

**Osallisuuden mahdollistaminen alle 3-vuotiaiden lasten
ryhmässä**
Suvi Kukkonen ja Tiia Salo

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kukkonen, Suvi & Salo, Tiia. 2023. Osallisuuden mahdollistaminen alle 3-vuotiaiden lasten ryhmässä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylän yliopisto. 74 sivua.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten kasvattaja tukee alle 3-vuotiaiden lasten osallisuutta varhaiskasvatuksessa, millaisia haasteita osallisuuden tukemisessa ilmenee sekä miten lasten eri temperamentit liittyvät kasvattajan mahdollisuuksiin tukea lasten osallisuutta. Osallisuus on ajankohtainen aihe, sillä alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikan merkitys tiedostetaan aikaisempaa paremmin ja pienet lapset nähdään oman kehityksensä aktiivisina vaikuttajina. Kuitenkin pienten lasten osallisuuden mahdollistamista on tutkittu vain vähän, vaikka lasten kehityksen kriittisimmät vuodet ovat kolme ensimmäistä elinvuotta.

Tutkimukseen osallistui yhteensä kolme eri varhaiskasvatuksen opettajaa. Tutkimus toteutettiin pääosin laadullisia menetelmiä hyödyntäen. Tutkimusaineisto kerättiin monimenetelmällisesti. Aineistonkeruun pohjana on käytetty silmänliikelaseilla kuvattua materiaalia, jonka pohjalta rakensimme tutkimuksessa käytetyt RTA-haastattelun ja teema-haastattelun. Aineisto analysoitiin laadullista sisällönanalyysiä käyttäen.

Tutkimus osoitti, että lapsituntemuksella on keskeinen rooli alle 3-vuotiaiden lasten osallisuuden mahdollistamisessa. On tärkeää, että kasvattaja tiedostaa jokaiselle lapselle parhaiten sopivat yksilölliset toimintatavat. Muita lasten osallisuuden mahdollistamisen keskeisiä havaintoja olivat; kasvattajan pedagoginen toiminta, pedagoginen sensitiivisyys, sekä kasvattajan kyky muokata toimintaansa. Lisäksi tutkimuksemme tulosten mukaan lasten erilaisilla temperamenteilla on yhteys kasvattajan käyttämiin keinoihin lasten osallisuuden tukemisessa, mutta tuokioille osallistuvien lasten temperamentit voivat myös haastaa kasvattajan kykyä tukea lasten osallisuutta. Muita lasten osallisuutta haastavia tekijöitä olivat esimerkiksi lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimattomuus ja niihin vastaamattomuus.

Avainsanat: Osallisuus, temperamentti, varhaiskasvatus, pedagogiikka, lapsituntemus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	1
1 JOHDANTO	4
2.1 OSALLISUUDEN MÄÄRITELMÄ.....	7
2.2 OSALLISUUDEN TEORIAMALLI.....	9
2.3 OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA.....	12
3 LASTEN TEMPERAMENTTI OSANA VARHAISKASVATUSTA	15
3.1 TEMPERAMENTIN MÄÄRITELMÄ.....	15
3.2 TEMPERAMENTTI JA LAPSITUNTEMUS.....	16
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
5.1 TUTKIMUSKONTEKSTI JA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT.....	20
5.2 SILMÄNLIIKE -MENETelmäSTÄ.....	21
5.3 RETROSPECTIVE THINK-ALOUD -MENETelmä.....	22
5.4 HAASTATTELU MENETelmäNÄ.....	23
5.5 AINEISTON ANALYYSI.....	24
6 OSALLISUUDEN MAHDOLLISTAMINEN KASVATTAJAN NÄKÖKULMASTA ..	30
6.1 LAPSEN OSALLISUUDEN MAHDOLLISTAMISESSA KÄYTETYT TOIMINTATAVAT.....	30
6.1.1 <i>Lapsituntemus</i>	31
6.1.2 <i>Kasvattajan pedagoginen toiminta</i>	33
6.2 OSALLISUUDEN TUKEMISESSA ESIINTYNEET HAASTEET.....	36
6.2.1 <i>Pedagoginen sensitiivisyyden puute</i>	36
6.2.2 <i>Kasvattajan kyöyttömyys muokata toimintaansa</i>	37
6.3 TEMPERAMENTIN TUKEMISESSA KÄYTETYT TOIMINTATAVAT.....	39
7 POHDINTA	42
7.2 TUTKIMUKSEN VAHVUUDET JA RAJOITTEET.....	47
7.3 JATKOTUTKIMUSIDEOITA.....	49
LÄHTEET	51

1 JOHDANTO

Lasten osallisuus on kansainvälisesti ajankohtainen teema koko yhteiskunnassa (ks. Bae, 2009; Kinnunen, 2021; Turja, 2011). Alun perin mielenkiintoa tehosti jo Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimus (1989), joka ratifioitiin Suomessa vuonna 1991 (60/1991). YK:n Lapsen oikeuksien sopimus on maailman laajimmin ratifioitu eli voimaansaattettu ihmisoikeussopimus. Lapsen oikeuksien sopimukseen (1989) on kirjattu, lapsen oikeus osallisuuteen kaikissa häntä koskevissa asioissa. Sopimuksen laatimisen (1989) jälkeen lapsiin ja nuoriin kohdistuva osallisuustutkimus kasvoi voimakkaasti (ks. Bae, 2009; Hart, 1992; Shier, 2001). Myös Suomen perustuslaki (Perustuslaki [PL] 2:6 §) toteaa, että kaikkia lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti. Lasten pitää saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin hänen kehitystään vastaavalla tavalla (Pollari & Toivainen, 2016). Lasten kanssa työskentelevien tulisi siis tunnistaa lainsäädännöllinen velvoite lasten osallisuuden edistämiseen.

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme lasten osallisuuden mahdollistamista alle 3-vuotiaiden lasten ryhmässä, koska pienten lasten osallisuutta on tutkittu vain vähän. Tutkimme osallisuutta kasvattajan näkökulmasta, koska pienten lasten osallisuuden rakentamisessa aikuiset ovat keskeisessä asemassa (Kinnunen, 2021). Tämä tutkimus toteutettiin yhteistyössä Herkin Silmin - väitöskirjatutkimuksen kanssa. Herkin silmin - tutkimuksessa seurataan varhaiskasvatuksen opettajan ja lasten välistä vuorovaikutusta 3–5:ssä alle kolmevuotiaiden päiväkotiryhmässä, pienryhmätoiminnan aikana. Tutkimuksemme on tärkeä, koska osallisuuden kokemus on yhteydessä lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehitykseen, minkä takia on tärkeää saada tietoa siitä, miten kasvattaja voi mahdollistaa lapsen osallisuuden kokemuksia. Lapsen osallisuuden kokemus on tärkeä osa lapsen kasvua ja kehitystä, ja se on keskeinen tekijä lapsen identiteetin kehittämisessä (Turja, 2011). Osallisuus näyttäytyy pienillä lapsilla esimerkiksi omien ajatusten ja tahdon ilmaisuna, kuten ryhmän toimintaan ja leikkiin osallistumisena.

Tässä tutkimuksessa määrittelemme osallisuuden Turjan (2011) teorian pohjalta, jonka mukaan osallisuus syntyy vuorovaikutuksen ja luottamuksen kautta. Hyödynämme teoreettisessa viitekehityksessä myös muita osallisuuden määritelmiä, sillä osallisuus on hyvin moniulotteinen käsite. Turjan (2011) mukaan osallisuuden tukemisen keskeisessä osassa on kuulluksi tuleminen ja tasa-arvon merkitys. Tässä tutkimuksessa määrittelemme

osallisuuden vuorovaikutuksena lasten ja kasvattajan välillä, jossa kasvattaja pyrkii toiminnallaan mahdollistamaan osallisuuden kokemuksen lapselle. Tutkimuksessamme osallisuus näyttäytyy kasvattajan pedagogisena valmiutena toimia yhteistyössä lasten kanssa, kuunnella heitä ja ottaa heidän mielipiteensä huomioon. Tällöin lapset eivät ole vain passiivisia osallistujia vaan myös itse aktiivisia toimijoita. Osallisuuden kokemus muodostuu vuorovaikutustilanteiden kautta ja on siis tärkeää kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin sekä sosiaalisten suhteiden kehittymisen kannalta (Ylikörkkö, 2022). Tässä tutkimuksessa kasvattajalla tarkoitamme varhaiskasvatuksen opettajaa. Hyödyntämässämme kirjallisuudessa huomioidaan varhaiskasvatuksen opettajan lisäksi myös muita varhaiskasvatuksen henkilökunnasta käytettäviä termejä, jonka takia käytämme tässä tutkimuksessa yleisesti termiä kasvattaja.

Osallisuuden mahdollistaminen on tärkeää lasten kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta. Lundy (2007) mukaan mitä pienemmästä lapsesta kyse, sitä enemmän kasvattajalta vaaditaan tietoista pyrkimystä mahdollistaa lapsen osallisuuden kokemuksia. Sinclair (2004) jaottelee osallisuuden tarkoituksen lasten oikeuksien toteuttamiseen, laillisten velvollisuuksien täyttämiseen, palvelujen parantamiseen, päätöksenteon parantamiseen, demokraattisten prosessien edistämiseen, lasten taitojen edistämiseen, lasten valtaistamisen ja itseluottamuksen lisäämiseen, sekä lasten suojelemiseen. Alle 3-vuotias lapsi tarvitsee kasvattajan vahvaa tukea esimerkiksi kielellisten taitojen ollessa vielä vaillinaiset. Alle 3-vuotiaat lapset tarvitsevat tukea oman tahdon sekä mielipiteidensä ilmaisuun, sillä pienet lapset vasta opettelevat vuorovaikutustaitoja ja ryhmässä toimimista (Pursi, 2019).

Tutkimme tätä aihetta, sillä varhaislapsuudessa oppiminen on erityislaatuista verrattuna myöhemmän iän oppimiselle (Anders, 2015). Aivojen muovautuvuus sekä alttius uusien asioiden omaksumiselle on alle 3-vuotiaana poikkeuksellisen suurta (Nurmi ym., 2014), jonka takia 3-vuotiaiden lasten pedagogiikka on tärkeää. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää miten ja millä keinoin kasvattaja mahdollistaa osallisuuden alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Tavoitteena on myös tutkia, miten pienten lasten temperamentti eli yksilöllinen käyttäytyminen näkyy osallisuuden mahdollistamisessa. Olemme kiinnostuneita siitä, miten lapsen yksilöllinen käyttäytyminen vaikuttaa osallisuuden mahdollistamiseen. Keltikangas-Järvisen (2008) mukaan temperamentti on yksilön luontainen tapa reagoida tai käyttäytyä eri tilanteissa. Temperamentin muodostumiseen vaikuttavat kasvatus

sekä ympäristö. Voimme olettaa, että näkymättömämmät lapset jäävät helposti vilkkaiden lasten varjoon ja kasvattaja tukisi niiden lasten osallisuutta enemmän, jotka hakevat häneltä selkeämmin kontaktia. Kasvattajan tulee siis nähdä ryhmätoiminnan aikana jokainen lapsi yksilönä, joka omaa omanlaisensa temperamentin (Keltikangas-Järvinen, 2022) ja pyrkiä tukemaan lasten osallisuuden kokemuksia riippumatta siitä hakeeko lapsi huomiota vai ei.

Tutkimus toteutettiin monimenetelmää hyödyntäen ja aineisto analysoitiin laadullista sisällönanalyysia käyttäen. Tutkimukseemme osallistui kolme varhaiskasvatuksen opettajaa, joilla oli pidempiaikaista kokemusta varhaiskasvatuksen alalta. Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat työskentelivät kaikki eri päiväkodeissa. Varhaiskasvatuksen opettajat pitivät opetustuokioiden aikana silmänliikelaseja, joiden kautta saimme kuvattua aineistoa, jonka jälkeen pidimme heille RTA- haastattelut, sekä puolistrukturoidut teemahaastattelut. Viimeaikaiset tutkimukset (ks. Codreanu ym., 2021; McIntyre ym., 2021; van den Bogert ym., 2014) ovat keskittyneet katseenseurantaa perusopetuksessa sekä toiseen asteen koulutuksessa. Silmänliikemenetelmällä on tutkittu perusteellisesti, miten opettaja havaitsee huomionsa valikoivasti luokkahuone tapahtumiin katsoessaan opetusvideoita (Codreanu ym., 2021; McIntyre ym., 2021; van den Bogert ym., 2014) tai opettaessaan autenttisessa luokkahuoneessa (Dessus ym., 2016; Goldberg ym., 2021; Haataja ym., 2019). Varhaiskasvatuksen puolella silmänliiketutkimus on siis vielä uutta ja tutkimuksellamme pyrimme lisäämään tietoa alle 3-vuotiaiden lasten osallisuuden mahdollistamisen tärkeydestä hyödyntäen aineistonkeruun pohjana silmänliiketutkimusmenetelmää.

2 OSALLISUUS LASTEN OIKEUTENA

Tässä luvussa käsittelemme ensin osallisuuden määritelmiä sekä aikaisempia osallisuuden tutkimuksia. Tämän jälkeen esittelemme osallisuuden teoriamallin sekä mitä osallisuus tarkoittaa varhaiskasvatuksen kontekstissa.

2.1 Osallisuuden määritelmä

Viimeisen kymmenen vuoden aikana osallisuuden käsitettä on alettu soveltamaan laajemmin kokemaan myös nuorempien kanssa tapahtuvaa toimintaa (Koivula ym., 2022). Osallisuuden käsite on tullut entistä enemmän esille varhaiskasvatuksen velvoittavien asiakirjojen kautta (Kyrönlampi ym., 2022, s. 90). Nykyiseen varhaiskasvatukseen (540/2018, § 3 ja 20) on kirjattu, että lapselle on taattava mahdollisuus osallistua sekä vaikuttaa häntä koskeviin asioihin. Esiopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) korostetaan lapsen osallisuutta toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa sekä arvioinnissa (Koivula ym., 2022).

Tutkimuskirjallisuudessa osallisuuden käsitettä lähestytään useasta eri näkökulmasta. Turjan (2011) mukaan osallisuuden käsitteen merkitys vaihtelee sen käyttöyhteyden mukaan. Usein osallisuudesta ja osallistumisesta puhutaan yhtenä käsitteenä, mutta niillä on kuitenkin merkityseroja. Osallisuus ei tarkoita pelkästään osallistumista johonkin toimintaan, vaan osallisena olemisessä oleellista on lapsen vaikutus toimintaan, johon hän osallistuu. Osallistuminen määritellään toiminnaksi, joka tapahtuu muiden ehdoilla. Osallistuminen voi kuitenkin olla alku syvemmälle osallisuudelle (Turja, 2011). Myös Sinclair (2004) määrittelee osallisuuden käsitteen moniulotteiseksi. Osallisuus voidaan jakaa neljään ulottuvuuteen; osallistumisen tasoon, päätöksiin, joissa lapset ovat olleet mukana, osallisuuden luonteeseen, sekä lasten ja nuorten vaikuttamiseen. Kaikki neljä ulottuvuutta muodostavat osallisuuden käsitteen. Ratkaisevaa on kasvattajan ymmärrys ulottuvuuksista, jotta valta jakaantuu tasan kasvattajan ja lapsen välillä. Baen (2009) mukaan kasvattajien näkemyksillä osallisuudesta on merkittäviä vaikutuksia osallisuuteen ja sen mahdollistamiseen jokapäiväisissä varhaiskasvatuksen ympäristöissä.

Osallisuus voidaan määritellä myös tunteeksi. Osallisuuden tunne muodostuu vuorovaikutuksessa (Syrjämäki, 2015, s. 38). Lasten osallisuus kehittyy lasten välisissä vuorovaikutussuhteissa, sekä lapsen ja kasvattajan välisissä suhteissa (Kyrönlampi ym., 2022, s. 91). Ylikörkön (2022) mukaan osallisuus ei ole pysyvää, vaan se muodostuu aina uudestaan eri vuorovaikutustilanteissa. Varhaiskasvatuksessa kaikki ihmissuhteet ja ihmisten välinen toiminta ovat merkittäviä lapsen osallisuuden muotoutumisen kannalta, koska osallisuus muotoutuu vuorovaikutustilanteissa. Lapset, sekä kasvattajat vaikuttavat tilan kehittymiseen äänen, ilmeiden, eleiden ja fyysisen toiminnan avulla. Osallisuuden mahdollistamisessa sekä toteutumisessa on tärkeä tiedostaa ja tunnistaa lasten erilaiset kommunikaatiotavat (Bae, 2009). Edellytyksenä lapsen ja kasvattajan väliselle myönteiselle osallisuudelle on heidän välisensä luottamussuhde (Ylikörkkö, 2022, s. 75).

Osallisuus muuttaa kasvattajan ja lasten suhdetta tasavertaisempaan suuntaan, kun lapsille avautuu osallisuuden kautta mahdollisuus tietoon, päätöksentekoon, mielipiteen ilmaisemiseen sekä vaikuttamismahdollisuuksiin (Karimäki, 2008). Lasten mahdollisuudet ja edellytykset osallistua vaativat kasvattajia tukemaan näitä mahdollisuuksia (Virkki ym., 2012). Vennisen ja kumppaneiden (2010) mukaan osallisuus on määritelty melko yleisellä tasolla lapsen oikeudeksi iloita itsestään, kokea muiden hyväksyvän hänet ja nauttivan hänen seurastaan sekä olla häntä kunnioittavien ja arvostavien kasvattajien kasvatettavana. Keskeistä lapsen osallisuudessa on kuulluksi tuleminen, tietoisuus omasta osallisuudesta, sekä mahdollisuus vaikuttaa aidosti omassa yhteisössään. Lapsella on myös oikeus olla tuomatta omia ajatuksiaan esille (Turja, 2010, s. 29). Turjan (2011) mukaan osallisuus edellyttää sekä lapsilta, että kasvattajilta luottamusta itseensä sekä toisiin ihmisiin siinä yhteisössä ja tilanteessa, jossa toimitaan.

Vaikka lasten oikeus osallisuuteen on tiedostettu ja tunnustettu, niin lasten osallisuus ja vaikutus arkipäivän toiminnoissa jäävät silti helposti huomioimatta käytännöntasolla (Nyland, 2009). Nylandin (2009) mukaan päiväkotipäivän ”rutiinit” ovat niitä tekijöitä, jotka määrittävät lapsen päivää jyrkästi. Aikataulut ovat tekijä, johon kasvattajilla ei välttämättä ole toivomaansa valtaa vaikuttaa. Bae (2009) mukaan lasten osallisuus oli voimakkaimmillaan leikissä, jossa itseilmaisuuksia ja aloitteellisuutta olivat vahvimmillaan. Hän (Bae, 2009) korosti tutkimuksessaan spontaanien osallisuuden kokemusten merkitystä, jolloin osallisuuden kokemus ei jäisi vain pelkistettyihin muodollisiin rutiineihin.

