

**Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia alle kolmi-
vuotiaiden pedagogiikasta**

Erika Liehu & Reetta Puhakka

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Liehu, Erika ja Puhakka, Reetta. 2021. Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 55 sivua.

Aiemmissä tutkimuksissa on tuotu esille varhaiskasvatuksen opettajien haasteita toteuttaa alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa. Lisäksi opettajien osaamisen ajatellaan tulevan paremmin hyödynnetyksi isompien lasten ryhmissä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta, ja miten eri aikaan valmistuneiden opettajien kokemukset eroavat toisistaan. Tutkimuksessa tarkastellaan myös alle kolmivuotiaiden pedagogiikan toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, ja aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella alle kolmivuotiaiden ryhmissä työskenteleviltä varhaiskasvatuksenopettajilta Jyväskylässä. Tutkimusaineistoksi saatiin 16 vastausta. Aineisto koostui avoimista vastauksista, joita analysoitiin sekä sisälönanalyysin että teemoittelun kautta.

Tulokset osoittavat alle kolmivuotiaiden pedagogiikassa painottuvan kokopäiväpedagogiikan ja vuorovaikutuksen tärkeyden. Eri aikaan valmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa ei ole suuria eroja, mutta he painottavat eri asioita. Uusin sukupolvi tuo ainoana esille tunne- ja kaveritaidot, kun taas laulut ja lorut korostuvat vanhimman sukupolven kohdalla. Alle kolmivuotiaiden pedagogiikan toteutumiseen vaikuttavat henkilökunnan toiminta ja resurssit.

Asiasanat: varhaiskasvatuksen opettaja, alle kolmivuotiaat, pedagogiikka

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 ALLE KOLMIVUOTIAAT VARHAISKASVATUKSESSA	7
2.1 Alle kolmivuotiaiden ominaispiirteet.....	7
2.2 Alle kolmivuotiaiden asema varhaiskasvatuksessa	8
3 PEDAGOGIIKKA VARHAISKASVATUKSESSA	10
3.1 Pedagogiikka ja varhaiskasvatuksen pedagogiikka	10
3.2 Alle kolmivuotiaiden pedagogiikka.....	12
3.2.1 Alle kolmivuotiaiden vuorovaikutus.....	12
3.2.2 Alle kolmivuotiaiden tunnetaidot	13
3.2.3 Alle kolmivuotiaiden leikki	14
3.2.4 Alle kolmivuotiaiden siirtymät	15
3.3 Kokopäiväpedagogiikka alle kolmivuotiaiden ryhmissä	16
3.4 Ammattilaissukupolvet pedagogiikan toteuttajina	17
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	22
4.2 Tutkimuksen lähestymistapa	22
4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	23
4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	24
4.5 Aineiston analyysi	25
4.6 Eettiset ratkaisut.....	28
5 TULOKSET	30

5.1	Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta.....	30
5.2	Eroavaisuudet varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvien kokemuksissa	33
5.3	Alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaan vaikuttavat tekijät	34
6	POHDINTA.....	37
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	37
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	41
	LÄHTEET	44
	LIITTEET.....	50

1 JOHDANTO

Alle kolmivuotiaiden pedagogiikka luo pohjaa elinikäiselle oppimiselle. Alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa pidetään aliarvostettuna työyhteisössä ja koulutuksessa. Ahosen ja Roosin (2021) mukaan opettajan osaamisen ajatellaan pääsevän paremmin esiin isompien lasten kanssa. Sen sijaan alle kolmivuotiaiden ryhmissä toimimista saatetaan arvostaa vähemmän ja sen merkitystä joutuu perustelemaan usein. Kannanotot siitä, kuinka pieni lapsi ei tarvitse pedagogista toimintaa vaan syliä, osoittavat ettei pedagogiikan käsite ole riittävän tuttu. (Ahonen & Roos 2021.)

Hyvissä pedagogisissa käytännöissä opetus yhdistyykin hoitoon ja kasvatukseen, jolloin ei tarvitse pelätä lapsuuden, leikin tai läheisyyden häviämistä (Hännikäinen 2013). Laadukas pedagogiikka pohjautuu ennen kaikkea lämpimään, lapset ainutlaatuisina yksilöinä ja arvokkaina kohtaavaan vuorovaikutukseen. Se ei toteudu ilman laadukasta vuorovaikutusta, eikä pedagogiikka ja lapsen tarpeista nouseva sensitiivinen kohtaaminen poissulje toisiaan. (Ahonen & Roos 2021.)

Varhaiskasvatuksessa pedagogiikka sisältyy jo alle kolmivuotiaiden ryhmiin. Alle kolmivuotiaiden pedagogiikan tutkimus on kuitenkin Suomessa vielä hyvin vähäistä. Koemme tärkeäksi tutkia asiaa ja tuoda asiaa näkyvämmäksi varhaiskasvatuksen ammattilaisille. He ilmaisevatkin usein tietämättömyyttä siitä, mitä laatu on käytännössä pienimpien lasten pedagogiikassa, joten tietoisuuden lisäämiselle on tarvetta (Ahonen & Roos 2021).

Varhaiskasvatuksen työelämästä on tullut viestiä, että alle kolmivuotiaiden pedagogiikka nähdään vähemmän merkitykselliseksi ja esimerkiksi resurssit jakautuvat epätasaisesti eri ikäryhmille. Rannan (2020, 116) mukaan alle kolmivuotiaiden ryhmissä on vähemmän yliopistotaustaisia opettajia kuin isompien ryhmissä. Lisäksi arjessa kuulee, kuinka alle kolmivuotiaat eivät tarvitse kasvatusta vaan turvallisen ja tutun aikuisen sekä aikaa leikkiä. Myös asiantuntijoista löytyy

näin ajattelevia (ks. Sinkkonen 2017). Kuitenkin varhaiskasvatustalain (2018) mukaan pedagogiikka kuuluu kaikenikäisille lapsille varhaiskasvatuksessa ja on tärkeä osa hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta. Lisäksi varhaiskasvatustalaki (2018) painottaa varhaiskasvatuksen tarkoittavan suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jossa erityisesti pedagogiikka on keskiössä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toteutumista arvioidessa alle kolmivuotiaiden pedagogiikan toteutuminen on koettu hankalaksi:

“Alle kolmivuotiaiden lasten parissa on toteutettava laadukasta varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaista toimintaa. Arvioinnin tulosten mukaan yhdeksi varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisen esteeksi nähtiin lasten ikä. Henkilöstö koki, että alle kolmevuotiaiden toiminnassa ei voida aina toteuttaa esimerkiksi leikkipedagogiikkaa, taidekasvatusta, kielellisesti rikasta vuorovaikutusta tai tutkimiseen kannustavaa toimintaa perusteiden edellyttämällä tavalla.” (Repo ym. 2019, 164)

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta ja sitä, miten eri aikaan valmistuneiden kokemukset eroavat toisistaan. Lisäksi tarkastelemme tutkimuksemme sitä, mitkä tekijät vaikuttavat alle kolmivuotiaiden pedagogiikan toteutumiseen. Näiden ohella pyrimme tekemään näkyväksi kaikkea sitä, mitä alle kolmivuotiaiden kanssa voi tehdä ja miten pedagogiikka on osana sitä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme aluksi teoriaa alle kolmivuotiaista varhaiskasvatuksessa, jonka jälkeen esittelemme tutkimuksen toteuttamisen ja tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen käymme läpi tulokset tutkimuskysymyksittäin. Lopuksi siirrymme pohdintaan, tutkimuksen luotettavuuteen ja jatkotutkimushaasteisiin.

2 ALLE KOLMIVUOTIAAT VARHAISKASVATUKSESSA

Tutkimuksessamme tarkastelemme alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten kautta. Alle kolmivuotiaat ovat varhaiskasvatuksessa usein omana ryhmänään ja heidän arjessaan painottuvat perushoitotilanteet. Niiden lomassa on kuitenkin mahdollisuus harjoitella useita taitoja ja kolmen ensimmäisen vuoden aikana lapsen kehitys onkin nopeaa. Alle kolmivuotiaiden osuus tutkimuksissa on kuitenkin jäänyt vähäiseksi ja pienten pedagogiikan toteuttaminen koetaan haasteelliseksi.

2.1 Alle kolmivuotiaiden ominaispiirteet

Varhaiskasvatuksessa jokapäiväisiin toimintoihin kuuluvat perushoidolliset toiminnot, kuten pukeutuminen, riisuutuminen, peseytyminen, wc-toiminnot, ruokailu ja lepo. Mitä pienempi lapsi on, sitä enemmän näihin toimintoihin käytekököpätään aikaa. (Tiusanen 2008, 79.) Perushoitotilanteiden kiireettömyys onkin tärkeää. Näissä tilanteissa puheen liittäminen toimintaan, tekemisestä kertominen, kysymyksiin vastaaminen sekä laulut ja lorut rauhoittavat lasta tukien samalla kielen kehitystä. Lisäksi ne antavat uutta tietoa ja niiden lomassa luodaan terveystottumuksia, jotka vahvistavat terveydentilaa. (Tiusanen 2008, 79.) Näin ollen näissäkin hetkissä on läsnä pedagogiikka.

Hännikäinen ja Munter (2018, 3) näkevät pienet lapset toimeliaina, uteliaina, eloisina ja elämää täynnä olevina. Kolme ensimmäistä ikävuotta ovat ratkaisevia lapsille emotionaalisilla, sosiaalisilla, kognitiivisilla, fysiologisilla ja fyysisillä osa-alueilla. Nämä vuodet ovat tärkeitä myös esimerkiksi lasten itseluottamuksen, muihin ihmisiin luottamisen ja yhteenkuuluvuuden tunteen kehittämisen kannalta. (Hännikäinen 2016, 2.) Lisäksi ne ovat kriittistä aikaa älylliselle kehitykselle ja kielten oppimiselle sekä ratkaisevan tärkeitä aivojen kehitykselle

(Hännikäinen 2016, 2). Myös Hännikäinen ja Munter (2018, 3) näkevät lapsen ensimmäiset elinvuodet tärkeinä ja painottavat niiden merkitystä aivojen kehitykselle ja lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. He näkevät pienet lapset useasta eri näkökulmasta. Lapset ovat sekä päteviä että haavoittuvia, sitkeitä ja heikkoja sekä itseohjautuvia ja aikuista tarvitsevia (Hännikäinen & Munter 2018, 3).

Hujalan (2007, 53) mukaan on yleisesti tiedettyä, että ensimmäisten ikävuosien aikaan ihmisen oppimiskapasiteetti on suurinta elämän aikana. Lisäksi ensimmäisten ikävuosien ja silloisten ihmissuhteiden kautta rakentuvat tunne-elämän perusta ja itsetunto (Hujala 2007, 53). Rutanen (2013) tuo esille kuinka pienet lapset oppivat liikkumalla, kokeilemalla ja haasteiden kautta.

2.2 Alle kolmivuotiaiden asema varhaiskasvatuksessa

Suomessa pedagogisessa kirjallisuudessa ja varhaiskasvatuksen tutkimuksessa on jonkin verran laiminlyöty pienten lasten osuutta (Hännikäinen & Rutanen 2013, 2). Tilanne saattaa kuitenkin muuttua, kun alle kolmivuotiaiden lasten määrä kasvaa varhaiskasvatuksessa (Rutanen & Hännikäinen 2020). Rutanen ja Hännikäisen (2020) mukaan suurin osa varhaiskasvatussuunnitelman sisällöstä viittaa epäsuorasti vanhempiin lapsiin. Tämän varhaiskasvatussuunnitelman tuen puutteen vuoksi oletetaan, että nuorempien lasten opettajat jäävät epävarmoiksi siitä, miten suunnitella ja toteuttaa pedagogista työtä (Rutanen & Hännikäinen 2020). Tulokset osoittavatkin, että alle 2-vuotiaiden lasten kanssa työskentelevät opettajat tarvitsisivat tarkempaa tietoa pedagogiikasta ja oppimiskokeuksista tälle ikäryhmälle sen sijaan, että kaikkien alle 5-vuotiaiden lasten pedagogiikkaa tarkastellaan yhtenä kokonaisuutena (Davis, Torr & Degotardi, 2015, 1).

Koko varhaiskasvatussuunnitelman perusteet koskee kuitenkin myös pienempiä lapsia, sillä siinä ei erotella lapsia iän mukaan. Eri oppimisen alueet näkyvät kuitenkin eri tavoin eri ikäisillä, sillä esimerkiksi pienten lasten kielellisen kehityksen tukeminen on erilaista kuin isompien. Myös Rutanen ja Hännikäinen

(2020) tuovat esille sen, että varhaiskasvatussuunnitelmassa (2018) ei ole erikseen käsitelty alle kolmivuotiaita ja yli kolmivuotiaita, mutta käytännössä varhaiskasvatuksessa on eroja siinä, miten ryhmiä ja rakenteita järjestetään isommille ja pienemmille lapsille. Myös kansainvälisesti kasvattajat ilmaisevat haasteita löytää pienten lasten pedagogiikkaa ja oppimista käsittelevää tietoa paikallisista varhaiskasvatussuunnitelmista (Davis ym. 2015, 2).

Alle kolmivuotiaat ovat varhaiskasvatuksessa usein omana ryhmänään (Ahonen & Roos 2021) ja alle kolmivuotiaiden suhdeluku varhaiskasvatuksessa on neljä alle kolmivuotiasta yhtä kasvatusvastuullista kohden (Valtioneuvoston asetus 753/2018). Suomessa asuvista 1–3-vuotiaista lapsista noin 40 prosenttia on varhaiskasvatuksen piirissä. Pienten lasten osallistuminen varhaiskasvatukseen onkin Suomessa alhainen muihin OECD maihin verrattuna. (Rutanen & Hännikäinen 2020.)

