

Näkymätön lapsi – Varhaiskasvatuksen opettajan katseen
kohdistaminen alle 3-vuotiaiden lapsiryhmässä
Tiina Riihinen

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

TIIVISTELMÄ

Riihinen, Tiina. 2024. Näkymätön lapsi – Varhaiskasvatuksen opettajan katseen kohdistaminen alle 3-vuotiaiden lapsiryhmässä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 78 sivua.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen opettajien katseen kohdistamista alle 3-vuotiaiden lapsiryhmissä. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, kuinka tasapuolisesti varhaiskasvatuksen opettajat katsoivat kutakin ryhmänsä lasta, ja kohdistuiko johonkin lapseen muita vähemmän katseita. Lisäksi selvitettiin sitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat perustelivat katseensa kohdistamista. Tutkimus toteutettiin osana Jyväskylän yliopiston Herkin Silmin -tutkimushanketta.

Tutkimuksen aineisto koostuu määrällisestä silmänliikelasien avulla kuvattusta videoaineistosta sekä laadullisesta RTA- ja teemahaastatteluaineistosta. Tutkimukseen osallistui kolme alle 3-vuotiaiden ryhmissä työskentelevää varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka pitivät silmänliikelaseja päässään ohjatun toiminnan ja vapaan leikin aikana. Lapsia oli paikalla kerrallaan 4–6. Lisäksi kutakin varhaiskasvatuksen opettajaa haastateltiin kaksi kertaa.

Tutkimuksen tavoitteen kannalta keskeisenä tuloksena voidaan todeta, ettei selkeästi näkymättömäksi jäänyttä lasta tunnistettu tutkimusaineistosta. Tutkimuksessa kuitenkin ilmeni, että varhaiskasvatuksen opettajat katsoivat keskimääräisesti pisimpään tai lukumäärällisesti eniten lapsia, joita he luonnehtivat haastatteluissa herkästi tulistuviksi, aktiivisiksi tai aikuisen huomiota hakeviksi. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että lapsen temperamentilla oli vaikutusta siihen, kuinka paljon varhaiskasvatuksen opettaja kohdisti häneen katsettaan.

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia silmänliikelasien avulla lapsen ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta suuremmassa varhaiskasvatuksen lapsiryhmässä.

Asiasanat: näkymätön lapsi, katseen kohdistaminen, silmänliiketutkimus, vuorovaikutus, temperamentti

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 ALLE 3-VUOTIAAT VARHAISKASVATUKSESSA	10
2.1 Alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksen järjestäminen Suomessa	10
2.2 Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka	13
3 OPETTAJAN JA LAPSEN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS VARHAISKASVATUKSESSA	17
3.1 Laadukkaan vuorovaikutuksen merkitys lapsen kehitykselle	17
3.1.1 Opettaja-lapsisuhde.....	18
3.1.2 Opettajan laadukas pedagoginen vuorovaikutus.....	20
3.1.3 Lapsen osallisuuden toteutuminen.....	21
3.2 Vuorovaikutuksen erityispiirteet alle 3-vuotiaiden ryhmissä	23
3.3 Katseen kohdistaminen vuorovaikutuksen tärkeänä osatekijänä	26
4 NÄKYMÄTÖN LAPSI VARHAISKASVATUKSESSA	29
4.1 Temperamentti näkymättömyyttä selittävänä tekijänä	30
4.2 Sosiaalisesti estynyt tai ujo lapsi varhaiskasvatuksen vuorovaikutustilanteissa.....	32
5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	36
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	37
6.1 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto	37
6.2 Tutkimusmenetelmät	39
6.2.1 Silmänliiketeknologia.....	40
6.2.2 Varhaiskasvatuksen opettajien haastattelut	42
6.3 Aineistonanalyysi	44
6.4 Tutkimuksen eettiset ratkaisut.....	49

7	TULOKSET	52
7.1	Katseen kohdistamisen tasapuolisuus	52
7.2	Varhaiskasvatuksen opettajien perusteluita katseen kohdistamiselle..	57
7.2.1	Ammatillinen toiminta	58
7.2.2	Tilannetekijät	64
8	POHDINTA	70
8.1	Tulosten tarkastelu	70
8.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	73
	LÄHTEET	79
	LIITTEET	99

1 JOHDANTO

Katsekontakti on sanaton, jaettu hetki, joka voi olla merkityksellisempi lapselle kuin ääneen puhutut sanat.

Yin, 2013

Moni on tutustunut Tronickin ym. (1978) still face -kokeeseen, jossa aktiivisesti taaperoikäisen lapsen kanssa vuorovaikutuksessa oleva vanhempi ryhtyy yllättäen katsomaan lasta eleettömänä. Lapsi hämmentyy tästä kovasti ja epäonnistuneiden kontaktinottoyritysten jälkeen vetäytyy. Kun vanhempi palaa vuorovaikutustilanteeseen jälleen vastaanottavaisena lapsen aloitteille, osallistuu myös lapsi innokkaana uudelleen. Satunnainen poikkeava reagointi ei lasta vahingoita, mutta jos aikuinen toistuvasti jättää reagoimatta lapsen viesteihin, tämä passiivoituu, vetäytyy tai tulee jopa aggressiiviseksi (Vilkko-Riihelä, 1999, s. 195). Ihmissyyteen kuuluu oleellisena osana tarve liittyä sosiaalisesti ja tulla muiden osalta huomatuksi. Jos lapsi kokee, ettei hänen viesteihinsä vastata, ei hän kykene myöhemminkään suhtautumaan muihin ihmisiin avoimin mielin (Vilkko-Riihelä, 1999, s. 463).

Vietetty päivä varhaiskasvatuksessa sisältää suuren määrän kohtaamisia. Kalliala (2008, s. 11) kuvaakin lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen sävyttävän varhaiskasvatuksen arjen kaikkea toimintaa. Hän jatkaa, että lasta kunnioittavan ja kuuntelevan ilmapiirin aistii erehtymättä, siinä missä välinpitämättömän ja kohtaamattomankin. Jokainen kohtaaminen on merkityksellinen lapselle, koska vuorovaikutustilanteiden myötä lapsi hahmottaa itseään ja muita ihmisiä, oppii ilmaisemaan itseään sekä opettelee toimimaan osana ryhmää (Ahonen & Roos, 2021, s. 9; Koivula & Laakso, 2017, s. 121). Lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Esimerkiksi valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa

todetaan, että aikuisen ja lapsen välisessä kohtaamisessa tärkeää on lasten arvostaminen sekä heidän ajatustensa kuunteleminen (Opetushallitus, 2022, s. 29). Kalliala (2011) toteaa, että sensitiivinen aikuinen tekee lapsen näkyväksi antamalla yksilöllistä huomiota. Tämä myös mahdollistaa lapsen osallisuuden tilan muotoutumisen (Ylikörkkö, 2022, s. 81). Kasvattajan sensitiivisyys ja vastaanottavaisuus toimivat perustana luottamuksellisen ja turvallisen vuorovaikutussuhteen luomisessa pienen lapsen kanssa (Norris & Horm, 2015, s. 89).

Varhaiskasvatukseen osallistuminen on Suomessa sitä yleisempää, mitä vanhemmasta lapsesta on kyse (Tilastokeskus, 2022a). Pohjoismaisen tilaston mukaan Suomessa alle 0–2-vuotiaiden osallistuminen varhaiskasvatukseen oli vuonna 2020 selvästi harvinaisempaa kuin muissa Pohjoismaissa. Tilaston mukaan Suomessa osallistumisaste oli noin 36 prosenttia, kun Ruotsissa 51,5, Tanskassa 53,4, Norjassa 59,2 ja Islannissa 61,7 prosenttia alle 2-vuotiaista osallistui varhaiskasvatukseen (Nordic Statistics, 2020). Alle 3-vuotiaiden osallistuminen varhaiskasvatukseen on lisääntynyt Suomessakin viime vuosina. Kansallisen tilaston (Tilastokeskus, 2022a) mukaan alle 3-vuotiaista 35 prosenttia osallistui Suomessa varhaiskasvatukseen vuonna 2021, kun vuonna 2015 osallistumisaste oli 30 prosenttia. Eniten lapset osallistuivat kunnalliseen varhaiskasvatukseen päiväkodissa. Tilastokeskuksen (2022b) mukaan vuonna 2021 noin 350 alle 1-vuotiaista osallistui varhaiskasvatukseen kokopäiväisesti, kun yksivuotiaita varhaiskasvatuksessa oli jo lähes 14 100. Tilaston mukaan 2-vuotiaita oli täysipäiväisesti varhaiskasvatuksen piirissä jo noin 27 300 ja 3 vuotta täyttäneitä yli 34 300. Pienimpien lasten jatkuvasti noussut varhaiskasvatukseen osallistumisaste osoittaa myös heihin kohdistuvan tutkimuksen merkityksellisyyttä.

Ahonen ja Roos (2021, s. 10) toteavat, että vaikka alle 3-vuotiaiden pedagogikka on arvokas osa varhaiskasvatusta, joutuu sen merkitystä perustelevaan usein. Heidän mukaansa päiväkodin pienimpien kanssa työskentelemistä voidaan pitää vähempiarvoisena, ja korkeasti koulutettujen opettajien työpanoksen suodaan usein suuntautuvan isompien lasten ryhmiin, vaikka nimenomaan hei-

dän osaamistaan tarvitaan varhaiskasvatuksen laadun turvaajina myös pienempien lapsiryhmissä (Hännikäinen & Rutanen, 2013, s. 8; Kalliala, 2008, s. 270). Pedagogiikan osalta Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvin) raportissa (2019) todetaan, että varhaiskasvatuksen alle 3-vuotiaiden ryhmissä lasten ikä koetaan oppimisympäristöjen muokkaamista rajoittavaksi ja osallisuutta estäväksi tekijäksi. Kaiken kaikkiaan varhaiskasvatuksen pienimpien lasten pedagogiikassa on raportin mukaan puutteita, jotka aiheutuvat muun muassa henkilöstön osaamisvajesta pienten lasten tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden havainnoimisessa sekä niiden hyödyntämisessä ryhmän toiminnassa. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden koulutus onkin useiden tutkimusten mukaan tae laadukkaalle ja tunnetaitoiselle alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatukselle (Castle ym., 2016; Gilken ym., 2023; Thomason & La Paro, 2009).

Varhaiskasvatuksen laatua Suomessa arvioidaan asteittain käyttöön otetulla laadunarviointijärjestelmällä, Valssilla (Karvi, 2023). Valssin avulla arvioidaan esimerkiksi pedagogisen prosessin, oppimisen alueiden sekä huoltajien osallisuuden laatua. Yksi Valssin arviointityökaluista keskittyy vuorovaikutuksen sensitiivisyyteen ja ilmaisiin tapoihin, joiden avulla vuorovaikutuksen laatua arvioidaan muun muassa kiinnittämällä huomiota sen myönteisyyteen, kannustavuuteen ja hyväksyvyyteen. Kasvattajan ja lapsen välisen vastavuoroisen ja välittävän vuorovaikutussuhteen merkitys korostuukin varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 23; 43). Asiakirjassa todetaan, että keskeistä on kasvattajan reagoiminen myös lapsen sanattomiin viesteihin, mikä korostuu erityisesti pienempien lasten kanssa työskennellessä. Lämpimän vuorovaikutussuhteen merkitys on kiistämätön myös tutkimustiedon valossa, sillä opettajan sensitiivisyyden ja vuorovaikutustapojen on havaittu vaikuttavan merkittävästi lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen (Koivula & Laakso, 2017, s. 122). Taaperoikäisen kohdalla vastavuoroinen ja laadukas vuorovaikutus aikuisen kanssa vahvistaa muun muassa lapsen kielellisten ja sosiaalisten taitojen (Mortensen & Barnett, 2015, s. 213) sekä itsesäätely- (Yoleri, 2016) ja empatiataitojen (Salminen ym., 2022) kehitystä.

Tämän tutkimuksen merkitys perustuu sekä tutkimukseen osallistuneiden lasten ikään (alle 3-vuotiaat), tutkimustehtävään (katseen kohdistamisen tutkiminen) että silmänliikelasiteknologian hyödyntämiseen. Taaperoikäisiin kohdistuu Suomessa vähemmän tutkimusta kuin 3–6-vuotiaisiin (Hännikäinen & Rutanen, 2013). Vaikka aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta varhaiskasvatusympäristössä on tutkittu paljon, nimenomaan alle 3-vuotiaiden osalta tutkimustietoa löytyy vähemmän (Eshelman ym., 2021, s. 2–3). Lisäksi kasvattajan katseen kohdistamiseen keskittyvää tutkimusta on tehty tähän mennessä niukasti varhaiskasvatuksessa, ja silmänliiketeknologiaa on hyödynnetty niin ikään toistaiseksi hyvin vähän. Koulujärjestelmän eri asteilla tehdyissä silmänliikelasitutkimuksissa on havaittu muun muassa, että työuransa alkupuolella olevat opettajat antavat katseellaan huomiota erityisesti tunneilla aktiivisesti osallistuville oppilaille (Goldberg ym., 2021), tai oppilaille, joilla on pulmia lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä matemaattisissa taidoissa (Chaudhuri ym., 2022).

Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti yhteen vuorovaikutuksen osa-alueeseen, eli katseen kohdistamiseen toiseen henkilöön. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten alle 3-vuotiaiden lapsiryhmissä työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat kohdistavat katsettaan ryhmänsä lapsiin ohjatun toiminnan ja vapaan leikin aikana. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, kuinka tasapuolisesti varhaiskasvatuksen opettaja kohdistaa katsettaan sekä sitä, kohdistuuko johonkin lapsista muita vähemmän katseita. Tutkimuksessa selvitetään lisäksi, miten varhaiskasvatuksen opettajat perustelevat katseensa kohdistamista. Tämä tutkimus toteutetaan osana Herkin Silmin -hanketta, jossa aineistoa kerätään tutkittavilta (n = 3) niin silmänliiketeknologiaa hyödyntämällä kuin haastattelemalla (Ukkonen-Mikkola ym., julkaisematon). Haastatteluaineisto sisältää sekä RTA (*reflective thinking aloud*) - että teemahaastatteluosiot. Tutkimuksen määrällinen aineisto analysoidaan Tobii Pro Lab v. 1.171. -ohjelmistoa hyödyntäen (Tobii AB, Danderyd, Sweden), ja laadullinen aineisto aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tämän pro gradu -tutkielman luvuissa 2–3 käsitellään alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksen järjestämiseen ja pedagogiikkaan liittyviä seikkoja sekä esitellään varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta eri ulottuvuuksineen. Luvussa 4 pohditaan lapsen näkymättömyyden mahdollisia syitä. Teorialukujen jälkeen esitellään tutkimuksen tavoite (luku 5) ja tutkimuskysymys, joiden myötä edetään valittujen tutkimus- ja analyysimenetelmien esittelyyn, eettisiin kysymyksiin sekä analyysin kulkuun (luku 6). Luvussa 7 esitellään tutkimuksen tulokset. Viimeisessä luvussa (8) pohditaan tämän tutkimuksen keskeisiä tuloksia sekä arvioidaan itse tutkimusprosessia. Lopuksi esitellään jatko-tutkimusaiheita.

2 ALLE 3-VUOTIAAT VARHAISKASVATUKSESSA

Lapsen kasvu vastasyntyneestä 3-vuotiaaksi sosiaalisesti toimijaksi on ajallisesti lyhyt, mutta kehityksen ja oppimisen kannalta vauhdikas jakso (Munter, 2013, s. 123). Puhuessaan *kolmen ikävuoden myytistä*, Keltikangas-Järvinen (2012, s. 20–21) viittaa lapsen ensimmäisiin ikävuosiin, joiden aikana kehitystä tapahtuu kaikilla fyysisen ja psyykkisen kehityksen alueilla. Keltikangas-Järvisen mukaan näinä vuosina muodostuu persoonallisuuden perusrakenne, jonka varassa tapahtuu myös myöhempi kehitys. Kolmen ensimmäisen ikävuoden aikana syntyy lisäksi perusta muillekin kehityksen osa-alueille ja taidoille, joiden varassa lapsi voi jatkossakin optimaalisesti oppia ja kehittyä (Chaudry & Sandstrom, 2020, s. 184).

Vandellin ym. (2010, s. 737; 752) mukaan varhaiskasvatuskokemuksilla on pitkäkestoisia vaikutuksia kaikenlaisista taustoista ponnistaville lapsille. Heidän tutkimuksessaan havaittiin, että taaperoikäisenä pitkiä päiviä varhaiskasvatuksessa viettäneellä lapsella oli 15-vuotiaana enemmän ongelmakäyttäytymistä, kuten impulsiivisuutta ja riskihakuisuutta. Vandell ym. havaitsivat toisaalta myös, että laadukas varhaiskasvatus alle 4½-vuotiaana ennusti parempaa kognitiivista suoriutumista kouluikäisenä. Tukea antavat vuorovaikutussuhteet sekä altistuminen erilaisille kieliympäristöille luovatkin edellytyksiä esimerkiksi kiellisten taitojen kehitykselle sekä myöhemmälle koulumenestykselle (Bratsch-Hines ym., 2020; Suggate ym., 2018).