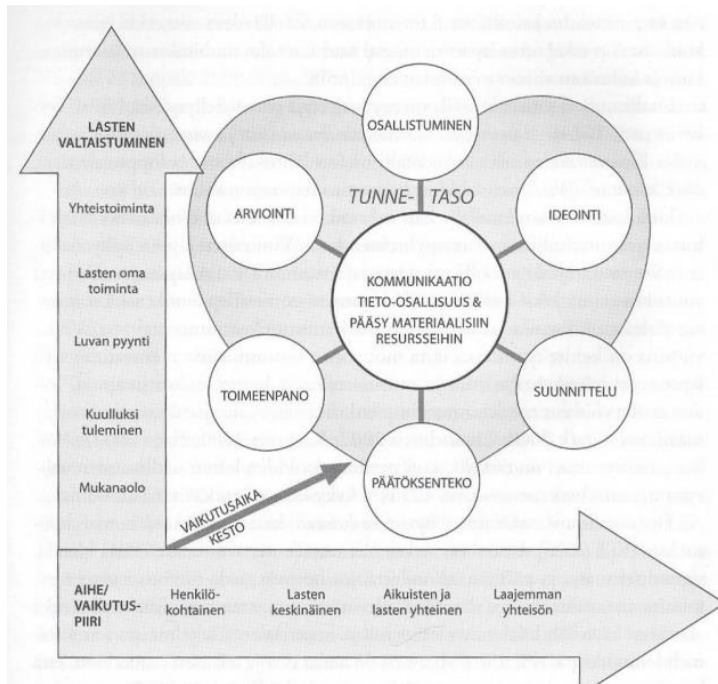
Perustoiminnot määrittävät Kettukankaan (2017) mukaan iästä riippuen n. 40–60 % päiväkotipäivästä ja mitä nuorempi lapsi on, sitä suurempi osuus päivästä kuluu perustoimintoihin. Perustoimintojen rytmiin vaikuttaa moni ryhmän ulkopuolinen tekijä, kuten muut ryhmät, ruokailu- sekä siivous aikataulut. Lapsilla ei siis juurikaan ole itse mahdollisuutta tehdä perustoimintoihin liittyviä valintoja. Virkin (2015) mukaan kasvattaja voi kuitenkin omilla teoillaan pyrkiä tukemaan lasten osallisuutta perustoiminnoissa lasten ikä- ja kehitystason mukaan. Merkittävänä tekijöinä siinä ovat lapsen kokemus osallisuudesta sekä omista kyvyistään olla määrittelemässä toiminnan sisältöjä ja muotoja (Virkki, 2015, s. 9). Jotta tasavertaisuus ja yhteistyö mahdollistuvat, kasvattajien tulee määritellä oma roolinsa suhteessa lapsiin (Theobald & Kultti, 2012). Virkin (2015) mukaan lasten ottaminen mukaan toiminnan suunnitteluun, kuten myös aikataulujen suunnitteluun, eikä vain toteutukseen, edistää lasten osallisuutta.

2.2 Osallisuuden teoramalli

Osallisuutta on tutkittu jo melko paljon ja tutkijat ovat kehittäneet osallisuuden teoramalleja, joiden tehtävänä on selkeyttää osallisuuden eri näkökulmia. Käsittelemme tässä tutkimuksessa Turjan (2011) kehittämää osallisuuden moniulotteisuuden teoramallia, koska se sopii tutkimuksemme teemaan. Turjan lisäksi viittaamme Robert Hartin (1992) ja Harry Shierin (2001) laatimiin aikaisempiin osallisuuden teoramalleihin.

Kuvio 1.

Turjan (2011) malli lasten osallisuuden moniulotteisuudesta



Turjan osallisuuden moniulotteisuuden malli (2011) hyödyntää Hartin (1992) osallisuuden tikapuita sekä Shierin (2001) osallisuuden tasomallia. Hartin (1992) sekä Shierin (2001) mallit kuvaavat osallisuutta kasvattajan ja lapsen vuorovaikutuksen kautta, kuten Turjan (2011) malli. Turjan malli koostuu kolmesta eri ulottuvuudesta, joista ensimmäinen käsittelee lasten ja kasvattajien valtasuhdetta, toinen osallisuuden aihetta sekä vaikutuspiiriä ja kolmas osallisuuteen liittyvän toiminnan pitkäkestoisuutta (Turja, 2011, s. 51–52). Oletamme, että nämä ulottuvuudet näyttäytyvät myös meidän tutkimuksessamme.

Turjan tavoin myös Hartin (1992) porrasmalli kuvaa osittain lasten ja kasvattajien valtasuhdetta. Lasten vaikuttamismahdollisuudet kasvavat mitä korkeammalle portaitakossa kuljetaan. Lasten vaikutusmahdollisuudet kasvavat mukana olosta lasten ja kasvattajien rinnakkaistyöskentelyyn asti (Turja, 2011, s. 51–52). Hartin (1992) mallissa portaiden alhaisimmat askelmat kuvaavat tilanteita, joissa lapsella on vain vähän tai ei lainkaan vaikutusmahdollisuuksia. Kolmen ensimmäisen askelman kohdalla lapsi ei ole osallinen. Vaikutusmahdollisuudet kasvavat mitä korkeammalle tikapuilla kiivetään. Yhteensä tikapuiden askelmia on kahdeksan (Venninen ym., 2010, s. 9). Shierin (2001) mallissa ei ole

olemassa erillistä tasoa, jossa lapset tekisivät päätöksiä itsenäisesti ilman kasvattajaa, jota tapahtuu esimerkiksi leikeissä. Tutkimuksessamme leikki on yksi osallisuuden tutkimisen osa-alueista, jolloin oletamme, että osallisuuden kokemuksia syntyy myös leikin aikana.

Turjan mallissa toisen ulottuvuuden kohdalla taas käsitellään myös lapsen henkilökohtaisia päätöksiä, kuten mitä hän syö tai haluaa leikkiä. Turjan malli ottaa myös huomioon lasten keskinäisen osallisuuden. Shierin (2001) tasomallin mukaan lapsen osallisuus jakaantuu viiteen tasoon, joka ei ole lähtökohtaisesti suunnattu alle kouluikäisille lapsille, mutta se on sovellettavissa varhaiskasvatukseen. Kokonaisuudessaan Shier (2001) painottaa mallissaan uusien toimintatapojen hyödyntämistä ja niihin sitoutumista, jotta tasoilla eteneminen ja tätä mukaan kehittyminen mahdollistuisi (Venninen ym., 2010, s. 9–12).

Turjan (2011) mukaan osallisuuden toteutumiselle on perusedellytyksiä, joita ovat kommunikaatio ja kieli, tiedonsaanti ja materiaaliin seikkoihin liittyvät ehdot. Nämä edellä mainitut ehdot ovat osallisuuden tunteen syntymisen ja sitä mukaa myös toimintaprosessin kannalta oleellisia. Ne ovat kuvattuna toimintamallin (ks. kuvio 1) sydämen keskiosaan. Turjan mallissa tunnetasoa kuvataan sydämen reunoilla olevien ympyröiden avulla. Käytännössä nämä kaikki perusedellytykset kietoutuvat tiiviisti toisiinsa, sillä osallisuuskokemukset vaikuttavat monin tavoin tunteisiin. Yksilön voimavarat vahvistuvat myönteisten osallisuuden kokemusten kasvaessa ja ryhmän ilmapiirin kehittyessä (Turja, 2011, s. 48–52).

Kokonaisuudessaan Turjan (2011) mallin ulottuvuudet käsittelevät samoja osallisuuden teemoja, kuin meidän tutkimuksemme. Turjan (2011) malli huomioi varhaiskasvatusikäisten lasten osallisuuden näkökulmia, jonka takia koemme sen olevan sopiva tutkimuksemme teoriapohjaksi. Peilaamme näitä ulottuvuuksia muiden osallisuustutkimusten ohella tämän tutkimuksen pohdinta osiossa (luku 7).

2.3 Osallisuus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksella on tärkeä rooli pienten lasten oikeuksien toteutumisen kannalta (Koi-vula ym., 2022). Lasten osallisuuden mahdollistaminen ja tukeminen ovat keskeisessä ase-massa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa (Kangas, 2016). Nylandin (2009) mukaan, toteutuakseen osallisuuden on ilmentävä päivittäin lapsen arjessa eli osallisuuden on oltava osa päiväkotiryhmän toimintakulttuuria. Kankaan (2016) mukaan kasvattajan rooli osalli-suuden tukemisessa on välttämätön. Osallistumisen ymmärretään sisältävän mahdolli-suuksia vaikuttaa oppimiseensa ja kulttuuriinsa päiväkodeissa, tulla kasvattajien arvoste-tuksi ja kuuntelemaksi sekä mahdollisuutta harjoittaa vastuullisuutta ja itsesääntelyä. Las-ten käsitys itsestä kehittyy ja samalla sosiaaliset taidot muovautuvat. Varhaiskasvatuksessa opitut tiedot sekä taidot vahvistavat lasten osallisuuden kokemusta sekä aktiivista toimi-juutta yhteiskunnassa (Kangas, 2016). Lasten oikeuksiin kuuluvat kuulluksi tuleminen ja osallisuus omaan elämään vaikuttavissa asioissa (Lapsen oikeuksien yleissopimus, 1990). Varhaiskasvatuksessa kunnioitetaan näitä demokratian toteutumisen keskeisiä periaatteita. Varhaiskasvatuksen yksi tehtävistä on tukea lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä kannustaa oma-aloitteisuuteen sosiaalisessa ympäristössä (Bae, 2009).

Suomalaista varhaiskasvatusta ja sen toteutumista ohjaa Opetushallituksen laa-tima asiakirja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022). Vaikka Ope-tushallitus velvoittaa laatimassaan asiakirjassaan (2022) tukemaan lasten osallisuutta moni-puolisesti, varhaiskasvatuksen kentällä osallisuus jää usein kasvattajien omien tulkintojen varaan (Ylikörkkö, 2022, s. 73). Kun lapsille mahdollistetaan varhaiskasvatuksessa osalli-suuden tunteita, tulisi eettisistä syistä varmistaa, että lasten kuuleminen ja ajatukset otetaan vakavasti (Turja, 2010, s. 33). Vertaisryhmä ja kokemus yhteisöön kuulumisesta ovat lap-sen osallisuuden kannalta keskeisiä, sillä varhaiskasvatuksessa toimitaan jatkuvasti sosiaa-lisessa ympäristössä (Kangas, 2016). Osallisuus on vahvasti yhteydessä yhteisöllisyyteen, jolloin kasvatuskeskustelun painopiste on siirtynyt lasten yksilöllisyydestä ryhmän jäse-neksi (Turja, 2011, s. 47). Kiinnittyminen toimintaan ei kuitenkaan takaa sitä, että lapsi ko-kisi omistajuutta tai mahdollisuutta toimia ja vaikuttaa varhaiskasvatusympäristöön (Yli-körkkö, 2022, s. 74). On puhuttu vuosia lapsilähtöisestä pedagogiikasta, mutta käytännön tasolla kasvattajien on vaikeaa antaa tilaa lasten vaikuttamiselle suunnittelussa,

toteutuksessa sekä arvioinnissa (Turja, 2010, s. 31). Lapsi luo omaa osallisuuttaan erityisesti tilanteissa, joiden taustalla on hänen oma aloitteensa (Ylikörkkö, 2022, s. 87). Lasten osallisuuden mahdollistaminen tarvitsee kasvattajan, joka on kiinnostunut lasten ajatuksista ja tunteista. Varsinkin pienten lasten kohdalla osallisuuden kokemus tapahtuu vain, jos kasvattaja tavoittaa lasten näkökulman asioihin. (Kallinen ym., 2022, s. 19). Kasvattajan tarkoitus on kuunnella, kuulla ja lukea lasta sekä hänen pyrkimyksiään (Syrjämäki, 2015, s. 39).

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa pyritään inklusiiviseen kasvatukseen. Inklusiivisessa toimintakulttuurissa edistetään osallisuutta, yhdenvertaisuutta sekä tasa-arvoa kaikessa toiminnassa (Pihjala, 2022). Niin lasten kuin kasvattajien aloitteita, näkemyksiä ja mielipiteitä arvostetaan. Tämä edellyttää osallisuutta edistävien toimintatapojen sekä rakenteiden tietoista kehittämistä. Lasten ymmärrys yhteisöstä, oikeuksista, vastuusta ja valintojen seurauksista kehittyi osallisuuden kautta. Lasten sensitiivinen kohtaaminen ja myönteinen kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta vahvistavat osallisuuden tunnetta. Lasten osallistuminen toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin edistää osallisuutta ja sitä mukaa lasten kokemusta yhteisöllisyydestä ja hänen arvostuksestaan yksilönä (Pihlaja, 2022, s. 32).

Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän kasvattajat ottavat vastuuta lapsen elämästä ja sitä voimakkaammin kasvattajan oma näkemys tulee esille (Turja, 2010, s. 24). Pienten lasten osallisuus lähtee mikrotason vuorovaikutustilanteista, joissa he saavat kokemuksia vaikuttamisesta ja kuulluksi tulemisesta heille itselleen tärkeistä asioista (Turja, 2011, s. 48). Osallisuuden mahdollistamisen kannalta on tärkeää, että myös pienimmille lapsille tarjotaan tilanteita, joissa he pääsevät harjoittelemaan oman ajattelun taitoja omien mielipiteiden muodostamiseksi, sekä harjoittelemaan muiden kuuntelemista ja heidän asemaansa asettumista (Koivula ym., 2022, s. 29). Sinclair (2004) toteaa, että lapsi tulee nähdyksi yksilönä, jonka kautta osallisuutta mahdollistetaan. Lapsen yksilöllinen kohtaaminen luo sopivan tilan osallisuuden mahdollistamiselle. Lapsen yksilöllisen kohtaamisen kautta luodaan yhteinen luottamus lapsen ja kasvattajan välillä. (Ylikörkkö, 2022, s. 84). Pienten lasten osallisuus syntyy mikrotason vuorovaikutustilanteista, joissa he saavat kokemuksia kuulluksi tulemisesta ja vaikuttamisesta heitä itseään koskevissa asioissa (Koivula ym., 2022, s. 35). Bae (2009) on tutkimuksessaan osoittanut, että päiväkodissa lasten

osallisuus ilmenee voimakkaimmin leikissä, jossa he saavat mahdollisuuden harjoitella vastuunottoa ja vallankäyttöä turvallisessa kontekstissa.

Vennisen ja kumppaneiden (2010) mukaan kasvattajan tulee tiedostaa, että tiukasti ohjatussa oppimistilanteessa ajatusten vaihdolle ja vuorovaikutukselle ei jää tilaa. Kasvattajan tehtävänä onkin mahdollistaa lapsen osallisuus vastaamalla tämän aloitteisiin yhteisissä vuorovaikutustilanteissa. Silloin kasvattaja ei tähtää toiminnallaan tarkasti etukäteen asettamaan päämäärään, vaan toimii lasten kanssa tasavertaisena keskustelijana, leikkijänä ja tutkijana. Tällöin toiminta voi olla melko spontaania ja toiminnalle etukäteen asetettu pedagoginen tavoite voi jäädä toissijaiseksi, mutta lapset oppivat paljon tullessaan kuulluksi sekä saadessaan tukea ajatuksilleen (Venninen ym., 2010). Lasten aloitteellisuuden ja näkemysten mahdollistaminen auttaa myös kasvattajaa näkemään lapset osaviina toimijoina, sekä antaa kasvattajalle mahdollisuuden reflektoida omaa osaamistaan. Tämä auttaa kasvattajia kehittämään omaa pedagogista osaamistaan (Kangas, 2016).

3 LASTEN TEMPERAMENTTI OSANA VARHAISKASVATUSTA

Haluamme selvittää miten lapsen temperamentti näyttäytyy kasvattajan mahdollisuuksissa lasten osallisuuden mahdollistamisessa. Tässä luvussa esittelemme temperamenttiin liittyviä teoreettisia lähtökohtia.

3.1 Temperamentin määritelmä

Kasvatusinstituutiassa osallisuuden mahdollistamiseen liittyy temperamentin näkökulma. Temperamentti on biologiaan pohjaava tyyli reagoida asioihin ja se erottaa yksilöt toisistaan (Keltikangas-Järvinen, 2008). Kuten osallisuus, myös temperamentti on moniulotteinen käsite. Séguin ja kumppaneiden (2018) mukaan temperamentilla tarkoitetaan lapsen tunteiden aktivoitumisen voimakkuutta ja nopeutta. Temperamentti ominaisuuksia voidaan nähdä jo vastasyntyneellä. Vastasyntynyt osoittaa ahdistusta ja vältteleviä liikkeitä, ja myöhemmin lähestymisreaktiot näkyvät kehon liikkeinä, nauruna ja hymynä (Rothbart, 2007). Temperamentti pohjautuu synnynnäisiin taipumuksiin, jotka ilmaantuvat jo vauvaiässä (Keltikangas-Järvinen, 2008). Rothbartin (2007) mukaan, temperamentti on alkutila, josta persoonallisuus kehittyy ja se voidaan määritellä yksilöllisiksi eroiksi motorisessa, emotionaalisessa ja tarkkaavaisessa reaktiivisuudessa.

Ihmisen päätöksenteon taustalla on synnynnäisiä taipumuksia, jotka selittävät yksilöllisiä käyttäytymisen eroja. Temperamentti ei siis selitä valintoja ja päätöksiä, vaan se selittää ihmisten välisiä eroja reagoida asioihin (Keltikangas-Järvinen, 2008). Tässä tutkimuksessa määrittelemme temperamentin Séguin ja kumppaneiden (2018) mukaisesti, jotka toteavat, että temperamentti on tapa, miten yksilö on vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa. Ympäristö vaikuttaa siihen, millä tavalla yksilö ilmaisee reaktionsa (Keltikangas-Järvinen, 2022, s. 140). Lapsen temperamenttiin vaikuttavat kokemukset ympäristöstä (Séguin ym., 2018). Kolmen ensimmäisen vuoden aikana lasten hermosto on erityisen herkkä ympäristön vaikutuksille (Cadima ym., 2023). Temperamenttipiirteet eivät ole kuitenkaan niin pysyviä kuin on oletettu vaan aivojen kehitys muuttaa temperamenttia (Keltikangas-Järvinen, 2022, s. 140).

Putnam ja kollegat (2006) määrittelevät alle 3-vuotiaan lapsen temperamentit seuraavasti: ulospäinsuuntautuneisuus tai elämyshakuisuus (surgency, extraversion), kielteinen tunneilmaisuus (negative affectivity) ja itsesääätely (effortful control). Rothbart (2007) tuo esille yhdeksän temperamentin ulottuvuutta; aktiivisuustaso, lähestyminen/vetäytyminen, intensiteetti, kynnys, sopeutumiskyky, rytmillisuus, mieliala, keskittymiskyvyn pysyvyys ja häiriötekijöitä. Rothbart (2007) kuitenkin muistuttaa, että temperamenttiteoriat koostuvat myös toisiinsa liittymättömistä piirteistä ja laajoista ulottuvuuksista.