Henkilöstön pätevydessä ja suhdeluvussa on eroja eri ikäisillä lapsilla. Kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että sen lisäksi, että suhdeluku on alle kolmivuotiaiden kohdalla pienempi, myös henkilöstön pätevyyttä koskevat vaatimukset ovat alhaisemmat (Hännikäinen 2016, 2–3). Ahonen ja Roos (2021) tuovat myös esille huolen siitä, että alle kolmivuotiaiden ryhmissä on selvästi vähemmän päteviä opettajia. Tulevat muutokset henkilöstörakenteessa saattavat heikentävää asiaa entisestään, sillä kartoitusten mukaan pätevät opettajat eivät riitä, eivätkä pienimmät ole olleet vahvoilla opettajien jaossa (Ahonen & Roos 2021). Varhaiskasvatustlain (2018, 37§) mukaan henkilöstöstä kahdella kolmesta on kuitenkin oltava varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus vuoteen 2030 mennessä. Varhaiskasvatustlaki ei siis erittele mitenkään henkilökunnan pätevyyttä alle kolmivuotiaiden ja yli kolmivuotiaiden lasten ryhmissä.

3 PEDAGOGIIKKA VARHAISKASVATUKSESSA

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia alle kolmevuotiaiden pedagogiikasta. Varhaiskasvatuksen kaikessa toiminnassa tulee näkyä pedagogiikka. Pienten pedagogiikassa korostuu kokopäiväpedagogiikka ja sen osana myös perushoidollisten tilanteiden pedagogisuus. Varhaiskasvatuksessa pedagogiikkaa on toteuttamassa eri aikaan valmistuneita ammattilaiskukupolvia, joiden koulutuksessa on painotettu eri asioita.

3.1 Pedagogiikka ja varhaiskasvatuksen pedagogiikka

Tutkijat määrittelevät pedagogiikkaa monin tavoin. Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018, 4) tuovat esiin pedagogiikan käsitteen olevan uusi varhaiskasvatuslaissa, sillä käsite tuli lakiin vasta vuoden 2015 lakimuutoksen myötä. Siljanderin (2014, 22) mukaan sanalla pedagogiikka on viitattu kasvatusta käsittelevään oppiin ja kasvatukselliseen ajatteluun sekä kasvatustoimintaan käytännössä. Nykyään pedagogiikan käsite kuvaa kasvatusta koskevaa ajatteluperinnettä tekemättä sen suurempaa eroa kasvatustieteen ja sen ulkopuolisten ajattelutapojen välille (Siljander 2014, 22). Broström (2006, 395) puolestaan määrittelee käsitteet koulutuksesta ja pedagogiikasta siten, että ne ovat käytäntöä, pohdintaa ja teoriaa ilmiöistä, jotka koskevat opetusta, koulutusta ja huolenpitoa sekä niiden mahdollisia vaikutuksia lapseen.

Alilan ja Ukkonen-Mikkolan (2018, 4) mukaan pedagogiikka pohjautuu monitieteiseen, ennen kaikkea kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon. Pedagogiikka on ammattilaisten johtamaa, sitä toteuttaa ammattihenkilöstö ja se on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa. Se näkyy kaikessa varhaiskasvatuksen toiminnassa ja oppimisympäristöissä. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 4.) Kokonaisvaltaisuus, lasten ja henkilöstön vuorovaikutus ja yhteinen toiminta ilmentävät varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan järjestämistä. Siinä on olennaista havainnointi ja dokumentointi. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 4.)

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka muodostuu ja muuntuu osana kulttuurista kontekstia ja sen muutoksia, joten sen määrittely on sidoksissa aikaan (Karila & Lipponen 2013). Hujala (2007, 52) määrittelee varhaiskasvatuksen olevan pienten lasten käytännöllistä kasvatusta eli pedagogiikkaa. Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018, 4) puolestaan tulkitsevat varhaiskasvatuksen pedagogiikan olevan kasvattajan ja lapsen vuorovaikutukseen pohjautuvaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, joka on institutionaalista ja ammatillista. Tämän kautta pyritään tiedostetusti vaikuttamaan kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin. Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa toteutetaan perustuen tieteeseen ja tutkimukseen kasvatusyhteisöissä sekä havainnoinnin, dokumentoinnin, arvioinnin ja kehittämisen kautta. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 4.) Sitä toteutetaan yhteistyössä vanhempien ja asiantuntijoiden kanssa painottaen leikkiä ja lapsen aktiivisuutta ja osallisuutta (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 6–7). Hännikäisen (2013) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikan synonyyminä käytetään usein käsitettä kasvatus.

Varhaiskasvatustlain (2018, §3) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on järjestää monipuolista pedagogista toimintaa mahdollistaen positiiviset oppimiskokemukset. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta koostuu lasten omaaloitteisesta toiminnasta, kasvattajien ja lasten yhdessä suunnittelema toiminnasta sekä kasvattajien suunnittelema toiminnasta (Opetushallitus 2018, 36). Lapset nauttivat aikuisen järjestämästä toiminnasta. Monipuolisten oppimiskokemusten tarjoaminen onkin aikuisten velvollisuus, sillä lapsi ei aina osaa pyytää monipuolista toimintaa. Mitä monipuolisempia kokemuksia lapsi saa, sitä laajalaisemmin hän oppii. (Ahonen & Roos 2021.)

Tässä tutkimuksessa ymmärrämme pedagogiikka käsitteen olevan tieteellisen tietoon pohjautuvaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jossa tärkeänä osana on arviointi. Siinä huomioidaan lapsi yksilönä, jolla on oma kehityskulkunsa ja mielenkiinnonkohteensa sekä tarpeensa. Mukana pedagogisen toiminnan suunnittelussa ovat lasten lisäksi vanhemmat ja muu työyhteisö.

3.2 Alle kolmivuotiaiden pedagogiikka

Katsomme alle kolmivuotiaiden pedagogiikan olevan pienten pedagogiikkaa, sillä alle yksivuotiaiden osuus varhaiskasvatuksessa on vähäinen. Varhaiskasvatukseen osallistui vuonna 2019 vain 0,9 prosenttia alle yksivuotiaista lapsista, 37,2 prosenttia yksivuotiaista lapsista ja 69,1 prosenttia kaksivuotiaista lapsista (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020, 8). Pienten pedagogiikalle ei ole kuitenkaan yleisesti tarkkaa määritelmää. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018) puhutaan pienemmistä lapsista, mutta pienempiä lapsia ei määritellä mitenkään.

Alle kolmivuotiaiden viestintä on usein sanatonta, ja siihen kuuluvat kehon asennot, liikkeet, eleet ja ilmeet sekä äänteet (Rutanen & Hännikäinen 2017, 13–14). Sen ymmärtäminen vaatiikin sensitiivistä läsnäoloa ja lapsen tuntemista. Ahosen ja Roosin (2021) mukaan pienimmät lapset ovatkin aina jollain tavalla alisteisessa asemassa suhteessa aikuisiin ja isompiin lapsiin, sillä heillä ei ole vielä taitoja puolustaa oikeuksiaan ja ajaa etujaan. Juuri tämän vuoksi pienten pedagogiikkaan ja pienten kanssa toimiviin ammattilaisiin tulisi kiinnittää erityistä huomiota, sillä juuri pienten ja sanallisesti niukasti itseään ilmaisevien lasten kanssa ammattitaitoa mitataan kaikkein tiukimmin (Ahonen & Roos 2021).

Lisäksi varhaiskasvatuksen kaikkien toimintatapojen on tuettava lapsen kehitystä ja oppimista ja toimintatavat on oltava pedagogisesti perusteltavissa (Opetushallitus 2018, 28, 38). Myös Ahonen ja Roos (2021) tuovat esille sen, kuinka ammattilaisen on tärkeä kyetä perustelemaan oma toimintansa tieteellisen tiedon valossa. Lisäksi ammattilaisen on oltava valmis täydentämään ja päivittämään tietojaan ja ymmärrystään (Ahonen & Roos 2021).

3.2.1 Alle kolmivuotiaiden vuorovaikutus

Laadukas pedagogiikka perustuu laadukkaalle vuorovaikutukselle. Laadukkaan vuorovaikutuksen taustalta taas löytyy aikuisen herkkyyys. (Ahonen & Roos

2021.) Vuorovaikutuksen merkitys lapsen ja kasvattajan välillä korostuu silloin, kun toiminnassa ovat mukana pienet lapset (Hännikäinen 2013). Hermanfors ja Eskelinen (2016, 71) lisäävät vielä vuorovaikutuksen olevan kaikista merkittävien tekijä lapsen varhaiskasvatuspäivässä.

Vuorovaikutukseen kuuluu sensitiivisyys. Sillä tarkoitetaan herkkyyttä havaita toisen tunne ja kokemus sekä reagoida niiden mukaan (Ahonen & Roos 2021). Ahonen (2015, 90) lisää sensitiivisyyteen liittyvän empatian ja aitouden kohtaamisissa. Sensitiivinen aikuinen arvostaa lasta omana itsenään ja näyttää lämpöä ja välittämistä vuorovaikutuksessa (Ahonen 2015, 90–91). Ahosen ja Roosin (2021) mukaan sensitiivisyys vaikuttaa siihen miten pieni lapsi tulee ymmärretyksi ilman sanoja. Lapsella on tarve vastavuoroiseen vuorovaikutukseen, vaikka sanat puuttuisivatkin, eivätkä vuorovaikutustaidot voi kehittyä ilman vuorovaikutusta. Sensitiivinen aikuinen huomaa lapsen huomion kohteen ja sanoittaa tätä lapselle tai käy lapsen kanssa dialogia lapsen osoitellessa ja äännelessä. (Ahonen & Roos 2021.) Vuorovaikutus vaikuttaa myös identiteetin rakentumiseen, sillä se heijastuu hänen kokemuksiinsa siitä, kuinka arvokas ja tärkeä hän on (Estola & Puroila 2013).

Aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen lisäksi lasten keskinäinen vuorovaikutus on merkityksellistä. Lasten omista puuhissa tapahtuvan vertaisvuorovaikutuksen lisäksi sitä tulisi hyödyntää myös ohjatussa toiminnassa (Hermanfors & Eskelinen 2016, 72). Pienten lasten vertaisvuorovaikutukselle on ominaista yllätyksellisyys, sillä vuorovaikutus on hetkessä esiin nousevaa ja sitä ohjaa erinäiset aloitteet ja vastaukset. Kasvattaja voikin tukea lasten keskinäistä vuorovaikutusta läsnäolollaan. (Rutanen 2013.)

3.2.2 Alle kolmivuotiaiden tunnetaidot

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan lapselle tulee tarjota mahdollisuuksia tunnetaitojen kehittymiseen (Opetushallitus 2018, 21). Lasten tunneilmaisua ja -sääteilyä ohjaavat päiväkodissa lasten vertaiskulttuuri ja henkilöstön ammattikulttuuri sekä niiden yhdistelmät (Köngäs & Määttä 2020, 1). Lapsen

lähellä olevien aikuisten sensitiivisyys ja valmius lasten tukemiseen vaikuttavat vahvasti lapsen itsesäätelytaitojen oppimiseen, sillä aikuisen rooli on olla kanssäsäätelijänä lapsen tunteissa. Pienillä lapsilla tunnetaidot ovat vielä kehitymässä, jonka vuoksi voimakkaat tunneilmaisut ovat tavallisia. (Ahonen & Roos 2021.) Tunteet ovatkin pienille usein ennakoimattomia. Tunteen ollessa lapsella suurena möykkynä lapsen osaamatta hallita sitä, se voi purkautua kehollisesti esimerkiksi lyömisenä tai puremisena. (Ahonen & Roos 2021.) Näin voi käydä sekä positiivisen että negatiivisen tunteen tullen. Aikuisen ei tulisikaan ensisijaisesti vaatia lapselta hyvää käytöstä vaan tukea lasta tunteen säätelyssä. (Ahonen & Roos 2021.)

Könkään ja Määtän (2020, 1) mukaan tunnesäätelyä olisi opetettava päiväkodin arjen kohtaamisissa ohjaamalla ja tukemalla tunnistamaan, ymmärtämään ja sanoittamaan tunteita. Lapsille voi mallintaa syy-seuraussuhteita esimerkiksi kuvakorttien, kirjojen tai nukkejen avulla. Pelkän säännön noudattamisen sijaan on helpompaa tehdä oikeita ratkaisuja, kun ymmärtää teon seurauksen toiselle ihmiselle. (Ahonen & Roos 2021.)

3.2.3 Alle kolmivuotiaiden leikki

Leikki on pienelle lapselle itseilmaisun väline, sillä se on lapselle luontainen tapa olla vuorovaikutuksessa. Sen kautta voidaan tukea vertaisvuorovaikutusta ja vahvistaa yhteisöllisyyttä. (Ahonen & Roos 2021.) On tärkeää huomata leikin olevan merkityksellistä lapselle sen ollessa käynnissä. Lapsilla on leikkiin omat syynsä ja se onkin heidän omaehtoista toimintaansa. (Munter 2013.) Leikki on paras keino tutustua lapseen ja se voidaan nähdä lasten keskinäisenä tai aikuisten ja lasten yhdessäolona, jonka tarkoituksena on rakentaa yhteistä ymmärrystä. Leikki onkin sekä suurta iloa tuottavaa että tärkein oppimisen väylä pienelle lapselle. (Ahonen & Roos 2021.) Myös Munterin (2013) mukaan leikki kehittää kykyä säädellä omaa toimintaa, joka on oppimisen kannalta tärkeää.