2.1 Alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksen järjestäminen Suomessa

Lapselle siirtyminen kotoa varhaiskasvatuksen piiriin on koko elämää ravisteleva tapahtuma (Munter, 2013, s. 126). Hännikäinen ja Rutanen (2013) kirjoittavat, että varhaiskasvatukseen siirtymiseen liittyy paljon julkista keskustelua, joka

keskittyy usein kotihoidon ja varhaiskasvatuksen hyötyihin ja haittoihin. He jatkavat, että keskustelussa usein yksinkertaistetaan tätä moniulotteista ilmiötä, ja vedotaan usein lapsen edun mukaisesti toimimiseen.

CHILDCARE - hankkeessa (Sulkanen ym., 2020, s. 3) ilmeni, että Suomessa erityisesti pienissä kunnissa on muita kuntia yleisempää, että neljävuotias lapsi on kotihoidossa tai perhepäivähoidossa. Tutkimuksessa havaittiin lisäksi, että vailla ammatillista koulutusta olevien huoltajien lapset olivat tyypillisemmin kotihoidossa kuin ammattiin valmistuneiden henkilöiden lapset. Myös maiden välillä löytyy eroja nuorimpien lasten varhaiskasvatukseen osallistumisen suhteen. Rutasen ym. (2014, s. 137–139) tutkimuksessa havaittiin, että siinä missä Suomessa perhepäivähoito on ollut perinteisesti suosittu vaihtoehto nuorimpien lasten kohdalla, on Brasiliassa pienimpien lasten varhaiskasvatus ei-kodinomaisessa ympäristössä, kuten päiväkodissa, on nimetty valtiolliseksi tavoitteeksi. Tavoitteen taustalla on perheiden köyhyydestä johtuvan epätasa-arvoisen aseman tasaaminen. Myös Suomessa ajatellaan korkeatasoisen varhaiskasvatuksen tasa-painottavan sekä taloudellisesti että inhimillisellä tasolla lasten sosioekonomisia eroja (Ahonen & Roos, 2021, s. 11). Viime vuosina perhepäivähoito varhaiskasvatuksen muotona on menettänyt Suomessa suosiotaan (Tilastokeskus, 2022a).

Usein sanotaan, että pienten lasten huoltajat tekevät lastensa hoitoon liittyvät ratkaisut koko perheen parhaaksi katsomallaan tavalla, mutta kuten edellä on mainittu, on kyseessä paljon monitahoisempi ilmiö (Alasuutari ym., 2015, s. 3). Chaudryn ja Sandstromin (2020, s. 184) mukaan perheen yksilöllisen tilanteen lisäksi varhaiskasvatukseen siirtymisen ajankohtaan voivat vaikuttaa myös siihen liittyvät kulut sekä palveluiden saatavuus. Suomessa varhaiskasvatuksen asiakasmaksuja on hiljattain alennettu muun muassa huoltajien tulorajojen nostolla, jolla pyritään nostamaan lasten varhaiskasvatukseen osallistumisastetta (Valtioneuvosto, 2022). Alasuutari ym. (2015, s. 6) toteavat, että lasten osallistumiseen varhaiskasvatukseen Suomessa vaikuttavat lisäksi valtion ja kuntien maksamat lastenhoidontuet.

Varhaiskasvatustalaki (2018) määrittelee, että varhaiskasvatusta voivat saada lapset, jotka eivät ole vielä oppivelvollisuusikäisiä. Laissa lisäksi todetaan, että lapselle on järjestettävä kokopäiväisesti varhaiskasvatusta, mikäli se on lapsen edun mukaista. Vaikka Suomen kunnilla on velvollisuus järjestää varhaiskasvatusta (Opetushallitus, 2022, s. 14), esiintyy sen saatavuudessa jonkin verran vaihtelua. Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla toteutettiin vuonna 2019 kysely, jossa yli puolet vastanneista äideistä oli perustellut työhön palaamisen viivästyneen varhaiskasvatuspaikan saatavuudessa ilmenneiden ongelmien vuoksi (Mothers in Business, 2019). Suomessa varhaiskasvatukseen osallistuminen alle 3-vuotiaana oli vuonna 2018 hieman OECD-maiden keskiarvoa korkeampi, joskin esimerkiksi yksittäisistä OECD-maista muun muassa Norjassa, Tanskassa, Islannissa ja Etelä-Koreassa selvästi suurempi osa alle 3-vuotiaista osallistuu varhaiskasvatukseen (Tuononen, 2021).

Valtioneuvoston asetuksessa (2018/753) velvoitetaan järjestämään varhaiskasvatusta niin, että enintään neljää alle kolmivuotiaasta lasta kohden tulee päiväkodissa kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä olla vähintään yksi henkilö, jolla on edellä tarkoitettu ammatillinen kelpoisuus (§1). Koulutetuista varhaiskasvatuksen työntekijöistä on kuitenkin pulaa. STT:n uutisen (2023) mukaan kuudessa Suomen suurimmassa kaupungissa puuttuu tällä hetkellä yhteensä yli 2600 varhaiskasvatuksen opettajaa ja sosionomia, ja vuoteen 2030 kaupungit tarvitsevat 9000 uutta varhaiskasvatuksen korkeakoulutettua ammattilaista. Henkilöstöpulan vaikutukset esimerkiksi varhaisen tuen saamiseen tuodaan esille OAJ:n sivustolla julkaistussa mielipidekirjoituksessa. Kirjoittajien mukaan varhaiskasvatuksessa alle 3-vuotiaat saavat liian harvoin tarvitsemaansa tukea, koska ryhmässä työskentelee koko ajan vähemmän kelpoisia varhaiskasvatuksen opettajia, ja varhaiskasvatuksen pienimpien lasten kohdalla jäädään usein odottelemaan mahdollista tuen tarpeen poistumista kasvun ja kehityksen myötä (Ilveskivi-Hentilä ym., 2023). Koulutetun henkilöstön puute vaikuttaa myös varhaiskasvatuksen laatuun ja pedagogiikkaan (Hännikäinen & Rutanen, 2013).

2.2 Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka

Lapsi siirtyy varhaiskasvatuksen piiriin omana itsenään, biologisine ominaisuuksineen sekä kotitaustoineen (Suhonen ym., 2018, s. 354). Suhosen ym. mukaan laadukkaassa varhaiskasvatuksessa otetaan huomioon kunkin yksilölliset tavat sopeutua uuteen ympäristöön, luoden samalla kullekin lapselle mahdollisuuden kehittyä ja kukoistaa. Munter (2013, s. 137) kirjoittaa lasten pyrkivän luomaan elämäänsä ennustettavuutta ja jatkuvuutta, joka ei tarkoita ainoastaan pysyvyyttä, vaan myös lapsen ja muuttuvien ympäristöjen dynaamista vastavuutta. Munterin mukaan olennaista on se, että aikuiset tukevat tätä lapsen hallinnan tunnetta tämän siirtyessä varhaiskasvatukseen.

Alle 3-vuotiaiden pedagogiikkaa voidaan toteuttaa eri tavoin. Sajaniemi ym. (2018, s. 5) toteavat opetuksen nähtävän joissakin maissa hoivasta (care) erillisenä asiana, joka tulee ajankohtaiseksi lapselle vasta, kun he ohittavat taaperoiän. Näin on esimerkiksi perinteisesti ollut Englannissa, jossa alle 3-vuotiaiden ryhmissä työskentelevät on nähty hoivaajina, ja isompien lasten ryhmissä työskentelevät opettajina (Page, 2013). Sajaniemen ym. (2018, s. 5) mukaan sen sijaan esimerkiksi Suomessa opetus ja hoiva nähdään lasten ikään katsomatta pedagogisena kokonaisuutena, jota toteuttavat pätevät varhaiskasvatuksen ammattilaiset. Vaikka alle 3-vuotiaiden pedagogiikkaa toteutetaan eri tavoin, ilmeni Sajaniemen ym. (2018, s. 4) tutkimuksessa, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset esimerkiksi Suomessa, Iso-Britanniassa, Australiassa ja Bhutanissa nimeävät johdonmukaisesti pienimpien lasten ryhmissä tärkeäksi tavoitteeksi tunnesiteen rakentamisen lapsiin.

Hännikäinen (2013) kuvaa suomalaisen varhaiskasvatuksen kolmen ulottuvuuden – hoidon, kasvatuksen ja opetuksen – olevan teoreettisesti ja tutkimuksellisesti erillisiä, mutta limittyvän toisiinsa varhaiskasvatuksen arjessa ja ennen kaikkea lasten kokemuksissa. Hoito ymmärretään Hännikäisen mukaan perushoitona esimerkiksi ruokailuun, pukemiseen tai hygieniaan liittyvissä päiväkotiarjen tilanteissa, vaikka se on pohjimmiltaan osoitus tunnepohjaisesta lapsesta välittämisestä. Hännikäinen lisää, että näissä tilanteissa kasvattaja myös opettaa,

kasvattaa sekä havainnoi ja tulkitsee lasten yksilöllisiä tarpeita. Kallialan (2008, s. 260–261) mukaan hoidolliset perustilanteet alle 3-vuotiaiden ryhmissä voidaan toteuttaa joko hyvin tai huonosti. Kalliala jatkaa, että jos tilanteet nähdään vain mekaanisina, normaalin päivärytmin mukaisina toimintoina, ei niiden tarjoamille pedagogisille mahdollisuuksille sekä lämpimälle vuorovaikutukselle ole ehkä sijaa. Cadiman ym. (2023) mukaan esimerkiksi varhaiskasvatuksen vapaan leikin aikana tai ruokailutilanteissa on mahdollista luoda merkityksellisiä ja sensitiivisiä kohtaamisia lasten kanssa.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön fyysinen ja psyykinen läsnäolo tukee lasten välistä vuorovaikutusta ja ehkäisee ristiriitatilanteiden syntymistä (Opetushallitus, 2022, s. 41). Dindar ym. (2020, s. 236–237) toteavat, että pienillä lapsilla tunteet voivat leimahtaa nopeasti, jolloin aikuisen rooli tilanteiden selvittelijänä ja sanallistajana on merkittävä. Lapsi usein hakeekin aikuisen katsekontaktia toiminnan etenemisen aikana tai joutuessaan ristiriitatilanteeseen (Rutanen 2012). Dindarin ym. mukaan lapset vähitellen ottavat ristiriitatilanteiden selvittämisestä enemmän itse vastuuta, oppien samalla kielellisiä taitoja sekä vahvistaen yhteistyötaitojaan. Salmisen (2021) tutkimuksessa ilmeni, että laadukas tunnetuki ja käyttäytymisen ohjaaminen alle 3-vuotiaiden ryhmissä oli yhteydessä lasten parempaan kykyyn säädellä omaa toimintaansa.

Taaperoikäisten varhaiskasvatuksen laadusta keskustellaan usein, mutta sitä määritellään hyvin monin tavoin. Chaudry ja Sandstrom (2020, s. 172–173) jakavat laatua määrittävät tekijät rakenteellisiin sekä vuorovaikutuksellisiin. Rakenteelliset tekijät pitävät sisällään esimerkiksi ryhmäkoon sekä työntekijöiden koulutustason. Vuorovaikutuksellisilla tekijöillä Chaudry ja Sandstrom viittavat lapsen vuorovaikutuskokemuksiin niin vertaisten kuin ryhmän työntekijöiden kanssa. He jatkavat, että laadun vähimmäisvaatimuksena on oltava turvallisuus, mutta monipuolisten oppimisympäristöjen ja työntekijöiden empaattisuuden myötä varhaiskasvatuksen laatu kasvaa. Kallialan (2011) Kengu-Ru - hankkeeseen perustuvassa tutkimuksessa havaittiin, että alle 3-vuotiaiden ryhmissä

intervention keinoin kyettiin lisäämään kasvattajien sensitiivisyyttä lasten kohtaamisessa. Varhaiskasvatuksen laadun lisäksi työntekijöiden sensitiivisyys kasvattaa lasten hyvinvointia ja oppimisen edellytyksiä (Santelices, 2014).

Alle 3-vuotiaiden tuen järjestämisen ja toteuttamisen pulmista havaittiin Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) selvityksessä (2021, s. 33). Tämän seurauksena Oikeus oppia - kehittämisohjelman työryhmä esitti (OKM, 2022, s. 92) muun muassa, että alle 3-vuotiaiden lasten tuen tarpeiden tunnistamiseen, dokumentointiin ja tuen toimenpiteiden toteuttamiseen kiinnitettäisiin enemmän huomiota. Työryhmä ehdotti lisäksi, että varhaiskasvatuksessa tulisi huomioida henkilöstön osaamisen vahvistamisessa nimenomaan alle kolmevuotiaiden lasten kehitykselliset erityistarpeet sekä pedagogiikka. Työryhmä nosti lisäksi esille, että mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lapsiryhmässä edistävät tuen tarpeen varhaista tunnistamista. Tämä asia tunnustetaan myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, joissa mainitaan, että lapsen tunteminen edellyttää mahdollisimman pysyviä vuorovaikutussuhteita varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja lasten välillä (Opetushallitus, 2022, s. 21).

Eräs keskeisimmistä asioista alle 3-vuotiaiden kanssa työskentelevien kasvattajien toiminnassa on Sajaniemen ym. (2018) mukaan se, että lasten huoltajat koetaan samanarvoisina yhteistyökumppaneina lasten kasvatuksessa. Druglin ja Undheimin (2012) tutkimuksessa ilmeni, että alle 2-vuotiaiden lasten huoltajat sekä varhaiskasvatuksen kasvattajat pitivät kasvatuksellista yhteistyötään toimivana, mutta jokapäiväistä kommunikaatiota ei nähty riittävän laadukkaana. Lang ym. (2016) puolestaan havaitsivat tutkimuksessaan, että taaperoikäisten lasten huoltajien ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden yhteistyössä näyttäytyi toisen työn vähättely. Tällä voi olla haitallisia vaikutuksia edellä mainittujen keskinäisen vuorovaikutukseen ja informaation jakamiseen, mutta myös lapsen suhteeseen varhaiskasvatuksen työntekijöiden kanssa. Toimivalla yhteistyöllä sen sijaan voi olla myös pitkäkestoisia vaikutuksia. O'Connorin (2010) mukaan vanhemman ja koulun välinen säännöllinen ja laadukas yhteydenpito ensimmäisellä

luokalla ennusti hitaammin heikentyvää vuorovaikutussuhdetta lapsen ja opettajan välillä alakouluvuosien aikana. Tärkeää olisikin nähdä huoltajien ja varhaiskasvatuksen toimiva yhteistyö siltana kahden lapselle merkityksellisen ympäristön, kodin ja päiväkodin, välillä (Lang ym., 2020).

Sajaniemi ym. (2018) toteavat, että myös alle 3-vuotiaiden pedagogiikan tulisi perustua lasten kunnioittamiseen, yksilöllisyyden ja oppimisen arvostamiseen sekä vuorovaikutussuhteiden ja osallisuuden toteutumiseen. Hännikäinen (2015, s. 762) puolestaan kirjoittaa varhaiskasvatuksen opettajan sylistä paikkana, jossa luodaan pienelle lapselle turvaa. Hännikäinen jatkaa, että syli on myös lapselle oppimisen paikka: siinä opitaan niin kielellisiä taitoja keskustelun ja kirjojen lukemisen tiimellyksessä kuin vaikkapa rytmejä yhteisten lauluhetkien myötä. Jokainen hetki on taaperoikäiselle mahdollisuus oppia uusia asioita.

3 OPETTAJAN JA LAPSEN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS VARHAISKASVATUKSESSA

Goffman esitti vuonna 1956 (s. 8), että vuorovaikutus voidaan määritellä kahden tai useamman ihmisen vastavuoroiseksi toiminnaksi, joka tapahtuu yhdessä jaetussa tilanteessa. Hänen mukaansa vuorovaikutustilanne on myös kullekin osallistujalle mahdollisuus vaikuttaa muihin. Mäntymaan ja Puuran (2012, s. 18–19) mukaan vuorovaikutuskokemuksilla on vaikutusta esimerkiksi myös aivojen ja hermoyhteyksien toimintaan. Yksilölliset kokemukset vuorovaikutussuhteissa vaikuttavat siihen, millaisia hermostollisia yhteyksiä syntyy. Mäntymaa ja Puura toteavat lisäksi, että haitalliset vuorovaikutuskokemukset voivat estää aivoalueiden integraatiota, johtaen siihen, ettei lapsen mieli kehity ja toimi optimaalisesti.