3.2 Temperamentti ja lapsituntemus

Lasten erilaiset temperamentit vaikuttavat oleellisesti osallisuuden mahdollistamisessa hyödynnettäviin keinoihin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan lapsella on oikeus ilmaista itseään, mielipiteitään ja ajatuksiaan sekä tulla ymmärretyksi niillä ilmaisun keinoilla, joita hänellä on. Lasten osallisuuden vahvistaminen edellyttää siis kasvattajalta hyvää lapsituntemusta. Kasvattajat pyrkivät ymmärtämään jokaisen lapsen yksilöllisiä tarpeita ja ominaisuuksia. Kasvattaja käyttää lapsituntemusta hyödyksi suunnitellessaan ja toteuttaessaan pedagogista toimintaa lapsiryhmälle.

Lapsituntemus on äärimmäisen tärkeää, jotta jokaisen lapsen hyvinvointi sekä oppiminen olisi mahdollista. Kasvattajan tuntiessa lapsen ja hänen temperamenttipiirteensä, hän osaa vastata lapsen niin sanallisiin kuin sanattomiinkin aloitteisiin, kuten ilmeisiin ja eleisiin. Mitä pienemmästä lapsesta kyse, sitä herkemmin kasvattajan tulee lukea lapsen sanatonta viestintää. Pienen lapsen tunneilmaisuus saa aikaan kasvattajassa reaktion, joka tukee emotionaalista kommunikaatiota pienen lapsen ja kasvattajan välillä. Kun pieni lapsi sisäistää ilmaisujen vastavuoroisuuden, hän alkaa kehittämään tiettyjä odotuksia vastavuoroisessa suhteessa (Salamon ym., 2017). Vastavuoroinen suhde auttaa pientä lasta kommunikoidemaan kasvattajan kanssa. Kasvattaja tiedostaa mitä lapsi esimerkiksi toivoo tai haluaa. Pienen lapsen ilmeet, eleet ja äänet voivat vaikuttaa kasvattajan ja pienen lapsen suhteen dynamiikkaan, jota he kehittävät varhaiskasvatuksessa (Salamon ym., 2017).

Jokaisen lapsen tunteminen on edellytys sille, että lapsen yksilölliset tarpeet voivat tulla huomioiduiksi. Neitolan (2010) mukaan kaikilla kasvattajilla on oltava hyvä lapsituntemus jokaista oman ryhmänsä lasta koskien. Kasvattajan täytyy tuntea lapsen

kehitysvaiheet, jotta lasta voidaan tukea hänen kehitystasonsa edellyttämällä tavalla. Kuten Happonen (2006) toteaa, jokainen lapsi on yksilö ja tarvitsee tukea sekä huomiota eri tavoin. Lapsen hyvinvointia ja oppimista voidaan edistää, kun niihin liittyvät tekijät, kuten lapsen tarpeet, vahvuudet ja kehittämishaasteet tunnustetaan (Ailila ym., 2011).

Lasten havainnointi auttaa kartoittamaan lasten vahvuuksia, kehittymistä ja heidän tarpeitaan, sekä huomaamaan mahdollisia kehityksen ja käyttäytymisen ongelmia. Havainnointiin perustuva lapsituntemus onkin yksi työn perusasioista (Rouvinen, 2007). Kasvattajan on kyettävä huomaamaan lasten tarpeet ja sen pohjalta ohjattava lapsia (Tahkokallio, 2014). Havainnoinnin ja dokumentoinnin avulla henkilöstön ymmärrys muun muassa lasten kiinnostuksen kohteista ja kokemuksista karttuu (Opetushallitus, 2022). Lapsituntemus mahdollistaa kasvattajia luomaan turvallisen ja kannustavan ympäristön lapsille, jossa jokainen lapsi voi kehittyä parhaalla mahdollisella tavalla.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää miten ja millä keinoin varhaiskasvatuksen opettaja mahdollistaa lasten osallisuutta alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Lisäksi selvitimme, millaisia haasteita osallisuuden tukemisessa esiintyy pedagogisen toiminnan aikana sekä millä keinoin varhaiskasvatuksen opettaja pyrkii tukemaan eri temperamentti- ja persoonallisuuspiirteitä omaavien lasten osallisuutta. Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavasti:

1. Miten varhaiskasvatuksen opettaja tukee alle 3-vuotiaiden lasten osallisuutta pedagogisen toiminnan aikana?
2. Mitä haasteita lasten osallisuuden tukemisessa esiintyy pedagogisen toiminnan aikana?
3. Millä keinoin varhaiskasvatuksen opettaja pyrkii tukemaan eri temperamentin omaavien lasten osallisuutta tuokion aikana?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää miten kasvattaja mahdollistaa lapsen osallisuuden alle 3-vuotiaiden lasten ryhmässä. Tutkimuksemme osallistui kolme varhaiskasvatuksen opettajaa kolmesta eri alle kolmevuotiaiden lasten ryhmistä. Tutkimukseen osallistuneilla kasvattajilla oli 19–30 vuoden työkokemus varhaiskasvatuksen alalta.

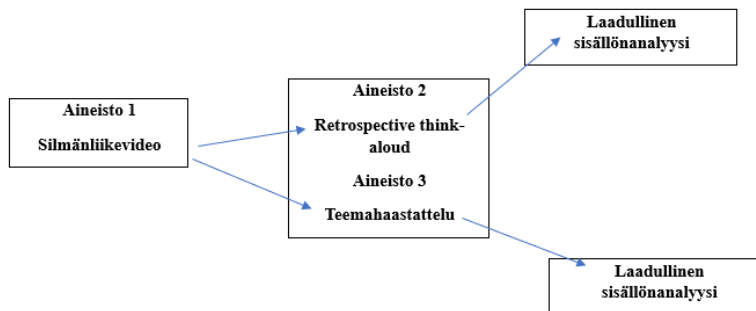
Päädyimme toteuttamaan tutkimuksen pääosin laadullisia tutkimusmenetelmiä hyödyntäen, koska laadullisen tutkimuksen yhtenä keskeisenä ominaispiirteenä on se, että tutkimus perustuu ihmisten kokemuksiin ja näkemysten tarkasteluun (Puusa ym., 2020). Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään nimensä mukaisesti tutkittavan ilmiön laadun kuvaamiseen, tutkimiseen ja selittämiseen (Pietikäinen & Mäntynen, 2015).

Tässä tutkimuksessa tutkimme ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien näkökulmasta (Juuti ym., 2020). Tutkimuksessamme kasvattajien vastaukset ja näkemykset olivat tärkeä osa aineistoa. Tutkimusaineistomme koostui kasvattajien retrospective think-aloud -haastatteluista, joissa kasvattajat kertoivat omia ajatuksiaan ja näkemyksiään silmänliikevideon tapahtumista sekä temahaastatteluista, joissa kasvattajat vastasivat teemaan liittyviin kysymyksiin. Retrospective think-aloud - ja temahaastattelut pohjautuivat siis kasvattajien itse kuvaamiin silmänliikevideoihin, jotka tutkijat olivat koodanneet.

Tässä luvussa esittelemme ensimmäisenä tutkimuksemme tutkimuskontekstin, jota seuraa aineiston keruumenetelmät. Tämän jälkeen esittelemme aineiston analyysiprosessin ja lopuksi käsittelemme tutkimuksemme eettiset ratkaisut.

Kuvio 2.

Tutkimuksen aineistot ja aineiston analyysi kaaviona



5.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimukseen osallistujat

Tämä tutkimus toteutettiin yhteistyössä Herkin Silmin - väitöskirjatutkimuksen kanssa. Herkin silmin -tutkimuksessa seurataan varhaiskasvatuksen opettajan ja lasten välistä vuorovaikutusta 3–5:ssä alle kolmevuotiaiden päiväkotiryhmissä, pienryhmätoiminnan aikana. Keräsimme, koodasimme ja litteroimme tässä tutkimuksessa käytetyn aineiston yhteistyössä väitöskirjatutkimuksen sekä toisen pro-gradututkimuksen tutkijoiden kanssa.

Tutkimukseemme osallistui kolme kokenutta varhaiskasvatuksen opettajaa kolmesta eri alle kolmevuotiaiden lasten ryhmistä. Varhaiskasvatuksen opettajat työskentelivät kaikki eri päiväkodeissa. Tutkimus koostui yhteensä 6 tuokiosta, joista puolet olivat ohjattuja tuokiota ja puolet vapaan leikin hetkiä. Kukin opettaja ohjasi yhden ohjatun tuokion sekä yhden vapaan leikin hetken. Tuokioille osallistui n. 4–7 lasta kerrallaan. Tämän tutkimuksen kaikki ohjatut tuokioiden olivat sattumalta musiikkituokioita, jotka kuitenkin erosivat toisistaan sisällöllisesti. Osassa musiikkituokioista soitettiin eri soittimia, kun taas osassa keskityttiin enemmän laululeikkien maailmaan. Vapaan leikin tuokioilla leikittiin esimerkiksi auto- ja junarataleikkejä sekä muovailtiin muoviluvahalla.

5.2 Silmänliike -menetelmästä

Ihmisen silmä liikkuu 3–5 kertaa sekunnissa, ja nämä liikkeet ovat ratkaisevan tärkeitä, kun käsittelemme valtavan määrän tietoa, jota kohtaamme jokapäiväisessä elämässä (Holmqvist ym., 2011). Opettajan järjestämässä opetustuokiossa tapahtuu samanaikaisesti useita ennalta arvaamattomia tapahtumia, jotka vaativat opettajien huomion sekä samalla opettajan tulee tehdä valintoja visuaalisen huomionsa kanssa (Sherin ym., 2005). Termi, visuaalinen huomio, on biologian ja psykologian motivoiva mekanismi, joka toimii valitsemalla oleellisen informaation ja suodattaen ylimääräisen informaation (Xu, 2020). Monet opetustuokioiden tapahtumat ovat mikrotason käännteitä, joita opettaja ei välttämättä huomaa opetustuokion aikana. Tällöin kuvattu data ja sen jälkikäteen katsominen toimivat hyvänä reflektiona opettajan omalle toiminnalle. Silmänliikelasien kautta kerätty aineisto toimi tutkimusaineistomme pohjana ja varsinainen aineisto koostui think-aloud menetelmästä ja puolistrukturoiduista haastatteluista. Silmänliikelasien avulla voi tallentaa opettajien havaitsemia ajankohtaisia muutoksia opettajien visuaalisessa huomion fokusoinnissa lapsiin ja suhteessa heidän pedagogisiin toimiinsa ohjatuissa toiminnoissa ja leikkituokioissa. Tutkimuksemme hyödynsimme silmänliiketekniikalla kuvattuja videoita retrospective think-aloud - sekä teemahaastatteluissa (Alshammari ym., 2015).

Tutkimuksemme katseenseurannalla tutkittiin opettajan mahdollistamaa osallisuutta lapsille pedagogisten opetus/leikkituokioiden aikana. Tässä tutkimuksessa opetus/leikkituokiot olivat joko ohjattua toimintaa tai vapaata leikkiä. Silmänliiketeknologian hyödyntäminen kasvatustieteissä on jatkuvassa kasvussa, sillä pääsääntöisesti ihmisen oppimisprosessiin liittyy olennaisesti näönvarainen tiedon kerääminen (Jarodzka ym., 2017, luvut 1–2). Silmänliiketutkimuksella on yhä tärkeämpi rooli kasvatustieteessä, sillä sen avulla voimme tutkia ihmisen kognitiivisen tiedon alkuvaiheita, kuten visuaalisen tiedon vastaanottamista, integrointia sekä aktiivinen tiedon etsimistä (Jarodzka, 2020, s. 2).

Silmänliikeaineiston keräysvaiheessa kasvattajat pitivät päässään silmänliikelaseja, jotka mittasivat heidän katseensa kohdistumista. Tutkimuksessa käytettiin Tobii Pro 3 -silmänliikelaseja. Lasit siirtävät kuvatun datan tietokonejärjestelmään, josta kerätty data koodataan sen mukaan, mitä kerätystä datasta halutaan tutkia. Kerätty aineisto koodattiin Tobii Pro lab -nimisellä ohjelmalla. Koodasimme aineiston näyttämään mihin kasvattajan

katse oli kohdistunut. Vaihtoehtoja olivat jokainen lapsi erikseen, lelut/toiminnassa käytetyt materiaalit sekä kaikki muu. Tämän jälkeen koodatusta aineistosta muodostettiin diagrammit, jotka osoittivat tuokion ohjanneelle kasvattajalle, miten hänen katseensa oli toiminnan aikana jakautunut. Kerättyä dataa pyritään usein tukemaan käyttämällä silmänliikemenetelmän lisäksi jotakin muuta aineistonkeruumenetelmään, kuten haastattelua (Alshammari ym., 2015). Hyödynsimme tutkimuksessamme kahta eri haastattelumenetelmää, jotka päättyivät lopullisen analyysin kohteiksi.

5.3 Retrospective think-aloud -menetelmä

Retrospective think-aloud eli RTA tutkimusmenetelmä, jota voidaan hyödyntää silmänliiketutkimuksessa. RTA-menetelmässä osallistujat katsovat videota katseestaan, joka on tallennettu heidän suorittaessaan tiettyä tehtävää. He saavat tilaisuuden perustella tekemiään pedagogisia valintoja ja tutkijat voivat esittää samalla kysymyksiä liittyen kerättyyn aineistoon tai opettajan pedagogisiin näkemyksiin tutkitusta aiheesta (ks. Muhonen, 2022). RTA:ssa osallistujalle luetaan ohjeet videon katsomiseen. Videon aikana osallistujan tulee kommentoida videon tapahtumia, mitä hän ajatteli kyseisellä hetkellä ja perustella, miksi hän toimi tietyllä tavalla. Ohjeistuksessa mainitaan, että jos tutkimukseen osallistuja on hiljaa, tutkija muistuttaa osallistujaa jatkamaan puhumista. RTA - menetelmä on hyvin riippuvainen osallistujien verbaalisuudesta (Van den Haak ym., 2003).

RTA-haastattelu pitää sisällään niin kasvattajan kuvailun omasta toiminnastaan, mutta myös videon katselemisen jälkeen kysytyt kysymykset liittyen videointitilanteeseen. RTA-haastattelussa kysyttiin esimerkiksi: Miten koit videointitilanteen? Tutkimuksessamme osallistujat olivat varhaiskasvatuksen opettajia, jotka kommentoivat pitamiään opetus/leikkituokioita lapsiryhmälle. Osallistujat selittivät ajatuksiaan ja tunteitaan, jotka liittyivät tämän tehtävän suorittamiseen. RTA-haastattelu menetelmänä (ks. liite 1) pyrkii säilyttämään luonnollisen käyttäytymisen hetkessä. Tietenkin tässä on hyvä muistaa, että tutkimustilanne on aina pääsääntöisesti normaalista poikkeava, joka altistaa luonnollisen käyttäytymisen puutteelle. RTA-haastattelu pyrkii myös antamaan pääsyn henkilön ajatuksiin sekä motivaatioon tuokion toteuttamisen hetkellä, tarkemmin kuin pelkkä pohdiskelu (Van den Haak ym., 2003). RTA-menetelmässä haastateltava saa kertoa tapahtumista

tajunnanvirtana, jolla tavoitellaan mahdollisimman suoria ajatuksia videolla näkyvistä tapahtumista (Van den Haak ym., 2003). Tutkimuksessamme RTA: ta seurasi teemahaastattelu (ks. liite 1), jossa käsitelimme tutkimukseen osallistuvan kasvattajan kanssa samaa silmänliikekameralla kuvattua aineistoa.

5.4 Haastattelu menetelmänä

Silmänliikelasien tallentamien videoiden katselusta ja RTA-haastattelusta seurasi puolistrukturoitu teemahaastattelu, missä kasvattajalle esitettiin valmiiksi suunnitellut kysymykset (ks. liite 1). Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kysyttiin esimerkiksi: Miten mahdollistit lasten osallisuuden tuokion aikana?

Puusan ja kumppaneiden (2020) mukaan, haastattelu menetelmänä on ajatuksiin kohdistuvaa ja sen tavoitteena on kerätä aineistoa, jonka avulla saadaan tutkittavasta ilmiöstä uskottavia päätelmiä. He täydentävät, että haastattelussa keskeistä on pyrkiä keräämään mahdollisimman paljon monipuolista tietoa tutkittavasta aiheesta. Toteutimme tutkimuksessamme sekä retrospective think aloud-, että puolistrukturoidut teemahaastattelut, sillä teemahaastattelujen avulla saimme kohdennettua kysymyksiä juuri meidän tutkimaamme ilmiöön. Kuten olemme aikaisemminkin tämän tutkimusprosessin aikana maininneet, samaa aineistoa hyödynnettiin myös muissa tutkimuksissa, jolloin luonnollisesti osa tutkimuskysymyksistä ei kohdentunut täysin meidän tutkimaamme ilmiöön. RTA-haastattelussa kasvattajan tuli kuvailla toimintaansa ja tekemiään valintoja koko videon katselun ajan, ja videon katselun jälkeen hänelle esitetyt kysymykset liittyivät olennaisesti itse videointitilanteeseen sekä kasvattaja kokemukseen videoinnista. Teemahaastattelussa kasvattaja pystyi reflektoida omaa toimintaansa esitetystä näkökulmasta, josta olennaisena osana meidän tutkimustamme oli osallisuuteen liitettävät näkökulmat.

Tiitulan ja kumppaneiden (2005) mukaan haastattelu soveltuu hyvin aineistonkeruumenetelmäksi silloin, kun tarkoituksena on saada esiin toisen ihmisen kokemuksia ja ajatuksia tutkittavasta ilmiöstä. Puusa ja kumppanit (2020) kuitenkin muistuttavat, että haastatteluista kerätyt aineistot ovat haastateltavien subjektiivisia näkemyksiä tutkittavasta aiheesta, jolloin tutkijoiden tulee varoa tutkimusaineiston sekä tulosten liiallista

yleistämistä. Haastatteluaineistoa voidaan pitää myös tilannesidonnaisena, jolloin liiallista yleistämistä tulisi välttää.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollistaa sen, että saadaan esille jotain sellaista, mitä ei olisi saatu valmiilla vastausvaihtoehdoilla (Puusa ym., 2020). Puusa ja kumppanit (2020) täydentävät, että puolistrukturoidun teemahaastattelun etuna on se, että tutkija saa kaikilta haastateltavilta ennalta valituista aiheista ja keskeisistä asioista tietoa. Tuomen ja kumppaneiden (2018) mukaan puolistrukturoidun haastattelun etuna on se, että kysymyksiä voidaan tarkentaa ja syventää haastateltavien vastauksiin perustuen.

5.5 Aineiston analyysi

Analyysimenetelmänä käytimme tässä tutkimuksessa pääosin laadullista sisällönanalyysia, jolla analysoimme RTA- ja teemahaastattelut. Hyödynsimme tämän tutkimuksen analyysissä vain RTA- ja teemahaastatteluja koko kerätyn silmänliikeaineiston sijaan, pro-gradu-tutkielman laajuuteen sisältyvän rajauksen vuoksi. Käytimme kuitenkin RTA- ja teemahaastatteluiden pohjana koodaamiamme silmänliikeaineistoja, joka tekee tutkimuksestamme monimenetelmätutkimuksen (Creswell ym., 2011). Monimenetelmätutkimus yhdistää määrällisen ja laadullisen metodologian. Määrällisen ja laadullisen yhdistäminen tuottaa tutkimusongelmasta laajemman ymmärryksen, kuin tutkimukset yksinään. Monimenetelmätutkimuksen piirteinä pidetään aineistojen aitoa keskinäistä vuorovaikutuksellisuutta (Seppänen-Järvelä ym., 2019).