Aikuisella on iso rooli taaperoryhmien leikeissä leikkiympäristöjen rakentajana ja kanssaleikkijänä. Aikuisen ollessa mukana leikissä lasten on helpompi

sitoutua leikkiin ja aikuinen rikastaa leikkiä ja tuo siihen jatkuvuutta. Aikuisten läsnäolo on tärkeää etenkin pienimpien kanssa, sillä pienten on vaikea ylläpitää vuorovaikutusta keskenään ilman aikuisen tukea. (Ahonen & Roos 2021.) Myös Pursi (2019, 47) tuo esille aikuisen merkittävän roolin alle kolmivuotiaiden kuvitteluleikissä tukien ja rikastaen sitä. Mitä enemmän pieniä lapsia on samassa leikissä, sitä tärkeämpää on aikuisen mukanaolo (Ahonen & Roos 2021). Lisäksi Munter (2013) tuo esille sen, että mitä pienempiä lapset ovat, sen tärkeämpää aikuisen on olla herkkä ja läsnä oleva sekä osallistua leikkiin sitä rikastaen.

Aikuiset mahtuvat mukaan lasten leikkeihin, jos heillä on aito halu olla mukana. Aikuisten innostus saakin myös lapset mukaan leikin pyörteisiin. (Ahonen & Roos 2021.) Munter (2013) lisää aikuisen vastaamisen lapsen leikkikutsuun riittävän, eikä houkuttelua tarvita. Aikuinen voi antaa myös esimerkkiä siitä, kuinka leikissä voi olla mitä vain. Kaikissa hetkissä onkin tärkeä antaa tilaa leikillisyydelle, vaikkei se ole aina helppoa. (Ahonen & Roos 2021.) Pienten lasten ja aikuisten sijoittuminen samoihin tiloihin ei itsessään tuo leikillisiä kohtaamisia, vaan on tärkeää tarkastella aikuisen roolia niiden rakentamisessa ja ylläpitämisessä (Pursi 2019, 25).

3.2.4 Alle kolmivuotiaiden siirtymät

Ahosen ja Roosin (2021) mukaan siirtymätilanteella tarkoitetaan tilannetta, jolloin siirrytään lasten kanssa toiminnasta toiseen. Banerjee ja Horn (2013, 2) puolestaan määrittelevät siirtymiä olevan päiväkotiin saapuminen, siirtymät pienryhmätoiminnan ja isomman ryhmän välillä, siirtymät ulos ja sisään, siirtyminen ruokailuun sekä kotiin lähtö. Näihin siirtymätilanteisiin liittyy paljon rutiineja, joita emme aina huomaa kyseenalaistaa silloinkaan, kun se olisi tarpeellista (Ahonen & Roos 2021).

Siirtymätilanteet koetaan usein kuormittaviksi, mutta sitä voi vähentää tarkastelemalla, onko siirtymiä arjessa turhan paljon, ja millaisella kokoonpanolla niihin siirrytään. Siirtymien näkeminen leikillisinä oppimistilanteina helpottaa myös tilanteita. (Ahonen & Roos 2021.) Hyvin suunniteltu siirtymä voikin olla

positiivinen oppimiskokemus lapselle (Thelen & Klifman 2011, 92). Esimerkiksi pukemistilanteessa voidaan harjoitella kielellisen ja kuvallisen ohjeen mukaan toimimista sekä nimeämistä ja laskemista. (Ahonen & Roos 2021.) Lisäksi lorut ja laulut voivat olla mukana siirtymissä (Thelen & Klifman 2011, 92).

3.3 Kokopäiväpedagogiikka alle kolmivuotiaiden ryhmissä

Hännikäisen tutkimuksessa hänen havainnoidessaan päiväkodin tilanteita, mitään tilanteita ei voinut tulkita ainoastaan hoidoksi, kasvatukseksi tai opetuksiksi, vaan nämä kulkivat rinnakkain (Hännikäinen 2013). Myös Broström (2006, 403) näkee näiden kolmen ulottuvuuden olevan yhteydessä toisiinsa. Hänen mukaansa perushoidon asettaminen pedagogiseen kontekstiin tarkoittaa hoidon, kasvatuksen ja opetuksen yhtenäisyyttä, ja hän kuvaakin perushoitotilanteiden olevan kolmiulotteisia, jossa työntekijän toiminta on samanaikaisesti hoitoa, kasvatusta ja opetusta (Broström 2006, 403). Tutkimusten mukaan hoito, leikki ja oppiminen ovatkin integroituja ja näkyvät sekä arjen toiminnoissa, että opettajien ja lasten käynnistämässä toiminnassa (Bøe, Steinnes, Hognestad, Fimreite & Moser 2018, 3). Myös Kronqvistin (2016) mukaan oppimista on kaikkialla ja sitä tapahtuu jatkuvasti. Lisäksi Ahosen (2018, 37) mukaan pedagogiikka näkyy samanaikaisesti varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä ja kaikessa vuorovaikutuksessa.

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan suomalaisen varhaiskasvatuksen vahvuus on pedagogisesti painottuva kasvatuksen, opetuksen ja hoidon yhdistelmä (Opetushallitus 2018, 22–23). Ahosen ja Roosin (2021) mukaan tämä tarkoittaa sitä, että pedagogiikka on läsnä jokaisessa arjen tilanteessa, niin päiväunilla, välipalalla, leikeissä kuin vaipanvaihtohetkissäkin ja se kuuluu niihin aivan yhtä lailla kuin aikuisjohtoisempaankin toimintaan. Pedagogiikan tulee olla yhteydessä perustoimintoihin, leikkiin, työhön, opetukseen sekä juhliin ja retkiin (Härkönen 2013, 423). Varhaiskasvatuksen opettajat yhdistävät hoidon ja oppimisen arjen tilanteissa. Puhuessaan hoidosta ja oppimisesta he liittävät sen

taitoihin, joita lapset oppivat päivittäisten toimintojen kautta, kuten leivän voitelu. (Bøe ym. 2018, 41.)

Kokopäiväpedagogiikan näkökulmasta ohjatun toiminnan tulisi laajentua aamupäivien ulkopuolelle ja parhaimmillaan se on mukana vapaamman toiminnan rinnalla koko päivän. Koska pienillä lapsilla perushoito vie ison osan lapsen päivästä, on perushoitotilanteiden hyödyntäminen oppimisen kannalta tärkeää. (Ahonen & Roos 2021.) Samalla kun kasvattaja hoitaa lasta, hän antaa lapselle mallin siitä, miten toisesta huolehditaan ja näin kasvattaa samalla lasta (Hännikäinen 2013). Lisäksi tukiessaan lapsen tiedollista ja taidollista osaamista kasvattaja välittää huolenpidon lisäksi arvoja ja asenteita lapselle (Broström 2006, 395).

Jokaisessa hetkessä onkin mahdollisuus taitojen ja tietojen harjoitteluun, mikä vaatii tietoista huomiota ja panostusta (Ahonen & Roos 2021). Pienten lasten oppimisessa korostuukin arkipäiväinen oppiminen eli tilanteet, jotka toistuvat joka päivä (Kronqvist 2016). Olennaista on, että aikuinen innostaa ja rohkaisee lapsia kokeilemaan ja tarjoaa heille sylin. Lisäksi on tärkeää, että harjoittelulle on riittävästi aikaa ja tilaa. (Ahonen & Roos 2021.) Voidaankin katsoa, että pedagogiikka on osa arkea ja myös osa perushoitoa, eikä niistä erillinen. Pedagogista toimintaa onkin arjen tavallisissa hetkissä. Opetus nivoutuu osaksi hoitoa ja kasvatuksista, eikä sen vuoksi tarvitse pelätä pienen lapsen lapsuuden, leikin tai läheisyyden katoamista (Hännikäinen 2013).

3.4 Ammattilaissukupolvet pedagogiikan toteuttajina

Edellä kuvattu pedagogiikka tarvitsee toteutuakseen pätevän ja ammattitaitoisen henkilöstön. Seuraavaksi tarkastelemmekin varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvia. Nämä ammattilaissukupolvet rakentuvat yhteiskunnallis-historiaalisesti. Mannheimiin (1927/1952, 300) perustaen ajatellaan, että nuorena ammattilaisena saadut kokemukset vaikuttavat suuresti työidentiteetin sekä myös pedagogisen identiteetin rakentumiseen. (Karila 2013.) Ammattilaissukupolvien

muodostumisessa keskeistä on ajattelun tavat ja käytännöt. Nämä liittyvät ammattilaisten kentälle siirtymään sekä työuran alun merkityksellisiin jaettuihin kokemuksiin, jotka ovat sidoksissa eri tilanteisiin. (Karila 2013.) Siitä huolimatta, että ammatillinen kehittyminen on jatkuva prosessi, vaikuttavat nämä työuran alkuvaiheessa muovautuneet ajattelun tavat oppimiskokemuksiin myöhemmin. Ne ovatkin kuin linssit, joiden läpi tarkastellaan uusia asioita. (Karila 2013.)

Ammattilaissukupolvien kautta voidaan tarkastella samanaikaisesti yhteiskunnan ja kulttuurin muutosten vaikutusta pedagogisten ajattelutapojen muovautumiselle sekä näiden ajattelutapojen näkymistä päiväkodin pedagogisessa toiminnassa. Samalla voidaan kiinnittää huomiota myös siihen, miten tietyt ammattilaissukupolvet muovaavat suhdettaan sen hetkisiin pedagogiikan ajattelutapoihin. (Karila 2013.) Ammattilaissukupolvien muotoutumisen keskeisiä määrittäviä tekijöitä ovat varhaiskasvatuksen historiallis-yhteiskunnalliset tulkinnat, sekä aikakausittaiset tulkinnat varhaiskasvatuksen ammatillisen koulutuksen tavoitteista ja varhaiskasvatuksen ammatillisuudesta. Lisäksi ammattilaissukupolvien muotoutumista määrittävät poliittiset ratkaisut kelpoisuuksien ja ammattirakenteen suhteen. (Karila 2013.) Varhaiskasvatuksen pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltaessa ammattilaissukupolvien muotoutumiseen lisätään vielä aikaan sidotut lapsuuden konstruktiot ja lapsikäisyydet sekä pedagogiset tavat ajatella (Karila 2013).

Edellä kuvattujen tekijöiden pohjalta on muodostettu tälläkin hetkellä varhaiskasvatuksessa työskentelevät kolme ammattilaissukupolvea pedagogisesta näkökulmasta. Nämä sukupolvet ovat: päivähoidon rakentamisen sukupolvi, päivähoidon laajenemisen sukupolvi ja varhaiskasvatuksen sukupolvi. (Karila 2013.) Tässä tutkimuksessa tarkastelemme päivähoidon laajenemisen ja varhaiskasvatuksen sukupolvia, sillä päivähoidon rakentamisen sukupolvi ei ole olennainen tutkimuksemme kannalta. Lisäksi esittelemme uusimman, varhaiskasvatuksen pedagogisen sukupolven, joka on muotoutunut lakien ja suunnitelmien muutosten myötä. Vaikka havaittavissa on selkeät ammatilliset sukupolvet, kaikki eivät sitoudu niihin tarkasti (Karila 2013).

Ensimmäinen sukupolvi on päivähoidon laajenemisen sukupolvi. Tämä sukupolvi astui työelämään 1980-luvun alun ja 1990-luvun puoliväliin sijoittuvalla ajanjaksolla. (Karila 2013.) 1980-luvulla päivähoitolakiin tuli kasvatustavoitteet, minkä seurauksena lastentarhanopettajat siirtyivät myös alle kolmivuotiaiden ryhmiin (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 5–6). Tällöin perustettiin paljon uusia päiväkoteja, joissa työntekijät olivat aloittelijoita, mikä osaltaan vaikutti siihen, että pedagogiset sisällöt muuttuivat osin pelkiksi rutiineiksi. Tänä aikana alettiin kuitenkin huomioida enemmän myös yksilöitä ja lapsen ainutkertaisuus otettiin toiminnan lähtökohdaksi sekä lasten välisiin suhteisiin kiinnitettiin entistä enemmän huomiota. (Karila 2013.) Turjan (2011) mukaan lapsilähtöisyys ja lapsikeskeinen ajattelu yleistyivätkin 1990-luvulla, jolloin pyrittiin huomioimaan jokaisen lapsen ainutlaatuisuus. Karilan (2013) mukaan toisen ammattilaissukupolven aikaan kuului myös paljon oppaita, joilla pyrittiin vaikuttamaan kasvatustavoitteisiin. Toiminta oli kuitenkin tuokiokeskeistä, mihin oppaat eivät pystyneet vaikuttamaan. Merkityksellistä kuitenkin on, että niissä huomioitiin myös alle kolmivuotiaiden pedagogiikka. (Karila 2013.)

Päivähoidon laajenemisen sukupolven kritiikin kohteena oli ryhmänhallinnan korostus, jossa huomio kiinnitettiin ryhmän liikutteluun lasten mielenkiinnonkohteiden ja pedagogisten prosessien sijaan. Samalla pyrittiin aikuislähtöisestä pedagogiikasta lasten tarpeet huomioivaan pedagogiikkaan. (Karila 2013.) Tässä lapsilähtöisessä pedagogiikassa oli havaittavissa useita vaihtoehtopedagogiikkoja, mutta eniten se yhdistyi Reggio Emilia pedagogiikkaan (Onnismaa 2010, 50).