Lapsen vuorovaikutustaidoissa korostuvat hänen elämänsä alkuvuosina nonverbaaliset kommunikaation muodot, joita ovat muun muassa eleet, ääntely ja liikkuminen (Mehrabian, 1972, s. 159; 177). Nonverbaalisen kommunikaation keinot kulkevat tiiviisti lapsen puheenkehityksen mukana – eikä Mehrabianin mukaan lapsen verbaalista eli kielellistä käyttäytymistä voida edes kuvailla huomioimatta hänen samanaikaista nonverbaalista toimintaansa. Paavola-Ruotsalainen ja Rantalainen (2020, s. 19) toteavat, että tavoitteellisen kommunikoinnin tärkeä etappi on saavutettu, kun lapsi havaitsee pystyvänsä omalla toiminnallaan vaikuttamaan ympäristöönsä. He toteavat lisäksi, että kun puhuttujen sanojen määrä kasvaa, alkaa vuorovaikutuskin monipuolistua nopeasti.

3.1 Laadukkaan vuorovaikutuksen merkitys lapsen kehitykselle

Taaperoikäisen kohdalla vastavuoroinen ja laadukas vuorovaikutus aikuisen kanssa nousee tärkeään rooliin esimerkiksi lapsen puheen tai sosiaalisten taitojen kehityksen (Mortensen & Barnett, 2015, s. 213) ja itsesätelytaitojen harjoittelemi-

sen (Eklund & Heinonen, 2014, s. 216) kannalta. Dindar ym. (2020, s. 241) kirjoittavat, että keskeistä on aikuisten tavat ja herkkyys, joilla he kutsuvat lapsen yhteiseen vuorovaikutukseen. Aikuisen ja lapsen välinen lämmin vuorovaikutussuhde kannustaa lasta toimimaan odotusten mukaisesti sekä lujittaa hänen myönteistä käsitystä itsestään, eli saa hänet kokemaan itsensä arvokkaaksi (Eklund & Heinonen, 2014, s. 222–223). Tästä lähtien kasvattajasta käytetään tässä tutkielmassa nimitystä opettaja tai varhaiskasvatuksen opettaja, tarkasta koulutustaustasta riippumatta.

3.1.1 Opettaja-lapsisuhde

Varhaiskasvatuksessa lapsi on kommunikaation tulvan keskellä (Koivula & Laakso, 2017, s. 121). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2022, s. 29) korostetaan, että lapsi oppii vuorovaikutustaitoja sekä yhteisten sääntöjen ja luottamuksen merkitystä osallistuessaan toiminnan suunnittelemiseen, toteuttamiseen ja arviointiin yhdessä varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa. Eklund ja Heinonen (2014, s. 225–226) kirjoittavat, että lapsi harjoittelee uusia taitoja erityisesti leikin maailmassa, joka tarjoaa hyvän ympäristön myös lapsen ja aikuisen kohtaamiselle. He jatkavat, että aikuisen tehtävä on toimia leikin kielellistäjänä, mallintajana sekä puitteiden luojana.

Thomasonin ja La Paron mukaan (2009, s. 297) lapsiryhmän koolla sekä lasten ja aikuisten välisellä suhdeluvulla on vaikutusta vuorovaikutuksen laatuun varhaiskasvatuksessa. Heidän tutkimuksessaan havaittiin, että pienessä lapsiryhmässä vallitsi useammin positiivinen ilmapiiri ja opettaja suhtautui lapsiin sensitiivisesti. Sijaisten vaihtuvuus sekä lasten suuri määrä työntekijöihin nähdyn voivat kuitenkin vaikuttaa esimerkiksi lapsen tekemien aloitteiden määrään, tai siihen, miten niihin vastataan (Weckström ym., 2021, s. 512). DeSchipperin ym. (2004) tutkimuksessa havaittiin, että kun lapset saivat viettää päiväkodissa aikaa tuttujen aikuisten kanssa, olivat he tyytyväisempiä ja onnellisempia, ja heillä oli vähemmän sisäänpäin kääntyvää käyttäytymistä. Tiimityön merkitys korostui puolestaan Geißlerin ym. (2022, s. 84; 87) tutkimuksessa, jossa havaittiin,

että tiimipalavereiden yleisyys ja niiden aikana tapahtuva yhteinen reflektio olivat yhteydessä laadukkaaseen vuorovaikutukseen aikuisten ja lasten välillä alle 3-vuotiaiden lapsiryhmissä.

Opettajan ja lapsen välinen lämmin vuorovaikutussuhde on tutkimusten mukaan vahvasti yhteydessä lapsen tunne- ja itsesäätelytaitojen kehitykseen, kuten esimerkiksi empatiataitojen kehittymiseen (Salminen ym., 2022, s. 59–60). Acarin ym. (2018) tutkimuksessa ilmeni, että erityisesti pienituloisten perheiden lapset hyötyvät siitä, että heillä oli hyvä vuorovaikutuksellinen suhde omien huoltajiensa lisäksi myös opettajaansa. Acarin ym. mukaan lapsella on suurentunut riski itsesäätelytaitojen pulmiin, mikäli tämän suhde omiin huoltajiin ei ole läheinen ja lisäksi vuorovaikutus opettajan kanssa on konfliktien täyteistä. Aikuisen johdonmukainen, välittävä ja lämmin läsnäolo onkin erityisen tärkeää lapsille, joilla on itsesäätelytaidoissaan pulmia (Eklund & Heinonen, 2014, s. 216).

Rudasillin ym. (2022, s. 7; 9) tutkimuksen mukaan opettajan ja lapsen välisellä tietynlaisella vuorovaikutussuhteella voi olla kuitenkin negatiivisia vaikutuksia lapsen itsesäätelytaitojen kehittymiseen. Tutkimuksen mukaan opettajan ja lapsen välinen riippuvainen vuorovaikutussuhde ennusti lapsen heikompaan suoriutumista esimerkiksi keskittymiskykyä vaativissa tehtävissä. Zaton ja Høglundin tutkimuksessa (2019, s. 37) puolestaan ilmeni, että opettaja voi suhtautua esimerkiksi ahdistuneesti oireilevaan lapseen sensitiivisesti, mutta ei erityisesti häntä tukien ja kannustaen. Tällöin vuorovaikutus on vähemmän läheistä sekä kaiken kaikkiaan määrältään vähäisempää. Yolerin (2016, s. 216) tutkimuksen mukaan vuorovaikutussuhteen laadulla on vaikutusta myös lapsen reaktiivisuuteen: mitä myönteisempi vuorovaikutussuhde lapsen ja opettajan välillä oli, sitä vähemmän lapsella ilmeni aggressiivista käyttäytymistä, vetäytyvyyttä tai turhautumista. Positiivinen korrelaatio löytyi myös aikuisen ja lapsen hyvän vuorovaikutussuhteen sekä lapsen kielellisten taitojen kehityksen väliltä.

3.1.2 Opettajan laadukas pedagoginen vuorovaikutus

Opettajan tavalla olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa on suuri merkitys. Eschelmanin ym. (2021, s. 11) tutkimuksessa ilmeni, että opettajan antama huomio oli yhteydessä taaperon kommunikoinnin määrään: kun opettaja vastasi lapsen aloitteisiin vastavuoroisesti, se myös kannusti lasta puhumaan enemmän. Aikuisen osoittama innostus vuorovaikutustilanteissa on muutoinkin tärkeää – se kertoo lapselle siitä, että aikuinen arvostaa häntä (Eklund & Heinonen, 2014, s. 223). Kalliala (2011) toteaa, että aikuisen tulee havainnoida aktiivisesti kutakin lasta, jotta oppisi aidosti näkemään asioita lapsen näkökulmasta. Turvaa vuorovaikutussuhteeseen luovat myös tutut ja johdonmukaiset arjen toimintatavat sekä kasvattajan oikea-aikaisesti antama palaute (Salminen ym., 2022, s. 59–60).

Opettajan laadukkaan pedagogisen vuorovaikutuksen perustana voidaan pitää sensitiivisyyttä. Sensitiivisyydellä viitataan lapsen tarpeiden herkkään tunnistamiseen sekä niihin oikea-aikaisesti vastaamiseen (Laakso, 2014, s. 64). Opettajan sensitiivisyys tukee muun muassa lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitystä (Frohn ym., 2021). Frohnin ym. tutkimuksessa ilmeni myös, että mikäli opettaja ei ole sensitiivinen, on hänen kanssaan toimivalla haastavan temperamentin omaavalla lapsella useammin negatiivinen suhde vertaisiinsa. Sensitiivisyyden merkitys myös lasten huoltajien näkökulmasta näyttäytyi Rautamiehen väitöskirjatutkimuksessa (2022, s. 45). Tutkimuksen mukaan huoltajat korostivat kasvattajan sensitiivisyyden lisäksi negatiivisuuden ja ristiriitojen puuttumista tärkeänä perustana lämpimälle vuorovaikutussuhteelle lapsen kanssa.

Lämmin vuorovaikutussuhde ei voi toteutua ilman aikuisen läsnäoloa, ja siksi se onkin kiistämätön osatekijä opettajan laadukkaassa pedagogisessa vuorovaikutuksessa. Kallialan (2011, s. 251) mukaan aikuisen on kannettava vastuunsa ja oltava läsnä tilanteessa, jossa lapsi katsoo häntä. Opettajan läsnäolo muun muassa vähentää negatiivisia vuorovaikutustilanteita lasten välillä (Acar ym., 2017) ja ylläpitää lasten välisten leikkien pitkäkestoisuutta (Singer ym., 2014). Jenningsin ja Greenbergin (2009) mukaan sosiaalisesti ja emotionaalisesti taitava opettaja kykenee havaitsemaan, niin itsessään kuin muissakin, tunteita ja

vahvuuksia sekä toimimaan tukena ja neuvottelijana ristiriitatilanteissa. Kouluikäisten lasten kohdalla hyvin johdettu luokka voi lisätä lasten ja opettajan välisen vuorovaikutussuhteen laatua (O'Connor, 2010): kun opettaja on suunnitellut oman toimintansa harkitusti, jää hänellä aikaa antaa yksilöllistä huomiota kullekin oppijalle.

Hipsonin ja Séguinin tutkimuksessa (2016, s. 786; 795) lähestyttiin lapsen ja opettajan välistä vuorovaikutussuhdetta goodness of fit -mallin mukaisesti, joka perustuu ajatukseen siitä, että kun lapsen ominaisuudet – kuten temperamentti – ovat hyvin yhteensopivat hänen toimintaympäristönsä kanssa, hyötyy lapsi siitä monin tavoin. Tutkimus vahvisti ajatusta siitä, että hyvä yhteensopivuus lapsen temperamentin sekä lapsen ja opettajan välisen vuorovaikutussuhteen välillä oli positiivisesti yhteydessä esiopetusikäisten prososiaaliseen käyttäytymiseen. Prososiaalisilla taidoilla viitataan esimerkiksi auttamiseen sekä kykyyn solmia ja ylläpitää ystävyyssuhteita (Dindar ym., 2020, s. 237), joita opettaja myös mallittaa lapsille (Jennings & Greenberg, 2009).

3.1.3 Lapsen osallisuuden toteutuminen

Lapsen ja kasvattajan väliset vuorovaikutussuhteet määrittelevät myös lapsen osallisuutta. Weckström ym. (2021, s. 513–514) toteavat, että lasten osallisuutta tukevaa pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa rakennetaan asiaan sitoutuneiden kasvattajien toimesta. He jatkavat, että kasvattajien joustavuus, lasten aloitteiden kuunteleminen ja niihin vastaaminen sekä dialogisuuden korostaminen edistävät osallisuuden toteutumista.

Varhaiskasvatusympäristössä toimiessaan lapsi saattaa kuitenkin joutua ponnistelemaan saadakseen tarpeensa viestittyä (Koivula & Laakso, 2017, s. 121). Tämän saa aikaan Koivulan ja Laakson mukaan epäsymmetrisuus aikuisen ja lapsen välisessä suhteessa: aikuinen käyttää valtaa lasta enemmän. Weckströmin ym. (2021, s. 512) mukaan varhaiskasvatuksessa työskentelevien omalla käsityksellä lasten osallisuudesta on lisäksi vaikutusta siihen, miten he sitä toteuttavat.

He jatkavat, että mikäli kasvattaja ei ole suuntautunut osallisuuteen tai sisäistänyt siihen tähtääviä toimintatapoja, jää osallisuuden toteuttaminen omassa toiminnassa usein pienempään rooliin.

Kalliala (2008, s. 20) kirjoittaa, että olisi tavoiteltavaa kyetä yhdistämään aikuisjohtoisuus sellaiseen lapsikeskeisyyteen tai -lähtöisyyteen, jonka perustana on pyrkimys antaa lapsen luoda itse merkityksiä sekä lapsen oikeus vaikuttaa itseensä koskeviin asioihin. Ylikörkön tutkimuksen (2022, s. 81) mukaan lapsen yksilöllinen kohtaaminen mahdollistaa osallisuuden tilan muotoutumisen. Ylikörkkö (2022, s. 85–87) tuo esille myös ajatuksen siitä, että kun opettaja tukee yhden lapsen osallisuutta, voi hän tietoisesti tai tiedostamattaan vastaavasti kaventaa toisen lapsen osallisuuden tilaa. Toisaalta Hännikäinen (2015, s. 762) toteaa, että pitäessään lasta sylissä ja antaen tälle näin yksilöllistä huomiota, opettaja voi myös mahdollistaa keskeytymättömän leikkihetken muille lapsille.

Osallisuuden mahdollistaminen alle 3-vuotiaiden lapsiryhmissä on aihe, josta varhaiskasvatuksessa puhutaan usein. Salosen ym. (2022) tutkimuksessa havainnoitiin alle 3-vuotiaiden ryhmissä tapahtuvia lapsen ja aikuisen välisiä erimielisyyksiä, koska juuri sellaisissa tilanteissa tapahtuva neuvottelu sekä lapsen asettaminen alisteiseen asemaan aikuiseen nähden kaventaa lapsen vaikutusmahdollisuuksia. Tutkimuksessa havaittiin, että lapset pyrkivät sekä sanallisesti että kehollisesti vaikuttamaan erimielisyyksien ratkaisemiseen, tai vaikkapa ryhmässä vallitseviin sääntöihin, mutta aikuiset jättivät pyrkimykset usein huomiotta. Tällöin aito osallisuus ryhmässä ei toteudu.

Weckströmin ym. tutkimuksessa (2021, s. 153) havaittiin, että kun varhaiskasvatuksen työntekijät käyttivät puheessaan me -puhetta, vahvistivat he samalla myös lasten aktiivista osallistumista sekä kokemusta osallisuudesta. Weckströmin ym. mukaan tärkeää olisikin luoda osallisuuden kulttuuri, jossa kasvattajat kykenevät sisällyttämään joustavasti ja vaivattomasti lasten aloitteet omaan työskentelytapaansa – ja kaiken kaikkiaan toteuttamaansa pedagogiikkaan. Taaperoiden osallisuutta tutkineet Hultgren ja Johansson (2019, s. 383; 385) puolestaan korostavat sitä, että osallisuus muotoutuu aina uudelleen tilannekohtaisesti,

ja se koskee kaikenikäisiä lapsia. He jatkavat, että taaperoiden kohdalla merkityksellistä on se, että aikuinen sensitiivisesti havainnoi, kyselee ja kokeilee asioita yhdessä lapsen kanssa.

3.2 Vuorovaikutuksen erityispiirteet alle 3-vuotiaiden ryhmissä

Taaperoiden ja heidän kanssaan työskentelevien kasvatuksen ammattilaisten välistä vuorovaikutusta on tutkittu vain vähän (Eshelman ym., 2021, s. 2–3). Mortensenin ja Barnettin (2015, s. 220–221) mukaan opettajan ja taaperoikäisen lapsen vuorovaikutussuhteita tutkittaessa ei usein päästä sille tasolle, jossa voisi määrittellä suhteen läheisyyttä, tai sen merkitystä yksittäisen lapsen kehitykselle. On kuitenkin selvää, että opettajan johdonmukaisuus sensitiivisyydessä ja vastaanottavaisuudessa ovat avainroolissa luottamuksellisen ja turvallisen vuorovaikutussuhteen luomisessa pienen lapsen kanssa (Norris & Horm, 2015, s. 89; Thomason & LaParo, 2009). Turvaa pienelle lapselle tuo erityisesti tutun aikuisen syli (Hännikäinen, 2015).