Sisällönanalyysia pidetään viitekehyksenä, jonka avulla mahdollistetaan aineiston monipuolinen tarkasteleminen. Sisällönanalyysin analyysiprosessi on monivaiheinen, jolloin tulkintaa tapahtuu koko prosessin ajan (Puusa ym., 2020). Sisällönanalyysi on keino, jolla aineisto järjestetään johtopäätösten tekoa varten (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Valitsimme tutkimukseemme teoriaohjaavan näkökulman, koska osallisuudesta on olemassa jo aikaisemmin tutkittuja teorioita ja teoriapohjaa. Elon ja kumppaneiden (2008) mukaan että, teoriaohjaavassa näkökulmassa sisällönanalyysi etenee lähtökohdiltaan aineiston ehdoilla, kuten aineistolähtöinen analyysikin, mutta teoriaohjaavassa analyysissä abstrahoinnin vaiheessa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin, joka erottaa teoriaohjaavan ja aineistolähtöisen analyysin toisistaan. Aineistolähtöisessä analyysissä

teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa käsitteistö luodaan ilmiön pohjalta (Elo ym., 2008), kuten meidän tutkimuksessamme.

Analyysi on sidoksissa tulkintaan ja perustuu päättelyyn, jossa empiirisestä aineistosta pyritään kohti teoreettisempaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Puusa ym., 2020). Tässä tutkimuksessa analyysin ensimmäinen vaihe oli aineistoon perehtyminen ja litterointi. Aineiston litterointityö jaettiin samaa aineistoa hyödyntävien tutkijoiden kesken. Yhteensä litteroitua tekstiä tuli 87 sivua. Litteroimme haastattelunauhoitteet kuuntelemalla haastattelut useampaan kertaan, jotta varmistuimme litterointien tarkkuudesta. Tutkimuksemme kannalta oli tärkeää saada kasvattajien puhe taltioitua sanasta sanaan, jotta pystyisimme tulkitsemaan asiasisällöt mahdollisimman oikein. Haastateltavien puheen sisältö oli meidän tutkimuksessamme keskeisintä, minkä takia jätimme litteroinneista pois tauot, taktelut ja muut yksityiskohdat.

Analyysin toisessa vaiheessa etsimme litteroinneista lauseita ja ajatuskokonaisuuksia, jotka liittyivät tutkimukseemme. Etsimme pääsääntöisesti lauseita ja ajatuskokonaisuuksia, jotka liittyivät määritelmiimme osallisuudesta ja temperamentista. Emme vielä tässä vaiheessa ajatelleet tutkimuskysymyksiä, koska emme halunneet rajata liikaa tutkimusaineistoa. Aineistoa yhdistelemällä pyritään löytämään samankaltaisuuksia tai säännönmukaisuuksia (Puusa ym., 2020). Analyysin tehtävänä on löytää lausumia, jotka ovat merkityksellisiä tutkimuskysymysten ja teoreettisen ajattelun näkökulmasta (Puusa ym., 2020). Keräsimme lauseet ja ajatuskokonaisuudet erilliseen tiedostoon, jonka jälkeen värikoodasimme ne yhteen tutkimuskysymyksiä kanssa. Värikoodaaminen auttoi meitä hahmottamaan mitkä lauseet ja ajatuskokonaisuudet pystyimme suoraan yhdistämään tutkimuskysymystemme kanssa. Erilliselle tiedostolle keräämiämme lauseita ja ajatuskokonaisuuksia tuli yhteensä 11 sivua.

Analyysin kolmannessa vaiheessa teimme pelkistyksiä lauseista ja ajatuskokonaisuuksista. Muodostimme taulukot tutkimuskysymysten mukaan ja teimme erilliset taulukot sen mukaan, oliko litteraatti peräisin vapaasta vai ohjatusta tuokiosta sekä RTA:sta vai teemahaastattelusta. Pelkistyksistä etsimme yhteneväisyyksiä, joiden kautta ne ryhmiteltiin alaluokkiin. Alaluokkia yhdistelemällä muodostimme teoreettiset yläluokat. Alla olevassa taulukossa esimerkki aineistonanalyysistä (taulukko 1.)

Taulukko 1.

Vapaa leikki, RTA-haastattelu

Alkuperäisilmaisu	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka
"Aina on paljon pikkuystäviä auttamassa, kun katsotaan kaappeihin."	Lapsen osallisuuden tukemista perustoiminnoissa (tuokion aikana), kuten siivoamisessa tai tuokion järjestämisessä	Osallisuuden tukeminen perustoiminnoissa	Kasvattajan pedagoginen toiminta
"Lapsi voi kiukutella ja lapsi voi olla väsynyt tai lapsi voi olla eri mieltä, että tälleen niinku, että aikuinen pitää sitä hommaa kassassa. Sitten kun on tilaa niille omille jutuille siten, että niitä pitää olla nyt."	Lapsi voi olla väsynyt ja näyttää avoimesti tunteita. Samalla kasvattaja pitää huolen, että tunteita voi näyttää ja tilanne ei muutu kaottiseksi.	Sensitiivisyys	Kasvattajan pedagoginen toiminta

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen saimme yläluokkia kaksi, lapsituntemuksen sekä kasvattajan pedagogisen toiminnan. Lapsituntemuksen alaluokiksi muodostuivat kasvattajan kyky havaita lasten kommunikointitavat sekä lasten mielenkiinnon kohteiden huomioiminen. Kasvattajan pedagogisen toiminnan alaluokiksi muodostuivat kasvattajan sitoutuminen ja läsnäolo, tilan rajaaminen, me-käsitys, sensitiivisyys, kasvattajan taito poiketa suunnitelmista, lasten tarpeiden ja vahvuuksien tunnistaminen sekä perustoiminnot.

Toiseen tutkimuskysymykseen yläluokkia muodostui kaksi, jotka olivat pedagogisen sensitiivisyyden puute ja kasvattajan kyvyttömyys muokata toimintaansa. Pedagogisen sensitiivisyyden alaluokaksi muodostui lasten yksilöllisten tarpeiden huomaamattomuus. Yläluokan kasvattajan kyvyttömyyteen muokata toimintaansa alaluokiksi muodostuivat lasten aloitteisiin vastaamattomuus sekä lasten toimintaan sitoutumattomuus.

Kolmannen tutkimuskysymyksen yläluokaksi muodostui lapsituntemus. Lapsituntemuksen alaluokiksi muodostuivat ennakointi sekä kommunikointitavat. Luvussa 6 avaamme tuloksia luokitusten kautta.

5.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen tulee olla eettisten periaatteiden mukainen. Eettisyys tarkoittaa sitä, että tutkijat ovat noudattaneet eettisiä periaatteita koko tutkimuksen ajan (Puusa ym., 2020). Tässä tutkimuksessa eettisyys on ollut tärkeä osa meidän tutkimusprosessiamme. Noudatamme tutkimuksessamme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimia tutkimuseettisiä ohjeita (TENK, 2023). Eettinen tutkimus on laadukasta, uskottavaa, avointa sekä rehellistä. Tutkimuksemme on osa Jyväskylän yliopiston Herkin silmin -väitöskirjahanketta, jolle on tehty Jyväskylän yliopiston eettisen toimikunnan arvio (TENK, 2023), sillä tässä tutkimuksessa on videoitu pienryhmätoimintaa lapsiryhmissä. Ennakkoarviossa todetaan, että se, mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa, on kuvattu tutkimuksen esitteessä sekä tietosuojailmoituksessa.

Tutkimuksen eettisyyttä arvioitaessa on huolehdittava tutkimukseen osallistuvien anonymiteettisuojausta, tutkimuksen osallistuneiden vapaaehtoisuudesta ja aineiston keräämisen liittyvästä eettisyydestä. Tähän tutkimukseen on osallistunut opettajia, sekä lapsia, jolloin anonymiteettisuoja on ollut tärkeässä roolissa tutkimuksen eettisyyden kannalta. Olemme pitäneet huolen, että tässä tutkimuksessa ei ole kerrottu päiväkotien tarkemmista sijainneista eikä tutkimuksessa ole kerrottu osallistuneista tietoja, jotka voitaisiin yhdistää tutkittaviin henkilöihin. Tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista ja kaikilta osallistuneilta kysyttiin tutkimuksen toteuttamiseen luvat. Tutkimukseen osallistuneille opettajille, sekä lasten vanhemmille annettiin yleinen tiedote, henkilökohtainen tutkimustiedote ja suostumuslomake. Tutkimukseen osallistuneille opettajille, että lasten vanhemmille kerrottiin vapaaehtoisuudesta, sekä tutkimuksen kulusta. Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus on velvollisuuseettinen normi (Kuula, 2011, s. 17). Tutkimukseen osallistuneille opettajille, sekä lasten vanhemmille kerrottiin, että osallistuminen on vapaaehtoista ja heillä on oikeus kieltäytyä tai perua osallistuminen tutkimuksen missä vaiheessa tahansa (TENK, 2023). Tutkittavan tulee olla tietoinen, että hän saa keskeyttää tutkimuksen osaltaan missä tahansa vaiheessa (Holmqvist ym., 2011, s. 115).

Tutkijan tulee löytää eri tilanteissa sopivat ratkaisut, sillä ongelmat ovat tapauskohtaisesti ratkaistavia, mihin on erilaiset eettiset säännöt sekä toimintaohjeet (Kuula, 2011, s. 10). Aineiston keruu suoritettiin niin, että sillä olisi mahdollisimman vähän vaikutusta tutkimukseen osallistuneiden arkeen. Tutkimukseen osallistuneiden lasten perheille kerrottiin, että tutkimus ei muuta tai vaikuta lasten arkeen eikä se, jos tutkimuksesta haluaa kieltäytyä. Kieltäytymisen syytä ei tarvinnut kertoa.

Aineisto säilytetään huolellisesti Jyväskylän yliopiston tietoturvakäytänteiden mukaisesti tietoturvallisella S-aseamalla ja suojattuna käyttäjätunnuksella sekä salasanalla. Emme tallentaneet mitään tiedostoja omille koneillemme tai pilvipalveluihin emmekä ole katsoneet aineistoa yleisillä paikoilla. Anonymiteettisuojausta pidimme huolen niin, että aineistosta keskustelimme keskenämme, sekä oman ohjaajamme kanssa. Pidimme huolen siitä, että aineistosta nousevat henkilöiden tunnistettavuuteen liittyvät asiat pysyivät vain meidän tutkijoiden tiedossa.

Tutkimuksessa käytetyt silmänliikelasit ovat käyttäjäystävälliset eivätkä aiheuta haittaa tutkittavalle. Jos tutkittavalla on omat silmälasit voi silmänliikelaseihin vaihtaa oikean vahvuisen linssin, jolla pyritään mahdollistamaan tutkittavalle mahdollisimman normaali näköaisti, joka vastaa näköä silmälaseilla.

Vaikka tutkimuksemme pääkohteena toimivat varhaiskasvatuksen opettajat myös lapset osallistuivat tutkimukseen välillisesti, sillä lapset osallistuivat silmänliikeaineiston keräämisen aikana toteutettuihin tuokioihin. Lapsille ei arvioitu olevan haittaa tutkimustilanteessa. Mikäli tutkija kuitenkin tulkitsi verbaalisista ja nonverbaalisista viesteistä, että lapsi ei halua olla tilanteessa mukana tilanne olisi voitu keskeyttää. Lapsen kanssa olisi voitu keskustella ja selvittää onko parempi, jos lapsi ei osallistu tutkimukseen ja siirtyy toiseen toimintaan muiden lasten kanssa. Lapsille annettiin myös aikaa tottua silmänliikelaseihin ennen aineistonkeruuta. Pohdimme ennen aineistonkeruuta, vaikuttaako silmänliikelasit lasten ja opettajan vuorovaikutukseen. Pohdimme, voisiko lasit olla haitaksi tutkimuksellemme. Aineistonkeruu vaiheessa huomasimme, että lapset tottuivat pian siihen, että opettaja piti laseja. Tämän jälkeen lapset eivät enää kiinnittäneet laseihin huomiota. Näin voimme todeta, että silmänliikelasit eivät vaikuttaneet negatiivisesti vuorovaikutustilanteisiin.

Pyrimme toteuttamaan tutkimuksemme mahdollisimman läpinäkyvästi. Monimenetelmätutkimuksessa on tärkeää, että tutkijat ymmärtävät omat näkemysten ja ajatusten merkitykset tutkimusprosessissa. Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla (TENK, 2023). Puusa ja kumppanit (2020) toteavat, että tutkijoiden tulee pohtia millaisen merkityksen heidän oma esiymmärryksensä saa tutkimuksessa. On tärkeää tiedostaa, että tieteellinen tiedonhankinta ei koskaan voi olla täysin arvovapaata, vaan tutkijan omaksumat käsitykset vaikuttavat tieteellisiin tuloksiin (Metsämuuronen, 2009). Tutkijoiden omat näkemykset ja tulkinnat vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin, koska tutkijat valitsevat aineistosta sen, mitä halutaan nostaa tutkimuksessa esille. Näin tutkimus muovautuu tutkijoiden päätöksistä.

6 OSALLISUUDEN MAHDOLLISTAMINEN KASVATTAJAN NÄKÖKULMASTA

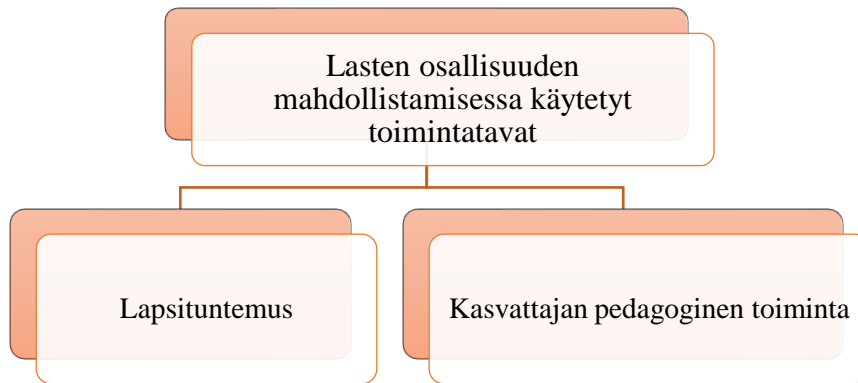
Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tuloksia edellä mainitusta analyysiprosessista nousseiden teemojen pohjalta. Tulosten esittelyn tukena käytämme suoria lainauksia kasvattajien kertomuksista. Ensimmäisenä esittelemme keinoja, joilla kasvattaja pyrki tukemaan lasten osallisuutta tuokion aikana. Tämän jälkeen käsittelemme haasteita, joita kasvattaja kohtasi osallisuuden tukemisessa. Viimeisenä käsittelemme keinoja, joilla kasvattaja pyrki tukemaan eri temperamentin omaavia lapsia tuokion aikana. Lopuksi keräämme yhteen tutkimuksessa esiin nousseet havainnot ja tulokset. Käytämme aineistoesimerkeissä tutkimukseen osallistuneista informanteista koodeja O1, O2 ja O3. Tämän lisäksi aineistoesimerkkeihin on lisätty koodit TH sekä RTA, jotka kertovat onko aineistoesimerkki teema-haastattelusta (TH) vai RTA-haastattelusta (RTA).

6.1 Lapsen osallisuuden mahdollistamisessa käytetyt toimintatavat

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitimme, miten kasvattaja tukee lapsen osallisuutta pedagogisen toiminnan aikana. Tulosten mukaan kasvattaja tukee lasten osallisuutta pedagogisen toiminnan aikana lapsituntemuksen avulla sekä pedagogisena toimintana. Lapsituntemus näyttäytyi tulosten mukaan kasvattajan kykynä havaita lasten kommunikointitavat sekä lasten mielenkiinnon kohteiden huomioimisena. Kasvattajan pedagoginen toiminta näyttäytyi kasvattajan sitoutumisena ja läsnäolona, tilan rajaamisena, me-käsityksenä, sensitiivisyytenä, kasvattajan taitona poiketa suunnitelmista, lasten tarpeiden ja vahvuuksien tunnistamisena sekä perustoiminnoissa.

Taulukko 2.

Lasten osallisuuden mahdollistamisessa käytetyt toimintatavat



6.1.1 Lapsituntemus

Kasvattajan kyky havaita lasten kommunikointitavat. Aineistosta korostui kasvattajan lapsituntemus. Kasvattajat kertoivat, miten tärkeää on tuntea oman ryhmän lapset, jotta jokaisen lapsen aloitteisiin vastattaisiin ja he tulisivat kuulluksi. Erityisesti vapaassa leikissä korostui lapsen sanattoman viestinnän huomioiminen. Lapsituntemuksen kautta kasvattajat tulkitsevat lapsen viestinnän. Yksi kasvattajista kuvaili, kuinka tärkeää on tuntea lapsen kommunikointitavat, varsinkin kun on pienestä lapsesta kyse. Aineistosta ilmeni, että lasten viestinnän keinoissa on eroavaisuuksia. Toiset lapset hakevat nonverbaalisesti, kasvattajan huomioita, kun taas toiset verbaalisesti. Aineisto esimerkissä 1 kasvattaja kertoo, kuinka lapsituntemuksen kautta hän osaa tulkita ovatko lapset osallisina yhteisessä toiminnassa.

Esimerkki 1

Me seurataan ja havainnoidaan, että mitä ne ei osaa meille vielä välttämättä sanoo nää pienet, että mutta jotenkin se semmoinen yhdessä tekeminen ja kaikilla on mahdollisuus olla mukana ja antaa omia ajatuksia ei sanallisesti mutta mää tunnenkin nää jo niin hyvin niin mää näänki hyvin mitä ne haluaa ja miten ne pystyy siihen leikkiin, vaikka vaikuttamaan. (O2, TH)

Lasten mielenkiinnonkohteiden huomioiminen. Lapsituntemuksen kautta kasvattajat tiedostavat lasten mielenkiinnonkohteet. Tuntemalla lasten mielenkiinnon kohteet kasvattaja

kykenee mahdollistamaan lasten osallisuuden kokemuksia. Aineistosta ilmeni vahvimmin esille lasten mielenkiinnon kohteiden tukeminen lempilelujen kautta. Lasten mielenkiinnonkohteet huomioitiin myös laulukorttien, värien sekä leikkien avulla. Lasten lempilelujen, laulukorttien, värien ja leikkien avulla kasvattaja kokevat saavansa lapset innostumaan ja osallistumaan toimintaan. Yksi kasvattajista kuvaili, kuinka vapaata leikkiä voidaan myös suunnitella ja niin, että siihen otetaan mukaan lasten lempi leluja. Aineistosta ilmeni, että useimmiten lasten mielenkiinnon kohteet otetaan huomioon suunnitellussa tuokiossa. Kasvattaja myös kuvaili, kuinka tärkeää on kaikkien lasten tasapuolinen osallisuuden mahdollistaminen lelujen avulla kuten aineistoesimerkissä 2. Lasten lempi leluja, kortteja, värejä ja leikkejä voidaan hyödyntää osallisuuden mahdollistamisessa niin ohjatussa tuoki-
ossa, kuin vapaassa leikissä.