Karilan (2013) mukaan toinen ammattilaissukupolvi eli varhaiskasvatuksen sukupolvi on valmistunut 1990-luvun lopulla ja 2000-luvulla. Tämän sukupolven aikaan päivähoito alkoi saada kasvatuksellisia ja opetuksellisia painotuksia ja esiopetuksesta tuli osa koulutus- ja kasvatusjärjestelmää. Lisäksi varhaiskasvatuksen linjauksissa esille nostettiin kansainväliselläkin tasolla näkynyt elinikäinen

oppiminen. (Karila 2013.) Päivähoito alettiin nähdä myös lapsen oikeutena varhaiskasvatukseen ja vuonna 1984 tuli subjektiivinen päivähoito-oikeus (Onnismaa 2010, 104).

Varhaiskasvatuksen sukupolven haasteena on varhaiskasvatuksen opettajina työskentelevien koulutuksen vaihtelevuus ja pula yliopistokoulutetuista varhaiskasvatuksen opettajista (Karila 2013). Kuitenkin vuonna 2003 varhaiskasvatus tuli yliopistolliseksi pääaineeksi (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2017, 25) ja varhaiskasvatuksen opettajien koulutustaso onkin tämän sukupolven aikana noussut (Kaarna 2019). Eri koulutustaustaisten opettajien sijoittuminen ryhmiin ei ole ollut tasaista. Karila (2013) tuo esille sen, että alle kolmivuotiaiden ryhmissä lastenhoitajien määrä painottuu ja usein siellä työskentelevät opettajat ovat sosionomitaustaisia.

Varhaiskasvatuksen sukupolven aikana lasten mielenkiinnonkohteiden huomiointi ja havainnointi ovat vakiintuneet pedagogisen suunnittelun lähtökohdaksi. Lisäksi varhaiskasvatuksessa painotetaan yksilöllisiä varhaiskasvatussuunnitelmia, minkä seurauksena ryhmäkohtaiset suunnitelmat jäävät vähemmälle huomiolle. (Karila 2013.) Tutkijat ovat alkaneet kiinnittää enemmän huomiota myös alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaan, mutta käytännössä se on edelleen perushoitopainotteista. Pedagogiikan painotus aiheuttaa kuitenkin haasteita ammattilaisukupolvien yhdessä toimimiselle. (Karila 2013.)

Uusimpana ammattilaisukupolvena voidaan nähdä vuoden 2013 jälkeen valmistuneet. Tätä sukupolvea voidaan kutsua varhaiskasvatuksen pedagogiseksi sukupolveksi (Kaarna 2019, 60–61). Vuonna 2013 varhaiskasvatus siirtyi opetus ja kulttuuriministeriön alaisuuteen, ja tämän myötä on tullut uusia varhaiskasvatusta normittavia asiakirjoja (Eerola-Pennanen ym. 2017, 24). Uuden varhaiskasvatuslain (2018) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) tulemisen jälkeen työ ja sen käytänteet ovat muuttuneet. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden on tullut muuttaa työtään uudistuneiden lakien ja asetusten normien mukaiseksi ja laittaa lasten varhaiskasvatussuunnitelmat uuden lain mukaisiksi.

Uusin, pedagogiikkaa painottava ammattilaissukupolvi on laadukkaan koulutuksen avulla tietoinen alan uusista tutkimuksista ja uudet, alaa ohjaavien asiakirjojen mukaiset toimintatavat ovat heille tuttuja (Kaarna 2019, 61). Uusimman sukupolven aikana keskiössä on esimerkiksi lasten osallisuus. Voimaan tulleen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen tärkeimpiin arvoihin kuuluvatkin muun muassa lapsen edun ensisijaisuus ja lapsen mielipiteen huomioonottaminen. (Opetushallitus 2018, 20.) Ukkonen-Mikkolan ja Fonsénin (2018, 50) mukaan yksi varhaiskasvatuksen tärkeä kehittämistavoite onkin lasten osallisuuden parantaminen. Lasten osallisuutta voidaan tukea esimerkiksi suunnittelukäytännöin, joissa otetaan huomioon lasten kiinnostuksen kohteet ja mielipiteet (Kangas 2016, 60). Uusin kasvattajasukupolvi haluaakin tehdä työtään hyvin, tarkasti ja yhteistyössä muiden kanssa ja he kokevat työnsä tärkeäksi (Kaarna 2019, 61).

Eri sukupolvien aikana on painotettu eri asioita ja näin ollen jokainen sukupolvi on saanut erilaiset ammatillisen ajattelun lähtökohdat. Tiimityön etuna on kuitenkin se, että voidaan yhdessä jakaa ajatuksia ja peilata niitä omaan ajatteluun. Tällöin voidaan muodostaa yhteinen toimintakulttuuri erilaisista lähtökohdista huolimatta. Nykyisessä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa näkyvätkin asiat eri ammattilaissukupolvilta. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen sukupolven aikana painotettu lasten mielenkiinnonkohteiden huomiointi osana suunnittelua on edelleen ajankohtaista. Voidaankin ajatella, että aiempien sukupolvien asiat eivät katoa minnekään, vaan ne ovat tallella ja uudet ammattilaissukupolvet tuovat tuoreita painotuksia aiempien lisäksi.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa esiintyy pedagogisessa kirjallisuudessa ja varhaiskasvatuksen tutkimuksessa vain vähän (Hännikäinen & Rutanen 2013, 2). Tutkimuksemme tavoitteena onkin kuvata varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tavoitteistamme ja teoriastamme johdetut tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta?
2. Miten eri aikaan valmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset eroavat siinä, millaiseksi he kokevat alle kolmivuotiaiden pedagogiikan?
3. Mitkä tekijät vaikuttavat alle kolmivuotiaiden pedagogiikan toteutumiseen?

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

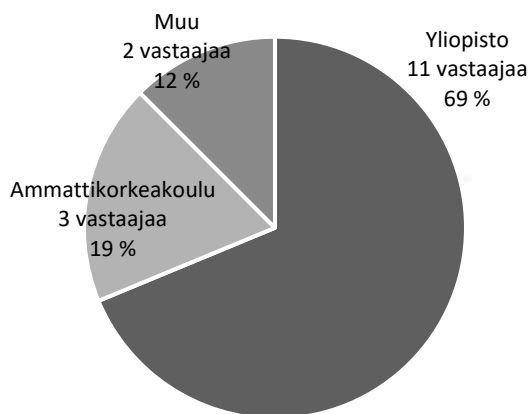
Tutkimuksemme lähestymistapa on laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa on tavallisesti pyrkimyksenä ymmärtää tutkimuksen keskiössä olevaa ilmiötä tutkimuksen kannalta keskeisten henkilöiden näkökulmasta (Juuti & Puusa 2020b). Laadullisin menetelmin saadaan pääsääntöisesti runsaasti yksityiskohtaista tietoa pienemmästä joukosta ihmisiä ja tapauksia (Patton 2002, 14). Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena onkin pyrkiä paljastamaan olemassa olevia asioita sen sijaan, että todennetaan jo tiedettyjä asioita (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 161).

Tutkimusotteessamme on fenomenologisia piirteitä. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkitaan ilmiötä tutkimukseen osallistuvien kokemusten kautta.

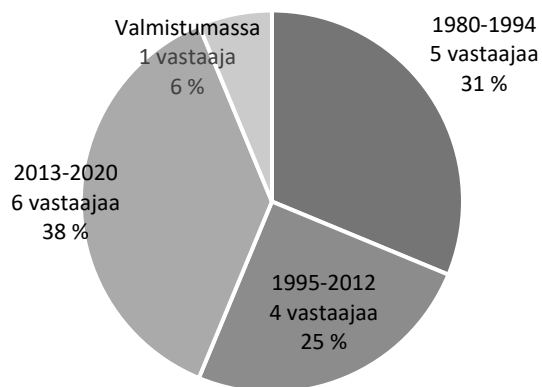
Sen tavoitteena on ymmärtää ilmiö sellaisena kuin se ilmenee tutkittavan elämässä. (Huhtinen & Tuominen 2020.) Fenomenologia tavoitteleeikin syvällisempää kuvaa kokemusten luonteesta tai merkityksestä (Patton 2002, 104).

4.3 Tutkimukseen osallistujat

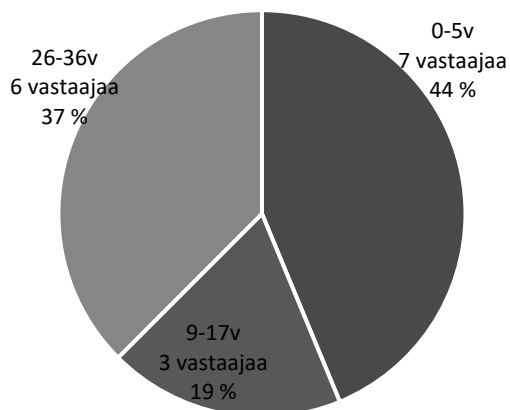
Tutkimuksen informantit ovat alle kolmivuotiaiden ryhmässä työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat sekä kaupungilla että yksityisellä puolella Jyväskylässä. Tutkimukseen osallistui 16 varhaiskasvatuksen opettajaa, joiden taustatiedot näkyvät kuvioista 1, 2, 3 ja 4.



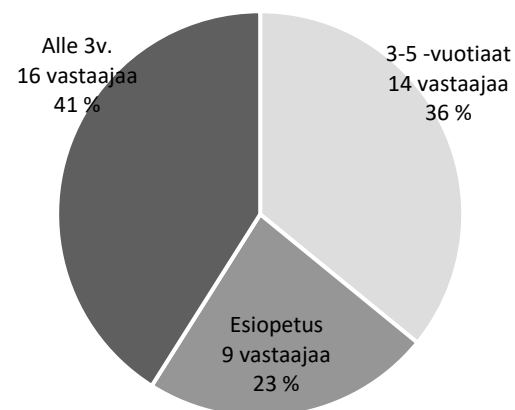
KUVIO 1. Koulutus



KUVIO 2. Valmistumisvuosi



KUVIO 3. Työkokemus



KUVIO 4. Ryhmät, joissa työskennellyt

Vastaajista, jotka ilmoittivat koulutustaustakseen muu, toinen oli valmistunut sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksesta ja toinen lastentarhanopettajaopistosta. Kaikki vastaajat kertoivat työskentelevänsä tällä hetkellä alle kolmivuotiaiden kanssa. Yksi vastaajista työskenteli ryhmässä, jossa oli lisäksi myös nelivuotiaita lapsia.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Aineisto on kerätty Jyväskylässä keväällä 2021. Tutkimukseen pyydettiin osallistumaan kaikkia Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatuksen yksiköitä ja yksityiseltä puolelta kaksi Jyväskylässä toimivaa ketjua (Touhula, Norlandia). Tutkimukseen osallistumiskutsu linkkeineen lähetettiin helmikuun alussa ja vastausaikaa oli kaksi viikkoa. Kutsut lähetettiin Jyväskylän kaupungin sähköpostilistalla kaikille Jyväskylän kaupungin päiväkotien johtajille ja varajohtajille, joita pyydettiin välittämään se oman päiväkotinsa alle kolmivuotiaiden ryhmiin. Yksityisten päiväkotien suhteen toimitettiin niin, että lähetettiin tutkimukseen osallistumispyyntö aluejohtajille, jotka välittivät sen eteenpäin päiväkotien johtajille. Kyselyyn vastattiin anonyymisti nettilinkin kautta, joten tutkimuksen tekijät eivät olleet tekemisissä suoraan tutkittavien kanssa.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytettiin kyselylomaketta (liite 1), joka on luotu Webropol-kyselytyökalulla. Verkkokyselyn etuna on sen nopeus sekä kyselyä toimittaessa että vastauksia palauttaessa. Siitä ei myöskään aiheudu juurikaan kustannuksia, vaikka vastaajat asuisivat kaukana. (Valli & Perkkilä 2018.) Näin saamme tutkimusaineistomme kasaan melko nopeasti. Verkkokyselyssä voidaan käyttää jotain olemassa olevaa listaa, jolla kaikki tutkimuksen perusjoukkoon kuuluvien sähköpostiosoitteet ovat. Tehokas tapa välittää sähköinen kysely esimerkiksi opettajille on pyytää esimerkiksi koulutoimelta kohdehenkilöiden sähköpostiosoitteet ja toimittaa kysely kaikille tai vain valitulle otosryhmälle. (Valli & Perkkilä 2018.)

Kuten edellä mainitsimme, tutkimukseen kutsuttiin suuri joukko osallistujia, mutta tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkittavalla on oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, jättäytyä tutkimuksesta pois tai kieltää tietojensa käyttö tutkimuksessa, sekä olla tietoinen näistä oikeuksistaan (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kysely sisältää avoimia kysymyksiä, joihin vastaaja voi halutessaan jättää vastaamatta. Avoimet kysymykset sallivat vastaajan vastata omien ajatuksiensa mukaan (Hirsjärvi ym. 2009, 201). Tällöin saamme vastauksiksemme varhaiskasvatuksenopettajien kokemuksia, joita he saavat vapaasti kirjoittaa.

Survey-tutkimus tarkoittaa sellaista kyselyn muotoa, jonka aineisto kerätään standardoidusti, ja jossa kohde henkilöt muodostavat näytteen/otoksen tietyistä perusjoukosta. Standardoidussa kyselyssä kaikilta kysytään kysymykset täsmälleen samalla tavalla. (Hirsjärvi ym. 2009, 193) Kyselymme oli kaikille samanlainen ja kyselystä saadut vastukset muodostivat aineiston, jota lähdimme analysoimaan. Kyselyiden kohdalla yleisenä haasteena on kato, joka saattaa olla suurtakin (Hirsjärvi ym. 2009, 195). Lähetimme kyselyn monelle taholle, jotta saimme riittävästi vastauksia aineistoomme.

