa olla hyvin paljon kylmempiä tai ankarampia tai jotenki suoraviivaisempia.”* Tämä johtaa helposti esimerkiksi siihen, että lasten riitatilanteissa ei selvitetä, mitä on tapahtunut, vaan

automaattisesti haetaan se lapsi, ”joka on siis totuttu niinku ajattelemaan, että no se on aina se, joka häiriköi; otetaan se ulos leikistä, koska ’sinä et taaskaan osaa käyttäytyä’”.

4.3.1 Täydellisiä kohtaamisia ja kohtaamattomuutta

Tarinan valossa on selvää, että vasun (2018, s. 7) edellyttämään varhaiskasvatuksen tasalaatuisuuteen on vielä matkaa, sillä yhtenäinen linja jää puuttumaan. Toisaalla toimitaan hyvin sensitiivisesti ja lasta kunnioittaen, mutta toisaalla edes perustarpeisiinkaan ei pystytä vastaamaan, vaan pieni lapsi jätetään hädässään yksin. Vaihtelua ei esiinny ainoastaan eri varhaiskasvatusyksiköiden välillä, vaan myös niiden sisällä, jopa yksittäisen tiimin tasolla tarkasteltuna.

Opiskelijan ”*graavi muisto*” on vasun (2018) velvoittaman turvallisen, myönteisen ja sensitiivisen vuorovaikutuksen täydellinen vastakohta. Silti Salmisen (2021) mukaan juuri nämä elementit ovat suomalaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön kiistaton vahvuus nimenomaan taaperoryhmissä. Tämä osoittaa vuorovaikutuksen laadun vaihtelun, mikä muissakin tutkimuksissa on havaittu (ks. Ahonen, 2017b; Köngäs, 2018). Lisäksi voidaan ajatella, että tämä tutkimus haastaa Salmisen (2021) esittämää kiistattomuutta. Kalliala (2013, s. 136) huomauttaa, että on selvää, että kukaan ei ole päivästä ja tilanteesta toiseen parhaimmillaan, mutta on oltava kuitenkin raja, jota ei aliteta edes huonoina hetkinä. Ajattelen, että tilanteessa, jossa vastikään päiväkodissa aloittanut, vanhempiaan kaipaava taapero siirretään äkkiä toiseen huoneeseen yksin itkemään, raja on ylitetty radikaalisti. Varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsenen eettinen vastuu ja velvoite vastata lapsen kutsuun unohtuu (ks. Karjalainen, 2017, s. 16). Tämä osoittaa myös varhaiskasvatuksen henkilöstön valtasuhteen lapsiin ja sen, kuinka sitä käytettiin väärin (ks. Sajaniemi, 2015).

Omassa lapsiryhmässään opiskelijan kokemukset ovat linjassa Roosin (2015, s. 163) tutkimuksen kanssa; asenteessa ei ollut sydämen halua (Noddings, 2013, s. 19–20), jos ei oteta lukuun varhaiskasvatuksen opettajan ”*suosikkilapsia*”. Yhteisen kielen puute yhdistettynä tiimin toimintakulttuuriin johti sensitiivisen vuorovaikutuksen epätasa-arvoiseen jakautumiseen lasten kesken (ks. Sirkko et al., 13.8.2021). Muun muassa tämän osalta kyseisen tiimin toiminta ei kestä eettistä tarkastelua (ks. Pesonen et al., 2020, s. 5–6). Ainutlaatuiset lapset eivät ole saaneet tulla nähdyksi ja kuulluksi samanarvoisina (ks. OPH, 2018, s. 20). Van Manen (2013, s. 27) katsoo, että jokainen lapsi ansaitsee tulla pidetyksi varhaiskasvatuksen henkilöstön silmissä.

Vasun (2018) peräänkuuluttamaa sensitiivisyyttä ei ilmennyt myöskään tilanteessa, jossa yksi lapsista siirrettiin toisinaan aamupiirien aikana syöttötuoliin. Lapsen toimintaa ryhdyttiin rajaamaan ilman, että pohdittiin, mitä lapsen reaktiot ja käyttäytyminen pyrkivät viestimään (Ahonen & Roos, 2021, s. 59); miksi lapsen oli vaikea keskittyä ohjattuun tuokioon? Lisäksi varhaiskasvatuksen henkilöstö ei näyttänyt ymmärtävän vasun (2018) mukaisesti omaa rooliaan mallinnäyttäjänä esimerkiksi tilanteissa, joissa lapsi ottaa leluun toisen lapsen kädestä. Kumpikaan tilanne ei ilmennä henkilöstön vahvaa tietoisuutta omasta toiminnasta (ks. OPH, 2018, s. 28).

Toista harjoittelupaikkaa luonnehtii selkeä struktuuri, josta kuitenkin puuttuu jossain määrin sensitiivisyys. Kallialan (2013, s. 17) mukaan parhaimmillaan varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsen on yhtä aikaa lämmin ja saatavilla, mutta myös lapsen kunnioituksen ansainnut auktoriteetti. Ainakaan ensimmäinen kohta ei saavuta täyttymystään, joten tärkeä laatuksiteeri jää täyttymättä (Kangas et al., 2021, s. 175). Keräsen ja kumppaneiden (2017, s. 254) mainitsema kontrolloiva kosketus näkyy myös tässä tutkimuksessa. Opiskelijan kuvaama tilanne ei mahdollista myönteisiä tunteita, sillä periaatteessa mukavaa pienryhmätoimintaa sävyttää kiire ja suorittaminen.

Viimeisessä harjoittelupaikassa myönteiset tunteet ovat olleet aamusta lähtien enemmän läsnä. Opiskelijaa oli kosketanut yksittäisen varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tapa ottaa lapset aamulla vastaan yksilöllisesti. Eikä sensitiivisyys päättynyt kyseisen henkilöstön jäsenen kohdalla aamuun, vaan se jatkui läpi koko päivän, minkä Curby kumppaneineen (2013, s. 292) näkevät tärkeäksi. Lastenhoitajan toimintatapa konkretisoi Puroilaa ja kumppaneita (2021) mukaillen sen, kuinka sanojen lisäksi myös eleillä, ilmeillä ja kehon kielellä voidaan toivottaa lapset tervetulleiksi päiväkotiyhteisöön sekä osoittaa heitä kohtaan kiintymystä ja välittämistä. Mielenkiintoista on se, kuinka toisaalta näitä samoja vuorovaikutuksen keinoja voidaan käyttää lasten torjumiseen, ohittamiseen ja ulkopuolelle sulkemiseen (Puroila et al., 2021, s. 8). Tässä tutkimuksessa oli havaittavissa nämä molemmat ulottuvuudet.

On mielenkiintoista, että sisätiloissa järjestetty ohjattu toiminta näyttää antavan vähemmän tilaa lasten aloitteille kuin ulkotiloissa järjestetty ohjattu toiminta. Ryhmässä oli keksitty hyvä toimintamalli, äänestäminen, jonka kautta pyrittiin saamaan lasten ääni kuuluviin. On kuitenkin huomattava, että jokaisen lapsen näkyminen ja äänen kuuluminen vaativat monipuolisia toimintatapoja. Kun joku lapsista ilmaisee mielipahansa siitä, että hänen toiveensa äänestyksissä jää aina voittamatta, sitä ei voi kuitata vain vetoamalla demokratian

toteutumiseen (ks. OPH, 2018, s. 27; Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 3§). Tilanne olisi ehdottomasti vaatinut Van Manenin (2013, s. 31) kuvaamaa pedagogista sensitiivisyyttä ja tahdikkuutta. Tarina osoittaa, että toisinaan lasten negatiiviset tunteet saivat kuitenkin aikaan myös sensitiivistä kanssasäätelyä.