Esimerkki 2

Tässähän nyt tavallaan se, että noi autot on noiden varmaan lempileluja koko vuonna, että ne on siellä niiden niinku leikissä mukana, niin se on sitä, että se niitten mielenkiinnon kohteet tuodaan sinne leikkiin niin (O2, TH)

6.1.2 Kasvattajan pedagoginen toiminta

Kasvattajan sitoutuminen ja läsnäolo. Aineiston mukaan kasvattajan sitoutumisella toimintaan oli merkittävä vaikutus lapsen osallisuuden mahdollistamisessa. Kasvattajan sitoutuminen toimintaan ja läsnäolo osallisuuden mahdollistamisessa tunnistettiin suunnittelussa tuokiossa sekä vapaassa leikissä. Useampi kasvattajista kuvaili, kuinka tärkeää on kasvattajan läsnäolo ja sitoutuminen toimintaan, jotta leikki tai ohjattu tuokio ei keskeytyisi. Kolmesta haastateltavasta kaksi kuvaili häiriötekijöiksi puhelimen ja tilasta pois siirtymisen kesken toiminnan. Esimerkissä 3 kasvattaja kertoo, kuinka aikuisen sitoutuminen yhteiseen leikkiin lasten kanssa edesauttaa lasten pitkäkestoista leikkiä.

Esimerkki 3

Ja tässä ei tullut yhtään semmoista ristiriitatilannetta mikä niinku aika poikkeuksellinen leikkitalanne, mutta ehkä tässäkin se, että mitä että se aikuinen oikeasti ihan satsalla mukana, niin kyl se varmaan vaikuttaa. Sitten jos tuossa nyt olisi mun pitää nyt vaikka pompata monta kertaa johonkin muualle tai mä olisin säätänyt jotain puhelinta tai mitä vaan niin ei se varmaan olisi sitten ehkä ollut ihan näin jotenkin intensiivinen. (O2, RTA)

Kasvattajan ollessa tuokiolla läsnä, hän pystyy havainnoimaan lapsia ja heidän yksilöllisiä tarpeitaan perusteellisesti. Kasvattajat mainitsivat, että heidän sitoutumisensa ja läsnäolonsa heijastuivat myös lapsiin. Sitoutumisen ja läsnäolon puute vaikuttaa negatiivisesti lasten pitkäkestoiseen leikkiin.

Tilan rajaaminen. Useampi kasvattajista myös kuvaili, kuinka tärkeää kasvattajan on rajata leikkitala, jotta lapsilla olisi mahdollisuus sitoutua leikkiin. Liian laaja tila voi rikkoa leikin ja lapsen keskittyminen leikkiin herpaantuu ja sitoutuminen toimintaan jää puutteelliseksi. "Kun on vain niinku ite aikuisena siellä, että sitä me kyllä yritetään paljon tehdä, että me pistetään ovet kiinni" (O2, RTA). Tilan rajaaminen auttoi lasten lisäksi myös

kasvattajia sitoutumaan toimintaan. Tilan rajaamisen ansiosta ylimääräiset häiriötekijät, kuten melu tai muiden ryhmätiloissa toimivien pienryhmien toiminta eivät herpaannuttaneet tuokiolle osallistuvien toimintaa.

Me- käsitys. Aineistosta tunnistettiin vahvasti kasvattajien näkemykset me-käsityksien vahvistamisesta osallisuuden näkökulmasta. Kasvattajat korostivat, kuinka tärkeää on tukea lasten ryhmähenkeä. Yksi kasvattajista kuvaili, kuinka hän haluaa ryhmänsä lasten saavan yhdessä tekemisen kokemuksia. Kasvattajat näkevät, että osallisuutta voidaan mahdollistaa sekä yksilön, että ryhmän näkökulmasta. Kasvattaja tukee lapsen osallisuutta yksilö ja ryhmätasolla, kuten esimerkissä 4 kasvattaja määrittelee osallisuuden tunteeksi siitä, että lapset kokevat olevansa osa ryhmää.

Esimerkki 4

Niin ja myöskin sitten, että sitten kun meille tulee joku uusi tyyppi. Niin se niinku otetaan mukaan tähän, että on se sitten aikuinen, sijainen tai kuka. Sitten yhtenä iltapäivänä meillä oli tuolta noin iltapäivä niin oli tuosta naapurin ryhmästä niin pari täällä leikkimässä niin silleen kaikki on niinku yhtä tärkeitä ja yhtä rakkaita niin semmoiseksi ajattelen sen osallisuuden. (O1, TH)

Sensitiivisyys. Aineistosta tunnistettiin myös kasvattajan sensitiivisyys osallisuuden mahdollistamisessa. Yksi kasvattajista kuvaili, kuinka hän sallii lasten näyttää omia tunteitaan. Kasvattajan tehtävä on tukea lasta tunnetaitoja. Toinen kasvattaja kuvaili, kuinka lasten leikkiä tulee sensitiivisesti kannatella, liikaa puutumatta. Aikuisella nähtiin olevan vastuu leikin kannattelemisesta. Leikkiin liiallinen puuttuminen voi rikkoa lapsen leikkiin sitoutumisen. "Millä lailla lapsille puhutaan ja ollaan niitten kanssa, niinku annetaan sitä tilaa.... toisaalta niinku tilaa ja toisaalta niinku hyvin ystävällisesti ja toisaalta vieden niinkun leikkiä eteenpäin... et mä nään et se on semmosta pedagogista leikkiä" (O3, TH).

Kasvattajan taito poiketa suunnitelmista. Valmiiksi tehdyistä suunnitelmista poikkeamiseen liittyi vahvasti kasvattajan taitoon kuunnella lapsien toiveita ja tämän kautta muuttaa jo suunniteltua toimintaa. Yksi kasvattajista myös mainitsi lapsen idean ottamisen toimintaan kesken leikin. "Niilolta tuli niitä ideoita ja sitä pa...palloo, niin aika kivasti minun mielestä lasten kanssa tai lapsilta otin sitä mukaan ja sitten innostin niinku ja sitten tein.. vein eteenpäin sitten kun näki että toinen huomasi, niin sitten tehtiin yhdessä" (O3, TH).

Kasvattajan taitoon poiketa suunnitelmista liittyy siis myös kasvattajan herkkyys havaita lasten aloitteet. Lisäksi kasvattajan tulee osata myös poiketa ennalta suunnitellusta jos esimerkiksi lasten kiinnittyminen toimintaan on haastavaa tai ennalta suunniteltu toiminta ei toimikaan odotetulla tavalla. Tämän takia kasvattajan on tärkeä pyrkiä varautumaan eri skenaarioihin, joita tuokion aikana voi tapahtua.

Lasten tarpeiden ja vahvuuksien tunnistaminen. Aineistosta ilmeni kasvattajan kyky huomioida lasten tarpeet ja vahvuudet osallisuuden mahdollistamisessa. Yksi kasvattajista kuvaili, kuinka lapsille tulee antaa mahdollisuus tehdä valintoja ohjatussa tuokiossa. Hän kertoi tilanteesta, jossa hän antoi lapsen liikkua hänelle ominaisella tavalla. Vaikka tuokio on suunniteltu, niin lapselle tulee antaa tilaa tehdä omia valintoja ja päätöksiä niissä rajoissa, kun se on mahdollista. "Me tehään eri lailla työtä niin justinsa se tilan antaminen lapsille ja se valinnan mahdollisuus ja se että kun tietää lapsen luonteen, niin se liike... liikkuminen on se ominaisin juttu esimerkiksi juuri hänelle" (O1,TH).

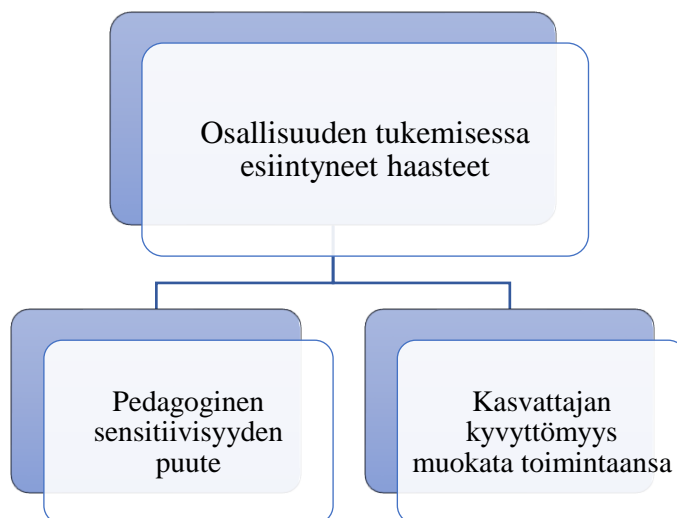
Perustoiminnot. Yksi kasvattajista kuvaili, kuinka osallisuutta voidaan mahdollistaa myös perustoimintojen avulla, jotka ovat liitettynä pedagogiseen toimintaan. Kasvattaja voi esimerkiksi mahdollistaa lapsen osallisuuden kokemuksia tai tunnetta siivoamisessa tai materiaaleja etsiessä. "Aina on paljon pikku ystäviä auttamassa, kun katsotaan kaappeihin" (O1, RTA). Pedagoginen tuokio voi siis pitää sisällään myös perustoimintoja. Usein lapsia kiinnostaa auttaa kasvattajaa myös toiminnan ulkopuolisissa toiminnoissa, jolloin kasvattajan on tärkeä osata vastata lasten aloitteisiin osallisuuden mahdollistamisessa.

6.2 Osallisuuden tukemisessa esiintyneet haasteet

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitimme, millaisia haasteita kasvattajalla muodostui lasten osallisuuden tukemisessa pedagogisen tuokion aikana. Osallisuuden tukemisessa esiintyneet haasteet olivat tulosten mukaan kasvattajan pedagogisen sensitiivisyyden puute sekä kasvattajan kyvyttömyys muokata toimintaansa. Kasvattajan pedagogisen sensitiivisyyden puute näyttäytyi lasten yksilöllisten tarpeiden huomaamattomuutena. Kasvattajan kyvyttömyys muokata toimintaansa näyttäytyi lasten aloitteisiin vastaamattomuudesta sekä lasten toimintaan sitoutumattomuutena.

Taulukko 3.

Lasten osallisuuden tukemisessa esiintyneet haasteet.



6.2.1 Pedagoginen sensitiivisyyden puute

Lasten yksilöllisten tarpeiden huomaamattomuus. Varhaiskasvatuksessa kasvattajan sensitiivinen toiminta on herkkyyttä tunnistaa sekä huomioida lapsen tarpeita, tunteita sekä emotionaalista hyvinvointia. Tutkimuksessamme selvisi, että sensitiivinen kasvattaja osaa havaita lasten erilaiset tavat osallistua ja samalla osaa hyödyntää niitä jokaisen lapsen

yksilöllisessä kohtaamisessa. “Nii, nii, sitä tarkotin justinsa ja Jaakon tarvii välillä vähä käyä lenkkiä vetämässä ja sitte se kohta tulee takasin” (O3, RTA). Kasvattajalta vaaditaan ymmärrystä toiminnan keskeytyksiin, sillä lapsilla on erilaisia tarpeita suunniteltua toimintaa kohtaan. Tämä taas näyttäytyy myös kasvattajan kyvyssä vastata lasten aloitteisiin, josta kerromme lisää luvussa 6.2.2. Sensitiivinen ymmärrys lasten yksilöllisten tarpeiden huomiomisessa on kasvattajan työssä avain asemassa. Lasten yksilöllistä kohtaamista haastivat lasten erilaiset temperamentit ja tavat osallistua toimintaan, joista kerromme lisää luvussa 6.3.

6.2.2 Kasvattajan kyvyttömyys muokata toimintaansa

Lasten aloitteisiin vastaamattomuus. Niin vapaan leikin kuin ohjatun toiminnan aikana kasvattajan ammattitaito ja työkokemus korostuivat varsinkin haasteiden ilmentyessä. Kovasen (2004) väitöskirjan mukaan pitkä työkokemus ja sen aikana kehittynyt ammattitaito auttavat kasvattajaa haasteiden kohtaamisessa ja reagoimaan niihin nopeasti. Aineiston analyysissä kävi ilmi, että kasvattajat joutuivat useasti tuokioiden aikana poikkeamaan suunnitelmastaan tai kykyä vastaamaan lasten aloitteisiin hyvinkin nopeasti. Lapsien aloitteisiin vastaaminen saattoi hyvinkin muuttaa suunnitellun tuokion kulkua. Yhdessä RTA-haastattelussa selvisi, että kasvattaja oli koonnut tuokiolle osallistuneen ryhmän niin, että oli ajatellut yhden lapsen saavan muut lapset mukaansa autoleikkiin. Näin ei kuitenkaan käynyt ja kasvattaja joutui muokkaamaan suunnitelmaansa nopeasti. “Mäkin olin ehkä laskenut sen varaan, että Eemi on se dynamo ja tavallaan opettaa sitä leikkiä tai näyttää mitä tehdään. Mut nää on niinku itsellisiä yksiköitä nää kaikki kolme tässä niin se Eemin veto-voima ei tehonnu näihin” (O1, RTA). Aina aloitteisiin vastaaminen ei ole helppoa. Toimintaan osallistuvilla lapsilla voi useammalla olla ehdotuksia ja toiveita toiminnan toteuttamiseen. Kaikkiin kasvattaja ei pysty vastaamaan, hänen on tehtävä valintoja.

Lasten toimintaan sitoutumattomuus. Suunnitelmasta poikkeamiseen liittyi vahvasti lasten sitoutuminen toimintaan, jos lapset eivät kiinnittyneet suunniteltuun toimintaan tarpeeksi vahvasti, kasvattajan täytyi muuttaa suunnitelmaa. Kasvattajat korostivat niin ennalta suunnittelussa kuin spontaaneissa tilanteissa lasten mielenkiinnon huomiomisen tärkeyttä, kuten aineistoesimerkissä 5.

Esimerkki 5

Haastattelija: "Teitkö muuten tossa tilanteessa ton ratkasun, että teet tälläsen tavallaan jatkon tohon vai oliko sulla ajatusta jo etukätee?"

Kasvattaja: "Ei mulla ollu mitään ajatusta. Se on kuule ihan tilannekohtasta. Että tota joo, lähinnä sitä vaan että pitää heidän mielenkiintoaan yllä. Se on se mun ajatus vaan." (O1, RTA-haastattelu)

Varsinkin pienet lapset vaativat tuokiosta heidän mielenkiinnolleen sopivan, sillä muuten heidän keskittymisensä herpaantuu. "Koska eihän nää jaksa hirveitä aikoja olla paikallaan. Sit siinä on aina se riski, että kaikki leviää kuin Jokisen eväät. Kun lähetään tekemään jotain" (O1, RTA-haastattelu).

Analyysistamme kävi ilmi, että lapsilla on erilaisia tapoja osallistua. Kasvattajan tulee lapsituntemuksen avulla tunnistaa ryhmänsä lasten erilaiset tavat kommunikoida ja osata kohdata lapset sekä lasten aloitteet oikealla tavalla. Tuokioille osallistui niin hiljaisia sekä vetäytyviä lapsia kuin ulospäinsuuntautuneita hyvinkin näkyvästi osallistuvia lapsia. Kasvattajat kertoivat, että heidän tulee hallita näiden tasapainottelu. "On ihanaa, että on innostunut, mut sitte jos se menee yli niin jää toiset jalkoihin. Sit Mikael tossa miettii mitähän sitten haluaisi. Hän ei sano, mutta hän kuitenkin näyttää siinä kehonkielellään" (O1, RTA).

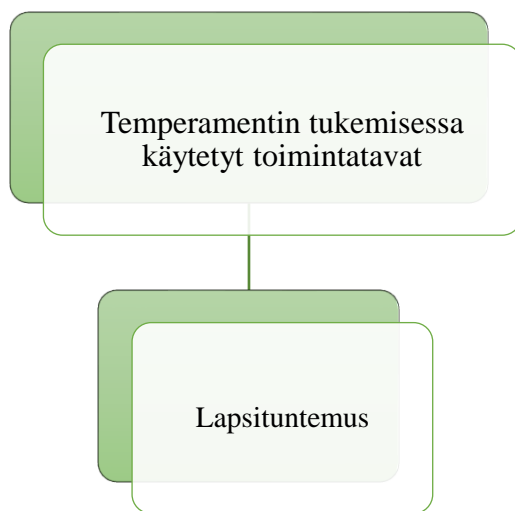
Kasvattajien vastauksien mukaan, tasapainottelu erilaisten tuokiolle osallistujien osallistumistapojen välillä ja samalla kaikkien lasten osallisuuden tukeminen oli paikoittain haastavaa, varsinkin jos kasvattaja oli yksin lasten kanssa tuokiolla.

6.3 Temperamentin tukemisessa käytetyt toimintatavat

Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla halusimme selvittää, millaisia keinoja kasvattaja käytti eri temperamentteja omaavien lasten osallisuuden tukemisessa. Tutkimuksessa selvisi, että tuokioille osallistui hyvin erilaisia temperamenttipiirteitä omaavia lapsia, joiden tukemisessa korostui huomattavasti kasvattajan lapsituntemuksen tärkeys. Lapsituntemus näyttäytyi ennakoitina sekä lasten kommunikointitapojen tuntemisena.

Taulukko 4.

Temperamentin tukemisessa käytetyt toimintatavat



6.3.1 Lapsituntemus

Ennakointi. Keräämästämme aineistosta kokonaisuudessaan korostui huomattavasti kasvattajan lapsituntemuksen tärkeys temperamentiltaan erilaisten lasten kohtaamisessa ja heidän osallisuuden kokemusten tukemisessa. Lapset reagoivat eri tavalla tilanteissa ja tällöin myös heidän osallisuutensa tukemisessa käytetyt toimintatavat voivat vaihdella. Kasvattajat kertoivat, että eri temperamentin omaavien lasten tukemisessa tärkeää on ennakoida tilanteita niin lapsen yksilöllisessä kohtaamisessa, toiminnan suunnittelussa sekä toteutuksessa. "Eemin kanssa tottunut siihen, että jos hän sanoo jotain siihen kannattaa heti

vastata, koska sitten voi nousta aika nopeasti jos on joku semmoinen, että on jäänyt jumiin tai joku toinen tekee jotain ikävää tai tai ylipäänsä asia ei mene niin niin kuin toivoo”.

Kommunikointitavat. Havaintojemme mukaan osa hyvää lapsituntemusta on myös lasten eri kommunikaatiokeinojen tunnistaminen, joka korostuu alle 3-vuotiaiden lasten ryhmässä. Tutkimuksen tulosten mukaan lasten erilaiset kommunikaatiokeinot voidaan jakaa verbaaliseen ja non-verbaaliseen kommunikaatioon. Kasvattajilta vaaditaan siis tarkkaavaisuutta havaita erilaiset kommunikaatiokeinot ja sitä mukaa lasten aloitteita.