4.5 Aineiston analyysi

Käytimme tutkimuksessamme triangulaatiota, jonka Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat olevan eri tutkimusmetodien yhdistämistä. Tutkimuksemme analyysimenetelmänä ovat sekä teemoittelu että sisällönanalyysi, tarkemmin sanottuna teoriaohjaava sisällönanalyysi. Sitä käytettäessä analyysissä on yhteys teoriaan, mutta teoria ei ole suoraan analyysin pohjana (Tuomi & Sarajärvi 2018). Esimerkiksi analyysissä käyttämämme käsitteet nousevat teoriasta.

Sisällönanalyysillä selkeytetään aineistoa, jotta tutkittavasta ilmiöstä voidaan tehdä tarkkoja ja luotettavia päätelmiä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan laadullisen aineiston analyysi on kolmivaiheinen prosessi, joka koostuu aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä, klusteroinnista

eli ryhmittelystä ja abstrahoinnista eli käsitteiden luomisesta (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Käytimme sisällönanalyysiä tutkimuskysymyksiin ”Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta?” ja ”Mitkä tekijät vaikuttavat alle kolmivuotiaiden pedagogiikan toteutumiseen?”. Aineiston analyysi aloitetaan yleensä käymällä aineisto useasti läpi, koska tutkijan aineiston tuntemus määrittää suuresti aineiston laatua (Puusa 2020). Aloitimmekin analyysimme tutustumalla perusteellisesti aineistoomme. Kävimme aineistoa läpi lukien, alleviivaten ja korostaen sekä kirjoittaen ylös omia muistiinpanoja. Luimme aineistoa kumpikin omaan tahtiimme useaan kertaan. Tekstin tultua tutuksi, sitä lähdettiin pelkistämään eli redusoimaan. Kun vastauksista on löydetty olennaiset asiat, ne erotetaan muusta tekstistä (Puusa 2020). Lukiesamme aineistoa useaan kertaan läpi, huomasimme, ettei joidenkin kysymysten vastauksista löytynyt tutkimuskysymystemme kannalta relevanttia tietoa. Nämä kysymykset vastauksineen laitettiin sivuun aineistosta.

Tämän jälkeen analyysissä voidaan edetä ryhmittelemällä aineisto ennalta määrättyihin kategorioita samanlaisuuksien tai erilaisuuksien mukaan (Puusa 2020). Tässä tutkimuksessa puhumme jatkossa kategorioiden sijaan luokista. Ryhmittelemällä eli klusteroimalla aineistoa lähdimme muodostamaan luokkia. Muodostimme molemmat omia luokkia tekstistä nousseiden lainausten pohjalta, joita sitten tarkastelimme yhdessä vertaillen ja yhdistellen luokkiamme. Luokat muodostuivat aineistosta nousevan samankaltaisuuden mukaan.

Luokkien löydyttyä niitä lähdetään työstämään eteenpäin. Seuraavaksi muodostetaan ala- ja yläkategorioita ja niiden muodostamista jatketaan niin pitkään kuin aineisto sen sallii (Puusa 2020). Nostimme aineistosta esille alaluokat, joita olivat esimerkiksi läsnäolo, rauha, vuorovaikutus, tunnetaidot, kaveritaidot ja kielenkehitys. Näistä muodostimme yläluokat: sensitiivisyys ja sosiaaliset taidot. Näiden pohjalta muodostimme vielä pääluokan: vuorovaikutuksen tärkeys (ks. taulukko 1). Samoin toimimme muiden löytämiemme luokkien

kanssa (ks. liitteet 2 & 3). Luokkien nimetessämme muodostimme tutkimuksemme teoreettisia käsitteitä eli teimme abstrahointia. Kategorioiden nimeämisen jälkeen niitä tulee tarkastella vielä peilaten niitä yksittäisiin tapauksiin (Puusa 2020).

TAULUKKO 1. Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta

Aineisto esimerkit	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
"läsnäolo arjessa" " aikuisen läsnäolo täysillä"	Läsnäolo Läsnäolo täysillä	läsnäolo		Vuorovaikutuksen tärkeys
"Rauhan antaminen lapsen kehitykselle" "Että aikaa ihmetellä, tutustua asioihin"	Rauhan antaminen Ajan antaminen	rauha	Sensitiivisyys	
"Vuorovaikutuksen eri muotojen hallintaa" "Kaiken keskiössä on laadukas sensitiivinen ja positiivinen vuorovaikutus"	Vuorovaikutuksen hallinta Sensitiivinen ja positiivinen vuorovaikutus	Vuorovaikutus		
"Leikkitaitojen ja kaveritaitojen tukeminen." "tunteiden hyväksyminen"	kaveritaidot tunteiden hyväksyminen	Tunnetaidot, kaveritaidot	Sosiaaliset taidot	
"Lasten kielenkehityksen tukeminen" "Vuorovaikutustaidot, tunnetaidot ja kielen kehitys tärkeimpänä."	Kielenkehityksen tukeminen Kielenkehitys tärkeimpänä	Kielenkehitys		

Tutkimuskysymystä "Miten eri aikaan valmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset eroavat siinä, millaiseksi he kokevat alle kolmivuotiaiden pedagogiikan?" lähestyimme teemoittelun avulla. Teemoittelussa aineisto pilkotaan ja ryhmitellään, jolloin voidaan vertailla teemojen esiintymistä aineistossa. Tällöin aineistosta on tarkoitus etsiä tiettyä teemaa koskevia sisältöjä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Etsiessämme eroavaisuuksia eri ammattilaissukupolvien välillä

poimimmekin yksittäisten henkilöiden vastauksista teemoja, jotka toistuivat useissa vastauksissa. Näitä olivat tunne- ja kaveritaidot, kokopäiväpedagogiikka, laulut ja lorut sekä lasten mielenkiinnonkohteet ja toiveet. Tämän jälkeen vertailimme esiin nousseita teemoja eri ammattilaissukupolvien välillä ja tarkastelimme, kuinka usein samat teemat esiintyivät eri kasvattajasukupolvien vastauksissa.

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksemme tekemisessä on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) hyvän tieteellisen käytännön ohjeita, eli rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta. Lisäksi eettisesti kestävä tiedonhankinta ja tutkimusmenetelmät, tarvittavat tutkimusluvut sekä muiden tutkijoiden tekemän työn kunnioittaminen ovat keskeisiä hyvässä tieteellisessä käytännössä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Olemmekin huomioineet myös nämä tutkimuksessamme. Tutkimusluvut haettiin kaupungilta ja mukaan lähteneiden yksityisten päiväkotien johtajilta. Tutkimuslupia ei pyydetty erikseen tutkimukseen osallistuvien päiväkotien johtajilta, mutta tutkimukseen osallistumiskutsut välitettiin päiväkotien johtajien kautta, jolloin myös he olivat tietoisia tutkimuksesta. Kyselyn yhteydessä tutkittavilla oli nähtävillä tietosuojailmoitus, jossa kerroimme samalla heidän oikeutensa jättäytyä pois tutkimuksesta milloin tahansa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkittavien osallistuminen onkin vapaaehtoista ja heillä on oikeus keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen milloin vain. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet antoivat kyselyyn vastaamalla luvan käyttää vastauksia tässä tutkimuksessa.

Keräsimme vastaukset suoraan anonymisti, eikä vastauksiin tullut mitään tunnistetietoja. Kyselylomakkeessa emme myöskään kysyneet henkilötietoja. Kyselylomakkeilla kerätyn aineiston säilytämme tutkimuksen ajan yliopiston U-aseamalla, joka on suojattu käyttäjätunnuksella ja salasanalla. Hävitämme aineiston tutkimuksen valmistuttua, kuitenkin viimeistään 30.8.2021. Tuomen ja

Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksessa onkin tärkeää luottamuksellisuus ja tietojen säilyttäminen ja niiden käyttö siten, kuin tutkittaville on kerrottu.

Olemme pyrkineet muotoilemaan kyselylomakkeen kysymykset neutraaleiksi ja selkeiksi, mutta siitä huolimatta vastaajat voivat tulkita niitä eritavoin. Myös vastaushetkellä voi olla merkitystä vastauksiin. Tutkimukseen osallistujat saivat kuitenkin itse valita heille sopivan ajan tutkimuslomakkeeseen vastaamiseen kahden viikon aikavälillä. Saamamme vastaukset voisivat olla samalta vastaajalta erilaisia, riippuen vastaustilanteesta ja siitä, kauan hänellä on käytettävissä aikaa vastata kysymykseen. Myös vastaaminen siksi, että vastaaja kokee, että hänen pitää vastata, tai vastaaminen siksi, että haluaa vastata kyselyyn, voivat vaikuttaa kyselyssä saamiimme tuloksiin. Kyselyn kohdalla ei voidakaan olla varmoja, kuinka huolellisesti vastaajat vastaavat kyselyyn (Hirsjärvi ym. 2009, 195).

5 TULOKSET

Käsitlemme tässä luvussa tulokset tutkimuskysymyksittäin. Aloitamme varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta, jonka jälkeen tarkastelemme eroja eri aikaan valmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa. Lopuksi siirrymme tarkastelemaan alle kolmivuotiaiden pedagogiikan toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä.

5.1 Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta

Vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen löysimme varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista kaksi päätekijää liittyen alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaan. Varhaiskasvatuksen opettajat ilmaisivat alle kolmivuotiaiden pedagogiikassa merkityksellisempinä kokopäiväpedagogiikan ja vuorovaikutuksen tärkeyden.

Tuloksissamme kokopäiväpedagogiikka koostuu arjen pedagogiikasta ja ohjatusta toiminnasta. Arjen pedagogiikka muodostuu siirtymistä, perushoitotilanteista ja kokopäiväpedagogiikasta. Aineistomme perusteella siirtymät ovat osa ryhmän pedagogista toimintaa ja useassa vastauksessa mainitaan niihin kiinnitettävän erityisen paljon huomiota esimerkiksi porrastamalla ja tuomalla niihin pedagogisia elementtejä esimerkiksi laulujen ja lorujen avulla. Aineistossa siirtymiä pedagogisena toimintana kuvattiin esimerkiksi näin: "Paljon lauluja ja loruja erityisesti arjen siirtymätilanteissa" ja "Siirtymiin kiinnitetään erityistä huomiota, siirtymät pienryhmissä ja porrastetusti."

Perushoitotilanteita kuvattiin yhdessä pedagogisesti mietityiksi ja pedagogiikan olevan läsnä myös hoitotilanteissa esimerkiksi niin, että niihin on liitetty perustaitojen opettelua, kielellisen kehityksen tukemista sekä vuorovaikutus- ja tunnetaitojen harjoittelua. Aineistossamme perushoitotilanteita osana pedagogista toimintaa kuvattiin esimerkiksi "siirtymät ja perushoitotilanteet mietitty

yhdessä pedagogiseksi” ja ”Taitojen harjoittelua perusasioissa, ruokailussa, pottailussa, pukemisessa/riisumisessa ym.”.

Arjen pedagogiikkaan kuuluvan koko päivän pedagogisuuden mainitsi hyvin moni vastaaja. Aineistomme perusteella he kuvasivat ryhmänsä pedagogisen toiminnan olevan kokopäiväpedagogiikkaa, ja kaiken päivän toiminnan olevan pedagogisesti suunniteltua. Vastauksissa oli koko päivän pedagogisuuteen viittaavia ilmaisuja esimerkiksi näin: ”Pedagogiikan on näyttävä kaikissa tilanteissa, pukeminen, wc-käynti, päiväunet leikit...” ja ”Kaikki arjen toiminnot perushoidosta lähtien on mietitty pedagogiselta kannalta.”

Kokopäiväpedagogiikkaan kuuluu myös ohjattu toiminta, joka muodostuu ohjatuista tuokioista, ohjatusta leikistä ja oppimisen osa-alueista. Ohjatut tuokiot osana ryhmän pedagogista toimintaa tuotiin esille useissa vastauksissa. Aineistossamme kuvataan monipuolisesti sitä, millaisia erilaisia ohjattuja tuokioita ryhmässä järjestetään ja osa vastaajista mainitsee näiden sijoittuvan aamupäivään tai että näitä on suunniteltu viikon jokaiselle päivälle. Esimerkkeinä ”Lisäksi ryhmän isommille lapsille pidetään aamupiiriä, jossa laulamme/loruttemme.”, ”Ohjatut tuokiot sisältävät pedagogiikkaa” ja ”pienille suunnatusta pedagogiikasta erilaisin toimintatuokion”.

Ohjattu leikki mainitaan aineistossamme muutaman kerran. Analyysimme perusteella aikuiset ovat mukana leikeissä, ohjaavat leikkiä ja rikastavat leikkiä lasten huomaamatta. Ohjatusta leikistä kerrottiin esimerkiksi, että ”Aikuiset mukana lasten leikeissä ja touhuissa sanoittamassa arjen tilanteita ja tukemassa lasten leikkitaitojen ja kaveritaitojen kehittämisessä.”. Lisäksi aineistossamme tuodaan esille leikki ryhmän pedagogisena toimintana avaamatta sitä.

Oppimisen osa-alueiden huomiointi osana ryhmän pedagogista toimintaa näkyi myös muutamassa vastauksessa. Niissä kuvattiin sitä, kuinka pedagogiikka näkyy kaikissa oppimisen osa-alueissa ja kuinka ohjatut tuokiot sisältävät pedagogiikkaa kaikista oppimisen osa-alueista. Aineistossamme ilmaukset ”Pedagogiikka näkyy kaikissa oppimisen osa-alueissa.” ja ”Pedagogiikkaa kaikista varhaiskasvatuksen oppimisen alueilta” kuvaavatkin tätä.