Vetääkseni yhteen opiskelijan kokemuksia, on harmillista, kuinka opiskelija on ”*nähny aika paljo niinku ikävää tapaa kohdata lapsia*”. Van Manenin (2013, s. 15) mukaan on selvää, että vaikka pääsääntöisesti lasten kohtaamista luonnehtisi pedagoginen rakkaus, varhaiskasvatuksen henkilöstö ei voi välttyä tekemästä välillä virheitä. Sajaniemi (2015) käyttää tästä termiä yhteyden katkeaminen, jonka korjaamisesta henkilöstön tulisi aina ennen pitkää huolehtia. Valitettavasti opiskelija ei ollut nähnyt yhtään kertaa, että näin olisi käynyt.

Haasteiden voittaminen sai aikaan myönteisiä tunteita ja jaettua iloa varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välillä. Lasten kunnioittava kohtaaminen sekä tasa-arvoinen kohtelu ei vasun (2018) velvoittavuudesta huolimatta toteutunut kuitenkaan kautta linjan, vaan osa lapsista sai osakseen leimoja, jotka lisäsivät negatiivisia vuorovaikutuskokemuksia henkilöstön ja lasten välillä.

5 Johtopäätökset

Vasu (2016; 2018) on astunut voimaan velvoittavuudessaan 1.8.2017 (OPH, 2016). Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että vasun (2016; 2018) velvoite varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisen sensitiivisen vuorovaikutuksen osalta ei toteudu jokaisessa varhaiskasvatustyksikössä. tarinat kuvaavat toisaalta henkilöstön jäseniä, jotka toimivat hyvin sensitiivisesti ja kunnioittavasti lapsia kohtaan (ks. tarinat I, II, III), mutta niissä ilmenee myös aivan päinvastaista työskentelyä (ks. tarinat I, III). Kuitenkin jokaisessa lapsiryhmässä tulisi olla ilmapiiri, jossa lapset kokevat tulevansa välitetyiksi, huolehdituiksi, kunnioitetuiksi, kelpaaviksi, ainutlaatuisiksi, rakastetuiksi ja hyväksytyiksi (ks. Van Manen, 2013, s. 31; ks. myös OPH, 2018, s. 20). Jos kaikki tarinat olisivat olleet tarinan II kaltaisia, jossa pääsääntöisesti lapset kohdataan lempeästi ja lämpimästi, kyseeseen tulisivat pienet varhaiskasvatukseen kohdistuvat kehittämistoimet. Ääripäiden tarinat (I ja III) kuitenkin osoittavat, että joissain varhaiskasvatustyksiköissä epäkohdat ovat todella suuria. Yhtenä keinona näihin puuttumiseen on viime vuonna voimaan tullut ilmoitusvelvollisuus varhaiskasvatuksen toteuttamiseen kohdistuvasta epäkohdasta tai sen uhasta (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 57a §).

Tutkimustulokset osoittavat selkeästi vuorovaikutuksen, pedagogiikan ja varhaiskasvatuksen laadun yhteen nivoutumisen sekä niiden vaihtelun. Lisäksi tutkimus konkretisoi sen, kuinka lapset ovat täysin varhaiskasvatuksen henkilöstön armoilla ja sen varassa, millaisesta vuorovaikutuksen laadusta he pääsevät – tai joutuvat – nauttimaan (Kalliala, 2013, s. 183–184). Tiimeissä, joissa oli yhteisten keskustelujen pohjalta muodostettu yhtenäinen linja lasten kohtaamisen suhteen, henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus oli sensitiivisempää ja sitä väritti myönteiset tunteet (ks. tarina I). Samoin tarinasta II nousee esiin henkilöstön keskinäiset keskustelut sen suhteen, minkä he näkevät tärkeäksi toiminnassaan. Tällöin myös lasten yksilöllinen kuulluksi, nähdyksi ja kohdatuksi tuleminen toteutuivat huomattavasti paremmin, mikä luonnollisesti vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun positiivisesti (ks. tarinat I, II). Kaikissa tiimeissä (ks. tarinat I, III) ei kuitenkaan ollut varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteisesti jaettua ymmärrystä siitä, millä tavalla lasta kunnioittava, sensitiivinen vuorovaikutus saadaan näkyväksi juuri meidän lapsiryhmässämme (ks. Leskisenoja, 2019, s. 33).

Yksittäisen ryhmän henkilökunta tarinassa II halusi tietoisesti panostaa kiireettömyyteen (ks. OPH, 2018, s. 31). Lisäksi he olivat ymmärtäneet, kuinka leikillisuus ja yhteinen hassuttelu vahvistavat myönteistä ilmapiiriä (ks. OPH, 2018, s. 39; tarinat II, III). Ahonen ja Roos (2021,

s. 51) kirjoittavat, kuinka toisinaan kiireen taakse piiloudutaan ja jonka varjolla työn tekemisen laatua lasketaan. Tarina II osoittaa, että varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on kuitenkin mahdollisuus pedagogisin ratkaisuin vähentää selvästi kiireen tuntua arjessa (ks. Ahonen & Roos, 2021, s. 51). Kaikissa tiimeissä tässä ei kuitenkaan onnistuttu (ks. tarina II, III).

Tarinat ilmentävät lisäksi varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välistä valta-asetelmaa ja niiden mukanaan tuomia eettisiä kysymyksiä. Tarinat II ja III ovat osoitus vuorovaikutuksen erilaisesta jakautumisesta lasten kesken; osa lapsista tulee säännöllisesti kohdatuksi osan jäädessä katveeseen. Erityistä huolta herättää henkilöstön negatiivinen tapa koskettaa lapsia (ks. tarina III), sillä Van Manenin (2013, s. 31) mukaan lapset oppivat muun muassa kehollisuuden kautta, arvostetaanko heitä. Lisäksi negatiivinen kosketus ei ole vasun (2018, s. 23) velvoitteiden mukaista.

Mielenkiintoista on myös se, kuinka lasten kasvaessa varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten väliset kirjanlukuhetket näyttävät säilyvän, mutta henkilöstön leikkeihin osallistuminen vähenee (ks. tarina I, II). En väheksy ollenkaan kirjojen merkitystä henkilöstön ja lasten sensitiivisen vuorovaikutuksen ja läheisyyden edistäjänä. Ajattelen, että sen ei kuitenkaan tulisi tyydyä siihen. Sen sijaan olisi suotavaa, että niin pienet kuin isommatkin lapset pääsisivät osallisiksi henkilöstön aktiivisesta läsnäolosta myös leikki- ja ulkoilutilanteissa (ks. OPH, 2018, s. 38–39). Tässä tutkimuksessa yksityiset päiväkodit näyttäytyvät kunnallisiin päiväkoteihin verrattuna paremmassa valossa sen osalta (ks. tarinat I, II).

6 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen toteutumista suhteessa vasun (2018) velvoitteisiin. Oli ilahduttavaa huomata, miten yksityiskohtaisia muistoja haastateltavilla oli pedagogisista harjoiteluistaan. Haastateltavien kerronnassa oli havaittavissa yhteneväisyyksiä, mutta lisäksi jokainen haastattelu sisälsi omia, ainutlaatuisia huomioitaan ja vivahteitaan, mikä tekee aineistosta hyvin mielenkiintoisen ja rikkaan. Kun halutaan oppia kokemuksista, nimenomaan yksityiskohtat ovat ratkaisevia (Riessman, 2008, s. 24).