Sensitiiviset aikuiset ovat laadukkaan varhaiskasvatuksen taie (Kalliala, 2008, s. 262). Hännikäisen ja Rutasen (2013, s. 4) kyselytutkimuksessa ilmeni, että varhaiskasvatusta opettavat sekä varhaiskasvatuksen tutkimuksen parissa työskentelevät kuvasivat alle 3-vuotiaiden ryhmissä työskentelevien kasvattajien sensitiivisyyden olevan kaiken toiminnan perusta. Sensitiivisyyden osalta osallistujat toivat esille erityisesti kasvattajan taipumuksen kuunnella ja katsoa lasta. Varhaiskasvatuksessa hyödynnetty CLASS (The Classroom Assessment Scoring System) -arviointimenetelmä (*observation instrument*) on oivallinen tapa tutkia kasvattajan ja aikuisen välistä vuorovaikutusta (Koivula ym., 2022). CLASS on syntynyt TTI:n (*teaching through interaction*) teoreettisen viitekehyksen pohjalta (Hamre ym., 2013). Hamre ym. jatkavat, että TTI:n perustana on ajatus siitä, että opettajien ja lasten välinen vuorovaikutus koostuu emotionaalisesta, ohjauksellisesta sekä ryhmän hallintaan liittyvästä ulottuvuudesta, joiden merkitys on

suuri lapsen oppimisen ja sosiaalisen kehittymisen edistämisessä. CLASSista (La-Paro ym., 2012) on tehty manuaali hyödynnettäväksi myös alle 3-vuotiaiden lapsiryhmissä, *CLASS-Toddler*. Tässä ohjeistuksessa korostuvat emotionaalinen ja ohjauksellinen tuki sekä oppimisen tuki. Oppimisen tuen osalta arvioidaan muun muassa oppimisen mahdollistamista ja palautteen laatua. Emotionaalisessa ja ohjauksellisessa tuessa puolestaan tarkastellaan ryhmän ilmapiiriä ja kasvattajan sensitiivisyyttä.

Castlen ym. (2016, s. 268–270) tutkimuksessa ilmeni, että taaperoikäisten ryhmissä työskennelleet, koulutetut varhaiskasvatuksen opettajat antoivat enemmän emotionaalista ja ohjauksellista tukea kuin muun koulutuksen saaneet varhaiskasvatuksen työntekijät. Lisäksi heidän sopeutuva temperamenttinsa, eli korkea positiivisuutensa, pyrkimys kontrolliin sekä vähäinen taipumus turhautua, olivat yhteydessä laadukkaaseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa. Tutkijat päättelivät, että koulutetut varhaiskasvatuksen opettajat kykenevät näiden ominaisuuksiensa avulla hyödyntämään myös koulutuksestaan saamaansa osaamista taaperoikäisten lasten kehityksen tukemiseksi parhaalla mahdollisella tavalla. Pienimpien lasten kanssa työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat hyötyisivätkin koulutusvaiheesta kohdennetummasta, taaperoikäisten kehitykseen liittyvästä, opetuksesta ja harjoittelusta (Gilken ym., 2023; Thomason & LaParo, 2009, s. 300). Mortensen ja Barnett (2015) toteavat, että tulisi panostaa koulutukseen, joka keskittyisi nimenomaan opettajan rooliin taaperoikäisen lapsen itsesäätelytaitojen kehityksen tukemisessa. He jatkavat, että tämä olisi erityisen tärkeää niille opettajille, jotka työskentelevät haastavasti käyttäytyvien, heikosta sosioekonomisesta asemasta ponnistavien, tai muutoin positiivisesta opettajasuhteesta hyötyvien lasten parissa.

Koulutuksen merkitys on kaiken kaikkiaan suuri, kun puhutaan laadukkaasta oppimisen tuesta. Geißlerin ym. (2022, s. 84; 87) tutkimuksessa ilmeni, että työntekijöiden korkeampi koulutus on yhteydessä laadukkaampaan lapsille annettavaan vuorovaikutukselliseen oppimisen tukeen, kuten empaattiseen ja rohkeaseen ohjaukseen sekä lapsen haastamiseen itsenäiseen ajatteluun. Edellä

mainittuihin tutkimuksiin viitaten voidaan todeta, että työntekijöiden korkealla koulutuksella on myönteinen vaikutus niin emotionaaliseen, ohjaukselliseen kuin oppimisenkin tukeen (CLASS).

On selvää, että alle 3-vuotiaiden kohdalla puheen kehittyminen liittyy oleellisesti vuorovaikutussuhteiden rakentamiseen niin vertaisten kuin aikuisenkin kanssa. Rutanen (2012, s. 53) toteaa kasvattajan huomion kiinnittyvän herkästi kuulemaansa puheeseen ja äänen tuottamiseen tilanteessa, jossa ympärillä tapahtuu paljon ja kasvattajan suuntaan tehdään runsaasti aloitteita. Laakso (2003, s. 25–27; 33) kirjoittaa, että lapsi on jo synnynnäisesti halukas sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ja alkaa jo varhaisessa vaiheessa jäljittelemään läheisen aikuisen ilmeitä ja eleitä. Laakso jatkaa, että esikielellisessä vaiheessa yksi varhaisimmista lapsen tavoitteista on saada toinen ihminen katsomaan häntä. Seuraavassa vaiheessa lapsi pyrkii jo kiinnittämään toisen ihmisen huomion johonkin ympärillä olevaan esineeseen tai tapahtumaan eli jakamaan yhteisen kokemuksen. Tämä onkin yksi keskeisimmistä asioista pienen lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksessa, eli kyse on intersubjektiivisuudesta (Hännikäinen, 2013, s. 51).

Intersubjektiivisuus tarkoittaa sitä, että kasvattaja on kokonaisvaltaisesti läsnä ja lasta lähellä. Hännikäinen (2013) jatkaa, että intersubjektiivisuudessa korostuu se, että kasvattaja suhtautuu lapseen sensitiivisesti katsoessaan tätä ja puhuessaan tälle ystävällisellä äänensävyllä. Munter (2013, s. 158) puolestaan kuvaa lapsen ja aikuisen välistä intersubjektiivisuutta aikuisen kykynä ottaa lapsi keskustelukumppaniksi. Hän jatkaa, että oleellista tällöin on kummankin osapuolen uteliaisuus toisen näkökulmaa kohtaan. Trevarthen esitti 1970-luvulla ajatuksen siitä, että intersubjektiivisuus toteutuu pienen lapsen ja aikuisen välillä, vaikkei lapsi tuottaisikaan vielä puhetta (Trevarthen, 1979). Hän totesi kuitenkin vuorovaikutussuhteen olevan tällöin epäsymmetrinen, koska toinen osapuoli on selvästi kypsempi. Myös Gitz-Johansen (2022) toteaa, että intersubjektiivisuutta voi esiintyä jo ennen kuin lapsi tuottaa puhetta, mutta vasta puheen kehityttyä lapsi kykenee laajentamaan mahdollisuuksiaan jakaa kokemuksiaan aikuisen kanssa.

3.3 Katseen kohdistaminen vuorovaikutuksen tärkeänä osatekijänä

Jo muutaman kuukauden ikäinen vauva kykenee tekemään havaintoja häntä hoitavien aikuisten tunteista ja aikeista. Ihmiskasvot kiinnostavatkin vauvaa enemmän kuin esimerkiksi elottomat kohteet (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen, 2020, s. 21). Tässä tutkimuksessa puhutaan rinnakkain sekä katsekontaktista, jolla viitataan nimenomaan jaettuun katseeseen lapsen ja opettajan välillä, ja toisaalta katseen kohdistamisesta, joka voi tarkoittaa katsekontaktin lisäksi laajemmin ajateltuna myös sitä, että opettaja katsoo lasta päin.

Jos ajatellaan opettajaa työssään joko luokkahuoneessa tai varhaiskasvatuksessa, on hänen lapsen kohdistamansa katse päivittäinen asia (Yin, 2013, s. 69–70). Yinin mukaan katsekontakti on nopeasti ohimenevä ja hienovarainen pedagoginen vuorovaikutustilanne, jolla on vaikutusta lapsen oppimiseen. Katseen kohdistamiseen voi tutkimusten mukaan vaikuttaa lapsen istumapaikka (Smidekova ym., 2018), lapsen tylsistyminen ja katseen avulla uudelleen aktivointi toimintaan (Smidekova ym., 2018), opettajan työkokemuksen pituus (mm. Sadamatsu, 2022; Seidel ym., 2021) sekä lapsen käyttäytyminen (mm. Chaudhuri ym., 2022; Dobbs ym., 2004).

Dobbsin ym. (2004, s. 290–291) tutkimuksessa ilmeni, että opettaja huomioi erityisen paljon lapsia, jotka useammin käyttäytyivät sääntöjen vastaisesti – silloinkin, kun he toimivat ohjeiden mukaisesti, ehkäpä ennaltaehkäistäkseen huonoa käyttäytymistä. Herkin Silmin -tutkimushankkeen aineistoa hyödyntäneet Isotalo ym. (2024) havaitsivat, että opettaja tuki lapsen keskittymistä ohjatun toiminnan aikana katsekontaktin sijaan ohjaamalla lasta katsomaan haluttuun asiaan. Haatajan ym. (2021, s. 64) koulumaailmaan sijoittuneessa tutkimuksessa puolestaan ilmeni, että oppilaat pyrkivät hakemaan opettajansa huomiota, kun tämä otti heihin ystävällisen katsekontaktin. Tutkimusryhmän mukaan opettaja näin toimiessaan kiinnittää oppilaansa huomion, ja luo tälle mahdollisuuden toimijuuteen. Smidekovan ym. (2018) tutkimus vahvisti aiempaa tutkimustietoa t-

alueen korostumisesta katseen kohdistamisessa luokkatilassa. T-alueella viitataan siihen, että opettajan katse kohdistuu pääasiassa edessään olevaan kuvitteellisen väärin päin olevan t-kirjaimen alueelle, eli eteen ja keskelle.

Katseen kohdistamista on tutkittu koulumaailman puolella jo jonkin verran, mutta varhaiskasvatuksessa vasta hyvin vähän. Vaikka Smidekovan ym. (2018) mukaan ei ole olemassa riittävästi näyttöä siitä, että opettajan katseen kohdistaminen muuttuisi tasapuolisemmaksi työkokemuksen kertymisen myötä, on saatu mielenkiintoista tutkimustietoa vertaillen kokeneiden opettajien ja työuransa alussa olleiden opettajien (*noviisi*) katseen kohdistamista, niin koulu- kuin varhaiskasvatusympäristössä.

Sadamatsun (2022) tutkimuksessa havaittiin, että kokeneet opettajat katsoivat noviisiopettajia useammin lapsia, mutta katseiden kokonaiskesto oli noviisiopettajilla pidempi. Koivulan ym. (2022) CLASS-työkalua hyödyntäneessä tutkimuksessa ilmeni, että varhaiskasvatuksen opettajien vuorovaikutus oli johdonmukaisesti laadukasta, kun taas varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoilla oli enemmän epäjohdonmukaisuutta tavoissaan olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Goldbergin ym. (2021) silmänliiketutkimuksessa selvitettiin puolestaan sitä, millainen oppilaan käyttäytyminen luokassa saa vielä koulutusvaiheessa olevilta tulevilta opettajilta huomiota. Kuten monet muut tutkimukset, myös tämä osoitti, että noviisiopettajat jakavat huomiotaan erityisesti aktiivisesti osallistuville, kysymysten kautta vuorovaikutukseen pyrkiville ja annetun tehtävän parissa työskenteleville oppilaille. Goldberg ym. jatkavat, että työuransa alussa olevan opettajan olisi tärkeää tietoisesti pyrkiä jakamaan huomiotaan tasaisesti, jotta havaitsisi myös oppilaat, jotka eivät osallistu. On myös otettava huomioon, että osallistumattomuuden takana voi olla oppimisen haasteiden lisäksi myös minäpystyvyyden pulmia.

Silmänliiketeknologiaa hyödyntäneet Chaudhuri ym. (2022) havaitsivat, että oppilaat, joilla oli heikommat luki- ja matemaattiset taidot, ja jotka saivat opettajan kertoman mukaan enemmän oppimisensa tukea, saivat muita enemmän myös opettajan huomiota. Seidelin ym. (2021, s. 85) tutkimuksessa ilmeni,

että erityisesti uransa alkupuolella olevat opettajat huomioivat katseellaan nimenomaan tukea tarvitsevia lapsia vähemmän kuin kokeneet opettajat. Kyse voi ainakin osittain olla siitä, että noviisiopettajat saattavat kiinnittää kaiken huomionsa yhteen tiettyyn tilanteeseen tai visuaaliseen vihjeeseen, kun taas keskittyneesti toimiva kokenempi opettaja kykenee näkemänsä tilanteen lisäksi havaitsemaan myös muita luokan tapahtumia (Cortina ym., 2015; Van den Bogert ym., 2014, s. 215; Wolff ym., 2016). Cortinan ym. (2015, s. 400) tutkimuksessa havaittiin, että noviisiopettaja antoi usein yksilöllistä ohjausta oppilaalle läheltä, kun taas kokeneemmat opettajat antoivat sitä usein koko luokan edessä.

Smidekovan ym. (2018) kouluun sijoittuneessa tutkimuksessa ilmeni, että opettajan suorien katsekontaktien osalta eniten katsotun ja vähiten katsotun lapsen välille syntyi suuri ero: opettaja oli katsonut toista lasta 3–8 kertaa enemmän. Tulos sai tutkijat pohtimaan sitä, mikä suuren eron aiheuttaa: voiko kyse olla esimerkiksi luokkahuoneen hallitsemiseen liittyvistä toimintatavoista, vai piileekö taustalla jokin muu vaikuttava syy, joka ei ole tiedossa. Tämä pohdinta päteeekin silmänliikelasien hyödyntämiseen tutkimuksessa – emme koskaan tiedä, millaisia taustatekijöitä katseen kohdistamiselle on.

4 NÄKYMÄTÖN LAPSI VARHAISKASVATUKSESSA

Tutkimuskirjallisuudessa näkymätön lapsi -käsitteeseen viitataan usein, kun puhutaan kaltoinkohdellusta lapsesta (Goodpasture ym., 2013), maahanmuuttajalapsesta (Vandekerckhove & Aarssen, 2020), vammaisesta lapsesta tai vammaisen lapsen sisaruksesta (Naylor & Prescott, 2004; Tregidgo & Elander, 2019). Tässä tutkimuksessa näkymättömällä lapsella viitataan sellaiseen lapseen, joka varhaiskasvatusympäristön vuorovaikutustilanteissa saa muita lapsia vähemmän huomiota kasvattajalta.

Voisiko lapsen temperamentilla olla vaikutusta siihen, miten paljon lapsi saa huomiota opettajaltaan? Aiheesta on tehty jonkin verran tutkimuksia, joiden tulokset ovat keskenään osittain ristiriitaisia. Voidaan kuitenkin varmuudella sanoa, että lapsen temperamentti on yhteydessä siihen, millaiseksi hänen ja hänen kanssaan toimivien aikuisten väliset vuorovaikutustilanteet muodostuvat (Keltikangas-Järvinen, 2004, s. 143). Dobbsin ym. (2004) tutkimuksessa havaittiin, että muiden oppimista häiritsevä tai muutoin ei-toivotusti käyttäytyvä lapsi sai muita enemmän huomiota opettajalta. Rimm-Kauffmanin ja Kaganin (2005) tutkimuksessa ilmeni, että hiljaiset ja sosiaalisesti estyneet lapset jäivät opettajien taholta vähemmälle huomiolle, tai täysin sitä vaille. Coplanin ja Prakashin (2003) tutkimuksessa sen sijaan havaittiin, että esiopetusryhmän opettajat antoivat vapaan leikin aikana eniten huomiota nimenomaan ujoille ja ahdistuneesti käyttäytyville lapsille.

Seuraavissa alaluvuissa esitellään Thomasin ja Chessin tunnettu temperamenttiteoria sekä pohditaan temperamenttia lapsen näkymättömyyttä selittäväenä tekijänä. Lisäksi käsitellään sosiaalista estyneisyyttä sekä ujoa lasta varhaiskasvatusympäristön vuorovaikutustilanteissa.

4.1 Temperamentti näkymättömyyttä selittävänä tekijänä

Jo vauvaikäisen lapsen ja hänen läheistensä vuorovaikutussuhteet muodostuvat sekä vauvan yksilöllisistä piirteistä, temperamentista että läheisten ihmisten ominaisuuksista ja tavoista olla vuorovaikutuksessa pienen lapsen kanssa (Koivula & Laakso, 2017, s. 109). Thomasin ja Chessin (1977, s. 8-9) mukaan temperamentilla tarkoitetaan käyttäytymisen tapaa, joka syntyy jo varhaislapsuudessa. Temperamentti ei esiinny kuitenkaan itsestään, vaan sitä värittää ihmisen osaaminen, motiivit sekä suhde ympäröivään maailmaan (Thomas & Chess, 1977, s. 10). Temperamentilla on myös biologinen tausta. Davidsonin (1993, s. 47) mukaan frontaalinen asymmetria on lapsen temperamenttityypin keskeisin biologinen syntymekanismi. Temperamentin biologinen tausta selittää myös osaltaan sitä, miksi temperamenttipiirteet ovat suhteellisen pysyviä - joskin ihmisen biologinen ja psyykkinen kypsyminen muuttavat niiden ilmentymistä (Keltikangas-Järvinen, 2004, s. 43-44). Tämä tarkoittaa Keltikangas-Järvisen mukaan esimerkiksi sitä, että aikuinen ihminen osaa säädellä omaa käyttäytymistään yhteiskunnan normeihin peilaten.