Vuorovaikutuksen tärkeys pitää sisällään sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen että aikuisen ja lasten välisen vuorovaikutuksen. Vuorovaikutuksen tärkeys muodostuu sensitiivisyydestä ja sosiaalisista taidoista. Sensitiivisyys muodostuu läsnäolosta ja rauhasta. Aineistossamme koettiin tärkeäksi, että aikuinen on läsnä lasten kanssa ja ottaa syliin. Esimerkkeinä aineistostamme ”Läsnäolo arjessa” ja ”aikuisen läsnäolo täysillä”.

Analyysimme perusteella myös rauhan ja ajan antaminen lapsille koettiin tärkeäksi. Vastauksissa nousi esiin, että on tärkeää antaa lapselle aikaa ihmetellä ja tutustua asioihin ja edetä rauhassa. Sitä kuvattiin muun muassa näin ”Rauhan antaminen lapsen kehitykselle” ja ”Että lapsilla on aikaa ihmetellä, tutustua asioihin”.

Vuorovaikutuksen tärkeyteen kuuluvat myös sosiaaliset taidot, jotka muodostuvat vuorovaikutuksesta, tunne- ja kaveritaidoista sekä kielenkehityksestä. Aineistossamme kuvattiin tärkeäksi vuorovaikutuksen eri muotojen hallinta, vuorovaikutus perheen ja tiimin kanssa, vuorovaikutus lasten kanssa, ja osallisuuden mahdollistava vuorovaikutus. Vastauksissa ilmeni myös, että joissain ryhmissä vuorovaikutus oli nostettu yhdeksi tärkeimmistä asioista.

Aineistossamme tunne- ja kaveritaitojen kuvattiin olevan alle kolmivuotiaiden pedagogiikassa yksi tärkeimmistä asioista. Niitä kuvattiin mainitsemalla ”Leikkitaitojen ja kaveritaitojen tukeminen.” ja ”tunteiden hyväksyminen”.

Viimeisenä sosiaalisiin taitoihin kuuluva kielenkehityksen tärkeys mainittiin hyvin monessa vastauksessa, ja myös se kuvattiin yhtenä tärkeimmistä asioista alle kolmivuotiaiden pedagogiikassa. Aineistossamme kielen kehityksen tärkeyttä korostettiin esimerkiksi näin: ”Lasten kielenkehityksen tukeminen” ja ”Vuorovaikutustaidot, tunnetaidot ja kielen kehitys tärkeimpänä”.

5.2 Eroavaisuudet varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvien kokemuksissa

Varhaiskasvattajien kokemuksista alle kolmivuotiaiden pedagogiikassa emme löytäneet suuria eroja, mutta eri ammattilaissukupolvet painottivat hieman eri asioita (ks. taulukko 2).

Taulukko 2. Eri ammattilaissukupolvien kokemuksia alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta

	Valmistumisvuosi 1980–1994 5 vastaajaa	Valmistumisvuosi 1995–2012 4 vastaajaa	Valmistumisvuosi 2013→ 7 vastaajaa
Tunnetaidot & Kaveritaidot	Ei mainintaa	Ei mainintaa	Noin puolet mainitsivat
Siirtymät, perushoitotilanteet, koko päivän pedagogisuus	Kaikki mainitsivat	Puolet mainitsivat	Lähes kaikki mainitsivat
Laulut & Lorut	Kaikki mainitsivat	Puolet mainitsivat	Reilu puolet
Lasten mielenkiinnon kohteet ja toiveet	Lähes kaikki	Lähes kaikki	Reilu puolet

Ammattilaissukupolvista vain uusin, vuonna 2013 ja sen jälkeen valmistuneet mainitsivat vastauksissaan ryhmänsä pedagogisessa toiminnassa olevan mukana tunne- ja kaveritaitojen harjoittelua. He kuvasivat niitä esimerkiksi näin: ”Meidän ryhmän pedagoginen toiminta koostuu muun muassa kielikoulusta, eli S2 kieleen tutustumisesta, lasten tunne- ja kaveritaitojen tukemisesta” ja ”Aikuiset mukana lasten leikeissä ja touhuissa sanoittamassa arjen tilanteita ja tukemassa lasten leikkitaitojen ja kaveritaitojen kehittämisessä.”.

Siirtymät, perushoitotilanteet ja/tai kokopäiväpedagogiikan mainitsivat kaikki 1980–1994-vuosina valmistuneet, puolet vuosina 1995–2012 valmistuneista ja lähes kaikki vuonna 2013 tai sen jälkeen valmistuneista vastaajista. Arjen

toimintojen lomassa tapahtuvaa pedagogista toimintaa vanhin ammattilaissukupolvi kuvasi esimerkiksi näin: "Arjen eri taitojen opettelu muun muassa omatoiminen syöminen ja -pukeminen". Keskimäinen ammattilaissukupolvi taas näin: "Pedagogiikan on näyttävä kaikissa tilanteissa pukeminen, WC-käynti, päiväunet, leikit". Nuorimman ammattilaissukupolven vastauksissa arjen pedagogiikkaa kuvattiin taas näin: "Koko päivän toiminta on suunniteltu pedagogisesti".

Laulut ja loruttelun mainitsivat vastauksissaan kaikki vuosina 1980–1994 valmistuneet, puolet vuosina 1995–2012 valmistuneista ja reilu puolet 2013 aikana tai sen jälkeen valmistuneista. Vanhimman sukupolven osalta lauluja ja loruttelua kuvattiin vastauksissa esimerkiksi näin: "Sanoittamalla, laulu, lorut, jutustelu lasten kanssa.". Keskimäinen sukupolvi kuvasi lauluja ja loruja puolestaan näin: "muskarit/lauluhetket, loruttelut, satuhetket" ja uusin sukupolvi näin: "Paljon lauluja ja loruja".

Kaikissa ammattilaissukupolviryhmissä nousi esiin myös aiheita eri oppimisen osa-alueista kuten kädentaidot, musiikki sekä liikunta ja niiden esiintyvyys oli tasaista jokaisessa ammattilaissukupolvessa. Lisäksi lasten mielenkiinnonkohteiden ja toiveiden huomioiminen nousi esiin lähes kaikissa vuosina 1980–1994 ja 1995–2012 valmistuneiden vastauksissa, mutta vain reilussa puolessa vuonna 2013 ja sen jälkeen valmistuneiden vastauksissa.

5.3 Alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaan vaikuttavat tekijät

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista koskien pedagogiikan toteutumista edistäviä ja hankaloittavia tekijöitä nousi osittain samat asiat. Ne nähtiin sekä toimintaa edistävinä, kun ne olivat kunnossa, että toimintaa hankaloittavina, kun niiden kanssa oli haasteita. Toimintaan vaikuttavana tekijänä nousi esiin toimintakulttuuri, johon kuuluvat henkilökunnan toiminta ja resurssit.

Ensimmäisenä tekijänä henkilökunnan toiminnan kannalta nähtiin henkilökunnan sitoutuminen työhön. Se koettiin toisissa vastauksissa edistävänä tekijänä, kun henkilöstö oli riittävää, ammattitaitoista, koulutettua, sitoutunutta ja pysyvää. Vastauksissa toimintaa edistävinä tekijöinä ilmaistiin "Ammattitaitoinen, koulutettu henkilökunta." sekä "Jokainen on sitoutunut toimimaan lasten parhaaksi ja tukemaan lasten suotuisaa kehitystä yhteisesti sovittujen toimintatapojen avulla.". Toiset vastaajat kokivat henkilökunnan sitoutumisen heikkona ja toimintaa hankaloittavan tekijänä. "Liian vähäinen ja osaamaton tai motivoitumaton henkilökunta" ja "Vaihtuva henkilöstö." ilmaukset kuvastavat haasteita henkilökunnan sitoutumisessa toimintaan ja sen laadukkaaseen toteutukseen.

Toisena henkilökunnan toimintaan kuuluvana tekijänä kuvattiin tiimi. Se koettiin tärkeäksi tekijäksi ja ilmaukset: "Yhteiset pelisäännöt tiimin kanssa." ja "Toimiva tiimi" kuvattiin olevan pedagogista toimintaa edistäviä tekijöitä. Toisaalta ilmaukset: "Yhteisen tiimiajan vähäisyys." ja "Tiimipalaverien puute" kuvasivat sitä, kuinka yhteisen ajan puuttuessa tiimin toiminnassa oli haasteita.

Kolmantena henkilökunnan toimintaan kuuluvana tekijänä nousi esiin pienryhmissä toimiminen. Se koettiin pedagogista toimintaa edistävänä. "Pienryhmissä toimiminen ja yhteisistä sopimuksista kiinni pitäminen." ja "Lasten jakaminen pienempiin ryhmiin." kuvastivat henkilökunnan toimintaa, joka edistää pedagogista toimintaa.

Henkilökunnan toiminnan lisäksi esiin nousivat resurssit, jotka vaikuttavat pedagogiseen toimintaan. Resurssit ilmenivät lapsiryhmän rakenteellisina tekijöinä sekä SAK-aikana. Lapsiryhmän koko sekä tuen tarpeiset lapset ilman avustajaa haastoivat pedagogista toimintaa. "Suuri lapsiryhmä" ja "Ryhmässä erityistä tukea tarvitseva lapsi kenelle emme ole vielä saaneet avustajaa." ilmaukset kuvastavat resursseihin liittyviä lapsiryhmän rakenteellisia haasteita.

Resursseihin liittyen toisena tekijänä oleva SAK-aika nähtiin sekä toimintaa edistävänä että toisaalta haastavana tekijänä. "Varhaiskasvatuksen opettajille tarkoitettu viikoittainen suunnitteluaika" ja "Opettajan suunnitteluaika" ilmaukset kuvastavat SAK-ajan edistävää toimintaa sen järjestyessä. Toisaalta SAK-ajan

puute ja peruuntuminen hankaloittivat pedagogista toimintaa ja sitä kuvaavat ilmaukset: "SAK-ajan katkonaisuus ja vähäisyys." sekä "sak-aikojen peruuntuminen".

6 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta ja miten eri aikaan valmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset eroavat toisistaan. Näiden lisäksi tarkastelimme, mitkä tekijät vaikuttavat alle kolmivuotiaiden pedagogiikan toteutumiseen. Tässä luvussa käsittelemme tutkimuskysymykset yksitellen, jonka jälkeen esittelemme tutkimuksen luotettavuuden, eettisyyden sekä jatkotutkimusaiheet.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tulostemme perusteella varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa alle kolmivuotiaiden pedagogiikassa korostuu kokopäiväpedagogiikka ja vuorovaikutuksen tärkeys. Yhtenä osana kokopäiväpedagogiikkaan liitettiin siirtymät. Siirtymiä helpottaakin siirtymien katsominen leikillisinä oppimistilanteina (Ahonen & Roos 2021). Hyvin suunniteltu siirtymä voi olla lapselle myös hyvä oppimiskokemus (Thelen & Klifman 2011, 92). Bøen ym. (2018, 41) tutkimuksen mukaan onkin selvää, että hoito ja oppiminen yhdistyvät arjen tilanteissa, kuten siirtymissä.

Kokopäiväpedagogiikkaan liitetyt perushoitotilanteet esiintyivät myös tuloissamme, ja esiin nousi pedagogiikan olevan läsnä esimerkiksi potalla käydessä. Hännikäisen (2013) tutkimuksen mukaan mitään tilannetta ei voikaan tulkita pelkästään hoitona, kasvatuksena tai opetuksena, vaan ne nivoutuvat toisiinsa. Myös Broströmin (2006, 403) mukaan nämä ovat aina yhteydessä toisiinsa. Ahonen ja Roos (2021) tuovatkin esille, kuinka perushoitotilanteet ovat oppimisen kannalta tärkeitä hetkiä, koska ne vievät ison osan lapsen päivästä. Vastauksissamme nousi esille myös koko päivän pedagogisuus, eli kaikki arjen tilanteet oli mietitty pedagogiselta kannalta. Härkösen (2013, 423) mukaan pedagogiikan tuleekin olla yhteydessä kaikkeen toimintaan. Myös Kronqvist (2016) tuo esille

oppimisen olevan läsnä jatkuvasti ja kaikkialla. Lisäksi alle kolmivuotiaiden lasten oppimisessa keskeisiä ovat arkipäiväiset, toistuvat tilanteet (Kronqvist 2016).

Kokopäiväpedagogiikkaan liitetty ohjattu toiminta sisältää ohjatut tuokiot, ohjatun leikin ja oppimisen osa-alueiden huomioimisen. Kun aikuinen on leikissä mukana, lapsen on helpompaa sitoutua leikkiin ja aikuinen rikastaa leikkiä sekä tuo siihen jatkuvuutta. Etenkin alle kolmivuotiaiden lasten kanssa aikuisten läsnäolo on tärkeää, sillä heidän on vaikea ylläpitää vuorovaikutusta keskenään. (Ahonen & Roos 2021.) Myös Pursi (2019, 47) ja Munter (2013) korostavat aikuisen olevan merkittävässä roolissa alle kolmivuotiaiden kuvitteluleikissä tuemalla ja rikastamalla leikkiä.

Varhaiskasvatuksen opettajat nostivat esiin myös vuorovaikutuksen tärkeyden, jonka osalta esiin nousi sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus että aikuisen ja lasten välinen vuorovaikutus. Hännikäisen (2013) mukaan vuorovaikutuksen merkitys korostuukin juuri silloin, kun toiminnassa on mukana pieniä lapsia. Hermanfors ja Eskelinen (2016, 71) lisäävät vuorovaikutuksen olevankin kaikkein tärkein tekijä lapsen varhaiskasvatuspäivässä.