On huomattava, että varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus ei kuitenkaan toteudu tyhjiössä. Pro gradu -prosessin aikana olen kokenut valaistumisen, kun olen oppinut ymmärtämään, miten erilaiset ja monen tasoiset relaatiot siihen vaikuttavat (Jennings & Greenberg, 2009, s. 494; Koivula et al., 2017, s. 13). Tästä syystä nostan esiin tässä luvussa varhaiskasvatuksen rakenteellisia ja poliittisia tekijöitä, jotka vaikuttavat osaltaan henkilöstön ja lasten väliseen vuorovaikutukseen. Lopuksi tarkastelen tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

6.1 Katse varhaiskasvatuksen rakenteellisiin ja poliittisiin tekijöihin

Monissa tutkimuksissa, joissa pohditaan varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen kehittämistä sensitiivisempään suuntaan, katse kohdistuu yksinomaan henkilöstöön (ks. Ahonen, 2015; McNally & Slutsky, 2018). Itse näen sen kuitenkin vain jäävuoren huippuna, jonka vuoksi on tärkeää tarkastella asiaa laajemmin.

Täten tämän pro gradu -tutkielman tulokset haastavat kaikkia kuvion 1 tasoja tarkastelemaan kriittisesti omaa toimintaansa. Koko maan laajuisten, pysyvien muutosten aikaansaamiseksi huomio tulisi kiinnittää varhaiskasvatuksen henkilöstön toiminnan lisäksi rakenteellisiin ja poliittisiin tekijöihin. Ruohonjuuritasolla henkilöstön jäsenen tulee pohtia joka päivä: kohtaanhan tänäänkin lapset sensitiivisellä ja kunnioittavalla tavalla (ks. Näppä, 6.5.2021), mihin vasu (2018) ja varhaiskasvatuslakikin (540/2018, 3§) henkilöstöä velvoittaa. On huomattava, että tämän lisäksi lapsiryhmän ilmapiiriin vaikuttavat varhaiskasvatuksen henkilöstön keskinäiset suhteet (Salminen, 2017, s. 170; Leskisenoja, 2019, s. 51; Ranta, 2020, s. 28). Kalliala (2013, s. 104) nostaa esille, että päiväkotiyhteisö voi pahimmillaan turruttaa jopa potentiaalisesti sensitiivisen henkilöstön jäsenen (myös Van Manen, 2013, s. 15). Näin

ollen ei riitä, että itse haluaa ja päättää toimia lapsiin lämmöllä ja kunnioituksella suhtautuen, vaan koko henkilöstön on sellaiseen toimintakulttuuriin sitouduttava.

Pedagogiikan johtamisen taitoa tarvitaan niin tiimi- kuin yksikkötasollakin. Ajattelen, että varhaiskasvatuksen opettajalla on iso rooli innostaa oma tiimi toimimaan lasta kunnioittavasti ja pedagogisesti perustellulla tavalla läpi koko päivän. Keskeiseen rooliin nousee lisäksi päiväkodin johtajan valmius johtaa pedagogiikkaa (Fonsén, 2014, s. 182), mikä heijastuu myös henkilöstön ja lasten väliseen vuorovaikutukseen. Koivula ja kollegat (2017, s. 11–12) huomauttavat siitä, että varhaiskasvatuksessa tapahtuneet muutokset eivät saavuta käytännön konkretiaa ilman aikaa ja kriittistä pohdintaa.

Rakennetekijöihin viittaa Wenströmin (2019) kirjoitus innostuksen merkityksestä opettajan työssä. Hänen tekstinsä käsittelee ammatillista koulutusta, mutta se on mielestäni sovellettavissa mille tahansa koulutusasteelle, myös varhaiskasvatukseen. Mikäli varhaiskasvatusta ei kunnallisella tasolla arvosteta, siihen ei anneta riittävästi resurssia, mikä syö henkilöstön innostusta, mikä puolestaan vaikuttaa negatiivisesti lapsiryhmään (ks. Wenström, 2019, s. 371; Fonsén, 2014, s. 181). Ilman innostunutta henkilöstöä, ilmapiiri varhaiskasvatuksessa voi muodostua haitalliseksi lapsille (ks. Jennings & Greenberg, 2009, s. 492). Tutkimuksen tulokset haastavat myös koulutusta pohtimaan, kuinka opiskelijat tavoittaisivat sensitiivisen vuorovaikutuksen merkityksen lasten kanssa työskennellessään (ks. Hännikäinen, 2017, s. 63; Page, 2018, s. 124).

Dowling (2009, s. 8) peräänkuuluttaa koko yhteiskunnan vastuuta lasten hyvinvoinnista, mikä näkyy muun muassa resursoinnissa. Jopa hyvää tarkoittavat ja pätevät varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsenet voivat muuttua myrkyllisiksi maailmassa, joka on piittaamaton suhteessa yhteyden pedagogiikkaan (Van Manen, 2013, s. 23). Puroila ja Kinnunen (2017, s. 138) esittävät, kuinka esimerkiksi henkilöstön jäsenten ja lasten välisen suhdeluvun nostaminen haastaa lasten yksilöllistä huomioimista (ks. myös Eerola-Pennanen et al., 2017, s. 31–32; Paananen, 2018).

Ødegaard (2021, s. 16) muistuttaa varhaiskasvatuksen opettajien olevan avainasemassa koulutuksellisen muutoksen ja kehittämisen suhteen. Pesosen ja kollegoiden (2020, s. 6) mukaan varhaiskasvatuksen opettajalla on paitsi oikeus, myös velvollisuus vaatia, että lapsen etu on ensisijalla niin yhteiskunnallisessa päätöksenteossa kuin resurssien jaossakin. Fonsénin (2019) mukaan se, mitä arvioidaan, kertoo siitä, mitä arvostetaan ja ohjaa täten myös laatua (ks. myös Vlasov, 2019, s. 7); mennäänkö taloudellisuus vai pedagogiikka edellä? Toisin sanoen

voitaisiin kysyä, mennäänkö lasten hyvinvointi vai raha edellä. Fonsén (2017, s. 21) katsoo, että arvioinnissa tulee keskittyä ennen kaikkea varhaiskasvatuksen sisällölliseen laatuun ja itse prosessiin.

Fonsén (2014) peräänkuuluttaa päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatusjohtajien kykyä puhua pedagogikan puolesta päättävälle tahoille. Harkoma kollegoineen (2021, s. 201) nostaa esiin, kuinka tärkeää olisi, että tietoisuus saavuttaisi johtajat, jotka ovat vastuussa politiikasta ja päätöksenteosta varhaiskasvatuksessa. Poliittisten päätösten pitää tukea laadukkaiden puiteiden luomisen edellytyksiä varhaiskasvatukselle (Kalliala, 2013, s. 188).

6.2 Tutkimuksen eettisyys

Olen huomionut hyvän tieteellisen käytännön tutkielmaa työstäessäni (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 150–151), mihin yliopisto on antanut hyvin valmiuksia. Lisäksi olen sopinut WhatsAppin kautta haastatteluista, joten sopimuksia voidaan pitää kirjallisina, mikä osaltaan lisää tutkimuksen eettisyyttä (ks. Estola et al., 2017, s. 167). Kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat olleet tietoisia haastattelun tallentamisesta sekä sen käytöstä pro gradu -tutkielmassani. Kysyin lupaa myös aineiston käyttöön mahdollisissa jatkotutkimuksissa (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 156). Kaksi tutkimukseen osallistunutta antoi luvan jatkokäyttöön. Kolmannen haastateltavan suostumus edellytti, että se tulee vain minun mahdolliseen jatkokäyttöni. Olen huomionut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimat ihmistieteisiin liittyvät eettiset periaatteet (Kohonen et al., 2019, s. 7–9, 12–13) kertomalla haastateltaville tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuteen perustuvasta luonteesta sekä mahdollisuudesta milloin tahansa kieltää tutkimusaineiston käytön kokonaan tai osittain. Hyvä ja luottamuksellinen yhteistyösuhde syntyi kaikkien tutkimukseen osallistuneiden kanssa ja säilyi loppuun asti (ks. Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto, 2006, s. 190).