Kasvattajat kuvailivat varsinkin RTA-haastattelussa hyvin tarkasti omaa toimintaansa erilaisten lasten kohdalla. Kasvattajat painottivat lasten aloitteisiin vastaamisen merkitystä, jossa kasvattajilta vaaditaan erilaisten aistien monipuolista käyttöä. Yhdessä tuokiossa kasvattaja oli niin keskittynyt havainnoimaan lapsia, että ei huomannut ojentavansa lapsille aivan väriä leluja kuin oli ajatellut. Tämän voisi luokitella samanaikaisesti myös yhdeksi osallisuuden tukemisessa esiintyneeksi haasteeksi. ”Mä huomaan, että mä koko ajan kuuntelen mitä noi muut tekee ja mä niinku puhun yhtä ja katson toisaalle ja kolmatta yritän niinku olla elikkä en ees huomaa ettei siellä oo niitä nukkeja vaan siellä on autoja”.

Analyysissa selvisi, että jos tuokiolle osallistui lapsi, jota kasvattaja ei tuntenut vielä kovin hyvin hän kiinnitti tämän lapsen havainnointiin hieman enemmän huomiota. Kasvattaja havainnoi lapsen reaktioita erilaisissa tilanteissa, jotta pystyisi tukemaan lapsen tarpeita vastaisuudessa entistä paremmin.

Analyysin tulosten mukaan lasten erilaisten temperamenttien ja sitä mukaa erilaisten osallistumistapojen myötä osallisuuden tukeminenkin voi jakautua lasten temperamenttien mukaan, kuten aineistoesimerkissä 6. Kasvattajat itsekin reflektoivat omaa toimintaansa niin RTA:n kuin teemahaastattelun aikana ja kertoivat kuinka helposti kasvattaja keskittyy ”haastavampiin” lapsiin, jolloin taas ”helpot lapset” saattavat jäädä taka-alalle. Tämä epätasaisesti jakautunut huomio tapahtui usein kasvattajan tiedostamatta.

Esimerkki 6

Kyllä mä aika tarkkaan tiedän miten he reagoi ja millä heitä saa mukaan tai mitä ne tarvii. Esimerkiksi Mikael on semmoinen että on niin semmoinen hyvin hillitty ja helposti aina antaa tota siinä ensin, suurin piirtein viekää tuhkatkin pesästä. Niin tota sillä tavalla aina haluaa hänelle niinku tehdä sen tilan, että hän saa olla se oma itsensä kun tiedän, että siellä on ytyä kyllä vaikka meille sitä ei näytetä. (O1, TH)

Toimintaan osallistuneet lapset siis vaihtelivat huomattavasti temperamenteiltaan, mitä tuli osallistumiseen tuokioilla. Tämä näkyi niin vapaassa kuin ohjatussa leikissä. Usein lapsi, joka osallistui ohjatussa tuokiossa aktiivisesti kasvattajan aloitteisiin, haki kasvattajalta myös huomiota vapaassa leikissä.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten ja millä keinoin kasvattaja mahdollistaa lasten osallisuutta alle 3-vuotiaiden ryhmässä, sekä mitä keinoja kasvattaja käyttää eri temperamenttipiirteitä omaavien pienten lasten osallisuuden mahdollistamisessa. Aineistomme koostui kasvattajien retrospective think-aloud- menetelmästä ja teemahaastattelusta. Analyysimenetelmänä käytimme laadullista sisällönanalyysia. Tässä luvussa pohdimme tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia peilaamalla niitä aikaisempiin tutkimustuloksiin. Lopuksi kerromme tutkimuksen vahvuudet ja rajoitteet, sekä jatkotutkimusideat.

7.1 Keskeisimmät tulokset

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan kasvattajan käyttämiksi keinoiksi lasten osallisuuden tukemisessa muodostuivat lapsituntemus sekä kasvattajan pedagoginen toiminta. Haasteita lasten osallisuuden tukemisessa näyttäytyi kasvattajan pedagogisessa sensitiivisyydessä sekä kasvattajan kyvyssä muokata toimintaansa. Tässä tutkimuksessa keskeisimpänä tuloksena oli pyrkimys lapsituntemukseen osallisuuden mahdollistamisessa. Lapsituntemuksen tärkeys korostui jokaisen tutkimuksemme tutkimuskysymyksen kohdalla. Lapsituntemuksen kautta kasvattaja suunnittelee toimintaa lasten mielenkiinnon kohteet huomioiden, tiedostaa lapsen tavat kommunikoida ja vastaa niihin, auttaa tilanteiden ennakoimisessa, sekä tuntee lasten erilaiset temperamentit. Ajan kuluessa kasvattajien lisääntyvä yksilöllinen lapsituntemus tukee myös lapsilähtöistä suunnittelua lapsen kasvun ja kehityksen eri osalueilla (Turja, 2011). Kallialan (2018) mukaan kasvattajan ymmärrys lapsen ilmaisutavoista vaatii herkkyyttä ja nöyryyttä. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä tärkeämpää kasvattajan on tuntea lapsen kommunikointitavat, kuten tutkimuksemme tulokset osoittavat. Pienillä lapsilla sanavarasto ei ole vielä niin laaja, kuin vanhemmilla lapsilla, mikä vaatii kasvattajalta hyvää lapsituntemusta. Kallialan (2008) mukaan vuorovaikutus pienten lasten kanssa vaatii kasvattajaa tunnistamaan sanallista ja sanattomia viestejä. Lapsen temperamentti vaikuttaa siihen, miten hän on ryhmän jäsenenä ja kasvattajan tulee huomioida lapsen osallisuuden mahdollistamisessa lapsen tapa osallistua toimintaan.

Kankaan (2017) mukaan osa lapsista ilmaisee itseään sanallisesti, kun taas toiset eleiden ja ilmeiden kautta. Lapset saattavat myös osallistua toimintaan, vaikka he eivät fyysisesti näyttäisi olevan toiminnassa mukana. Pieni lapsi on osaava ja pystyvä toimija sekä oman elämänsä asiantuntija. Kankaan (2017) mukaan, kysymys kuuluukin, onko häntä opettavilla kasvattajilla tietoa ja ymmärrystä siitä, millaisella vuorovaikutuksella sekä toiminnan mahdollisuuksilla lasta tuetaan ilmaisemaan itseään ja vaikuttamaan. Kasvattajan on siis tärkeää tiedostaa lapsen tavat toimia ryhmässä, jotta hän pystyy mahdollistamaan lapsen osallisuuden.

Tulosten mukaan lasten osallisuuden mahdollistaminen on tärkeää huomioida niin ohjatuissa tuokioissa, kuin vapaissa leikeissä. Vapaassa leikissä lapset saavat valita leikin ja vaikuttaa omaan ja vertaisryhmän toimintaan tiettyjen sääntöjen kautta ja keskittyä leikkiin aikuisten näennäisesti siihen puuttumatta (ks. Aras, 2016; Kalliala, 2012). Lapsen mielenkiinnon kohteiden mahdollistamisen välineinä toimivat lasten lempilelut. Kasvattajan tieto siitä, mistä leluista lapsi pitää vaatii lapsituntemusta. Tutkimuksemme tulosten mukaan lempilelut saavat lapset innostumaan leikeistä tai toiminnasta ja lisäävät lapsille osallisuuden kokemuksia. Kasvattajat kertoivat, että lapset voivat kokea olevansa osa ryhmää, kun he saavat kaikki osallistua toimintaan tai leikkiin. Vennisen ja kumppaneiden (2010) mukaan lapset ovat voimakkaimmin osallisina leikissä, sillä suurin osa lasten tekemistä aloitteista sekä mahdollisuuksista vaikuttaa päätöksiin liittyä leikkiin. Lapsen on esteettömämpää sekä motivoivaa lähteä mukaan leikkiin tai toimintaan, kun lelu on sellainen, mistä hän pitää. Ohjatuissa tuokioissa taas kasvattajan on tärkeä huomioida lasten tasavertainen kohtaaminen ja huomion jakaminen. Osa lapsista vaatii enemmän huomiota, jolloin hiljaiset ja ”helpot” lapset saattavat jäädä varjoon.

Tulosten mukaan kasvattajan toiminnan merkitys lapsen osallisuuden mahdollistamisessa on oleellinen. Useampi kasvattaja mainitsi kasvattajan sitoutumisen ja läsnäolon tärkeyden niin vapaassa leikissä, kuin ohjatussa tuokiossa, jotta lapsen sitoutuminen toimintaan ei herpaantuisi. Tuloksissa tunnistettiin kasvattajan sitoutumisen tärkeys lapsen sitoutuneisuuden mahdollistamisessa. Kasvattajan sitoutuminen toimintaan vaatii kiireetömän ympäristön, missä häntä ei häiritä. Kiire ja resurssipula haastavat kasvattajien sitoutumista toimintaan, koska heillä ei ole aikaa leikkiä lasten kanssa. Useampi kasvattaja mainitsi häiriötekijöiksi puhelimen tai asian, jonka takia heidän tulisi poistua tilasta kesken

leikin tai toiminnan. Yksi kasvattajista pohti häiriötekijäksi aikuisen sitoutuneisuuden näkökulmasta toisen aikuisen osallistumisen vapaaseen leikkiin, koska silloin he saattaisivat keskustella keskenään ja täydellinen sitoutuminen lasten kanssa leikkimiseen herpaantuisi. McInnes ja kollegat (2011) ovat tutkimuksessaan osoittaneet, että leikkiin osallistuessaan päiväkodin aikuiset kokevat olevansa kumppaneita, jotka rakentavat ja jakavat merkityksiä lasten kanssa. Tuloksissamme tunnistettiin toisen aikuisen tuen tärkeys ohjatun tuokion aikana. Tutkimuksemme tulosten mukaan kasvattaja koki tärkeäksi toisen aikuisen läsnäolon ryhmän hallinnan näkökulmasta.

Purren (2019) mukaan kasvattajan fyysisen ja emotionaalisen saatavilla olon sekä leikkiä havainnoivan, kannattelevan ja rikastavan osallistumisen on todettu vaikuttavan merkittävästi pienten lasten leikkiin sitoutumiseen ja erityisesti leikin pitkäkestoisuuteen ja kompleksisuuteen alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä. Alle 3 -vuotiaat eivät jaksakaan vielä kiinnostua pitkäkestoisesta vertaisten välisestä leikistä, joten he tarvitsevat monesti kasvattajan kannattelemaan leikkejä, joka puoltaa tutkimuksemme tuloksia. Kasvattajan monipuolisella tuella on siis merkittävä arvo eri temperamentteja omaavien lasten osallisuuden tukemisessa. Ahosen (2017) mukaan kasvattajien sensitiivisen työtteen toteutuminen edellyttää jokaisen lapsen kehitystason tuntemista ja lapsen osallisuuden toteutumisessa on suuri merkitys aikuisen herkkyydellä havaita varsinkin pienten lasten sanattomiakin aloitteita. Haastatteluissa kasvattajat kertoivat, että lasten eri temperamentit ja sitä myöden erilaiset tavat osallistua piti ottaa huomioon myös toiminnan suunnittelussa lapsiryhmän kokoonpanon kannalta. Kasvattajat kertoivat, että lapsiryhmän dynamiikkaan voi vaikuttaa merkittävästi se, keitä lapsia tuokiolla on mukana. Eräs kasvattaja kertoi, että uskoi lasten innostuvan vapaasta leikistä enemmän, jos siinä olisi ollut niin sanottu valmis kaveriporukka leikkimässä. Ohjatussa tuokiossa eräs kasvattaja taas totesi, että tietoisesti jätti sellaisen tai sellaiset lapset pois tuokiolta, jotka olisivat häirinneet muiden lasten osallistumista ja samalla lasten osallisuuden tukemista. Haastatteluissa kävi myös ilmi, että lapsiryhmän kokoonpanoihin vaikutti tutkimuseettiset asiat, kuten tutkimuslupien kysyminen, joka taas haastoi pienryhmien muodostamista lasten yksilöllisiä tarpeita tukevan toiminnan näkökulmasta.

Tutkimuksemme tulosten mukaan kasvattajalta vaaditaan tuokioiden huolellista suunnittelua, jotta hän osaa tukea mahdollisimman hyvin lapsia yksilöinä.

Tutkimuksemme tulosten mukaan tuokiolle voi osallistua temperamentiltaan sekä tuen tarpeiltaan hyvin erilaisia lapsia, jolloin Turjan (2011) mallin mukaan kasvattajan on tärkeä pyrkiä ennakoimaan lasten erilaisuus jo suunnitteluvaiheessa. Jos taas kasvattaja toimii liian hallitsevassa roolissa ja on jo valmiiksi miettinyt tuokion kulun alusta loppuun, eikä ole valmis ottamaan vastaan lasten aloitteita, ei jää tilaa lapsen kysymyksille ja aloitteille – sanallisille ja sanattomille. Moni lapsi sivuuttaakin tällaisissa tilanteissa oman tarpeensa kertoa aikuiselle näkemyksistään ja ajatuksistaan, koska he ovat tottuneet siihen, että kasvattaja toteuttaa suunniteltua toimintaa niin, että hän ei ole kykeneväinen ottamaan vastaan ehdotuksia kesken toiminnan.

Kuten Emilson ja kollegat (2006) toteavat, tiukasti ohjatussa oppimistilanteessa ajatuksenvaihdolle ja vuorovaikutukselle ei jää tilaa. Usein nämä tarkasti suunnitellut tuokiot ovat juurikin ohjattuja tuokioita, jolloin Turjan (2011) osallisuuden mallissa korostetut neuvottelu, ideointi ja yhteinen toiminnan suunnittelu yhdessä lasten kanssa jäivät vähäisiksi. Osallisuustutkimuksissa (Bae 2009; Leinonen ym. 2014; Turja, 2010) on osoitettu lasten osallisuuden rajoittuvan yksinomaan vapaaksi tai omaehtoiseksi leikiksi kuvattuun toimintaan. Meidän tutkimuksemme tulokset eivät kuitenkaan täysin puolla tätä käsitystä. Tutkimuksessamme nousi useita konkreettisia keinoja, joilla kasvattaja mahdollistaa pedagogisella toiminnallaan lasten osallisuuden myös ohjatuissa tuokioissa. Näistä kasvatustajien käyttämistä keinoista ohjatussa toiminnassa korostui lasten omalla vuorolla tapahtuvat valinnat, kuten mieleisen lelun tai laulukortin valinta. Nämäkin keinot voivat kuitenkin Turjan (2011) mukaan olla rajoittunutta osallisuuden tukemista, jos tuokio muuten etenee hyvin käsikirjoitetusti. Ohjatuista tuokiosta esimerkiksi laulutuokiolla kasvattaja tuki lasten osallisuutta yhteisten toiminnallisten laululeikkien avulla, joissa lapset saivat vapaasti toteuttaa leikit omavalintaisella tyylillään, jolloin tuokion kulku saattoi hyvinkin poiketa ainakin hetkellisesti suunnitellusta.

Teimme mielenkiintoisen huomion siitä, että kasvattajat kuvailivat runsaasti osallisuuden tukemisessa käyttämiään keinoja varsinkin RTA-haastattelun aikana. Kasvatustajat saivat RTA-haastattelun aikana kuvailla vapaasti videolla näkyvää toimintaa ja perustelivat tekemiään ratkaisuja aktiivisesti. Osallisuuden tukemisen ja mahdollistamisen konkreettiset toimintatavat nousivat vahvasti myös esiin ohjatun toiminnan kuvailussa. Tämän

tulkitsimme johtuvan siitä, että ohjattu toiminta on usein strukturoidumpi ja kasvattaja tiedostaa paremmin käyttämänsä pedagogiset keinot.

Tutkimuksemme tulosten mukaan vapaassa leikissä kasvattaja saattoi asettaa lapsille leikkivälineitä ja leluja esille, joista lapset saivat päättää mitä leikkiä haluaa leikkiä. Vapaassa leikissä kasvattaja siis asetti ns. raamit tuokiolle, mutta päätösvalta leikittävistä leikeistä kuului lapsille. Vapaassa leikissä kasvattaja osallistui itse lasten leikkeihin, mutta vuorovaikutus leikeissä eteni vahvasti lasten ehdoilla. Lasten osallisuuden tukemista vapaassa leikissä kaikkien pienryhmän lasten kanssa haastoi se, että osa lapsista vetäytyi rauhassa leikkimään itsekseen kun taas osa lapsista vaati kasvattajalta huomiota aktiivisesti. Vapaassa leikissä lapset siis jakautuivat hyvinkin vahvasti omiin leikkeihinsä eikä kaikille lapsille yhteistä toimintaa ollut. Tällöin kasvattajan oli hankala tasapainotella jakamansa huomion kanssa kaikkien lapsien välillä. Turjan (2011) mukaan kasvattajan on hyvä joskus antaa tilaa lasten itseohjautuvalle toiminnalle ja saada aikaa esimerkiksi havaintojen tekemiselle joka puolestaan vahvistaa lapsituntemusta. Tulkintamme mukaan havaintojen tekeminen oli kuitenkin haasteellista, sillä osa lapsista vaati kasvattajalta intensiivistä osallistumista leikkiinsä.

Tuloksissa korostui suunnittelun tärkeys, mutta myös kasvattajan kyky poiketa suunnitelmastaan. Tukiessaan lasten osallisuutta sekä toimijuutta kasvattajan tulee vastata lasten aloitteisiin, jotka voivat olla hyvinkin spontaaneja ja vaihtaa tuokion kulun aivan toisenlaiseksi kuin kasvattaja oli alkuperäisesti suunnitellut (Turja, 2011). Tässä kasvattajalta vaaditaan taitoa tasapainotella oman suunnitelman ja lasten aloitteiden välillä mahdollisimman pedagogisesti laadukkaana tuokion mahdollistamiseksi, johon tutkimuksemme tulosten mukaan kasvattajat tietoisesti pyrkivät. Kasvattajat tiedostivat, että moni pieni lapsi ei jaksaa odottaa kovin pitkään passiivisena omaa vuoroaan, joten kasvattajat pyrkivät välttämään passiivista odotusta. Kasvattajat tiedostivat, että temperamentityypeiltään erilaiset lapset jaksavat myös odottaa eri tavalla, joten kasvattajat tekivät tietoisia valintoja lasten vuorojen valinnassa. Tässäkin kasvattajalta vaaditaan tasapainottelua sen kohdalla, että mahdollistaa osallisuutta aktiivisesti sellaisille lapsille, joilla ei kärsivällisyyttä odottamisen suhteen ole, mutta ettei aina samat kärsivälliset lapset jää viimeisiksi.

Kokonaisuudessaan tulostemme mukaan kasvattajan pedagoginen osaaminen on tärkeää lasten osallisuuden mahdollistamisen näkökulmasta. Kasvattajan on tärkeä

tiedostaa lasten osallisuuden mahdollistamisessa esiintyviä haasteita, jotta hän pystyy muuttamaan pedagogisen toiminnan vastaamaan lasten yksilöllisiä- sekä koko lapsiryhmän tarpeita. Osallisuuden mahdollistamista ei kuitenkaan tulisi rajata vain ohjattuun toimintaan tai vapaan leikin hetkiin, vaan siihen tulisi kiinnittää huomiota jokapäiväisissä arjen rutiineissa, jotka Purren (2019) mukaan korostuvat varsinkin alle 3-vuotiaiden lasten ryhmässä.