Tuloksissamme vuorovaikutukseen liitettiin kasvattajan sensitiivisyys ja sosiaalisten taitojen harjoittelu. Sensitiivisyyden osalta tuloksista nousi esiin aikuisen läsnäolo täysillä sekä rauhan ja ajan antaminen lapselle ja kehitykselle. Sensitiivisyys onkin tärkeää alle kolmivuotiaiden lasten kanssa toimiessa, sillä Ahosen ja Roosin (2021) mukaan sensitiivinen kasvattaja pystyy lukemaan paremmin pienten sanattomia viestejä. Sosiaalisten taitojen osalta taas tuloksissamme nousi esiin vuorovaikutus, tunne- ja kaveritaidot ja kielenkehityksen tukeminen. Alle kolmivuotiaiden lapsilla tunnetaidot ovatkin vasta kehittymässä ja voimakkaat tunneilmaisut ovat tavallisia. Aikuisen tulisikin enemmän tukea lasta tunnesäätelyssä kuin vaatia häneltä hyvää käytöstä voimakkaan tunteen tullessa. (Ahonen & Roos 2021.) Tunnesäätelyä tuleekin opettaa päiväkodin arjessa ohjaamalla tunnistamaan, ymmärtämään ja sanoittamaan tunteita (Köngäs & Määttä 2020, 1).

Tulostemme mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvien välillä erot ovat pieniä, mutta eroja kuitenkin löytyi. Vanhimman ammattilaissukupolven, vuosina 1980–1994 valmistuneiden kokemuksissa alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta ei näkynyt kaveri- ja tunnetaitoja, mutta niissä painottui pedagogiikan kuuluminen arjen tilanteisiin, kuten siirtymiin ja perushoitotilanteisiin sekä kaiken toiminnan olevan pedagogisesti suunniteltua. Vastauksissa painottui myös laulut ja lorut pedagogisena toimintatapana. Thelen ja Klifman (2011, 92) tuovatkin esille hyvin suunniteltujen siirtymien mahdollisuuden positiivisena oppimiskokemuksena, johon voi liittyä lauluja ja loruja. Lisäksi heidän vastauksissaan oli laajalti huomioitu lasten mielenkiinnonkohteiden ja toiveiden huomiointi pedagogisessa toiminnassa. Tämän sukupolven aikana 1990-luvulla alettiinkin paremmin huomioida lasten yksilöllisyys ja lapsilähtöisyyden ajattelu yleistyi (Turja 2011).

Keskimmäisen varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolven, vuosina 1995–2012 valmistuneiden kokemuksissa ei myöskään näkynyt kaveri ja tunnetaitoja. Heidän vastauksissaan tuotiin esiin pedagogiikan kuuluvan arjen tilanteisiin ja laulujen ja loruttelun olevan osa pedagogista toimintaa, mutta nämä eivät olleet esillä läheskään yhtä paljoa kuin vanhimmassa kasvattajasukupolvessa. Myös he huomioivat laajalti lasten mielenkiinnon kohteet ja toiveet. Karilan (2013) mukaan tämän sukupolven aikana lasten mielenkiinnonkohteiden huomiointi onkin vakiintunut osaksi pedagogisen toiminnan suunnittelua.

Uusimman kasvattajasukupolven, vuonna 2013 ja sen jälkeen valmistuneiden kokemuksissa huomioitiin kaveri- ja tunnetaidot osana alle kolmivuotiaiden pedagogista toimintaa. Uusimman sukupolven aikana onkin tullut uusia normittavia asiakirjoja, joista esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) tuo esille tunnetaitojen harjoittelun merkityksen. Lisäksi laulut ja lorut näkyvät osana pedagogista toimintaa tälläkin sukupolvella. Heidän vastauksissaan myös pedagogiikan kuuluminen kaikkiin arjen tilanteisiin näkyi lähes yhtä voi-

makkaasti kuin vanhimman sukupolven kohdalla. Lasten mielenkiinnonkohteiden ja toiveiden huomiointia oli myös uusimmalla kasvattajasukupolvella, mutta se ei ollut yhtä yleistä kuin aiemmilla sukupolvilla.

Alle kolmivuotiaiden pedagogiikan toteutumiseen vaikuttivat henkilökunnan sitoutuminen, tiimin toimivuus, ryhmäkoko ja suunnittelu-aika. Henkilökunnan sitoutuminen työhön oli sekä pedagogiikkaa edistävä että hankaloittava tekijä riippuen siitä, oliko henkilökunta sitoutunut vai ei. Alle kolmivuotiaiden pedagogiikan toteutumista edistää ammattitaitoinen ja koulutettu henkilökunta. Toisaalta henkilökunnan huonoon sitoutumiseen taas liitettiin henkilökunnan vaihtuvuus ryhmässä, joka nähtiin pedagogiikkaa hankaloittavana tekijänä. Lasten ja aikuisten väliset pysyvät suhteet ovatkin pedagogiikan kannalta tärkeitä (Ahonen & Roos 2021). Tuloksissamme sitoutumiseen liittyi myös työntekijöiden ammattitaito ja motivaatio. Kansainvälisten tutkimusten mukaan henkilöstön pätevyyttä koskevat vaatimukset ovatkin alhaisempia alle kolmevuotiaiden ryhmässä (Hännikäinen 2016, 2-3).

Myös toimiva tiimi edistää pedagogiikan toteutumista, mutta vähäinen tiimi-aika hankaloittaa sitä. Laadukkaan pedagogiikan toteutumiseen vaikuttaakin tiimin toimivuus ja jokaisen työntekijän ammattitaito (Ahonen & Roos 2021). Lisäksi pienryhmätoiminnan nähtiin edistävän pedagogiikan toteutumista ja suurten ryhmäkokojen haittaavan. Alle kolmivuotiaiden ryhmässä suhdeluku on neljä lasta yhtä kasvatusvastuullista kohden (Valtioneuvoston asetus 753/2018). Pienemmästä suhdeluvusta huolimatta varhaiskasvatuksen opettajat kokivat liian ison lapsiryhmän pedagogiikkaa haittaavana tekijänä. Rutanen ja Hännikäinen (2020) tuovatkin esille varhaiskasvatuksessa olevan eroja siinä, millaisia ryhmiä ja rakenteita järjestetään pienemmille ja isommille lapsille.

Viimeisenä pedagogiikkaa edistävänä ja haittaavana tekijänä on suunnittelu-aika. Suunnittelu-aika koettiin pedagogiikkaa edistäväksi, mutta sen vähäisyys ja puuttuminen taas haittaavaksi. Ahosen ja Roosin (2021) mukaan ennakkoon suunnittelua tarvitaan, jotta voidaan varmistaa oppimisen laaja-alaisuus ja monipuolisuus. Näin ollen onkin hyvin ymmärrettävää, että suunnittelu-aika nousi

esiin myös tuloksissamme pedagogiikan toteutumista haittaavana tekijänä silloin, kun se ei ollut kunnossa. Karvin raportin mukaan lasten ikä koettiin myös haasteena pedagogiikan toteutumiselle (Repo ym. 2019, 164). Tutkimuksessamme ikää ei kuitenkaan koettu esteenä pedagogiselle toiminnalle. Kuitenkin Davis ym. (2015, 1) toteavat, että alle kaksivuotiaiden kanssa työskentelevät tarvitsivat tarkempaa tietoa alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta ja oppimiskokeuksista.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus voidaan kiteyttää käsitteisiin uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys, jotka kytkeytyvät toisiinsa, ja yhdenkin niistä ollessa puutteellinen koko tutkimukselta putoaa pohja (Aaltio & Puusa 2020). Lincoln ja Guba (1985) puolestaan tuovat esiin neljä ulottuvuutta, joiden pohjalta voidaan tarkastella luotettavuutta. Nämä ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistettavuus. (Holopainen, Puusa & Juuti 2020.)

Tutkimuksen uskottavuus tarkoittaa, että tutkimuksen tekijät noudattavat hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimus ei saa aiheuttaa haittaa tutkittaville tai tutkimustahoille, vaan sen tulee pyrkiä saamaan aikaan hyviä asioita (Juuti & Puusa 2020a). Olemmekin pyrkineet siihen, ettei tutkimuksesta aiheudu haittaa kenellekään, eikä tutkittavat ole tunnistettavissa tutkimuksessamme. Lisäksi olemme pyrkineet toimimaan totuudellisesti. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan uskottavuus puolestaan tarkoittaa, että tutkijan käsitykset ja tulkinnat vastaavat tutkittavan käsityksiä. Olemmekin pyrkineet siihen, etteivät aiemmat tietomme ja ennako-oletuksemme vaikuttaisi tutkimukseemme, mutta siltä ei voi täysin vältyä laadullisessa tutkimuksessa.

Siirrettävyys voidaan liittää sekä teoreettisiin käsitteisiin että tulosten siirtämiseen toiseen kontekstiin. Siirrettävyyden mahdollistamiseksi tutkijan on kuvattava tutkimuskohde riittävän tarkasti. (Eskola ja Suoranta 1998.) Olemme kuvanneet tutkimukseen osallistuneet ja tutkimuksen kulun tarkasti, joka tukee

siirrettävyyttä. Tutkimuksemme kaikki osallistujat ovat kuitenkin Jyväskylästä, ja pohdimme sitä, painotetaanko kaikissa kaupungeissa alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa yhtä paljon kuin mitä saamissamme tuloksissa. Lisäksi kaikki tutkimukseen osallistuneet pitivät alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa tärkeänä, mikä ei välttämättä vastaa kaikkien varhaiskasvatuksen opettajien kokemusta. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa ei pyritäkään yleistettävään tietoon, vaan tarkoituksena on lisätä tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Puusa & Juuti 2020).

Tutkimuksen varmuus lisääntyy, kun tutkimuksessa huomioidaan tutkimukseen mahdollisesti vaikuttavat ennustamattomatkin tekijät (Eskola ja Suoranta 1998). Vastauksia tulkitessa pyrimme tulkitsemaan niitä objektiivisesti. Tämä ei kuitenkaan ole täysin mahdollista, sillä arvot vaikuttavat siihen, miten tulkitsemme niitä (Hirsjärvi ym. 2009, 161). Tulkintamme on aina henkilökohtainen, ja toinen tutkija voisi tehdä samoista vastauksista erilaisia päätelmiä. Myös me tutkijoina pidämme alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa tärkeänä, mikä on osaltaan voinut vaikuttaa tutkimuksen puolueettomuuteen. Puolueettomuus näkyykin siinä, että vastaukset eivät suodatu tutkijan omien taustaoleustusten ja lähtökohtien läpi vaan tutkija pyrkii kuulemaan tutkittavan omaa ääntä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Vahvistettavuus tarkoittaa Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan sitä, että tutkimuksessa tehdyt tulkinnat ovat yhteydessä aiempiin tutkimustuloksiin samasta ilmiöstä. Tutkimuksessa saamamme tulokset ovat pääpiirteittäin samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa. Tutkimuksemme tuotti kuitenkin uutta tietoa varhaiskasvatuksen uusimman ammattilaissukupolven kokemuksista alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös triangulaation näkökulmasta. Tutkimuksessamme oli sekä tutkija että analyysimenetelmien triangulaatiota. Tutkija triangulaatiolla tarkoitetaan, että tutkimuksen tekemiseen osallistuu useampi tutkija (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämä tutkimus on toteutettu kahden henkilön toimesta. Analyysimenetelmien triangulaatiossa voidaan käyttää erilaisia laadullisen analyysin menetelmiä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Meillä

oli analyysimenetelminä sisällönanalyysi ja teemoittelu. Aaltion ja Puusan (2020) mukaan analyysissä voidaan saavuttaa parempi lopputulos triangulaation avulla.

Tässä tutkimuksessa käytimme kyselylomaketta, jonka riskinä on se, etteivät kyselyyn vastaajat ymmärrä kysymyksiä samoin kuin tutkijat. Tämän vuoksi kyselyä testattiin ennen julkaisua alan opiskelijoilla, jotka saivat jättää siitä palautetta. Siitä huolimatta vastauksistamme kävi ilmi, että yksi kyselyyn vastanneista ei ollut ymmärtänyt yhtä kysymyksistä. Lisäksi kysymykseen ”Mitkä asiat koet tärkeimmiksi alle 3-vuotiaiden pedagogiikassa?” osa vastaajista vastasi lasten näkökulmasta ja osa aikuisten näkökulmasta. Muuten vastausten perusteella kysymyksemme oli ymmärretty oikein.

Jatkossa aiheeseemme liittyen olisi mielenkiintoista tutkia sitä, miten eriikäisten ryhmissä työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat vastaisivat samoihin kysymyksiin, sillä tässä tutkimuksessa kaikki vastaajat työskentelivät alle kolmivuotiaiden ryhmissä ja pitivät alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa tärkeänä. Tällöin voitaisiinkin saada kattavampi kuva kaikkien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin valmistumisajankohdan vaikutusta alle kolmivuotiaiden pedagogiikan kokemuksiin. Jatkossa olisi mielenkiintoista tarkastella myös eri koulutustaustaisten kokemuksia alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta ja selvittää, millaisia valmiuksia eri koulutustaustat antavat alle kolmivuotiaiden pedagogiikan toteuttamiseen.