Haastattelut olen tehnyt tunnisteettomiksi (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 419). Tutkimusasetelmani on sellainen, että haastateltavien kerronta koski muita ihmisiä, jotka olivat osallisia kerrotussa tapahtumassa (Juvonen, 2017, s. 406). Täten pohdin eettisyyttä tarinoissa esiintyvien harjoittelupaikkojen näkökulmasta. Luonnollisestikaan päiväkoteja, joissa haastateltavat ovat pedagogisia harjoitteluja suorittaneet, ei mainita tutkimuksessa nimeltä eikä edes paikkakunnalta. Periaatteessa olisi kuitenkin mahdollista, että joku aineistossa esiintyvä päiväkodin työntekijä tunnistaisi itsensä jostain vähemmän positiivisesta opiskelijan muistosta. (ks. Syrjälä et al., 2006, s. 194). Uskon, että se voisi tuntua kurjalta hänestä. Toisaalta, jos sen

pystyisi kääntämään positiiviseksi, se voisi synnyttää kipinän toimintakulttuurin kehittämiseen. Tutkimuksen teon tulisi Bergin ja Lunen (2014) mukaan välttää niin fyysisen kuin emotionaalisen harmin tuottaminen. Siitä syystä tutkimuksessa tulee arvioida tutkimuksesta saatu mahdollinen hyöty suhteessa tutkimuksessa aiheutettuun mahdolliseen haittaan (Berg & Lune, 2014, s. 61, 67–68, luku 3).

Annoin haastateltaville mahdollisuuden lukea ja tarkistaa etukäteen heidän haastattelujensa pohjalta luomani tarinat, joihin kaksi haastateltavaa tarttui. Tämä on Puusan ja Julkusen (2020, s. 192) mukaan tyypillistä haastatteluaineistojen ja tutkijan oman ymmärryksen vahvistamiseksi. Toinen opiskelijoista löysi yhden kohdan, jota muokkasin niin, että se vastasi paremmin sitä, mitä hän oli tarkoittanut (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 164). Eettisen arvokkuuden perustaksi voidaan katsoa se, että tutkimus mahdollistaa tutkimukseen osallistuneiden itseilmaisun heidän omalla äänellään (Hänninen, 2018, s. 204). On huomattava, että vaikka olen mahdollistanut haastateltavien äänen kuulumisen, aineiston analyysin tulkinnassa kuuluu vahvasti myös tutkijan eli minun oma ääneni (Hänninen, 1999, s. 34). Luomiini tarinoihin on vaikuttanut omat näkemykseni (Polkinghorne, 1995, s. 19).

Välittämisen etiikka on ohjannut pro gradu -työskentelyäni (ks. Syrjälä et al., 2006, s. 184). Sisäpiirihaastattelun ansiosta koin, että haastateltavien ja minun välinen suhteemme oli vähintäänkin hyvin lähellä kahden tasavertaisen aikuisen välistä suhdetta (ks. Syrjälä, 2006, s. 191). Haastattelutilannetta voinee kuvailla Buberin (1977, s. 9–11; 1993, s. 25–27) määrittelemänä dialogina (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91–92). Opiskelija herkistyi muistellessaan erästä tapahtumaa pedagogisen harjoittelunsa aikana. Herkkänä ihmisenä se tarttui minuunkin. Eläydyin opiskelijan kerrontaan ja osoitin hänelle välittävää suhtautumista. Tämä on osoitus kertomusten koskettavuudesta ja siitä, kuinka tunteet ovat läsnä narratiivisessa tutkimuksessa (Syrjälä et al., 2006, s. 188–189).

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä alaluvussa perustelen tekemäni valinnat ja ratkaisut suhteessa tutkimuksen lähestymistapaan ja tutkimusmenetelmään, joita hyödyntämällä ratkaisin tutkimusongelman ja toteutin tutkimuksen. Puusan ja Juutin (2020, s. 175) mukaan se on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Lopuksi esitän joitain jatkotutkimusideoita.

En halunnut toteuttaa tutkimusta varhaiskasvatuksen henkilöstön tekemänä itsearviointina heidän ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta. Syynä tähän on se, että ihmisillä on taipumus antaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia (Puusa, 2020, s. 108). Sen sijaan tähän tutkimukseen osallistuneilla ei ole tällaista painetta, koska heidän havaintonsa kohdistuu toisiin ihmisiin, ei heihin itseensä. Lisäksi Hännikäinen (2017) toteaa, että todennäköisesti iso osa varhaiskasvatuksen henkilöstöstä ajattelee toimivansa sensitiivisesti ja lasta kunnioittavasti työssään. Tarkempi tarkastelu paljastaa kuitenkin muuta (Hännikäinen, 2017, s. 62). Mielestäni tämä tutkimusmenetelmä oli varsin relevantti valinta verrattuna myös tutkijan tekemään havainnointiin, joka saattaa jopa muuttaa tilanteen kulkua (ks. Vilka, 2018, s. 166). Lisäksi halusin antaa äänen opiskelijoille, jotka aiemmissa varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten väliseen vuorovaikutukseen kohdistuvissa tutkimuksissa on jätetty huomiotta.

Tein viime keväänä aineiston pilotoinnin, jossa pyysin varhaiskasvatuksen opettaja - opiskelijoilta kirjoitelmia, jossa he kertovat kokemuksiaan varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta pedagogisten harjoitteluidensa ajalta. Vaikka sain periaatteessa kirjoitelmista kattavan aineiston, uskoin haastatteleamalla pääseväni syvemmälle opiskelijoiden kertomuksissa. Alusta asti pidin tärkeänä, että en halua johdatella tutkimukseen osallistuvia suuntaan tai toiseen (ks. Puusa, 2020, s. 108). Täten kerronnallisen teemahaastattelun soveltaminen sopi tutkimukseeni oivallisesti, sillä se mahdollisti haastateltaville mahdollisimman vapaan kerronnan. Sen lisäksi sain ottaa keskusteluun mukaan teemoja, jotka ovat teoriasta tai omista kokemuksistani nousseet, mutta joita haastateltavat eivät oma-aloitteisesti ottaneet esille. Jos jokin nostamani teema ei saanut aikaan haastattelijassa kerrontaa, siirryimme eteenpäin, sillä se osoitti kyseisen teeman olevan epärelevantti hänen kokemuksissaan. Kaiken kaikkiaan valmistauduin haastatteluihin huolellisesti, mikä vaikuttaa myönteisesti tutkimuksen luotettavuuteen (ks. Puusa, 2020, s. 107, 117).