Thomasin ja Chessin (1977, s. 6; 21-24) 1950-luvulla alkaneessa pitkäaikais- tutkimuksessa havaittiin yhdeksän temperamentin osa-alueita, joista johdettiin teoria kolmesta temperamenttityypistä. Näitä osa-alueita olivat muun muassa aktiivisuus, rytmisyys, sopeutuvuus, reaktiivisuus sekä häiriintyvyys. Edellä mainittuja piirteitä arvioitaessa temperamenttityypeiksi muodostuivat helppo, haastava sekä hitaasti lämpenevä temperamentti. Thomasin ja Chessin (1977, s. 22-23) mukaan helppoon temperamenttiin voidaan liittää säännöllisyys, positiivinen lähestymistapa uusiin ärsykkeisiin, maltillisuus tunnereaktioissa sekä kyky sopeutua muutoksiin. Haastavalla temperamentilla puolestaan viitataan muun muassa epäsäännöllisyyteen, vetäytyvyyteen, huonoon sopeutumiskykyyn sekä vahvoihin - usein negatiivisiin - tunnereaktioihin. Kolmas temperamenttityyppi, eli hitaasti lämpenevä temperamentti yhdistyy maltillisiin tunnereaktioihin, mutta toisaalta myös negatiivisuuteen sekä hitaaseen sopeutumiseen

uusissa tilanteissa. Thomas & Chess (1977, s. 23) muistuttavat myös, etteivät lapset aina puhtaasti sijoitu yhteen temperamenttikategoriaan, vaan heistä voi löytyä kunkin temperamenttityypin piirteitä.

Keltikangas-Järvinen (2012, s. 94–95) toteaa, että temperamentti vaikuttaa siihen, millaisena aikuinen näkee lapsen, ja millaista palautetta hän tälle antaa. Siinä missä aikuisia helpommin lähestyvä lapsi saa usein positiivista palautetta, saa hyvin aktiivinen tai helposti ärtyvä lapsi todennäköisemmin negatiivista palautetta. Keltikangas-Järvinen jatkaa, että varhaiskasvatusympäristössä ärtyvä lapsi saattaa ajautua herkästi konflikteihin vertaisten lisäksi myös varhaiskasvatuksen työntekijöiden kanssa, ja toisaalta esimerkiksi sosiaalisesti varautunut lapsi jää vaille tarvitsemaansa tukea. DeSchipperin ym. (2004, s. 267–268) tutkimuksessa ilmeni, että helpon temperamentin omaavat lapset sopeutuivat varhaiskasvatusympäristöön hyvin, kun taas haastavan temperamentin lapsilla hyvinvointi heikentyi varhaiskasvatuspäivän aikana tapahtuvien muutosten, kuten työntekijän saatavuuden, myötä. DeSchipperin ym. tutkimuksen mukaan haastavan temperamentin omaavilla lapsilla vahvin yhteys heikkenevään hyvinvointiin oli lapsilla, jotka olivat iältään 6–30 kuukautta.

Hyvä vuorovaikutus päiväkodin työntekijöiden kanssa voi toimia lapsen kehitystä suojaavana tekijänä. Thomas ja Chess (1977, s. 11) painottavat temperamentin ja kasvuympäristön yhteensopivuutta (*goodness of fit*), eli sitä, kun ympäristö vastaa lapsen temperamenttiin sopivalla tavalla, lapsi voi hyvin, sopeutuu ja kehittyy. DeSchipperin ym. (2004, s. 268) tutkimuksessa ilmenikin, että erityisesti hyvin pienet, haastavan temperamentin omaavat lapset saattavat tukeutua läheiseen varhaiskasvatuksen kasvattajaan, ja kyetä sen myötä osoittamaan tälle aitoja tunteitaan. Thomas ja Chess (1977, s. 11) jatkavat, että "*poorness of fit*" on puolestaan tilanne, jossa ympäristön asettamat odotukset ja mahdollisuudet eivät ole sopusoinnussa lapsen piirteiden ja kykyjen kanssa. Tällainen tilanne voi pahimmillaan johtaa lapsen kehityksellisiin pulmiin ja sopeutumattomuuteen.

Väistämättä myös opettajan omalla temperamentilla on oma vaikutuksensa vuorovaikutussuhteen kehittymiselle. Keogh'n (2003, s. 33; 77–79) mukaan opettajien uskomukset ja arvot, sekä lapsia kohtaan asetut odotukset vaikuttavat heidän arkiseen päätöksentekoonsa. Hän jatkaa, että sen lisäksi myös opettajien omat temperamenttipiirteet vaikuttavat siihen, miten he ovat vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Siinä missä yksi opettaja on ulospäinsuuntautunut ja räiskyvä, on toinen hiljainen ja totinen. Nämä opettajan ominaisuudet vaikuttavat Keogh'n mukaan siihen, miten he, goodness of fit -mallin mukaisesti, ovat yhteensopivia kunkin ryhmänsä lapsen kanssa.

Dengin ym. (2021) tutkimuksen mukaan opettajan ujoudella on vaikutusta niin opetusmenetelmien valintaan kuin vuorovaikutussuhteisiin lasten kanssa. Tutkimuksessa havaittiin, että ujo opettaja hyödyntää usein harvemmin sosiaalisen oppimisen menetelmiä, ja että hän ymmärtää ujoa oppilastaan ulospäinsuuntautunutta kollegaansa paremmin. Coplanin ym. (2011) tutkimuksessa puolestaan ilmeni, että ujo opettaja kohdisti rankaisutoimenpiteitä vähemmän ujoihin kuin muihin lapsiin. Tämä saattaa heidän mukaansa johtua siitä, että ujo opettaja ymmärtää paremmin ujoa kuin ulospäinsuuntautunutta lasta, ja suhtautuu siksi tähän empaattisesti. Koska opettajan omalla temperamentilla on vaikutusta vuorovaikutussuhteisiin lasten kanssa, voidaan myös pohtia, onko sillä merkitystä katseen kohdistamisessa temperamentiltaan erilaisiin lapsiin.

4.2 Sosiaalisesti estynyt tai ujo lapsi varhaiskasvatuksen vuorovaikutustilanteissa

Sosiaaliset tilanteet saattavat aiheuttaa joissakin ihmisissä lievää ja ohimenevää ahdistuneisuutta (Isometsä, 2013, s. 234). Isometsä jatkaa, että tällainen lievä sosiaalinen ahdistuneisuus ja ujous ovat täysin normaaleja piirteitä ihmisessä. Eriyisesti uudet tilanteet ja uusien ihmisten tapaaminen johtavat joidenkin ihmisten kohdalla vetäytymiseen sivummalle ja tilanteen rauhalliseen arvioimiseen ennen reagoimista, kun taas toiset käyttäytyvät edellä mainituissa tilanteissa hy-

vin spontaanisti (Kagan, 1989, s. 143; 152). Kagan jatkaa, että noin 10–15 prosenttia lapsista reagoi hyvin johdonmukaisesti jommallakummalla edellä mainituista tavoista uusissa tilanteissa. Kohorttitutkimuksensa perusteella Kagan muodosti teorian ei-estyneistä ja estyneistä lapsista. Ei-estyneitä hän kuvasi puheliaiksi, vapautuneiksi ja spontaaneiksi, kun estyneet näyttäytyivät hiljaisina, jännittyneinä sekä hillittyinä.

Sosiaalinen estyneisyys tai taipumus vetäytyä sosiaalisista tilanteista on saateenvarjotermi, ilmiö, johon sisältyy monenlaista käyttäytymistä, ja toisaalta useita syitä käyttäytymiselle (Rubin & Asendorpf, 1993, s. 14). Marttusen ym. (2013, s. 496–497) mukaan persoonallisuudeltaan estyneet ihmiset kokevat paljon jännitystä, pelkoa, epävarmuutta ja alemmuutta. Heillä voi olla erityisesti sosiaalisten tilanteiden pelkoa ja huolta arvostelun tai torjunnan kohteeksi joutumisesta. Ujous on yksi sosiaalisen vetäytymisen syy, joskaan se ei aina johda Marttusen ym. (2013, s. 239), mukaan ahdistuneisuuteen, välttelyyn tai toimintakyvyn laskuun. Rubinin ym. (2010, s. 135–136; 143) mukaan sosiaalisesti haastavat tilanteet saattavat aiheuttaa sosiaalisesti estyneissä lapsissa epävarmuuden tunteita, alistuneisuutta sekä vältteleviä toimintatapoja, jotka vaikeuttavat heidän selviämistään sosiaalisessa maailmassa. Rubin ym. jatkavat, että sosiaalisesti estyneillä ja ujoilla lapsilla on lisäksi suurentunut riski tulla torjutuksi ikätovereidensa taholta.

Jos sosiaalisesti varautunutta lasta painostetaan heittäytymään mukaan sosiaalisiin tilanteisiin, voi sillä olla haitallisia vaikutuksia myönteisen itsetunnon kehitykselle (Dindar ym., 2020, s. 244). Dindarin ym. mukaan pikemminkin tulisi hyväksyä lapsen yksilöllisyys sekä pohtia keinoja tukea kannustavalla tavalla tämän kontaktinottoa muihin lapsiin. Aikuisen ei siis tule pyrkiä muuttamaan lapsen käyttäytymistä, vaan pikemminkin vähentämään tämän kokemaa epämuokavuuden tunnetta uudessa sosiaalisessa tilanteessa olemalla itse aidosti läsnä (Keltikangas-Järvinen, 2004, s. 103–104). Myös Brobergin (1993, s. 173) mukaan läheisten ihmisten suhtautuminen taaperoikäisen lapsen sosiaaliseen estyneisyyteen vaikuttaa merkittävästi siihen, millaisia käsityksiä lapselle itsestään tulee.

Jos läheiset ihmiset eivät osaa suhtautua estyneeseen lapseen empaattisesti ja hyväksyen, voi se vaikuttaa heikentävästi lapsen itsetuntoon jopa aikuisuuteen asti.

Ujous ja vetäytyvyys sosiaalisissa tilanteissa voivat näyttäytyä jo lapsen varhaisvuosina. Gradyn ja Karrakerin tutkimuksessa (2014, s. 301) ilmeni, että huoltajansa ujoiksi mieltämät alle 3-vuotiaat lapset käyttäytyivät pidättäytyneesti ollessaan tekemisissä entuudestaan vieraiden lasten kanssa, ja jäivät taustalle seurailemaan muiden toimintaa. Oman vanhemman toiminta voi kuitenkin edesauttaa lapsen selviytymistä uudentilanteissa sosiaalisissa tilanteissa. Davidsonin (1993, s. 46) tutkimuksessa ilmeni, että osalla erittäin estyneesti käyttäytyvistä lapsista estyneisyys väheni vanhemman rohkaisevan ja hoivaavan suhtautumisen myötä. Myös Grady (2019, s. 96) tutkimuksessa havaittiin, että ujojen 1½-2-vuotiaiden lasten kohdalla vanhemman lämmin, kannustava ja hellästi rohkaiseva toiminta johti lapsen parempaan sopeutumiseen uudessa sosiaalisessa tilanteessa.

Coplanin ym. (2004, s. 250) tutkimuksessa ilmeni, että esiopetusikäisten ujous oli yhteydessä ahdistuneisuusoireiluun opettajan arvioimana. Kaiken kaikkiaan ujous nähtiin ensinnäkin helposti havaittavana, ja toisaalta mahdollisesti ongelmallisena piirteenä lapsilla. Coplanin ja Armerin (2005, s. 29–31) niin ikään esiopetusikäisiin kohdistuneessa tutkimuksessa ujous olikin vahvasti yhteydessä epäsosiaaliseen käyttäytymiseen, korostuneeseen opettajan huomioon sekä lapsen kokemukseen omasta osaamattomuudestaan – myös perusteetta. Estyneisyydellä voikin olla vaikutuksia lapsen koulumenestykseen. Viljarannan ym. (2020) tutkimuksessa havaittiin, että luonteeltaan estyneet 1-luokkalaiset lapset uskoivat omaan matemaattiseen osaamiseensa vähemmän kuin muut samanikäiset. Tämä heikko minäpystyvyyden kokemus myös johti tutkimuksen mukaan huonompaan suoriutumisen tasoon matematiikan opinnoissa.

Lämmin ja tukea antava vuorovaikutussuhde omaan opettajaan on merkityksellinen erityisesti temperamentiltaan ujolle lapselle (Susa-Erdogan ym., 2022). Ujolle lapselle opettaja voi näyttäytyä lohduttavana tahona stressaavissa tai ahdistavissa sosiaalisissa tilanteissa (Sette ym., 2022, s. 196–197). Setten ym.

mukaan lapsen ujous vaikuttaa myös siihen, millaiseksi opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde ylipäättään muotoutuu. Sette ym. jatkavat, että tällä voi kuitenkin olla kääntöpuolensa, sillä liiallinen turvautuminen opettajaan saattaa kaventaa lapsen elinpiiriä ja hankaloittaa itsenäistymistä. Ujot lapset voivat myös itse hakeutua vähemmän opettajan luo, jolloin heidän välilleen kehittyy vähemmän läheinen vuorovaikutussuhde (Rudasill & Rimm-Kauffman, 2009).

Ujojen lasten hyvinvoinnin kannalta tärkeänä voidaan pitää sitä, että tietoisuutta ujoudesta tuotaisiin enemmän niin lasten huoltajille kuin opettajillekin (Kalutskaya ym., 2015). Kalutskaya ym. jatkavat, että tällöin opettajat pystyisivät löytämään opetusstrategioita, jotka tukisivat ujojen lasten hyvinvointia. Lisäksi temperamenttiin yhdistyvillä piirteillä, joita voidaan myös kasvatuksen keinoin vahvistaa, on merkitystä sille, että ujo lapsi voi varhaiskasvatuksessa hyvin. Grady ym. (2023) tutkimuksessa ilmenikin, että hyvät tunne- ja itsesäätelytaidot voivat vähentää sisäänpäin kääntyvää oireilua, kuten ahdistuneisuutta taaperoikäisillä, ujoilla lapsilla. On siis perusteltua painottaa lasten kasvatuksessa edellä mainittuja taitoja. Laadukasta varhaiskasvatusta toteutettaessa onkin hyvä reflektoida sitä, miten ujoja tai estyneitä lapsia otetaan huomioon – esimerkiksi heihin katsetta kohdistamalla.

5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella sitä, kuinka tasapuolisesti alle 3-vuotiaiden lapsiryhmässä työskentelevä varhaiskasvatuksen opettaja kohdistaa katsettaan ryhmänsä lapsiin, ja jääkö joku lapsista opettajan katseen ulkopuolelle, *näkymättömiin*. Lisäksi tässä tutkimuksessa selvitetään, miten varhaiskasvatuksen opettaja perustelee katseensa kohdistamista varhaiskasvatuksen vuorovaikutustilanteissa.

Tutkimuskysymykset

1. Kuinka tasapuolisesti varhaiskasvatuksen opettaja katsoo kutakin lasta varhaiskasvatuksen leikki-tilanteissa ja ohjatussa toiminnassa? Jääkö joku lapsista opettajan katseen ulkopuolelle?
2. Miten varhaiskasvatuksen opettaja perustelee katseensa kohdistamista tiettyyn lapseen?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty kahta erillistä, mutta toisiinsa tiiviisti liittyvää aineistoa, jotka ovat osa Herkin Silmin -hankkeeseen kerättyä aineistoa. Herkin Silmin - Kasvattajan katse pedagogisen vuorovaikutuksen rakentajana alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmissä, on Jyväskylän yliopiston hanke, joka tarkastelee varhaiskasvatuksen opettajan ja lasten välistä vuorovaikutusta 3-5:ssä alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmässä pienryhmätoiminnan aikana (Ukonen-Mikkola ym., julkaisematon).

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin kokonaisuudessaan huhti-toukokuussa 2023. Tutkimukseen osallistujat olivat alle 3-vuotiaiden lapsiryhmässä työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia, joilla oli 19-30 vuotta työkokemusta alalta. Tutkittavia oli yhteensä kolme, ja he kaikki työskentelivät eri päiväkodeissa. Tulososiossa tutkimukseen osallistujista käytetään pseudonyymejä: H1 = Heidi, H2 = Sirpa ja H3 = Tarja. Kussakin ohjaustilanteissa oli paikalla 4-6 lasta, jotka olivat iältään 18-30 kuukautta.

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu ensinnäkin videoaineistosta, jossa on hyödynnetty silmänliikelasiteknologiaa. Videoista on saatu määrällistä tietoa katseen kohdistamisesta. Tutkimustilanteita kuvattiin lisäksi yleiskameralla, mutta tätä aineistoa ei hyödynnetty tässä tutkimuksessa. Kukin tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvatuksen opettajista piti silmänliikelaseja kaksi kertaa: ohjatun toiminnan ja vapaan leikin aikana. Lisäksi opettajat pääsivät kokeilemaan silmänliikelaseja jo ennen varsinaista aineistonkeruuta harjoitellakseen niiden käyttämistä ja totuttaakseen ryhmänsä lapsia laseihin. Videoinnit kestivät 17-33 minuuttia. Silmänliiketutkimukseen sisältyy lisäksi RTA-osio (*retrospective thinking aloud*), joka tarkoittaa videoaineiston näyttämisen yhteydessä tutkittavalle annettua mahdollisuutta kommentoida oma-aloitteisesti omaa toimintaansa näkemissään vuorovaikutustilanteissa.