7.2 Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitteet

Tässä luvussa käsittelemme tutkimuksen vahvuuksia ja rajoitteita koko tutkimuksen näkökulmasta. Tutkimuksen työstämisen aikana pyrimme puolueettomuuteen systemaattisesti niin aineiston keräämisen eri vaiheissa, aineiston analysoinnissa kuin myös tutkimustulosten raportoinnissa, mikä lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Tutkijan on tällöin oltava jatkuvasti varuillaan, jotta vältytään käyttämästä omaa kokemusta ja käyttämästä sitä objektiivina tutkimukseen osallistuvien kokemusten tarkastelussa ja ymmärtämisessä (Berger, 2015). Tutkimuksemme analyysin läpinäkyvyyden lisäämiseksi, jätimme aineiston analyysistä useita esimerkkejä sekä haastattelukysymykset liitetiedostoihin, lukijan nähtäville. Tutkimuksemme luotettavuutta taas heikentää uskottavuuden näkökulmasta tutkijoiden omat tulkinnat, sillä tutkijoille varhaiskasvatuksen konteksti on tuttu, jolloin tutkijoiden ennakkotieto sekä käsitykset tutkittavasta ilmiöstä vaikuttavat tulosten analysoinnissa, vaikka pyrimme tarkastelemaan ilmiötä mahdollisimman objektiivisesti. Objektiivisen tiedon luominen on laadullisessa tutkimuksessa lähes mahdotonta (Tuomi & Sarajärvi, 2018), vaikka pyrimme puolueettomuuteen tutkimusaineiston analysoinnissa sekä raportoinnissa. Tutkimuksen luotettavuutta voidaankin parantaa tunnistamalla tutkijan arvojen, uskomusten, tietämyksen ja ennakkoluulojen vaikutus tutkimusprosessiin ja sen tuloksiin (Cutcliffe, 2003).

Olemme yksityiskohtaisesti kuvanneet mistä aineistomme koostui, miten analysoimme aineistoa, miten pääsimme tuloksiin ja mitä johtopäätöksiä tuloksista voidaan tehdä. Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteet huomioiden olemme suunnitelleet, toteuttaneet ja arvioineet toimintaamme avoimesti (TENK, 2023). Tutkimuksemme avoimuus lisää läpinäkyvyyttä, joka on tutkimuksemme keskeinen arvo. Tutkimuksemme

aineisto kerättiin silmänliikelaseja käyttäen, joita kasvattaja piti päässään tuokioiden aikana. Lisäksi tuokiota kuvasi huoneen sivulla oleva videokamera, jonka aineistoa emme kuitenkaan tässä tutkimuksessa hyödyntäneet. Kuvaamisen jälkeen aineistoa kerättiin retrospektiivisellä think-aloud haastattelun sekä teemahaastattelun avulla. Kokonaisuudessaan koemme, että tutkimuksemme vahvuutena olivat useat aineistonkeruumenetelmät, joita hyödynsimme tutkimuksessamme. Pienimuotoisessa tutkimuksessa, jossa vastaajien määrä on rajallinen eri syistä, useat aineistonkeruumenetelmät parantavat tulosten laatua sekä varmuutta (Bennett, 2014). Vaikka emme hyödyntäneet kaikkea kerättyä materiaalia, koemme että tutkimuksemme vahvuus on, että tarvittaessa materiaalia olisi ollut lisää. Kerättyä materiaalia olisi myös voinut tutkia eri näkökulmista ja eri aineistonanalyysimenetelmää käyttäen.

Tällä tutkimuksella on tärkeä merkitys, sillä sen avulla lukijalla on mahdollisuus arvioida tulosten siirrettävyyttä muihin konteksteihin (Lincoln ym., 1985). Tutkimuksen rajoitteena voi pitää tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien melko vähäistä määrää (kolme kasvattajaa) eli otoskokoa. Eskolan ja kumppaneiden (2008) mukaan tutkimuksen tuloksia on mahdotonta yleistää koskemaan isompaa joukkoa. Otoskokoa on kuitenkin syytä tarkastella suhteessa tutkimustehtävään ja tutkimuksen tarkoitukseen (Eskola ym., 2008). Heiltä jokaiselta kerättiin kuitenkin aineistoa kaksi kertaa eli yhteensä kuuden eri tuokion verran.

Tutkimuksemme tulosten rajoitteena voi myös pitää käyttämäämme aineistonanalyysimenetelmää, joka oli laadullinen sisällönanalyysi. Kuten luvussa 5.5 totesimme, laadullinen tutkimus perustuu tutkijoiden omien tulkintojen varaan. Aineiston analyysissa huomasimme, että monet kasvattajien vastauksista oli monitulkinnallisia. Tässä kuitenkin auttoi, että meitä tutkijoita oli kaksi, joten pystyimme keskustelemaan yhdessä tekemistämme tulkinnoista. Tulkinnoillamme on merkittävä osuus tutkimuksemme tulosten kannalta. Tutkimusraporttimme on laadittu tarkasti, jolloin on selitetty huolellisesti, kuinka olemme päässeet erilaisiin tulkintoihin. Lisäksi koemme parityöskentelyn edesauttaneen tutkimuksemme luotettavuutta reflektiivisen otteen ansiosta. Jatkuvan keskustelun sekä pohdinnan kautta refleктоimme omaa työskentelyämme ja tuotostamme.

Lisäksi tutkimuksemme rajoitteena voi pitää silmänliikemenetelmän keräystä. Eräs tutkimukseen osallistunut kasvattaja kertoi, että kuvaustilanne jännitti häntä kovasti,

joten koki siksi toiminnan muodostuneen aikuislähtöisemmäksi kuin normaalisti, joka heikentää tutkimuksemme tulosten luotettavuutta. Hän myös totesi tiedostavansa lasien läsnäolon koko tuokion aikana, sillä hänellä ei normaalisti ollut silmälaseja käytössä. Ennen tutkimusaineiston keruuta pohdimme tutkijoiden kesken, millä tavalla nämä lasit saattavat vaikuttaa aineistonkeruutilanteisiin. Normaalisti silmälaseja pitävä kasvattaja ei taas muistanutkaan koko silmänliikelasien läsnäoloa tuokioiden aikana.

Tutkimuksen vahvuutena voi pitää myös tuokioiden monipuolisuutta. Monipuoliset tuokiot lisäävät tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä.

7.3 Jatkotutkimusideoita

Tämän tutkimuksen myötä meille heräsi ajatuksia mahdollisista jatkotutkimusaiheista. Silmänliikelasitutkimus on melko uutta varhaiskasvatuksen kentällä. Mielestämme olisi kiinnostavaa tutkia silmänliiketutkimuksen avulla niin lasten kuin aikuisten katseen kohdistumista. Mitkä asiat liittyvät kasvattajan tai lasten katseen kohdistumiseen? Miksi kasvattaja suuntaa katseensa tiettyyn lapseen? Silmänliiketutkimuksen avulla voidaan ymmärtää kuinka opettajien visuaalinen havainto ja katse liittyvät itse opetustapahtumaan (Jarodzka ym., 2020), jonka takia mielestämme pedagogiikan kehittämisen kannalta lisääntyvä silmänliiketutkimus olisi tärkeää kasvatustieteiden keskuudessa. Lisäksi haluaisimme tutkia lasten osallisuuden kokemuksia perustoimintojen aikana, sillä perustoiminnot vievät n. 40–60 % alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotipäivästä (Kettukangas, 2017). Varsinkin alle 3-vuotiaiden kohdalla perustoimintotilanteet vievät suuren osan päiväkotipäivästä, jolloin pedagoginen toiminta ja sitä mukaa osallisuuden mahdollistaminen tulee sijoittaa myös arjen perustoimintotilanteisiin, joita voisi hyvin tutkia hyödyntämällä silmänliiketutkimusta.

Kuten olemme aiemmin todenneet, alle 3-vuotiaisiin kohdistuva tutkimus on tärkeää, jolloin olisi mielenkiintoista tutkia lisää alle 3-vuotiaiden kehitystä, esimerkiksi toimijuuden näkökulmasta. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia osallisuuden rakentumista ja tukemista varhaiskasvatuksessa isommalla aineistolla ja määrällisiä menetelmiä käyttäen, jolloin tutkimuksen tulokset olisivat paremmin yleistettävissä. Jatkotutkimuskysymyksiä voisi olla; Miten kasvattajien pedagoginen osaaminen lasten osallisuuden tukemisessa näkyy, kun kasvattajalla on paljon kokemusta verrattuna kasvattajaan, jolla on vähän kokemusta?

Tämä tutkimus keskittyi alle 3-vuotiaiden lasten osallisuuden tukemiseen, olisi kiinnostavaa selvittää, käyttävätkö kasvattajat erilaisia keinoja osallisuuden tukemisessa hieman vanhempien lasten kohdalla. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia millä tavoin temperamentti liittyy osallisuuden tukemiseen vanhempien lasten kohdalla. Tällöin tutkimuskysymyksiä voisi olla; Miten kasvattaja mahdollistaa osallisuuden esiopetuksessa? Mitkä tekijät vaikuttavat lasten osallisuuden mahdollistamiseen esiopetuksessa? Olisivatko tulokset erilaisia, millä tavalla?

Lopuksi olisimme kiinnostuneita myös tutkimaan osallisuutta pitkittäistutkimuksen avulla. Haluaisimme tutkia, miten osallisuus muotoutuu lapsilla heidän kasvaessaan. Miten lasten osallisuuden mahdollistaminen muuttuu noviisiopettajana aloittavalla hänen työvuosiensa kuluessa? Muutoksen tutkiminen voisi vahvistaa osallisuuden ja sen tukemisen merkitystä varhaiskasvatuksen kentällä.

Lähteet

Ahonen, L., & Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. PS-kustannus.

Alila, K. & Parrila, S. (2011). Varhaiskasvatuksen arjen ja vuorovaikutuksen kehittämissaasteita. Teoksessa: Alila, K. & Parrila, S. (toim.) *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010*. Oulu: Ediva. 155–167.

Alshammari, T. Alhadreti, O & Mayhew, P. (2015) *When to ask participants to think aloud: A comparative study of concurrent and retrospective think-aloud methods*. *International Journal of Human Computer Interaction*, 6 (3), s. 48–63.

Anders, Y. (2015). *"Literature review on pedagogy in OECD countries"*, background document for the United Kingdom review on pedagogy, OECD.

Bae, B. (2009). *Childrens right to participate - Challenges in everyday interaction*. *European Early Childhood Education Research Journal* 17 (3). 391–406

Bennett, J. (2014). *Using diaries and photo elicitation in phenomenological research: Studying everyday practices of belonging in place*. SAGE Publications. Saatavilla 14.3.2024 : <https://methods.sagepub.com/case/diaries-photo-elicitation-phenomenological-research-everyday-practices>

Berger, R. (2015). *Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research*. *Qualitative research* 15 (2).

Cadima, J., Aguiar, C., Guedes, C., Wysłowska, O., Salminen, J., Slot, P., . . . Lerkkanen, M. (2023). *Process Quality in Toddler Classrooms in Four European Countries*. *Early education and*

development, 34(7), 1565-1589. Saatavilla 14.3.2024 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2022.2139548>

Creswell, J-W., Plano Clark, V-L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Second edition. SAGE Publications, Thousand Oaks, CA.

Cutcliffe, J. 2003. *Reconsidering reflexivity: introducing the case for intellectual entrepreneurship*. *Qualitative Health Research* 13.

Dessus, P., Cosnefroy, O., & Luengo, V. (2016). "Keep Your Eyes on 'em all!": A Mobile Eye-Tracking Analysis of Teachers' Sensitivity to Students. In *Lecture Notes in Computer Science* (pp. 72-84). Springer Science+Business Media. Saatavilla 14.3.2024 https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-45153-4_6

Goldberg, P., Schwerter, J., Seidel, T., Müller, K., & Stürmer, K. (2021). *How does learners' behavior attract preservice teachers' attention during teaching?* *Teaching and Teacher Education*, 97, 103213. Saatavilla 14.3.2024 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103213>

Codreanu, E., Sommerhoff, D., Huber, S., Ufer, S., & Seidel, T. (2021). *Exploring the Process of Preservice Teachers' Diagnostic Activities in a Video-Based Simulation*. *Frontiers in education* (Lausanne), 6, . Saatavilla 14.3.2024 <https://doi.org/10.3389/educ.2021.626666>

Emilson, A. & Folkesson, A-M. (2006). *Children's participation and teacher control*. *Early Child Development and Care*, 176, 3&4.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.

Haataja, E., Garcia Moreno-Esteva, E., Salonen, V., Laine, A., Toivanen, M., & Hannula, M. S. (2019). *Teacher's visual attention when scaffolding collaborative mathematical problem solving*.

Teaching and teacher education, 86, 102877. Saatavilla 14.3.2024

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102877>

Happo, I. (2006). *Varhaiskasvattajan asiantuntijuus*. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Lapin yliopisto: akateeminen väitöskirja.

Hart, R. (1992). *Children's Participation from Tokenism to Citizenship*, Unicef International Child Development Centre, Italia.

H. Jarodzka, I. Skuballa, H. Gruber. (2020). *Eye-tracking in educational practice: Investigating visual perception underlying teaching and learning in the classroom*. *Educational Psychology Review*, 33 (1) (2020), pp. 1-10

Holmqvist, K., Nyström, M., Andersson, R., Dewhurst, R., Jarodzka, H., & Van De Weijer, J. (2015). *Eye Tracking: A Comprehensive Guide to Methods and Measures*. Oxford University Press, USA.

Jarodzka, H., Holmqvist, K., & Gruber, H. (2017). Eye tracking in Educational Science: Theoretical frameworks and research agendas. *Journal of eye movement research*, 10(1), 1-18. <https://bop.unibe.ch/JEMR/article/view/2959/pdf-1013>

Kalliala, M. (2008). *Kato mua!: Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Gaudeamus Helsinki University Press.

Kangas, J & Brotherus, A (2017). *Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa : "Leikittäisiin ja kaikkien onnellisia!"* . julkaisussa A Toom, M Rautiainen & J Tähtinen (toim), *Toiveet ja todellisuus : Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* . Kasvatusalan tutkimuksia, Nro 75, Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku.

Kallinen, K., & Pirskanen, H. (2022). *Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu*. Gaudeamus

Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy*. University of Helsinki.

Karimäki, R. (2008). Näkökulmia 2000-luvun suomalaiseen lapsuuteen. *Elore*, 15(1), 5. Saatavilla 14.3.2024 <https://journal.fi/elore/article/view/78709>

Keltikangas-Järvinen, L. (2022). *Temperamentti - mitä se on ja mihin se vaikuttaa?* Duodecim, 138(2), 139-144. <https://www.duodecimlehti.fi/xmedia/duo/duo16652.pdf>

Keltikangas-Järvinen, L. (2008). *Temperamentti, stressi ja elämänhallinta*. WSOY.

Kettukangas, T. (2017). *Perustoiminnot-käsite varhaiskasvatuksessa*. University of Eastern Finland.

Kinnunen, A. (2021). *Löytöretkellä lapsen osallisuuteen: Substantiivinen teoria kouluikäisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden mahdollistavasta yhteistoiminnasta*. University of Eastern Finland.

Kovanen, P. (2004). *Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa: varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa*. Jyväskylän yliopisto.

Koivula, M., Siippainen, A., Eerola-Pennanen, P., Böök, M. L. & Eerola-Pennanen, P. (2022). *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino.

Kuula-Luumi, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uud. p.). Vastapaino.

Kyrönlampi, T., & Uitto, M. (2022). *Lasten osallisuutta mahdollistavat ja estävät tekijät esiopetuksessa*. *Kasvatus & Aika* (Verkkolehti), 16(2), . Saatavilla 14.3.2024 <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/95401>

Leinonen, J., Brotherus, A. & Venninen, T. (2014). *Children's participation in Finnish preschool education - Identifying, describing and documenting children's participation*. *Nordisk Barnehageforskning* 7.

Lincoln, Y. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.

Saatavilla 14.3.2024 <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411920701657033>

McIntyre, N.A., Draycott, B. & Wolff, C.E. (2021). Keeping track of expert teachers: Comparing the affordances of think-aloud elicited by two different video perspectives.

Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (4. painos). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Muhonen, H., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M-K. (2022) Professional vision of Grade 1 teachers experiencing different levels of work-related stress. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103585. Saatavilla 14.3.2024 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X21003103?via%3Dihub>

Neitola, M. (2010). Kiusaaminen päiväkodissa – ilmeneminen ja interventio. Teoksessa: Korhonen, R., Rönkkö, M-L. & Aerila, J. (toim.) *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. Turku: Turun yliopisto. 217–229.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmissen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nyland, B. (2009). The guiding principles of participation. *Infant, toddler groups and the United Nations Convention on the Rights of the Child*. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E.

Johansson (toim.) *Participatory learning in the early years. Research and pedagogy*. New York: Routledge, 26–43. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/18518/urn_isbn_978-952-61-%202574-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Opetushallitus., (2014). Esiopetussuunnitelman perusteet.

Opetushallitus., (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.

Perustuslaki [PL] 1.6.1999/731. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2015). Kurssi kohti diskurssia. Vastapaino.

Pihlaja, P., Viitala, R., Paakkolanvaara, J., Hiltunen, J., Viitala, R., Ketonen, R., Uotinen, S. (2022). *Varhaiserityiskasvatus* (3., uudistettu painos.). PS-Kustannus.

Pollari, K., & Toivanen, V. 2016. Lastensuojelun keskusliitto. Vammaisten lasten näkemysten selvittäminen. Opas sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisille. <https://lskl.e-julkaisu.com/vammaisen-lapsen-nakemysten-selvittaminen/>

Pursi, A. (2019). Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä. Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä.

Putnam, S. P., Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: The Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant Behavior & Development*, 29(3), 386–401. Saatavilla 14.3.2024 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17138293/>

Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudamus.

Rothbart, M. K. (2007). Temperament, Development, and Personality. *Current directions in psychological science : a journal of the American Psychological Society*, 16(4), 207–212. Saatavilla 14.3.2024 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x>

Rouvinen, R. (2007). "Tässä työssä yhdistyy kaikki". Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopisto: akateeminen väitöskirja.

Salamon, A., Sumsion, J., & Harrison, L. (2017). Infants draw on 'emotional capital' in early childhood education contexts: A new paradigm. *Contemporary issues in early childhood*, 18(4), 362-374. Saatavilla 14.3.2024 <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1463949117742771>

Séguin, D. G., & MacDonald, B. (2018). The role of emotion regulation and temperament in the prediction of the quality of social relationships in early childhood. *Early child development and care*, 188(8), 1147-1163. Saatavilla 14.3.2024 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2016.1251678>

Seppänen-Järvelä, R., Åkerblad, L., Haapakoski, K., Iltanen, Y. J. F., Philosophy, D. O. S. S. A., Sosiaalityö, & Work, S. (2019). *Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of technology and teacher education*, 13(3), 475.