Minulla ei ole ollut valitsemani aineistonkeruumenetelmän myötä Riessmania (2008) lainatakseni pääsyä ”todelliseen tilanteeseen” eli opiskelijan välittömään kokemukseen, minulla on vain hänen jäljennöksensä siitä. Tämän vuoksi tulee olla tietoinen ja kriittinen sen suhteen, kuinka tulkitsen heidän narratiivejaan (ks. Riessman, 2008, s. 22–23). Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on muistettava, että narratiivinen tutkimus perustuu tulkintaan monella tasolla (ks. Puusa, 2020, s. 103). Ensinnäkin tutkimukseen osallistuneet henkilöt tulkitsivat haastattelutilanteessa menneitä tapahtumia liittyen varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten väliseen vuorovaikutukseen, toiseksi tutkija eli minä tulkitsin heidän kerrontaansa siitä (Riessman, 2008, s. 188). On huomattava, että eri ihmiset kokevat tapahtumat eri tavalla

(Polkinghorne, 1995, s. 17). Opiskelijoilla voi olla eriävät näkemykset laadukkaasta vuorovaikutuksesta, vaikka taustalla onkin sama koulutus. Myös kyvyt tehdä tarkkoja ja monipuolisia havaintoja vaihtelevat yksilöiden välillä.

Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus pohtia syitä tai taustoja opiskelijoiden tekemille havainnoille. Muutaman asian haluan kuitenkin nostaa ylös. Voidaan ajatella, että mahdollisesti tutkimukseeni ovat ottaneet osaa sellaiset henkilöt, jotka itse pitävät varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta hyvin tärkeänä ja ovat kenties itse herkkiä havainnoimaan lasten tunteita ja vuorovaikutusaloitteita. Yksi tutkimukseen osallistuja kuvaakin itseään sanalla ”*vahtikoiraluonne*”. Kuitenkin tälläkin henkilöllä oli ääripäiden kokemukset pedagogisista harjoitteluistaan; hän oli havainnut yhdessä paikassa lasten kohtaamattomuutta, mutta toisessa vastaavasti ei. Näin ollen voidaan katsoa, että opiskelijoiden luonne ei ole yksistään havaintoja selittävä tekijä.

Puusa (2020) kirjoittaa tulkintavirheistä. Hänen mukaansa näin voi tapahtua, jos tutkija käyttää haastateltaville vieraita käsitteitä tai ilmaisuja. Tulkintavirhe voi tapahtua myös silloin, jos tutkija ei ymmärrä haastateltavan antamia vastauksia niin kuin hän on ne tarkoittanut (Puusa, 2020, s. 108–109). Nämä kaikki vaikuttavat luonnollisesti hankitun aineiston sisältöön ja siten myös tutkimuksen luotettavuuteen, jotka tutkijan on otettava huomioon (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 164. Puusan (2020) mainitsemien tulkintavirheiden mahdollisuutta pienentää se, että haastattelut ovat tapahtuneet kahden sisäpiiriläisen välillä (ks. Juvonen, 2017, s. 401) ja se, että olen välillä aina referoinut kuulemaani ”Ymmärsinkö oikein, kun sanoit, että... (ks. Hyvärinen, 2017, s. 183)?”

Polkinghorne (1995) muistuttaa ottamaan huomioon myös muistin valikoivuuden suhteessa menneisiin tapahtumiin; mitä haastateltava menneistä tapahtumista muistaa (myös Estola et al., 2017, s. 155–156)? Kaikkea ei voi muistaa juuri niin kuin asiat tapahtuivat (Polkinghorne, 1995, s. 17, 20). Tämä näkyy keräämässäni aineistossa: ”*muistaakseni*” ja ”*en kyllä muista*”. Haastateltavien epävarmat muistikuvat eivät ole päätyneet osaksi tarinoita. Lisäksi on huomattava, että tapahtuman merkitys voi olla eri nyt kuin itse tilanteessa (Polkinghorne, 1995, s. 20).

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 160) nostavat esiin havaintojen puolueettomuuden; pyrkiikö tutkija kuulemaan tutkittavia itsenään vai suodattuuko saatu tieto tutkijan oman kehyksen läpi. Vaikka minulla on vahva oma kokemus varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen laadun heittelystä, johon suhtaudun lähtökohtaisesti kielteisesti, en antanut

sen vaikuttaa aineiston analysointiin. Ajatukseni ja suhtautumiseni tiedostaen annoin aineiston analyysissä huomiota yhtä lailla niin myönteisille kuin kielteisillekin kokemuksille. Minusta on ollut arvokasta kuulla henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen laadun molemmat ilmentymät ja kaikki siltä väliltä.

Myönnettäköön, että jos aineisto olisi tuottanut ainoastaan jompaakumpaa varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen laadun kokemuksia, olisin varmaan jossain määrin ollut valmis hankkimaan aineistoa lisää, josko se olisi tuottanut vaihtelevampia kokemuksia. Aiheesta on niin paljon pedagogisten harjoitteluiden yhteydessä harjoitusryhmissä keskusteltu, että itse asiassa tiesin, että en ole ainoa, jolla kokemukset vuorovaikutuksen laadusta vaihtelevat. Vaikkakaan kvalitatiivisesta tutkimuksesta ei ole yleistämään, niin koen, että tutkimustulos olisi ollut epärealistinen, jos haastattelut olisivat tuottaneet vain jompaakumpaa vuorovaikutuksen laatua ilmentävää dataa.

On huomattava, että kukin haastateltava on kerronnassaan tuottanut yhden mahdollisen näkökulman varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten väliseen vuorovaikutukseen, mikä on muodostunut suhteessa aikaan, paikkaan, vuorovaikutukseen ja kulttuurisiin tekijöihin (Estola et al., 2017, s. 156). Silti narratiiviset lähestymistavat, jotka tutkivat yksittäisiä tapauksia, voivat olla omalla tavallaan yleistettävissä (Riessman, 2008, s. 13). Ne voivat esimerkiksi tuoda näkyviin muutoin marginaaliin jäävää tietoa kohdeilmioistä ja siten vaikuttaa laajemmin tietämykseemme yhteiskunnasta (Estola et al., 2017, s. 169). Katson tutkimukseni onnistuneen tässä.

Luotettavuuden kannalta on Riessmanin (2008) mukaan tärkeää, että tutkimus on linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Se pätee tähän tutkimukseen, mutta toisaalta se tuottaa mielenkiintoista tietoa, joka joiltain osin eroaa aiemmin saaduista tutkimustuloksista (Riessman, 2008, s. 186). Polkinghorne (1995, s. 20) ajattelee tarinan uskottavuuden rakentuvan aineiston tarkkuudesta ja juonen uskottavuudesta. Sitä edistää osaltaan se, että haastattelut on tallennettu (Puusa, 2020, s. 103). Olen myös pyrkinyt kuvaamaan perusteellisesti aineistosta tekemiäni havaintoja ja tulkintoja lisätäkseen tuloksien ja kokonaisuuden uskottavuutta (ks. Puusa & Julkunen, 2020, s. 192). Uskottavuuden puolesta puhuu sekin, että tuottamani tarinat pystyvät selvittämään vastauksen tutkimuskysymykseeni sekä sen, miksi vastaus oli sellainen kuin oli (ks. Polkinghorne, 1995, s. 19). Yhteenvetona todettakoon, että kohdeilmioön huolellisen perehtymisen lisäksi olen pyrkinyt huomioimaan monia näkökohtia

koko tutkimusprosessin ajan. Sekin parantaa tutkimuksen koherenssia ja luotettavuutta (Aaltio & Puusa, 2020, s. 182).