Toinen osa tämän tutkimuksen aineistosta on haastatteluaineisto, johon sisältyy kaksi erillistä osiota. Ensimmäinen niistä on edellä mainittu RTA-puhe, joka on teoreettisella tasolla erotettu muusta haastatteluaineistosta, koska se kuuluu oleellisena osana silmänliikelasitutkimukseen. Käytännössä RTA -aineistoa on kuitenkin analysoitu laadullisesti osana haastatteluaineiston kokonaisuutta. Toinen osa haastatteluaineistoa on niin sanottu teemahaastatteluaineisto, johon sisältyy kolme eri osiota. Niistä ensimmäinen on videoaineiston näyttämisen jälkeen tutkittavalle esitetty kysymyspatteristo, joka liittyy itse videointitilanteeseen sekä videoinnin hyödyntämiseen liittyviin teemoihin. Seuraavaksi tutkittaville varhaiskasvatuksen opettajille esitettiin pro gradu -tutkijoiden tekemiä kysymyksiä liittyen videoaineistolla nähtyyn aikuisen ja lapsen vuorovaikutukseen (liite 3: Tämän tutkimuksen teemahaastattelukysymykset). Lopuksi haastattelu-tilanteessa varhaiskasvatuksen opettajalle näytettiin hänen ohjaustilanteestaan kootut, silmänliikedataan perustuvat diagrammit, joita hän halutessaan kommentoi tallenteelle. Diagrammit osoittivat haastateltavalle sitä, mihin hän on katsettaan kohdistanut kyseisen ohjaustilanteen aikana, ja kuinka pitkiä katset ovat olleet. Kaikki nämä haastattelun eri osiot määritellään tässä tutkimuksessa kuuluvaksi haastatteluaineistoon, jota on myös kokonaisuudessaan hyödynnetty analyysivaiheessa.

Käytännössä tutkimuksen aineisto kerättiin niin, että ensimmäinen aineistonkeruukerta kussakin päiväkodissa sisälsi ainoastaan joko vapaan leikin tai ohjatun toiminnan videoinnin. Ennen seuraavaa käyntiä ensimmäisellä kerralla kuvattu videoaineisto koodattiin ensimmäisen kerran. Seuraavalla käynnillä kuvattiin toinen toiminta, ja lisäksi näytettiin edellisellä kerralla kuvattu video sekä siihen liittyvät silmänliikettä kuvaavat diagrammit. Varhaiskasvatuksen opettajaa myös haastateltiin tällöin ensimmäisen kerran. Kolmas aineistonkeruukäynti sisälsi toisen haastattelun sekä toisen videoaineiston katsomisen. Toinen haastattelu oli yhtä kysymystä vaille täsmälleen sama kuin ensimmäisellä haastattelukerralla: yksi teemahaastattelukysymys koski molempia kuvaustilanteita, ja siksi se esitettiin vasta toisessa haastattelussa.

6.2 Tutkimusmenetelmät

Tämä tutkimus on monimenetelmäinen, koska siinä hyödynnetään niin määrällistä kuin laadullistakin aineistoa. Kahta tai useampaa eri tutkimusmenetelmää hyödyntäessään tutkija voi ajatella saavansa kokonaisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä (Silverman, 2013, s. 65). Kun sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä käytetään tutkimuksessa rinnakkain, tarkoituksena onkin hyödyntää menetelmien vahvuuksia ja vastaavasti minimoida niiden heikkouksia (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s. 14–15).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan usein todellista elämää, tavanomaisia elämäntapahtumia luonnollisissa ympäristöissään (Miles ym., 2014, s. 11). Laadullisessa tutkimuksessa korostuukin ihmisen oma ääni sekä subjektin asema, ja sen avulla voidaan selvittää ihmisten antamia merkityksiä ja aitoja kokemuksia (Patton, 2015, s. 13; Silverman, 2013, s. 6). Kun tutkimuksen tavoitteena on selvittää vastaus kysymyksiin *miksi*, tai *miten*, on laadullinen tutkimus hyvä valinta. Schreier (2012, s. 20–21) toteaa, että laadullista tutkimusta tekevä tutkija tunnistaa ja hyväksyy sen, että on olemassa monenlaisia merkityksiä, tulkintoja, ja ne voivat muuttua ajan saatossa. Tämä ei kuitenkaan Schreierin mukaan vähennä yksittäisten tulkintojen merkitystä ja pätevyyttä. Laadullista tutkimusta voidaankin ajatella tutkijan oppimisprosessina, jossa koko tutkimuksen ajan pyritään laajentamaan tutkijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja sen taustalla vaikuttavista asioista (Kiviniemi, 2007, s. 76). Laadullista tutkimusta voi olla esimerkiksi haastattelu- tai havainnointitutkimus (Patton, 2015, s. 14).

Määrällinen tutkimus vastaa puolestaan kysymykseen *kuinka paljon* ja *miten usein* (Vilkka, 2007, s. 13). Siinä, missä laadullinen tutkimus pyrkii selvittämään niin ilmiöitä kuin ihmisten käsityksiä ja määritelmiä ilmiöistä, on määrällisen tutkimuksen taustalla ajatus todellisuudesta vakaana ja mitattavana (Wang & Mull, 2015, s. 126). Määrälliselle tutkimukselle ominaista onkin siis erilaisten mittarien käyttäminen ja tiedon esittely numeroin (Vilkka, 2007, s. 17). Martin (2012, s. 2–3) toteaa, että määrällisen tutkimuksen avulla voidaan välittömästi ja monin eri-

laisin tavoin selvittää niin yksittäisen muuttujan kuin useampien muuttujien yhteisvaikutusta tutkittuun ilmiöön, tai itse muuttujien välisiä suhteita ja eroja (Vilka, 2007, s. 13; 23; 25). Vilkan mukaan määrällisessä tutkimuksessa korostuu myös säännönmukaisuuksien sekä syy-seuraussuhteiden etsiminen ja niiden selittäminen aineistoon peilaten.

Määrällinen ja laadullinen tutkimus eroavat usein toisistaan myös raportoinnin kirjoitusasultaan. Johnson ja Onwuegbuzie (2004, s. 14) toteavat, että määrällinen tutkimusperinne nojaa etäiseen sekä passiiviseen kirjoitustyyliin, kun taas laadullista tutkimustekstiä voidaan kuvata usein runsaaksi ja yksityiskohtaiseksi. Silverman (2013, s. 15) toteaa lisäksi, että laadullisessa tutkimuksessa eri vaiheet, kuten aineistokeruu, analyysi ja kirjoittaminen kulkevat rinta rinnan, eikä niitä voida aina erottaa toisistaan, ja tällä on vaikutusta kirjoitusprosessiin. Laadullisen tutkimuksen erityispiirre haastattelututkimusten osalta on se, että tulososioita elävöitetään suorilla sitaateilla haastatteluista. Joskus voi kuitenkin käydä niin, että tekstissä on sitaattien kokoelma, ja itse analyysi jää vähäiseksi (Eskola & Suoranta, 198, s. 174–175). Moilanen ja Räihä (2007, s. 64–65) toteavat, että suorien sitaattien hyödyntäminen edellyttääkin sopivaa tyyliä ja rytmitystä. He jatkavat, että sitaattien onnistuneella sijoittamisella tekstiin saadaan vaihtelevuutta ja elävyyttä, joka tekee siitä kiinnostavaa luettavaa.

6.2.1 Silmänliiketeknologia

Silmänliiketutkimusta on tehty jo 1970-luvulta lähtien. Aluksi tutkimus keskittyi lähinnä selvittämään ihmisen päätöksentekoa prosessina (Glaholt & Reingold, 2011, s. 141), mutta silmänliiketeknologian hyödyntäminen myös kasvatustieteiden tutkimuskentällä lisääntyy jatkuvasti (Jarodzka ym., 2017, s. 1). Jarodzkan ym. (2017, s. 1–2; 13) mukaan silmänliiketutkimuksen suosio kasvatustieteiden kentällä selittyy sillä, että ihminen kerää tietoa ja oppii näönvaraisesti. Jos ajatellaan lisäksi esimerkiksi sitä, että koululaiset keräävät ja kokoavat tietoa monista

visuaalisista lähteistä samanaikaisesti, on silmänliiketeknologian avulla mahdollista saada oppimisprosesseista ja ympäristön tulkitsemisesta arvokasta tietoa (Jarodzka ym., 2017, s. 1-2; 13).

Silmien liike kertoo paljon. Silmät automaattisesti kohdistuvat ympäristönsä tiedollisiin ilmiöihin, jotka näkijä itse kokee merkityksellisiksi. Glaholt ja Reingold (2011, s. 128-130) kirjoittavat, että silmänliikelasien kehittyminen on mahdollistanut alati tarkempia ja monipuolisempia analyyseja. Nykyään voimekin esimerkiksi saada hyvin tarkkaa tietoa katseen kohdistamisen kestosta. Silmänliiketutkimusta voidaan hyödyntää monin tavoin kasvatustieteen kentällä. Sen avulla voidaan esimerkiksi tunnistaa varhain lapsia, joilla on autismikirjon häiriö (Wan ym., 2019). Chaudhuri ym. (2022) toteaa, että silmänliiketeknologiaa voisi hyödyntää lisäksi opettajakoulutuksessa. Se kehittäisi tulevan kasvatuksen ammattilaisen tietoisuutta katseensa suuntaamisesta aidossa opetustilanteessa.

Tämän tutkimuksen aineistonkeruussa hyödynnettiin Tobii Pro Glasses 3 -silmänliikelaseja. Silmänliikelaseilla yksinkertaisuudessaan viitataan siihen, että silmänliikkeitä seuraava kamera on kiinnitetty vahvuuksettomilla linseillä varustettuihin silmälasihin. Silmälasihin on tarvittaessa mahdollisuus laittaa myös linssit tutkittavalle sopivilla vahvuuksilla. Silmänliiketutkimuksessa ollaan kiinnostuneita katseen kiinnittymisestä (engl. *focus of visual attention*), ja tällöin puhutaan fiksaatiosta, joka viittaa yksittäiseen katseen kiinnittymiseen. Silmänliiketutkimuksessa keskeinen käsite on lisäksi AOI eli *areas of interest*, jolla viitataan niihin kohteisiin, joihin tutkittavan katse kohdistuu (Andersson ym., 2011, s. 187; 229).

Tässä tutkimuksessa kerätty videoaineisto on koodattu kertaalleen ennen sen näyttämistä kullekin varhaiskasvatuksen opettajalle. Kukin osallistuja on nähnyt ainoastaan videot omista ohjaustilanteistaan. Lisäksi osallistujille on näytetty videoaineistosta koodaamisen jälkeen muodostetut diagrammit ja heatma-

pit, jotka havainnollistavat sitä, mihin osallistujan katse on kiinnittynyt. Koodatusta aineistosta ilmenee kaikki katseen kohteet, mutta tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ainoastaan lapsiin kohdistuneista katseista.

RTA eli *reflective thinking aloud* liitettiin tässä tutkimuksessa osaksi silmäliikelasitutkimusta, koska sen avulla tutkittava pääsi refleктоimaan omaa toimintaansa videoidussa tilanteessa. Tässä tutkimuksessa osallistujia pyydettiin videoaineistoa katsoessaan muistelemaan ääneen sitä, mitä he kuvaustilanteessa ajattelivat sekä selittämään, miksi he toimivat valitsemallaan tavalla. Osallistujalla oli myös mahdollisuus pysäyttää video haluamassaan kohdassa. Kullekin varhaiskasvatuksen opettajalle annettiin molemmilla videon katselukerroilla sama ohjeistus (ks. Muhonen ym., 2022).

6.2.2 Varhaiskasvatuksen opettajien haastattelut

Haastattelun tarkoituksena on selvittää asioita, joita emme pysty havainnoimaan, ja toisaalta sen avulla pyrimme ymmärtämään asioita, joita olemme havainneet (Patton, 2015, s. 426). Patton jatkaa, että koska emme voi havainnoida esimerkiksi ihmisen tunteita, aikomuksia, ajatuksia tai käyttäytymisen taustalla vaikuttavia tekijöitä, tulee meidän kysyä niistä. Haastattelu soveltuu hyvin tiedonkeruumenetelmäksi silloin, kun tutkitaan ilmiötä, josta tiedetään toistaiseksi vain vähän (Hirsjärvi ym., 2009, s. 205). Tässä tutkimuksessa haastatteluaineisto sisältää sekä RTA-osion että teemahaastattelun. Teemahaastattelu sisältää pro gradu -tutkijoiden kysymysten lisäksi kuvaustilanteeseen liittyvät kysymykset sekä haastateltavan pohdinnat videoaineistojen katsomisen yhteydessä.

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, s. 23) mukaan tutkimushaastattelu voi muistuttaa tavanomaista keskustelua, mutta eroaa siitä kuitenkin esimerkiksi tavoitteellisuutensa vuoksi. Ruusuvuoren ja Tiittulan mukaan tutkimushaastattelun erottaa spontaanista keskustelusta myös osallistujien roolit: haastattelijalla tiedon kerääjänä ja haastateltavalla tiedon antajana. Tämän tutkimuksen haastattelu-tilanteissa paikalla oli haastateltavan lisäksi vähintään yksi tutkija (väitöskirjatutkija) ja suurimmassa osassa haastatteluista lisäksi yksi pro gradu -tutkijoista.

Haastattelut tehtiin rauhallisessa tilassa varhaiskasvatuksen opettajien työpaikalla, ja ne kestivät 47–57 minuuttia (sisältäen videon katsomiseen kuluneen ajan). Haastattelut tallennettiin nauhurille myöhempää litterointia varten.

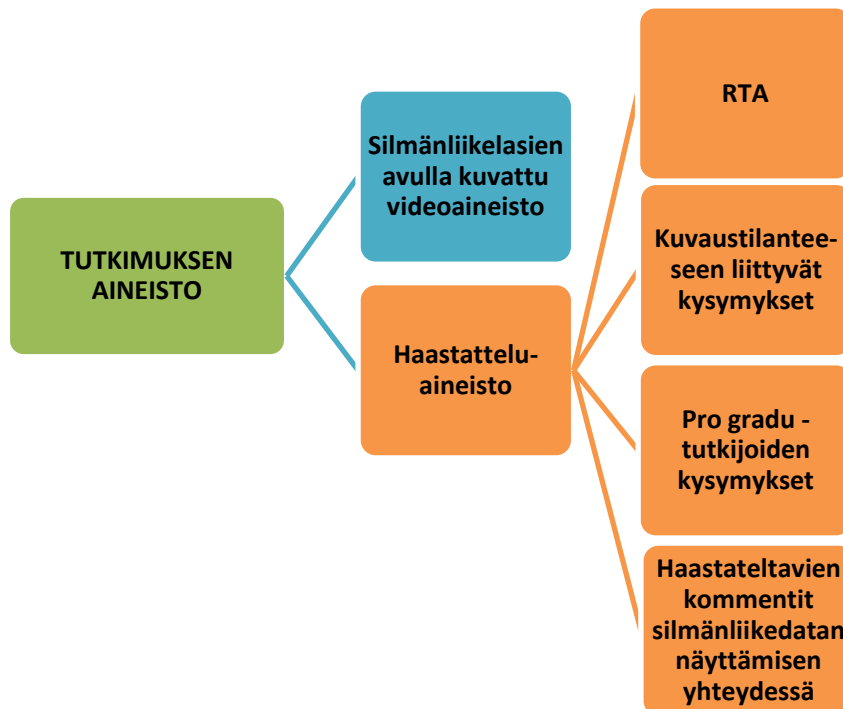
Hirsjärvi ja Hurme (2022) toteavat, että haastattelu antaa haastateltavalle subjektin aseman ja mahdollisuuden luoda merkityksiä. He jatkavat, että haastattelu sopii tutkimusmenetelmäksi silloin, kun halutaan saada monitahoista ja syvää tietoa. Gillham (2005, s. 6) tuo esille, että haastattelussa haastateltava ikään kuin rakentaa itseään, mutta sama tapahtuu myös haastattelijalle. Jo aiemmin esitelty intersubjektiivisuus näyttäytyy siis vahvasti myös haastattelutilanteessa, jossa toteutuu yhteinen, jaettu hetki. Tutkimushaastattelussa olennaista ovat myös haastattelijan taidot haastatelijana (Patton 2015, s. 504–505). Pattonin mukaan haastatteluaineiston laatu kasvaa, mikäli haastattelijalla on omassa roolissaan empaattinen sekä haastateltavan kertomaan vahvasti kiinnittynyt.