Shier, H. (2006). Pathways to Participation Revisited, Julkaisussa: *New Zealand Association for Intermediate and Middle Schooling*, issue 2. https://www.harryshier.net/docs/Shier-pathways_to_Participation_Revisited_NZ2006.pdf

Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & society*, 18(2), 106-118. Saatavilla 14.3.2024 <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/chi.817>

Syrjämäki, M. (2015). Osallisuuspuhetta integroidussa erityisryhmässä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(1),.

Tahkokallio, L. (2014). Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Helsingin yliopisto: akateeminen väitöskirja.

Theobald, M. A. & Kultti, A. (2012). Investigating child participation in the everyday talk of teacher and children in a preparatory year. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13 (2). https://eprints.qut.edu.au/43712/1/10007_CIEC_Final_Revised_Manuscript_14_July_2011_theobald_Kulttix.pdf

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turja, L. (2010). Lapset osallisina – Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa: L. Turja & E. Fonsén (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus*. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus.

Turja, L. (2011). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus, 41–53.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK, kustantaja, Keiski, R. L., Hämäläinen, K., Karhunen, M., Löfström, E., Näreaho, S., . . . Aittasalo, M. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Van den Bogert, N., Bruggen, J.V., Kostons, D. & Jochems, W. (2014). First steps into understanding teachers' visual perception of classroom events.

Van den Haak, M., Den Jong, M., & Jan Schellens, P. (2003) Retrospective vs. Concurrent think-aloud protocols: Testing the usability of an online library catalogue.

Varhaiskasvatuslaki, 13.7.2018/540. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Venninen, T., Leinonen, J., & Ojala, M. (2010). "Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi": Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa: tutkimusraportti. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Socca.

Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. University of Eastern Finland.

Virkki, P., Nivala, E., Kiilakoski, T. & Gretschel, A. (2012). Päiväkotien tarjoama osallisuusympäristö. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118. Helsinki: Hakapaino, 180–186.

Xu, Y. (2020). *Computational modeling for visual attention analysis*. Oulun yliopisto: akateeminen väitöskirja.

Yhdistyneet kansakunnat - lasten oikeuksien yleissopimus. (1990). <https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus-turvaa-lasten-ihmisoikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991/60. https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2

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

Liitteet

Liite 1. Haastattelukysymykset (RTA-haastattelu ja teemahaastattelu)

Haastattelukysymykset:

RTA-haastattelu

Miten koit videointitilanteen?

Tuliko videon katselussa yllätyksiä? Jo tuli, niin millaisia?

Ilmenikö videossa jotain sellaista, minkä perusteella muuttaisit toimintaasi?

Miten videointi ja videon katselu tuki omaa pedagogista tietoisuuttasi?

Miten videointi ja videon katselu voisi tukea tiimin pedagogisen asiantuntijuuden kehittymistä?

Miten videointi ja videon katselu voi tukea oman asiantuntijaidentiteettisi kehittymistä?

Miten videointi ja videon katselu voi tukea sensitiivistä vuorovaikutusta lasten kanssa?

(jos ei tule vastausta jo aikaisemmin)

Mitä opettajan pedagogiikan osa-alueita voidaan tukea videoinnilla ja videon katselulla?

Miten kehittäisit videointitilannetta?

Teemahaastattelu

Miten määrittelet osallisuuden?

Miten mahdollistit lasten osallisuuden tuokion aikana?

Minkälaiset tekijät haastoivat lasten osallisuuden mahdollista ja sen tukemista tuokion aikana?

Miten määrittelet temperamentin?

Millä tavalla lasten erilaiset temperamentit näkyivät tuokion aikana?

Kuinka tasapuolisesti arvioit katsoneeksi kutakin ryhmäsi lasta tässä tilanteessa?

Osaatko arvioida mitkä mitkä tekijät saavat sinut suuntaamaan katseesi tiettyyn lapseen?

Millainen käyttäytyminen saa sinut katsomaan ryhmäsi lasta?

Huomasitko eroja siinä miten tai mihin suuntaan katseesi kohdistuu vapaan leikin ja ohjatun toiminnan aikana? Jos huomasit niin millaisia?

Liite 2. Taulukko vapaan leikin tuokioista, teemahaastattelu

Alkuperäisilmaisu	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka
<p>”Pyrin siihen, että siinä nyt sitten jokaisella oli jotakin mielekästä ja häntä kiinnostavaa hommaa. Ei ollut pakko pakko jotakin tiettyä juttua tehdä, koska vähän vierastan näitä pakkoja. Musta on tylsää niinku, miten muka voi olla kivaa pakolla. ”</p>	<p>Pyrin siihen, että kaikilla on mielekästä tekemistä. Ei ole pakko tehdä jotain asiaa jos lapsi ei halua. Pakolla tehty ei mielestäni ole lapselle mukavaa.</p>	<p>Mielenkiinnon kohteiden huomioiminen.</p>	<p>Lapsituntemus</p>
<p>niin no ehkä just siis tavallaan se, että tällöinen niinku vapaa leikki ylipäänsä, että sitäkin voi niinku suunnitella sitä vapaata leikkiä ja se että miten niinku toki kaikenikäisillä päiväkodissa mutta nimenomaan näillä pienillä, että miten tavallaan tärkeä tällöinen vapaan leikin hetki on sinne niinku moneen alueen oppimisen kannalta. Se ei ole vaan semmonen että no hei mennäänpä tuonne leikkimään nyt että alatte vaan leikkii jotakin, vaan että senkin voi noin suunnitella.</p>	<p>Lapsen vapaaseen leikkiin sitoutumista voidaan tukea ennalta suunnitellulla</p>	<p>Mielenkiinnon kohteiden huomiointi suunnittelussa</p>	<p>Lapsituntemus</p>

Liite 3. Taulukko ohjatun toiminnan tuokiosta, RTA-haastattelu

Alkuperäisilmaisu	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka
<p>Tossa tietenkin se, että ehkä olisi että kuinka monta lasta on paikalla, niin olisi ehkä voinut sitten olla sen verran myös niitä kulkuneuvoja, mutta sitten mä taisin tietenkään mä lapsi 1 siinä että lapsi 1 ei saanut ottaa siitä pussista niin se mä tiedän lapsi 1 se ei niinku hän ei siitä harmistu se ei oo semmoinen niin kaikista tärkein asia jos mä nyt oikein muistan miten toi meni, mutta että jotenkin yrittää kuitenkin että osallistais niitä kaikkia</p>	<p>Leluja yhtä paljon kuin lapsia, jotta kaikki kokee osallisuutta</p>	<p>Lelut osallisuuden mahdollistajina</p>	<p>Kasvattajan pedagoginen toiminta</p>
<p>ehkä tässä just niinku nyt huomaa, että voisi enemmän just lapsi 2 ja lapsi 3 aika passiiviset tässä, että ottaa niitä vaikka enemmän mennä vaikka siihen viereen ja ottaa kädestä kiinni ja yrittää saada niitä osallistettua enemmän.</p>	<p>Passiiviset lapset tarvitsevat enemmän aikuisen tukea, jotta he kokevat osallisuutta</p>	<p>Passiivisten lasten osallisuuden tukeminen fyysisesti ohjaimalla</p>	<p>Kasvattajan pedagoginen toiminta</p>

Liite 4. Taulukko ohjatun tuokion toiminnasta, teemahaastattelu.

Alkuperäisilmaisu	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka
<p>Niin ja myöskin sitten, että sitten kun meille tulee joku uusi tyyppi. Niin se niinku otetaan mukaan tähän, että on se sitten aikuinen, sijainen tai kuka. Sitten yhtenä iltapäivänä meillä oli tuolta noin iltapäivä niin oli tuosta naapurin ryhmästä niin pari täällä leikkimässä niin silleen kaikki on niinku yhtä tärkeitä ja yhtä rakkaita niin semmoiseksi ajattelen sen osallisuuden.</p>	<p>Kun ryhmään tulee uusi henkilö, hän on yhtä tärkeä kuin muutkin. Heti osa ryhmää.</p>	<p>Kasvattaja tukee lasten me-käsitystä.</p>	<p>Kasvattajan pedagoginen toiminta</p>
<p>”Musta jotenki Mikael on niin sympaattinen. Ihan ei vielä jaksu riitä, mut se kuitenkin haluis. Halu on, mutta sitten se ei ihan niinku joo. on hirveesti mukana. Ei vielä ihan niinku siinä ihan asian päällä. ”</p>	<p>Kasvattajan mielestä on sympaattista, että vaikka lapsella ei jaksaminen vielä riitä keskittymään pitkään hän silti osallistuu tuokioon.</p>	<p>Läsnäolon luoma kokemus osallisuudesta.</p>	<p>Lapsituntemus</p>

Liite 5 Taulukko vapaan leikin tuokiosta, RTA-haastattelu.

Alkuperäisilmaisu	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka
<p>”Mäkin olin ehkä laskenut sen varaan, että Eemi on se dynamo ja tavaltaan opettaa sitä leikkiä tai näyttää mitä tehdään. Mutnää on niinku itselisiä yksiköitä nää kaikki kolme tässä niin se Eemin veto-voima ei tehoa näihin.”</p>	<p>Kasvattaja luuli, että lapsi kannattelee muita lempileikissään, mutta muut eivät innostuneetkaan kyseisestä leikistä. Muut alkoivatkin leikkimään omia leikkejä.</p>	<p>Alkuperäisen suunnitelman muuttaminen spontaanisti.</p>	<p>Kasvattajan kyky muokata toimintaansa</p>
<p>”On niin monta juttua meneillään. Ja sitten tässä on kaksi semmoista lasta, jotka voi tulla helposti.”</p>	<p>Tilassa on useampi asia meneillään samanaikaisesti. Ryhmässä on lapsia, joilla on haasteita tunteiden kanssa.</p>	<p>Kasvatustilanteiden haastavuus ja moninaisuus</p>	<p>Pedagoginen sensitiivisyys</p>

Liite 6. Taulukko vapaan leikin tuokioista, teemahaastattelu

Alkuperäisilmaisu	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka
<p>”Mutta tämmöinen, mutta tää oli vähän tämmöinen sillis-laatti ja sekalainen porukka, että kun piti miettiä niin hetkeltä niitä lupia saa kysytyä. Niin tää ei ollut semmoinen niinku mikä olisi voinut olla meidänkin porukoista niinku että ne olisi leikkinyt samaa leikkiä ja mun ei olisi tarvinnut kauheasti edes puuttua koko hommaan.”</p>	<p>Lapsiryhmä ei ollut dynamiikaltaan paras, sillä ryhmä oli muodostettu tutkimuslupia ajatellen. Parhaimmillaan kasvattaja ajatteli, ettei hänen olisi tarvinnut tukea leikkiä niin vahvasti.</p>	<p>Tutkimuseettiset syyt vaikuttivat ryhmän muodostukseen.</p>	<p>Ryhmädynamiikka.</p>
<p>että ei mennä niinku, että tuoltakin nyt jos joku ois tullut, et hei opettaja tulepas katsomaan se ja se ja tuo, niin sehän on niinku tavallaan se olisi se olisi häiriintynyt ja se olisi voinut tavallaan katketakin toi meidän</p>	<p>Vapaaleikki olisi häiriintynyt, jos kasvattaja olisi joutunut lähtemään kesken leikin ja hyvä leikkitalanne olisi katkennut</p>	<p>Sitoutuminen</p>	<p>Pedagoginen sensitiivisyys</p>

hyvä juttu sit- ten siihen.			
--------------------------------	--	--	--

Liite 7. Taulukko ohjatun toiminnan tuokiosta, RTA-haastattelu

Alkuperäisilmaisu	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka
<p>tasapuoli- sesti mutta niinku täs- säkin huo- maa, että tässä mä vähän it- seasiassa ihmettelen missä ai- kuinen on, että tässä oli kuiten- kin niin monta lasta, että sitten olisi aina kiva, että siinä olisi niinku toinen ai- kuinen mu- kana. koska niinku tam- mõesissä leikissäkin niistä olisi hyvä, että siinä olisi ollut aikui- nen vähän auttamassa niinku noita muita.</p>	<p>Kasvattaja ihmetteli toi- sen aikuisen puuttumista, koska hän oli yksin use- amman lapsen kanssa</p>	<p>Huomion riittämättömyys</p>	<p>Kasvattajan kyky muokata toimintaansa</p>
<p>tässä olisin sitten niinku ta- vallaan oli- sin</p>	<p>Kasvattaja kaipasi toista aikuista, jotta hän olisi voinut keskittyä ohjaami- seen ja toinen aikuinen olisi voinut auttaa lapsia sitoutumaan toimintaan</p>	<p>Vastuun jakaminen</p>	<p>Kasvattajan kyky muokata toimintaansa</p>

<p>halunnut sitten se aikuinen olisi ollut jo tässä että sitten se menee vähän siihen semmoiseen niinku, että jos olisi kaksi aikuista niin ite olisi voinut ohjata ja toinen olisi ollut se, kuka palauttelee niitä lapsia sitten siihen niinku tekemiseen.</p>			
--	--	--	--

Liite 8. Taulukko ohjatun toiminnan tuokiosta, teemahaastattelu

Alkuperäisilmaisu	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka
no ehkä just se, että miten niinku voisi vielä enemmän huomioida kaikkia tasapuolisesti	Miten huomioida kaikkia lapsia tasapuolisesti	Tasapuolisuus	Pedagoginen sensitiivisyys
no ehkä varmaan kiinnittää enemmän huomiota siihen, että huomioon kaikkia tasapuolisesti ja se, että niinku pienempi porukka jos olisi vaikka neljä lasta, niin sitten siinä pystyisi vielä paremmin kiinnittää huomiota.	Pienemmällä lapsimäärällä voisi paremmin jakaa huomiota kaikille lapsille.	Ryhmäkoko	Kasvattajan kyky muokata toimintaansa

Liite 9. Taulukko vapaan leikin tuokiosta, RTA-haastattelu

Alkuperäisilmaisu	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka
"Sit Eemi on aina sellanen, että pitää tietää mitä hän tekee ja mitä hän ajattelee ja tota, koska siinä voi jotakin sit käydä."	Lapsen kohdalla kasvattajan tulee tiedostaa lapsen persoonallisuuden piirteitä (ja esim. haasteet), jotta tilanne ei kärjisty	Ennakointi lapsen yksilöllisessä kohtaamisessa	Lapsituntemus
"Sit Mikael tossa miettii mitähän sitten haluaisi. Hän ei sano, mutta hän kuitenkin näyttää siinä kehonkielellään..."	Lapsi ei puhu, mutta näyttää kehonkielellään mieltävänsä	Non-verbaalinen kommunikaatio	Lapsituntemus

Liite 10. Taulukko ohjatun toiminnan tuokiosta, teemahaastattelu

Alkuperäisilmaisu	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka
<p>”Mut että just tota että joka sitten niinku ei tule sanomaan hirveän helposti jäisi vaan jonnekin. En mä nyt semmoista toimi kenellekään lapselle, että kun sä oot niin ihanan helppo niin sulla ei kukaan puhu koko päivänä mitään...”</p>	<p>Kasvattajan mukaan hiljaisimmat lapset saattavat helposti jäädä varjoon, jota ei toivo kenellekään. Kasvattaja kertoo, ettei toivo että kukaan ”helppo lapsi” jäisi muiden varjoon.</p>	<p>Hiljaiset lapset jäävät helposti sivuun, ”helpoina lapsina”</p>	<p>Lapsituntemus</p>
<p>toki tässä oli niinku nyt nämä kaks lasta jotka oli mua lähimpänä, niin heitä oli niinku taas helppoin... että mut sit mä koin, että mä en lähe nousemaan tossa tilanteessa niinku et vaihtasin esimerkiksi paikkaa, koska kaikki oli niinku.. mä tiän että nää on.. ketkä istu täällä kauempana niin on semmosia hieman rauhallisemmin mukaan tulijoita, et nää on nopeemmin niinku temperamentiltaan niinku nopeempia ketkä oli mua lähempänä ja siinä mielessä niinkun halusin antaaakin heille tilaa ja sit mä vähän luo...</p>	<p>Kasvattaja ei kokenut tarpeelliseksi vaihtaa paikkaa, koska häntä lähellä oli lapset, jotka ovat temperamentiltaan vilkkaampia ja kauempana istui lapset, jotka ovat rauhallisempia</p>	<p>Istumajärjestys</p>	<p>Lapsituntemus</p>

Liite 11

Taulukko 14. Ohjatun toiminnan tuokiosta, RTA-haastattelu

Alkuperäisilmaisu	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka
"Saara on aina semmonen joka odottais omaa vuoroaan aina maailman tappiin... Tässä just aattelin, että teen sillee ettei Saara oo viimesenä, kun Emma ois aika innokas ollu."	Kasvattaja antoi vuoron lapselle, joka olisi jaksanut odottaa vielä pidempäänkin, jotta hän ei olisi aina viimeinen.	Osallisuuden mahdollistaminen kärsivälliselle lapselle	Lapsituntemus
"Nyt mä pelasin sillä kortilla, että kuka jaksaa odottaa ja Emma ei ois välttämättä jaksanut odottaa."	Kasvattaja teki toiminnassa valintoja lasten kärsivällisyyden mukaan	Lasten sitoutuminen toimintaan	Lapsituntemus

Liite 12

Taulukko 15 ohjatun toiminnan tuokiosta, teemahaastattelu

Alkuperäisilmaisu	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka
<p>"mä en nyt ottanut Eemiä lauluhetkelle, koska mä tiesin että jossain vaiheessa se olisi sanonut älä laula, älä laula, niin tota sanoin sitten että mä en tarvitse kuin neljä niin Eemi säkin voit mennä pihalle... .. Ihan ihan vaan siksi että että tota koska ei se ole sitten muille lapsille kiva tilanne."</p>	<p>Kasvattaja ei ottanut lasta mukaan lauluhetkelle, sillä lapsi olisi jossain vaiheessa häirinnyt toimintaa. Kasvattaja päätti antaa lapsen mennä mielummin ulos, jotta se tukisi muun ryhmän toimintaa ja toimintarauhaa.</p>	<p>Ryhmän kokouksessa otetaan huomioon lasten temperamentit</p>	<p>Lapsituntemus</p>
<p>"Sitten Oliverista mä odotinkin näin vähän se oli just silleen että mä en oikeastaan Oliverista niin tiennytäkään. Hän ei ole meillä joka päivä niin sitten just sitä että no miten nyt niinkun, maltaako, jaksaako, innostuuko yhtään. Ja mä olin siihen mä olin niinku tosi tyytyväinen, että hän oli kuitenkin koko ajan mukana, että tota olisi voinut äänestää jaloillaan kieltä tässä et ei nyt jaksa olla."</p>	<p>Kasvattajalla oli tuokiossa mukana lapsi, joka on harvemmin päiväkodissa. Kasvattaja ei ollut varma miten lapsi reagoisi lauluhetkeen. Hän oli kuitenkin tyytyväinen, että lapsi jaksoi kiinnittyä toimintaan.</p>	<p>Tuntemattomampi lapsi mukana tuokiossa</p>	<p>Lapsituntemus</p>