Tämä tutkimus on onnistunut vain raottamaan verhoa varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lasten välisen vuorovaikutuksen käytännön toteutumisen suhteen. Olisi äärettömän tärkeää ja mielenkiintoista saada sille tukea kvantitatiivisesta tutkimuksesta ja/tai laajemmasta kvalitatiivisesta tutkimuksesta, jonka avulla pystyttäisiin paremmin ilmaisemaan, missä määrin henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus kärsii vakavista puutteista. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, millaiset rakenteelliset ja poliittiset ratkaisut edistävät tai estävät henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta. Se voisi olla koko yhteiskunnan jaettua vastuuta korostava ensiaskel kohti varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisen sensitiivisen vuorovaikutuksen toteutumista.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Aaltonen, T. & Leimumäki, A. (2010). Kokemus ja kerronnallisuus – kaksi luentaa. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 119–152). Vastapaino.
- Ahonen, L. (2017a). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. PS-Kustannus.
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto).
- Ahonen, L. (2017b). *Vasun käyttöopas*. PS-Kustannus.
- Ahonen, L. & Roos, P. (2021). *Untuvikot: Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka*. PS-kustannus.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2020). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 268–280). (5., uudistettu painos.). PS-Kustannus.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 49(1), s. 75–81.
- Bae, B. (2012). Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *International journal of early childhood*, 44(1), 53–69. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>
- Bae, B. (2009). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), s. 391–406. <https://doi:10.1080/13502930903101594>
- Bennett, J. (2008). *Early childhood services in the OECD countries: Review of the Literature and Current Policy in the Early Childhood Field*. UNICEF. Haettu 18.1.2021 osoitteesta <http://www.childcareinternational.nl/wp-content/uploads/2017/02/early-childhood-services-in-OECD-countries-2008.pdf>
- Berg, B. L. & Lune, H. (2014). *Qualitative research methods for the social sciences* (Eighth edition, Pearson new international edition.). Pearson Education. (E-kirja). Haettu 10.3.2021 osoitteesta <https://ebookcentral-proquest-com.pc124152 oulu.fi:9443/lib/oulu-ebooks/reader.action?docID=5137314>
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.

- Biesta, G. J. J. (2016). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. London: Routledge.
- Bigsten, A. (2015). *Fostran i förskolan*. (Väitöskirja, Göteborgs universitet).
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship. *Developmental psychology*, 34(5), 934–946. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.934>
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects (Paris)*, 41(3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z>
- Buber, M. (1977). *Ich und Du* (9. painos.). Schneider.
- Buber, M. (1993). *Minä ja Sinä*. (suom. Pietilä, J.) WSOY.
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K. & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher–child relationships and classroom climate. *Early childhood research quarterly*, 32, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.008>
- Curby, T. W., Brock, L. L. & Hamre, B. K. (2013). Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills. *Early education and development*, 24(3), 292–309. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.665760>
- Dowling, M. (2009). *Young children's personal, social and emotional development* (3rd ed.). Sage Publications.
- 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). Vastapaino.
- Einarsdottir, J. (2011). Reconstructing playschool experiences. *European early childhood education research journal*, 19(3), 387–402. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.597970>
- Eklund, K. & Heinonen, J. (2014). Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 216–235). (3. painos.). Niilo Mäki Instituutti.
- Elliot, E. (2009). Dialogue, Listening and Discernment in Professional Practice with Parents and their Children in an Infant Program. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.). *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*. p. 145–163. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Emilson, A. & Folkesson, A. (2006). Children's participation and teacher control. *Early child development and care*, 176(3–4), 219–238. <https://doi.org/10.1080/03004430500039846>

- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 27–51). (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Estola, E., Uitto, M. & Syrjäjä, L. (2017). Elämäkertahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 153–173). Vastapaino.
- Ewick, P. & Silbey, S. (2003). Narrating social structure: Stories of resistance to legal authority. *The American journal of sociology*, 108(6), 1328–1372. <https://doi.org/10.1086/378035>
- Felder, F. (2018). The Value of Inclusion. *Journal of philosophy of education*, 52(1), 54–70. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280>
- Fonsén, E. (2019). *Pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa*. Viitattu 4.11.2021 <https://www.youtube.com/watch?v=F5gxY20oYnI> (Verkkoseminaari, 5.9.2019).
- Fonsén, E. (2017). Pedagoginen johtajuus on kaikkien vastuulla. Lehdessä *Lastentarha 5/17*, s. 20–21.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto).
- Harkoma, S. (2021). *Sensitiivinen läsnäolo – Aikuinen lapsen itsesäätelytaitojen vahvistajana*. Pieni oppiva mieli -webinaarisarjan neljäs osa 26.11.2021. VOL ry.
- Harkoma, S. M., Sajaniemi, N. K., Suhonen, E. & Saha, M. (2021). Impact of pedagogical intervention on early childhood professionals' emotional availability to children with different temperament characteristics. *European early childhood education research journal*, 29(2), 183–205. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1895264>
- Heikkinen, H. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 170–187). (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- Helin, E., Kola-Torvinen, P. & Tarkka, K. (2018). Osallisuus ja osallistuminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (s. 11–19). Suomen varhaiskasvatus ry.
- Hyvärinen, M. (2017). Kertomushaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 174–192). Vastapaino.

- Hännikäinen, M. (2017). Kasvattajan pedagoginen herkkyys ja pienten lasten emotionaalinen hyvinvointi päiväkotiryhmissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 22(1), 54–63.
- Hännikäinen, M. (2015). The teacher's lap - a site of emotional well-being for the younger children in day-care groups. *Early child development and care*, 185(5), 752–765. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.957690>
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 188–208). (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- Hänninen, V. (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto).
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto – Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Gaudeamus.
- Juvonen, T. (2017). Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 398–410). Vastapaino.
- Kalliala, M. (2013). *Kato mua!: Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* (6. painos.). Gaudeamus (E-kirja).
- Kangas, J., Lastikka, A. & Karlsson, L. (2021). *Voimauttava varhaiskasvatus* (1. painos.). Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Karila, K. (2017). Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka? *Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu: Nyt on pedagogiikan aika!* Lastentarhanopettajaliitto 1/2017, s. 9–11. Haettu 2.9.2021 osoitteesta <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanajakajulkaisu-6.pdf>
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030*. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki. Haettu 30.1.2021 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karjalainen, S. (2021). *Doing joy: Performances of joy in children's relations in early childhood and education settings*. (Väitöskirja, Oulun yliopisto).

- Karjalainen, S. (2017). Pieniä kohtaamisia. *Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu: Nyt on pedagogiikan aika!* Lastentarhanopettajaliitto 1/2017, s. 15–17. Haettu 2.9.2021 osoitteesta <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf>
- Karjalainen, S., Hanhimäki, E. & Puroila, A.-M. (2019). Dialogues of Joy: Shared Moments of Joy between Teachers and Children in Early Childhood Education Settings. *International Journal of Early Childhood*, 51(2), p. 129. [doi:10.1007/s13158-019-00244-5](https://doi.org/10.1007/s13158-019-00244-5)
- Karlsson, L. (2014). *Sadutus: Avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. PS-Kustannus.
- Kataja, E. (2018a). *Osallisuus käsitteenä ja kasvatusfilosofiana*. Opetushallitus. Haettu 14.5.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkimnot/osallisuus-varhaiskasvatuksessa-videosarja>
- Kataja, E. (2018b). *Osallisuus kokopäiväpedagogiikan ja perushoitotilanteiden näkökulmasta*. Opetushallitus. Haettu 14.5.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkimnot/osallisuus-varhaiskasvatuksessa-videosarja>
- Kataja, E. (2018d). *Varhaiskasvattajan rooli osallisuuden edistäjänä – tai estäjänä*. Opetushallitus. Haettu 14.5.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkimnot/osallisuus-varhaiskasvatuksessa-videosarja>
- Kataja, E. (2018e). *Vain parasta lapselle – Osallisuuden pedagogiikan kipukynnykset ja mahdollisuudet*. Opetushallitus. Haettu 15.5.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkimnot/osallisuus-varhaiskasvatuksessa-videosarja>
- Keränen, V., Juutinen, J. & Estola, E. (2017). Kosketus päiväkodin kasvattajien kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 249–269.
- Kinnunen, S., Viljamaa, E. & Estola, E. (2016). Esteettisiä ja eettisiä kosketuksia. Teoksessa L. Karlsson, A.-M. Puroila & E. Estola (toim.), *Välkkeitä, valoja ja varjoja: Kertomuksia lasten hyvinvoinnista* (s. 90–109). *N-Y-T-NYT*.
- Kohonen, I., Kuula, A. & Spoof, S. K. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (2017). Johdanto – Varhaiskasvatus valloittaa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 9–18). Vastapaino.
- Kokkonen, L. & Pyykkönen, M. (2015). Tutkija, tukija vai ystävä?: Neuvotteluja vallasta ja luottamuksesta maahanmuuttajien haastattelututkimuksessa. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 89–114). Tampere University Press.