Tässä tutkimuksessa teemahaastattelun (kaikki haastatteluosiot RTA-aineistoa lukuun ottamatta) osalta liikutaan strukturoidun ja puolistrukturoidun haastattelun välimaastossa, koska vaikka kussakin haastattelussa kysytään sama kysymyspatteristo, annetaan niissä tilaa myös lisäkysymyksille ja keskustelulle (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2022). Puolistrukturoituun haastatteluun viittaava nimitys teemahaastattelu perustuu ajatukselle siitä, että haastattelua kohdennetaan teemoihin, joista tutkija haluaa tietoa. Hirsjärven ja Hurmeen (2022) mukaan teemahaastattelu ottaa huomioon sekä ihmisten tulkinnat ja merkityksenannot että vuorovaikutustilanteen vaikutukset edellä mainituille. He jatkavat, että strukturoidussa haastattelussa sen sijaan korostuvat enemmän tutkijan valitsemat käsitteet ja vaihtoehdot, jotka voivat rajoittaa tai haitata tiedonsaantia. Tässä tutkimuksessa ennalta määritellyt kysymykset, ja esimerkiksi temperamenttiin ja katseen kohdistamiseen liittyvät kysymykset rajasivat haastattelun teemoja, mutta haastateltavilla oli tilaisuus kertoa vapaasti omista huomioistaan esimerkiksi RTA-osuuksissa sekä diagrammeja katsoessaan.

Tutkimuksen aineisto kokonaisuudessaan on kuvattu kuviossa 1.

Kuvio 1

Tutkimuksen aineisto



6.3 Aineistonanalyysi

Koska tässä tutkimuksessa on niin määrällistä kuin laadullista aineistoa, on sitä analysoitu kahdella eri analysointimenetelmällä. Videoaineisto on koodattu, ja siitä on saatu määrällistä tietoa esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajien lapsiin kohdistamien katseiden määristä ja kestoista. Haastatteluaineisto sen sijaan tallennettiin nauhurille, litteroitiin ja analysoitiin hyödyntäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

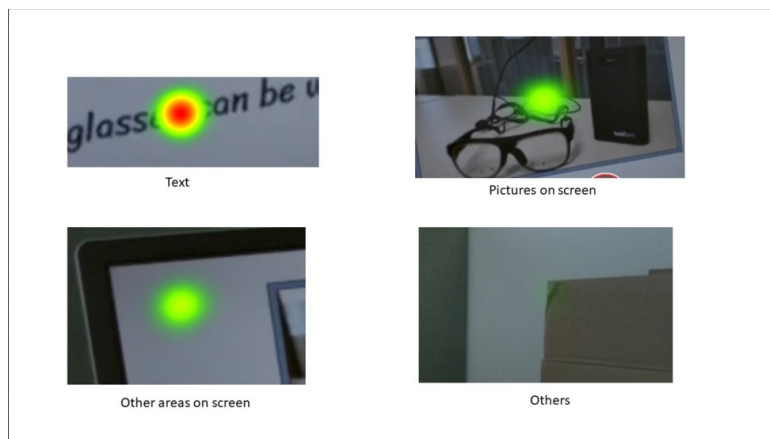
Määrällinen silmänliikeaineiston analyysi

Silmänliikevideoaineisto analysoitiin hyödyntäen Tobii Pro Lab v. 1.171. - ohjelmistoa (Tobii AB, Danderyd, Sweden). Andersson ym. (2011, s. 187) toteavat, että

silmänliiketutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkittavan katseesta, jonka liikumista ohjaavat hänessä kiinnostusta herättävät kohteet (*AOI= areas of interest*). Näitä kohteita analyysin avulla pyrittiin löytämään.

Käytännön tasolla analysointi tapahtui koodaamalla. Se tarkoitti sitä, että tutkija manuaalisesti yhdisti opettajan jokaisen silmänliikkeen kuva kuvalta kohteeseen, joka oli joko yksi lapsista, ohjaustilanteessa käytetty väline tai muu asia (esimerkiksi huonekalut, ikkunat tai seinät). Yhdenmukaisiin tuloksiin pyrittiin koodaamalla osa aineistosta kahden tutkijan toimesta. Koodareiden välinen luotettavuus (*inter-coder reliability*) tarkistettiin tuplakoodaamalla silmänliikevideoaineistosta 20 % ja koodareiden välinen luotettavuus vaihteli välillä 83 % - 95 %, keskiarvon ollessa 91 %.

Koodatusta videoaineistosta muodostettiin niin sanottuja heatmapeja, joista oli nähtävissä se, mikä kohde oli saanut tutkittavalta eniten huomiota. Mitä punaisempi merkki kohteen kohdalla oli, sitä enemmän kohdetta oli katsottu kaiken kaikkiaan. Kuvassa 1 havainnollistava esimerkki heatmapista (Isotalo, julkaisematon).



Kuva 1

Esimerkki silmänliikeaineiston heatmapista

Kun yksittäinen silmänliikevideo oli kokonaisuudessaan koodattu, siitä pystyttiin muodostamaan edellä mainitun ohjelmiston avulla diagrammeja, joista nähtiin opettajien katseiden kohteet ja katseen kiinnittymisen kestot sekä määrät.

Koska tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita ainoastaan lapsiin kohdistuneista katseista, diagrammeja muokattiin niin, että niistä pääasiassa jätettiin ulkopuolelle ohjaustilanteeseen liittyneet välineet sekä muut kohteet. Tämän tutkimuksen tuloksissa esitetään tosin yksi kuvio (kuvio 5), jossa näkyy esimerkinomaisesti huomion jakautuminen kaikkien kohteiden kesken.

Laadullisen aineiston analyysi

Koska laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruu- ja analysointivaihe ovat osittain limittäisiä, on laadullisen tutkimusprosessin kuvailu vaikeaa (Puusa, 2020b, s. 145). Laadullisen aineistonanalyysin alkuvaihe sisältää usein epätietoisuutta siitä, mitä aineiston kanssa tulisi ylipäätään tehdä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 162). On kuitenkin hyvä pitää mielessä, ettei aineistosta nouse tuloksia itsestään, vaan tutkija nostaa ne aktiivisesti työstäen aineistoaan (Eskola, 2007, s. 160).

Tässä tutkimuksessa haastatteluaineisto on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Elo ja Kyngäs (2008, s. 107; 114) toteavat, että sisällönanalyysia voidaan hyödyntää niin laadullisessa kuin määrällisessäkin tutkimuksessa. Heidän mukaansa sen avulla pyritään rakentamaan tutkittavasta ilmiöstä teorettinen malli, ja siksi se sopiikin erityisen hyvin monitahoisten ilmiöiden tutkimiseen. Schreier (2012, s. 3) kirjoittaa, että sisällönanalyysi on hyvä valinta, kun tutkijalla on rikas aineisto, joka vaatii tulkintaa.

Graneheim ym. (2017, s. 30–31) kirjoittavat, että sisällönanalyysi voi edetä joko induktiivisesti, jolloin tutkija etenee aineisto edellä, luoden siitä teorettista ymmärrystä tai deduktiivisesti, jolloin tutkimuksen teorettinen viitekehys määrittää aineistonanalyysin kulkua. Lisäksi on olemassa abduktiivinen sisällönanalyysi, joka sekoittaa edellä mainittuja analyysitapoja. Tässä tutkimuksessa käytettävä aineistolähtöinen sisällönanalyysi tarkoittaa nimensä mukaisesti sitä, että analyysi etenee aineiston ehdoilla eli induktiivisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä teoria pyritään rakentamaan tutkimuksen aineiston pohjalta (Eskola, 2007,

s. 162). Aineistolähtöisessä analyysissä onkin kyse siitä, että lähdetään tutustumaan oman tutkimuksen aineistoon ilman aiemman teoretiedon rajoituksia ja valmiita näkökulmia (Puusa, 2020b, s. 152).

Krippendorffin (2019) mukaan sisällönanalyysi onnistuu parhaiten, kun tutkija kykenee siirtämään tekstimuotoisen aineiston todelliseen sosiaaliseen maailmaan. Hän jatkaa, että tekstit perustuvat aina todellisen elämän vuorovai-
kutustilanteisiin, dialogiin, jossa tapahtuu muutoksia sekä tehdään tulkintoja. Haasteeksi sisällönanalyysissä voi Elon ja Kyngäksen (2008, s. 114) mukaan koi-
tua liian monitulkintaiset tai laajat tutkimuskysymykset, ja lisäksi muiden laa-
dullisen tutkimuksen aineistoanalyysimenetelmien tapaan se, että tutkija tulkit-
see aineistoaan liikaa. Tulkinta on kuitenkin välttämätöntä laadullisessa aineis-
tonalyysissä. Tutkijalla on laadullisessa tutkimuksessa aktiivinen rooli, sillä
hän muun muassa analysoi haastateltavan ajatuksia, kokemuksia ja käsityksiä,
eli tulkitsee hänen tekemiään tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, 2020a, s.
103; Puusa, 2020b, s. 146).

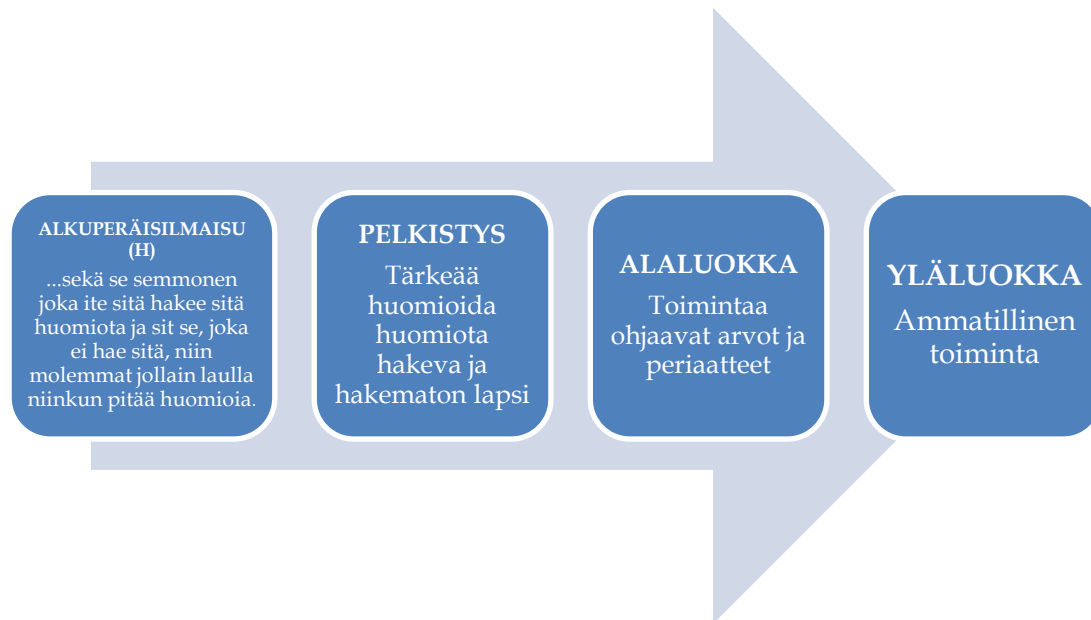
Laadullisessa haastattelututkimuksessa tehdään analyysi usein ainoastaan
litteroidusta aineistoista. Litterointi tarkoittaa kuullun puheen auki kirjoitta-
mista, eli puheen muuttamista tekstiksi (Ruusuvuori, 2010, s. 424; 427). Litte-
roidessa on tärkeää kirjoittaa sanat juuri sellaisina kuin haastateltava on ne lau-
sunut (Valli, 2007, s. 185). Työvaihe on työläs, mutta toisaalta sen aikana aineiston
sisälle pääsee usein paremmin kuin itse haastatteluita tehdessään (Eskola, 2007,
s. 159). Tässä tutkimuksessa haastatteluaineisto litteroitiin kokonaisuudessaan
samaa aineistoa hyödyntävien kolmen pro gradu -tutkijan toimesta. Kukin litte-
roi haastatteluista kaksi. Kaiken kaikkiaan kuudesta haastattelusta litteroitua
tekstiä tuli 89 sivua. Litteroinnissa tärkeää on määritellä sen sopiva tarkkuus.
Voidaan esimerkiksi pohtia, onko tärkeää tietää, miten tutkittava sanoo jotain,
vai ollaanko kiinnostuneita ainoastaan puheen sisällöstä (Ruusuvuori, 2010, s.
424). Tässä tutkimuksessa puheen sisältö oli ensisijaista. Ruusuvuori (2010) jat-
kaa, että yksityiskohtainen litterointi ei olekaan tarpeen silloin, kun ainoastaan
haastattelussa esille nousseet asiasisällöt ovat tutkimuksen kannalta oleellisinta.

Laadullinen sisällönanalyysi etenee Milesin ja Hubermanin (1994, s. 9) mukaan yksityiskohtaisesta tiedosta yleistyksiä kohti. Heidän mukaansa tutkijan tavoitteena on löytää aineistostaan yhtymäkohtia, samanlaisuuksia ja teemoja, joista luoda yleistyksiä sekä teoreettisia malleja. Kun litteroitua materiaalia ryhdytään työstämään, tutkijan tehtävänä onkin löytää tekstimassasta tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet (Eskola & Suoranta, 1998, s. 174–175). Tässä tutkimuksessa litteroitua aineistoa kokonaisuudessaan luettiin useita kertoja läpi (ks. Moilanen & Rähä, 2007, s. 55).

Seuraavaksi aineistosta kerättiin tutkimuskysymysten kannalta oleellisia alkuperäisilmaisuja. Nämä analyysiyksiköt olivat joko yksittäisiä lauseita tai pidempiä ajatuskokonaisuuksia, joita kerättiin yksittäisistä haastatteluista (ks. Elo ym., 2022, s. 219). Seuraavaksi nämä analyysiyksilöt pelkistettiin eli yksinkertaistettiin. Pelkistyksistä havaittiin yhteneväisyyksiä, joiden perusteella ne ryhmiteltiin samaan alaluokkaan (Miles & Huberman, 1994, s. 246–250). Samaa alaluokkaan kuuluvat pelkistykset värikoodattiin, eli kullekin alaluokalle valikoitui oma väri (ks. Valli, 2007, s. 185). Tämä toimintatapa auttoi kokonaisuuksien hahmottamisessa (ks. Bazeley, 2021, s. 158–159). Värikoodauksen aikana tekstikatkelmiin lisäksi merkittiin, mistä haastattelun vaiheesta kukin ilmaisu on peräisin. Vaikka haastatteluaineistoa käsiteltiin lopulta kokonaisuutena, nähtiin tarkka ja yksityiskohtainen aineiston käsittely tärkeänä vielä aineistonanalyysivaiheessa sen varalta, mikäli olisi ollut löydettävissä johdonmukaisuuksia esimerkiksi siinä, missä haastattelun osiossa tiettyjä asioita tuotiin esille. Kun alaluokista löytyi samanlaisuuksia, kerättiin ne yhteen laajemman yläluokan alle. Näistä yläluokista muodostettiin teorioita tutkitusta ilmiöstä (Miles & Huberman, 1994, s. 246–250), ja ne olivat päätulokset tämän tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen (ks. Puusa, 2020b). Kuviossa 2 esimerkki tämän tutkimuksen laadullisen aineistonanalyysin etenemisestä.

Kuvio 2

Esimerkki tämän tutkimuksen laadullisen sisällönanalyysin vaiheista



6.4 Tutkimuksen eettiset ratkaisut

Eettisestä näkökulmasta tutkijan perustehtävä on luotettavan tiedon tuottaminen, joka rakentuu sen varaan, millaisia valintoja tutkija tekee ja miten hän perustelee niitä (Pietarinen, 2002, s. 58; 66). Pietarinen jatkaa, että tutkijan velvollisuus on myös julkaista tietonsa osaksi tiedemaailman yhteistä varantoa, jolloin hänen on noudatettava hyvää tieteellistä käytäntöä. Siihen sisältyvät muun muassa rehellisyys, avoimuus, huolellisuus, muiden tutkijoiden työn kunnioitus sekä tutkimusprosessin raportoiminen kokonaisuudessaan (Hirvonen, 2006, s. 31; 40). Hirvonen jatkaa, että tärkeää on lisäksi tutkimuksen autonomisuus eli se, ettei se ole alisteinen taloudelliselle, hallinnolliselle tai poliittiselle intressille. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan hyvien tieteellisten menettelytapojen avulla pidetään huolta siitä, että tieteellisen toiminnan elinkaaren ajan noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Jos tutkija ei noudata edellä mainittuja ohjeistuksia, voi se johtaa hyvän tieteellisen käytännön loukkausepäilyyn (TENK, 2023).