Tulostemme pohjalta alle kolmivuotiaiden ryhmät voivat kiinnittää tietoisesti huomiota ryhmissä olevaan vuorovaikutuskulttuuriin sekä pedagogiikan näkemiseen arjen tilanteissa. Tulee kuitenkin huomioida rajalliset resurssit, jotka nousivat esille pedagogiikkaa haastavana tekijänä. Näin ollen aina ei ole mahdollista toimia niin kuin toivoisi. Tuleekin löytää ne kohdat, joihin voi vaikuttaa omalla toiminnallaan ja olla murehtimatta niitä asioita, joihin ei voi vaikuttaa.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, luku 11. E-kirja.
- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Ahonen, L. 2018. Vasunkäyttöopas. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ahonen, L. & Roos, P. 2021. Untuvikot. Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. 2018. Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus* 49 (1), 75–81.
- Banerjee, R. & Horn, E. 2013. Supporting classroom transitions between daily routines. *Young Exceptional Children* 16 (2), 3–14.
- Broström, S. 2006. Care and education: Towards a new paradigm in early childhood education. *Child Youth Care Forum* 35, 391–409.
- Bøe, M., Steinnes, G. S., Hognestad, K., Fimreite, H. & Moser, T. 2018. Barnehagelæreres praktisering av en helhetlig tilnærming til læring. Universitetet i Sørøst-Norge. Skriftserien 9.
- Davis, B., Torr, J. & Degotardi, S. 2015. Infants and toddlers: how visible are they in the early years learning framework? *International Journal of Child Care and Education Policy* 9 (12).
- 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. Tampere: Vastapaino, 21–35.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- Estola, E. & Puroila, A-M. 2013. Kertomuksina rakentuva päiväkotilapsuus. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 53–68. E-kirja.
- Hermanfors, K. & Eskelinen, M. 2016. Varhaiskasvatuksen nykytila. *Kasvatus* 47 (1), 70–75.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, A., Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Grounded theory aineistolähtöinen tutkimustapa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, luku 16. E-kirja.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, luku 19. E-kirja.
- Hujala, E. 2007. Varhaiskasvatustiede varhaispedagogiikan suuntaajana. *Kasvatus* 38 (1), 51–58.
- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 30–52. E-kirja.
- Hännikäinen, M. 2016. Younger children in ECEC: focus on the national steering documents in the Nordic countries. *Early Child Development and Care* 186 (6), 1–16.
- Hännikäinen, M. & Munter, H. 2018. Toddlers' Play in Early Childhood Education Settings. Teoksessa P. K. Smith & J. L. Roopnarine (toim.) *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives*. Cambridge University Press, 491–510.
- Hännikäinen, M. & Rutanen, N. 2013. Important themes in research on and education of young children in day care centres: Finnish viewpoints. *Nordisk Barnehageforskning* 6 (26), 1–10.

- Härkönen, U. 2013. Pedagogical systems theory as a cornerstone of sustainable early childhood and preschool education. Teoksessa U. Härkönen (toim.) Reorientation of teacher education towards sustainability through theory and practice. Joensuu: Publications of the University of Eastern Finland Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology (7), 411–450.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020a. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, luku V. E-kirja.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020b. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, luku Johdanto. E-kirja.
- Kaarna, L. 2019. Haluis olla jotenkin muuttamassa maailmaa, ehkä uuden sukupolven kautta. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Kangas, J. 2016. Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 9–29. E-kirja.
- Karila, K. & Lipponen, L. 2013. Esipuhe. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 7–8. E-kirja.
- Kronqvist, E-L. 2016. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 10–28. E-kirja.
- Köngäs, M. & Määttä, K. 2020. Pienten lasten hyvinvoinnin tukeminen päiväkodissa tunnesäätelyä ohjaamalla. Kasvatus 51 (5), 539–550.
- Munter, H. 2013. Alle kolmevuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen

- (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 113–158. E-kirja.
- Onnismaa, E-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Onnismaa, E-L., Kalliala, M. & Tahkokallio, L. 2017. Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika* 11(3), 4-20.
- Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Helsinki: Opetushallitus.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Lontoo: Sage publications inc.
- Pursi, A. 2019. Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä: Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, luku 9. E-kirja.
- Ranta, S. 2020. Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Väitöskirja, Lapin yliopisto.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa*. Helsinki: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus.
- Rutanen, N. 2013. Pienten lasten jännitteiset leikin tilat alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 95–112. E-kirja.
- Rutanen, N. & Hännikäinen, M. 2017. Care, upbringing and teaching in 'horizontal' transitions in toddler day-care groups. Teoksessa E. J. White & C. Dalli (toim.) *Under-three Year Olds in Policy and Practice*. Springer, 57–72.

- Rutanen, N. & Hännikäinen, M. 2020. Finland: Becoming and the Youngest Children at Home and in ECEC. Teoksessa M. Gradovski, E. Eriksen Ødegaard, N. Rutanen, J. Sumsion, C. Mika & E. Jayne White (toim.) *The First 1000 Days of Early Childhood: Becoming*. Springer, 93–108. E-kirja.
- Siljander, P. 2014. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Tampere: Vastapaino.
- Sinkkonen, J. 2017. Varhaiskasvatus on täynnä sanahelinää – alle 3-vuotias ei tarvitse kasvatusta vaan tuttujen ja turvallisten ihmisten läheisyyttä. *Helsingin Sanomat* 4.3.2017.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2020. Tilastoraportti 33/2020. Varhaiskasvatus 2019. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020092976135> (Luettu 15.2.2021.)
- Thelen, P. & Klifman, T. 2011. Using daily transition strategies to support all children. *Young Children* 66 (4), 92–98.
- Tiusanen, E. 2008. Päivittäiset toiminnat päivähoidossa. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat*. Helsinki: WSOY, 79-98.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 38-55. E-kirja.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Luettu 15.4.2021.)
- Ukkonen-Mikkola, T. & Fonsén, E. 2018. Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using Layder's research map. *Australasian Journal of Early Childhood* 43 (4), 48–56.

- Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–128. E-kirja.
- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 2018. 753/23.8.2018.
- Varhaiskasvatuslaki 2018. 540/13.7.2018.

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia alle 3-vuotiaiden pedagogiikasta

Kysely on tarkoitettu alle 3-vuotiaiden ryhmissä työskenteleville

Teemme varhaiskasvatustieteen kandidaatin tutkielmaa alle kolmivuotiaiden ryhmässä työskentelevien opettajien kokemuksista pienten pedagogiikasta.

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on pienten pedagogiikasta ja onko eri aikaan valmistuneille eroja siinä, miten he kokevat pienten pedagogiikan.

Vastaamalla kyselyyn annat luvan vastausten käyttöön tässä tutkimuksessa. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja sen voi halutessaan keskeyttää. Vastaaminen on myös täysin anonyymiä ja aineistoa käytetään ainoastaan tässä tutkimuksessa. Tutkimus valmistuu keväällä 2021.

Toivomme vastauksia mahdollisimman pikaisesti, kuitenkin viimeistään 16.2.2021.

Kiitos vastauksista ja hyvää kevään odotusta!

Erika Liehu erika.h.k.liehu@student.jyu.fi

Reetta Puhakka reetta.e.puhakka@student.jyu.fi

Alla tietosuojailmoitus, jonka jälkeen kysely.

1. Työskenteletkö yksityisessä vai Jyväskylän kaupungin päiväkodissa? *

Yksityinen

Jyväskylän kaupunki

2. Minä vuonna olet valmistunut varhaiskasvatuksen opettajaksi?

3. Mikä on koulutustaustasi

Yliopisto

Ammattikorkeakoulu

Muu, mikä?

4. Kuinka monta vuotta olet työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana?

5. Mikä ikäisten ryhmissä olet työskennellyt? (Voit valita useamman vaihtoehtoa)

Alle 3-vuotiaiden

3–5-vuotiaiden

Esiopetus

Muu, mikä?

6. Minkä ikäisten ryhmässä työskentelet nyt?

Alle 3-vuotiaat

Muu, mikä?

7. Millaista pedagogista toimintaa ryhmässänne on?

8. Koetko pedagogisen toiminnan alle 3-vuotiaiden kanssa tärkeäksi? Perustele vastauksesi.

9. Mitkä asiat koet tärkeimmiksi alle 3-vuotiaiden pedagogiikassa?

10. Miten kehittäisit alle 3-vuotiaiden pedagogiikkaa ryhmässänne?

11. Miten huomioit lapset, vanhemmat ja muun työyhteisön pedagogisessa toiminnassa?

12. Mikä edistää ryhmässänne laadukkaan pedagogiikan toteutumista?

13. Mikä hankaloittaa ryhmässänne laadukkaan pedagogiikan toteutumista?

Liite 2. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysi osa 1: Opettajien kokemuksia alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta

Aineisto esimerkit	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
"Paljon lauluja ja loruja erityisesti arjen siirtymätilanteissa" "Siirtymiin kiinnitetään erityistä huomiota, siirtymät pienryhmissä ja porastetusti."	Lauluja ja loruja siirtymissä. Siirtymiin erityistä huomiota.	Siirtymät		
"siirtymät ja perushoitotilanteet mietitty yhdessä pedagogisiksi" "Taitojen harjoittelua perusasioissa, ruokailussa, pottailussa, pukemisessa/riisumisessa ym."	Perushoitotilanteet pedagogisia. Taitojen harjoittelua perusasioissa.	Perushoitotilanteet	Arjen pedagogiikka	
"Pedagogiikan on näyttävä kaikissa tilanteissa, pukeminen, wc-käynti, päiväunet leikit..." "Kaikki arjen toiminnot perushoidosta lähtien on mietitty pedagogiselta kannalta."	Pedagogiikka kaikissa tilanteissa. Kaikki mietitty pedagogiselta kannalta.	Kaiken toiminnan pedagogisuus		
"Lisäksi ryhmän isommille lapsille pidetään aamupiiriä, jossa laulamme/loruttemme.", "Ohjatut tuokiot sisältää pedagogiikkaa" "pienille suunnatusta pedagogiikasta erilaisin toimintatuokioin"	Aamupiiri Ohjatuissa tuokioissa pedagogiikkaa Pedagogiikkaa toimintatuokioissa	Ohjatut tuokiot		Kokopäiväpedagogiikka
"Aikuiset mukana lasten leikeissä ja touhuissa sanoittamassa arjen tilanteita ja tukemassa lasten leikkaitojen ja kaveritaitojen kehitymisessä." "Ohjattua leikkiä" "Leikkiin sujautetaan "lasten huomaamatta" paljon sellaista, jota eivät itse tai esim. vanhemmat havaitse pedagogiikkaan liittyväksi"	Ohjattu leikki. Leikin rikastaminen.	Ohjattu leikki	Ohjattu toiminta	

"Pedagogiikka näkyy kaikissa oppimisen osa-alueissa." "pedagogiikkaa kaikista varhaiskasvatuksen oppimisen alueilta"	Pedagogiikka oppimisen osa-alueissa. Ohjatuissa tuokioissa pedagogiikkaa kaikista oppimisen osa-alueista.	Oppimisen osa-alueet		
--	--	----------------------	--	--

Liite 3. Kolmannen tutkimuskysymyksen analyysi: Mikä edistää ja mikä hankaloittaa pedagogiikan toteutumista

Aineisto esimerkit	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	yläluokka	pääluokka
<p>Edistää:</p> <p>”Yhteiset pelisäännöt tiimin kanssa.”</p> <p>”Toimiva tiimi.”</p> <p>Hankaloittaa:</p> <p>”Yhteisen tiimiajan vähyys.”</p> <p>”Tiimipalaverien puute.”</p>	<p>Edistää: Yhteiset pelisäännöt tiimissä.</p> <p>Toimiva tiimi.</p> <p>Hankaloittaa: Tiimiajan vähyys. Tiimipalaverien puute.</p>	tiimi		
<p>Edistää:</p> <p>”Ammattitaitoinen, koulutettu henkilökunta.”</p> <p>”Jokainen on sitoutunut toimimaan lasten parhaaksi ja tukemaan lasten suotuisaa kehitystä yhteisesti sovittujen toimintatapojen avulla”</p> <p>Hankaloittaa:</p> <p>”Liian vähäinen ja osaa-maton tai motivoitumaton henkilökunta.”</p> <p>”Vaihtuva henkilöstö.”</p>	<p>Edistää: Pätevä henkilökunta. Lasten parhaaksi toimiminen yhteisin toimintatavoin.</p> <p>Hankaloittaa: Ammatti taidoton henkilökunta.</p> <p>Vaihtuva henkilöstö.</p>	Henkilökunnan sitoutuminen	Henkilökunnan toiminta	
<p>Edistää:</p> <p>”Pienryhmissä toimiminen ja yhteisistä sopimuksista kiinnipitäminen.”</p> <p>”Lasten jakaminen pienempiin ryhmiin.”</p>	<p>Edistää: Pienryhmissä toimiminen. Lasten jakaminen pienempiin ryhmiin.</p>	Pienryhmissä toimiminen		Toimintakulttuuri
<p>Hankaloittaa:</p> <p>”Ryhmän liian iso koko ja pienet tilat”</p> <p>”Suuri lapsiryhmä.”</p>	<p>Hankaloittaa: Liian iso ryhmä. Suuri lapsiryhmä. Tukea tarvitseva lapsi ilman avustajaa.</p>	Lapsiryhmän rakenne		

<p>"ryhmässä erityistä tukea tarvitseva lapsi kenelle emme ole vielä saaneet avustajaa"</p>			Resurssit
<p>Edistää: "varhaiskasvatuksenopettajille tarkoitettu viikoittainen suunnittelu-aika" "Opettajan suunnittelu-aika." Hankaloittaa: "SAK-ajan katkonaisuus ja vähäisyys." "sak-aikojen peruuntuminen"</p>	<p>Edistää: Opettajien suunnittelu-aika. Hankaloittaa: SAK-ajan puute. Sak-aikojen peruuntuminen.</p>	SAK-aika	