- Korkeakoulujen arviointineuvos. (2013). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa – arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. Haettu 28.1.2021 osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf
- Kujala, M. (2008). *Muukalaisena omassa maassa: Miten kasvaa vuorovaikutuskonflikteissa?* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto).
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 277–297). (13., täysin uud. painos.). Vastapaino.
- Köngäs, M. (2018). *”Eihän lapsil ees oo hermoja”*: *Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa*. (Väitöskirja, Lapin yliopisto).
- Laaksonen, V. (2012). Vuorovaikutustaidot ja lasten osallistuminen vertaisryhmässä: Katsaus monitieteiseen tutkimuskirjallisuuteen. *Nuorisotutkimus*, 30(1), s. 3–19.
- Laki lasten päivähoitosta (19.1.1973/36). Haettu 4.11.2021 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>
- Laevers, F., Daems, M., De Bruyckere, G., Declerco, B., Moons, J., Silkens, K., ... Van Kessel, M. (2005). *Well-being and involvement in care. A process-oriented self-evaluation instrument for care settings*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University. Haettu 24.11.2021 osoitteesta <https://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>
- Leinonen, J. (2014). Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa* (s. 16–40). Suomen Varhaiskasvatus.
- Leskisenoja, E. (2020). *Lapsen välittävä kohtaaminen*. Haettu 22.9.2021 osoitteesta https://www.youtube.com/watch?v=zml_9Tr15iA&t=47s
- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: Toteuta käytännössä*. PS-kustannus.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. B. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Sage Publications.
- Liinamaa, T. (2014). *Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto).
- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L. & Crosby, D. A. (2018). A Closer Look at Teacher–Child Relationships and Classroom Emotional Context in Preschool. *Child & youth care forum*, 47(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9414-1>

- Louhela-Risteele, V. (2016). kuuntelemista ja kuulluksi tulemista. Teoksessa L. Karlsson, A.-M. Puroila & E. Estola (toim.), *Välkkeitä, valoja ja varjoja: Kertomuksia lasten hyvinvoinnista* (s. 16–33). *N-Y-T-NYT*.
- McNally, S. & Slutsky, R. (2018). Teacher-child relationships make all the difference: Constructing quality interactions in early childhood settings. *Early child development and care*, 188(5), 508–523. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1417854>
- Mellenius, N. (2019, lokakuu 18). ”Otan lapsen syliin ja lohdutan, ja toivon että vanhempi luottaa minuun” – Mentalisaatio lapsen kehitystä suojaavana tekijänä siirtymävaiheessa kotihoidosta varhaiskasvatukseen. [Blogikirjoitus]. Haettu 30.1.2021 osoitteesta <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2019/10/18/otan-lapsen-syliin-ja-lohdutan-ja-toivon-etta-vanhempi-luottaa-minuun-mentalisaatio-lapsen-kehitysta-suojaavana-tekijana-siirtymavaiheessa-kotihoidosta-varhaiskasvatukseen/>
- Michaud, O. & Välihalo, R. (2017). Authority, democracy and philosophy: the nature and role of authority in a community of philosophical inquiry. Teoksessa M. R. Gregory, J. Haynes & K. Murris (edited). *The Routledge international handbook of philosophy for children* (s. 27–33). Routledge.
- Nguyen, T., Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E. & Ruzek, E. (2020). The classroom relational environment and children’s early development in preschool. *Social development (Oxford, England)*, 29(4), 1071–1091. <https://doi.org/10.1111/sode.12447>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics & moral education* (2nd ed., updated.). University of California Press.
- Nousiainen, K. (2015). Narratiivinen haastattelu performanssina tuetun asumisen yksikössä. Kun päihdeongelma ja mielen sairaus ovat osallisina näyttämöllä. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 61–88). Tampere University Press.
- Nummenmaa, A. R. & Karila, K. (2011). Esipuhe. Teoksessa A. R. Nummenmaa & K. Karila (toim.), *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa* (s. 7–9). WSOYpro.
- Näppä, R. (2021). *Myönteisyys ja arvostava kohtaaminen luo turvallisuutta tiimiin*. Puheenvuoro Osaamisella eteenpäin varhaiskasvatuksessa -hankkeen väliseminaarissa 6.5.2021.
- Olsson, P. (2009). *Tutkijan vastuu ja velvollisuus – tutkimuksen eettisiä kysymyksiä*. Haettu 22.8.2021 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/4594/olsson281-298.pdf?se>

- Opetushallitus. (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu 16.1.2022 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Haettu 17.5.2022 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Haettu 2.9.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015). *Esiopetuksesta velvoittavaa 1.8. alkaen*. Haettu 3.2.2022 osoitteesta <https://okm.fi/-/esiopetuksesta-velvoittavaa-1-8-alkaen> (Uutinen 28.5.2015).
- Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Ylöstalo, H. (2015). Kokemuksia kokemuksista: Tutkimustiedon palauttaminen kentälle. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empirisessä tutkimuksessa* (s. 221–245). Tampere University Press.
- Oulun yliopisto. *Varhaiskasvatus KK rinnastustaulukko 2017–2020*. Haettu 10.1.2022 osoitteesta <https://www oulu.fi/sites/default/files/content/Varhaiskasvatus%20KK%20rinnastustaulukko%202017-2020.pdf>
- Ødegaard, E. E. (2021). Reimagining “Collaborative Exploration”—A Signature Pedagogy for Sustainability in Early Childhood Education and Care. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 13(9), 5139. <https://doi.org/10.3390/su13095139>
- Paananen, M. (2018, marraskuu 30). *Lapset, joiden ääri viivat katoavat*. [Blogikirjoitus]. Haettu 30.10.2021 osoitteesta <https://tutkittuvarhaiskasvatuksesta.com/2018/11/30/lapset-joiden-aariviivat-katoavat/#more-478>
- Page, J. (2018). Love, care and intimacy in early childhood education and care. *International journal of early years education*, 26(2), 123–124. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1459509>
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628). Haettu 16.1.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

- Pesonen, J., Karlsson, J., Lahdenperä-Laine, J., Lahin, L., Mankinen, T., Pakanen, A., ...Sutinen, S. (2020). *Varhaiskasvatuksen opettajan ammattieettiset ohjeet*. Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto, VOL.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2018). Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 17–49). PS-Kustannus.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa R. Wisniewski & J.A. Hatch (toim.), *Life history and narrative* (s. 5–23). London; Washington, D.C.: Falmer Press. (E-kirja).
- Pulkkinen, L. (2018). *Kohti yhteistä lapsikäsitystä*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Puroila, A.-M. & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä?: Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), 22–43.
- Puroila, A.-M., Estola, E. & Syrjäjä, L. (2012). Having, loving, and being: Children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early child development and care*, 182(3–4), 345–362. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646726>
- Puroila, A.-M., Juutinen, J., Kyrönlampi, T., Sirkko, R., Takala, M. & Viljamaa, E. (2021). *Pohdintapakki – Työkalu kasvattajille*. Mukana? Yhteenkuuluvuuden politiikkaa kasvatusyhteisöissä -hanke. Haettu 30.10.2021 osoitteesta <https://drive.google.com/file/d/1F6YMm-aZCYCVQBhwzMBHD6TT92bbWY0s/view>
- Puroila, A.-M. & Kinnunen, S. (2017). *Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista*. Valtioneuvoston kanslia.
- Pursi, A. (2020). *Alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikka* (Verkkoluento, 1. 4.2020). Aluehallintovirasto. Helsingin yliopisto.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189–201). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 173–175). Gaudeamus.
- Raittila, R., Liinamaa, T. & Tuominiemi, L. (2017). Tulevaisuuteen suuntaava varhaiskasvatustiede. *Kasvatus & Aika: kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu*, p. 1.

- Rajala, A., Kontiola, H., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2019). Lohdutustilanteet ja myötätuntokulttuuri alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmässä. *Kasvatus 50(4)*, s. 314–326.
- Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. (Väitöskirja, Lapin yliopisto).
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 413–426). Vastapaino.
- Ranta, S., Uusiautti, S. & Hyvärinen, S. (2022). The implementation of positive pedagogy in Finnish early childhood education and care: A quantitative survey of its practical elements. *Early child development and care*, 192(3), 425–441. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1763979>
- Rautamies, E., Koivula, M. & Vähäsantanen, K. (2018). Lastentarhanopettaja lasten autonomian tukijana varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), 53–75.
- Reunamo, J., Fonsén, E. & Lahtinen, L. (2020). *Pedagoginen johtajuus: Yhteinen ymmärrys työstä ja jaettu johtajuus*. Reunamo Education Research.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications.
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto).
- Sajaniemi, N. (2021). *Itsesäätelyn neurobiologinen perusta – Aivojen aakkoset*. Pieni oppiva mieli -webinaarisarjan toinen osa 26.10.2021. VOL ry.
- Sajaniemi, N. (2015). *Varhainen vuorovaikutus*. Studia Generalia Syksy 2015: Arki – parasta aikaa. Helsingin avoin yliopisto, 5.10.2015. Haettu 28.11.2021 osoitteesta <https://www.youtube.com/watch?v=oF4VtbQmlA>
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. (2014). Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 136–159). PS-Kustannus
- Salminen, J. (2017). Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus - Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 163–176). (2., korjattu painos.). Vastapaino.
- Salminen, J. (2014). *The teacher as a source of educational support: Exploring teacher-child interactions and teachers' pedagogical practices in Finnish preschool classrooms*. (Väitöskirja, University of Jyväskylä).
- Salminen, J. (2021, lokakuu 8). *Vuorovaikutuksen monet ulottuvuudet taaperon kehityksen ja oppimisen luotseina*. [Blogikirjoitus]. Haettu 30.10.2021 osoitteesta

- <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2021/10/08/vuorovaikutuksen-monet-ulottuvuudet-taaperon-kehityksen-ja-oppimisen-luotseina/#more-2069>
- Salminen, J., Guedes, C., Lerkkanen, M., Pakarinen, E. & Cadima, J. (2021). Teacher–child interaction quality and children's self-regulation in toddler classrooms in Finland and Portugal. *Infant and child development*, 30(3), -n/a. <https://doi.org/10.1002/icd.2222>
- Sigurdardottir, I. & Einarsdottir, J. (2016). An Action Research Study in an Icelandic Preschool: Developing Consensus About Values and Values Education. *International journal of early childhood*, 48(2), 161–177. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0161-5>
- Silkela, R. (2004). *Opetusharjoittelun ohjauksen merkitys opettajaksi kasvussa*. Haettu 25.1.2021 osoitteesta <http://sokl.uef.fi/verkojulkaisut/tutkivaope/pdf/silkela.pdf>
- Sirkko, R., Juutinen, J., Kyrönlampi, T., Puroila, A.-M., Takala, M. & Viljamaa, E. (2021, elokuu 13). *Mukana? Yhteenkuuluvuuden politiikka kasvatusyhteisöissä*. [Blogikirjoitus]. Haettu 3.12.2021 osoitteesta <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2021/08/13/mukana-yhteenkuuluvuuden-politiikka-kasvatusyhteisossa/>
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto M. & Kaunisto, S.-L. (2006). Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.), *Etiikkaa ihmistieteille* (s. 181–202). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P. & Sajaniemi, N. K. (2019). Enhancing Peer Interaction in Early Childhood Special Education: Chains of Children’s Initiatives, Adults’ Responses and Their Consequences in Play. *Early childhood education journal*, 47(5), 559–570. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00952-6>
- Taggart, G. (2016). Compassionate pedagogy: The ethics of care in early childhood professionalism. *European early childhood education research journal*, 24(2), 173–185. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.970847>
- Tast, S. (2017). Lasten vertaissuhteiden pedagoginen rakentaminen ja tukeminen varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu: Nyt on pedagogiikan aika!* Lastentarhanopettajaliitto 1/2017, s. 18–20. Haettu 14.11.2021 osoitteesta <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanajakajulkaisu-6.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. (2020). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 38–55). (5., uudistettu painos.). PS-Kustannus.

- Ukkonen-Mikkola, T. & Turtiainen, H. (2016). Työssäoppiminen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), s. 44–68.
- Van Manen, M. (2013). The Call of Pedagogy as the Call of Contact. *Phenomenology & practice*, 6(2), 8–34. <https://doi.org/10.29173/pandpr19859>
- Varhaiskasvatuslaki (13.7.2018/540). Haettu 14.11.2021 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varhaiskasvatuslain muutossäädös (4.6.2021/453). Haettu 16.5.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540#L10P57a>
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. (2013). Supporting Children's Participation in Finnish Child Care Centers. *Early childhood education journal*, 42(3), 211–218. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0590-9>
- Vienola, V. (2020). Varhaisvuosien eettinen kasvaminen ja oppiminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 158–177). PS-Kustannus.
- Vihottula, H. (2015). *"En suostu yksinkertaisesti häviämään ihmisten silmistä": Kertomuksia traumaattisesta kokemuksesta selviytymisestä*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto).
- Vilka, H. (2018). Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 156–171). (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Viikki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. (Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto).
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., ...Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Värri, V. (2000). *Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta* (3. korj. p.). Tampere University Press. Värri,
- Wenström, S. (2019). Innostus on eteenpäin vievä voima opettajan työssä. *Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti*, 54(5), 371–374.
- Williford, A. P., Carter, L. M., Maier, M. F., Hamre, B. K., Cash, A., Pianta, R. C. & Downer, J. T. (2017). Teacher engagement in core components of an effective, early childhood professional development course: Links to changes in teacher-child interactions. *Journal of early childhood teacher education*, 38(1), s. 102–118. doi:10.1080/10901027.2016.1269028

Ylikörkkö, E. (2022). Lapsen osallisuuden tilan muotoutuminen lapsen ja opettajan välisissä kohtaamisissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(2), 72–98.