Tässä tutkimuksessa on videoitu pienryhmätoimintaa lapsiryhmissä, ja siksi on tehty arvio tutkimuksen eettisyydestä (TENK, 2019). Arviossa todetaan, että se, mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa, on kuvattu tutkimuksen tiedotteessa (liite 1, kasvattajan versio) sekä tietosuojailmoituksessa (liite 2). Osallistujille – niin tutkimukseen osallistuneiden lasten huoltajille kuin varhaiskasvatuksen opettajillekin – on kerrottu heidän oikeuksistaan, eli muun muassa mahdollisuudesta perua osallistuminen missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. Osallistujia on myös informoitu tutkimuksen tavoitteesta, toteuttamistavasta sekä tulosten raportoimisesta. Tietosuojailmoituksessa mainitaan lisäksi, että tutkimuksen aineisto arkistoidaan Jyväskylän yliopiston Collabroom-palveluun kymmenen vuoden ajaksi, ja että arkistointitarvetta tarkastellaan viiden vuoden välein. Aineiston arkistoinnista perustellaan muun muassa aineiston rikkaudella ja ainutlaatuisuudella.

Nieminen (2010, s. 33) toteaa, että Suomessa ei ole lainsäädäntöä, jossa olisi yleispätevästi todettu, kuka saa päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen. Yleisesti on kuitenkin katsottu, että alle 18-vuotiaiden tutkimiseen tarvitaan huoltajien suostumus. Huoltajia tulee informoida etukäteen tutkimuksesta – kuten tässä tutkimuksessa on toimittu. Huoltajille on annettu mahdollisuus halutessaan kieltää lapsensa osallistumisen tutkimukseen. Niemisen mukaan tärkeää on lisäksi lapsen kuuleminen suhteessa tämän ikään ja kehitystasoon. Tässä tutkimuksessa lapsen omaa suostumusta tutkimukseen osallistumiseen on arvioitu tilannekohtaisesti – mikäli tutkija olisi tulkinnut lapsen viesteistä, ettei tämä halua olla videoidussa tilanteessa, olisi hänet voitu tarvittaessa siirtää toiseen tilaan.

Strandell (2010, s. 108) kirjoittaa, että lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa usein edellytetään sitä, että tutkimus parantaa lasten elämää tai asemaa. Tutkimukselta siis odotetaan ratkaisuja tai toimenpiteitä havaittuihin ongelmiin nähden. Tässä tutkimuksessa itse aineistonkeruutilanne oli tavanomainen varhaiskasvatuksen arjen pienryhmätilanne, eli sen ei voida sanoa vaikuttaneen tutkimukseen osallistuneiden lasten elämään. Tutkimukseen osallistumisella ei siis

ollut lapselle haittoja tai riskejä. Lasten annettiin myös totutella silmänliikela-seihin tutun varhaiskasvatuksen opettajan kasvoilla. Tutkimukseen osallistumisen hyödyksi tietosuojailmoituksessa on arvioitu esimerkiksi se, että tutkimuksen avulla saadaan lisää tutkimustietoa vuorovaikutuksesta alle 3-vuotiaiden lapsi-ryhmissä.

Tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta tärkeää on myös aineiston huolel-linen säilyttäminen, käsittely sekä raportointi, joissa on huomioitu erityisen pal-jon osallistujien tunnistamattomuutta. Tässä tutkimuksessa niin sanottuja suoria tunnistetietoja olivat osallistujien nimien lisäksi muun muassa sekä video- että äänitallenteet (ks. Turun yliopisto, 2024). Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat ja videoilla esiintyneet lapset on pseudonymisoitu, joka tar-koittaa sitä, että aineistosta on poistettu kaikki tunnistelliset tiedot ja korvattu peitenimillä (haastattelu) ja koodeilla (silmänliikeaineisto) (ks. Turun yliopisto, 2024). Aineisto on säilytetty tietoturvallisesti Jyväskylän yliopiston salatulla s-aseamalla sekä tutkijoiden U-aseamalla. Tästä on poikettu ainoastaan kerran tieto-tekni-ten ongelmien vuoksi, jolloin pseudonymisoidut litteraatit siirrettiin yhtei-seen kansioon, johon ainoastaan tutkijoilla oli pääsy.

7 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, kuinka tasapuolisesti varhaiskasvatuksen opettajat jakoivat huomiotaan varhaiskasvatuksen vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi selvitettiin, miten he perustelivat katseensa kohdistamista. Tuloksissa korostuu vahvan lapsituntemuksen merkitys varhaiskasvatuksen opettajan työssä sekä se, että tutkimukseen osallistuneet kuvailivat hyvin johdonmukaisesti lapsia, joita he videoaineistossa katsoivat enemmän tai vähemmän.

Tämän tulososion ensimmäisessä alaluvussa käsitellään pääosin koodatusta silmänliikevideoaineistosta nostettua dataa, jolla pyritään vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Toinen alaluku sen sijaan vastaa toiseen tutkimuskysymykseen, pohjautuen kokonaisuudessaan haastatteluaineistoon (RTA ja teemahaastattelu).

7.1 Katseen kohdistamisen tasapuolisuus

Ensimmäinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään, kuinka tasapuolisesti varhaiskasvatuksen opettaja katsoo kutakin lasta varhaiskasvatuksen vuorovaikutustilanteissa. Tähän kysymykseen vastaus saatiin koodatusta silmänliikedatasta ja siitä johdetuista diagrammeista. Diagrammeista oli mahdollista tarkastella sitä, kuinka pitkäksi aikaa opettajan katse kohdistui kuhunkin lapsen kussakin videointitilanteessa. Katseen keston osalta tarkasteltiin sekä katseen kokonaiskestoja että keskimääräistä kestoja. Keskimääräinen katseen kohdistumisen kesto on saatu selville laskemalla kuhunkin lapsen kohdistuneiden katseiden keskimääräinen kesto. Lisäksi diagrammeista ilmeni myös se, kuinka monta yksittäistä kertaa opettajan katse on kiinnittynyt kuhunkin lapseen.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että videoituissa ohjaustilanteissa opettajat antoivat lapsille katseellaan huomiota melko tasavertaisesti. Katseen kohdistamisen osalta lasten välille ei syntynyt suuria eroja, eikä kukaan yksittäinen lapsi jäänyt selvästi vähäisemmälle huomiolle opettajan taholta. Kuviossa 3 on

esimerkki katseen kohdistamisen tasapuolisuudesta: kyseisessä tilanteessa opettajan katse jakautui hyvin tasaisesti. Kuvioista voidaan nähdä varhaiskasvatuksen opettajan katseen keskimääräinen kesto kunkin lapsen osalta. Katseen kohdistumisen kestoja on kuvioissa mitattu millisekunteina (1 millisekunti = 0,001 sekuntia). Keskimääräisesti pisimmät katseet saanutta lasta (*lapsi 22*) katsottiin 401 millisekunnin ajan (0,4 sekuntia), kun keskimääräisesti lyhyimmän aikaa katsottuun lapseen (*lapsi 24*) katse kohdistui keskimäärin 333 millisekunnin (0,3 sekuntia) ajan. Lasten väliset erot olivat siis hyvin pieniä.

Kuvio 3

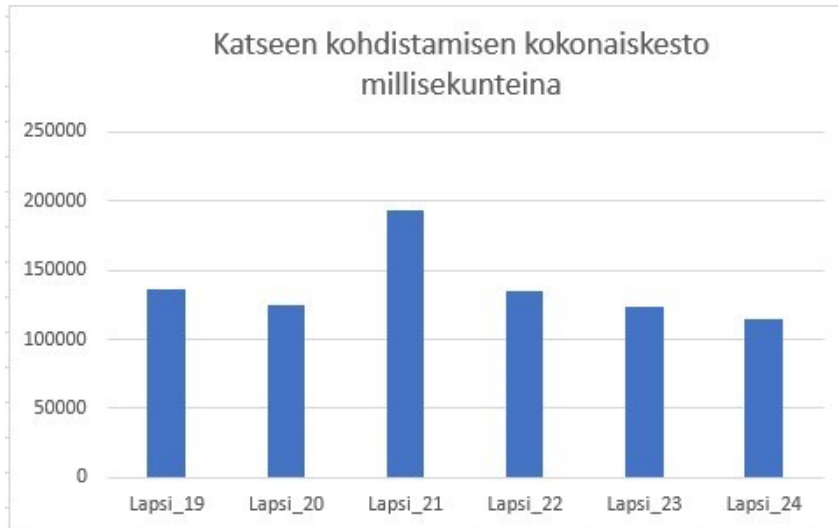
Esimerkki keskimääräisen katseen keston diagrammista



Mielenkiintoista on se, että keskimääräinen katseen kohdistamisen kesto (kuvio 3) näyttäytyi hyvin tasavertaisena koko pienryhmän osalta silloinkin, kun erästä lapsista katsottiin tilanteessa kokonaiskestoltaan selvästi pidempään kuin muita (kuvio 4). Kuviossa 4 lasta, jota kokonaisuudessaan katsottiin pisimmän ajan (*lapsi 21*) katsottiin kaiken kaikkiaan 192 849 millisekunnin eli noin 3,2 minuutin ajan, kun taas lyhyimmän aikaa katsottua lasta (*lapsi 24*) katsottiin kaiken kaikkiaan noin 1,9 minuutin ajan. Lasta 21 kuvailtiin haastattelussa sellaiseksi lapseksi, joka tuo itsensä vahvasti esille.

Kuvio 4

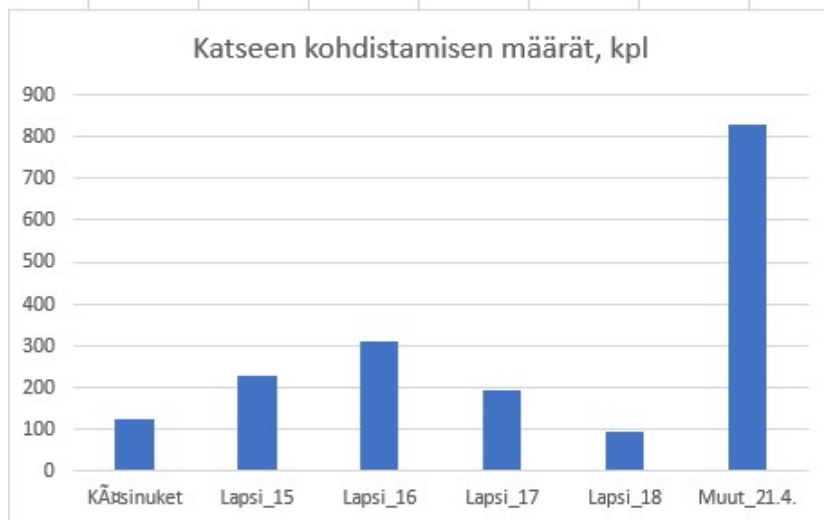
Esimerkki katseen kohdistamisen kokonaiskesto millisekunteina



Vaikka tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita ainoastaan lapsiin kohdistuneista katseista, on tärkeää huomioida myös se, että katse kohdistuu lasten lisäksi myös muihin ympäristön asioihin. Kuviossa 5 näyttäytyykin silmänliiketutkimukselle tyypillinen ilmiö, jossa tutkittavan katse on kohdistunut selvästi enemmän muihin kohteisiin kuin lapsiin. *Käsinuket* viittaavat tässä ohjaustilanteessa käytettyihin välineisiin, joihin katsominen on toiminnan aikana hyvin loogista. *Muut* -kategoria sen sijaan kertoo tutkittavan katseen siirtymisestä kohteesta toiseen. Se voi tarkoittaa myös esimerkiksi sitä, että tutkittava on katsonut muovailutilanteessa pöytään, tai että katseen siirtyessä lapsesta toiseen, opettaja on katsonut ikkunaa kohti. Vertailun vuoksi voidaan mainita, että kuviossa 5 varhaiskasvatuksen opettaja katse on kiinnittynyt *muut* -kategoriaan kuuluneeseen kohteeseen 829 kertaa, kun taas esimerkiksi *lapsi 17* on saanut häneltä 195 katsetta. *Lapsen 18* selkeästi lyhyempi palkki ja hänen saamansa 92 katsetta selittyvät suureksi osaksi sillä, että hän tuli ohjaustilanteeseen muita myöhemmin.

Kuvio 5

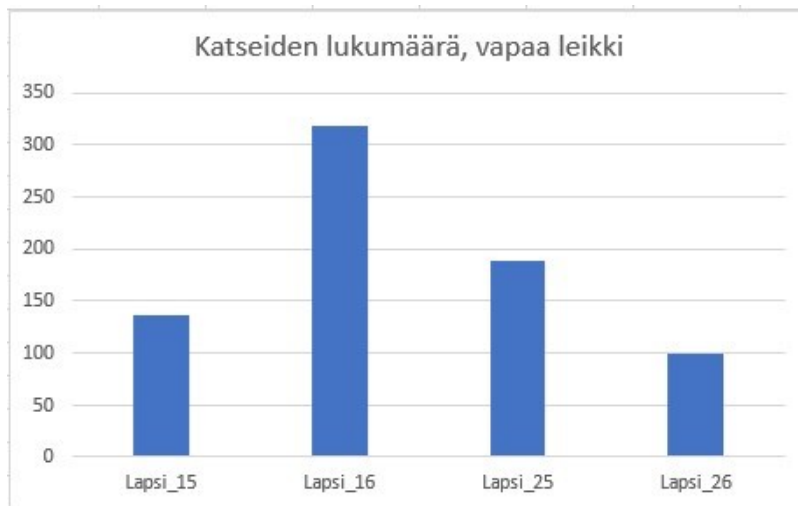
Esimerkki diagrammista, jossa näkyvät katseen kohdistaminen kaikkiin kohteisiin



Kuvioista on löydettävissä tietynlaista johdonmukaisuutta siinä, miten näkyviä tai näkymättömiä tietyt lapset ovat ohjaustilanteen tyypistä riippumatta. Erään varhaiskasvatuksen opettajan katse kiinnittyi samoihin kahteen lapseen kaiken kaikkiaan vähiten (joko lukumäärällisesti tai kestoltaan) molemmissa ohjaustilanteissa. Kuvioista ilmeni lisäksi, että kahdella varhaiskasvatuksen opettajalla samaan lapseen oli kohdistunut eniten katseita heidän molemmissa ohjaustilanteissaan. Lisäksi näihin lapsiin kohdistuneiden katseiden kokonaiskesto oli pisin kummankin opettajan molemmissa ohjaustilanteissa. Tästä esimerkit löytyvät kuvioista 6 ja 7. Kuvioista 6 voidaan nähdä, että opettajan katse kohdistui *lapseen 16* 318 kertaa, kun seuraavaksi eniten katsottua lasta (*lapsi 25*) hän katsoi 189 kertaa. Kuvioista 7 ilmenee, että *lasta 16* katsottiin kaiken kaikkiaan noin 3,1 minuuttia, kun saman aikaa ohjaustilanteessa mukana olleita kutakin kahta muuta lasta (*lapsi 15 ja 17*) katsottiin vähintään minuutin verran vähemmän (2,1 ja 1,9 minuuttia). Haastatteluissa näitä eniten katsottuja lapsia kuvailtiin aktiivisiksi tai herkästi tulistuviksi.

Kuvio 6

Lapsiin kohdistuneiden katseiden kokonaismäärä erään vapaan leikin aikana



Kuvio 7

Lapseen kohdistuneiden katseiden kokonaiskesto millisekunteina erään ohjatun tilanteen aikana



Mielenkiintoinen yksityiskohta löytyi liittyen lapsiin, jotka varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat haastatteluissa sellaisiksi, joita on hyvä seurata tehostetummin, tai lapsiksi, jotka voimakkaasti hakevat aikuisen huomiota. Diagrammien mukaan tällaisia lapsia katsottiin keskimäärin pisimpään, eli vaikka näitä lapsia

ei lukumäärällisesti tai kokonaiskestoltaan olisi katsottu toisia lapsia enemmän, olivat katseet keskimääräisesti pidempiä - yhtä ohjaustilannetta lukuun ottamatta, jossa puolestaan rauhalliseksi kuvattu lapsi sai keskimääräisesti pisimmät katseet. Edellä mainitussa tilanteessa aktiivisesti huomiota hakenut lapsi sai tosin keskimääräisesti vain hieman lyhyempiä katseita (ero näiden kahden lapsen välillä oli ainoastaan 7 millisekuntia). Voidaan siis sanoa, että lapsen temperamentilla oli vaikutusta siihen, miten paljon varhaiskasvatuksen opettajan katse häneen kiinnittyi.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että kuvioissa näyttäytyy se, että vaikka joku lapsista olisikin saanut joko lukumäärältään enemmän ja/ tai pidempiä katseita, on tilanne muiden lasten osalta tasaisempi. Selvästi näkymättömiin jäänyttä lasta ei siis aineistosta ollut löydettävissä. Sen sijaan haastatteluissa oli selvästi todettavissa johdonmukaista niiden lasten kuvailua, jotka olivat eniten tai vähiten katsotuimpien lasten joukossa. Näistä luonnehdinnoista lisää alaluvussa 7.2.1 Ammatillinen toiminta.

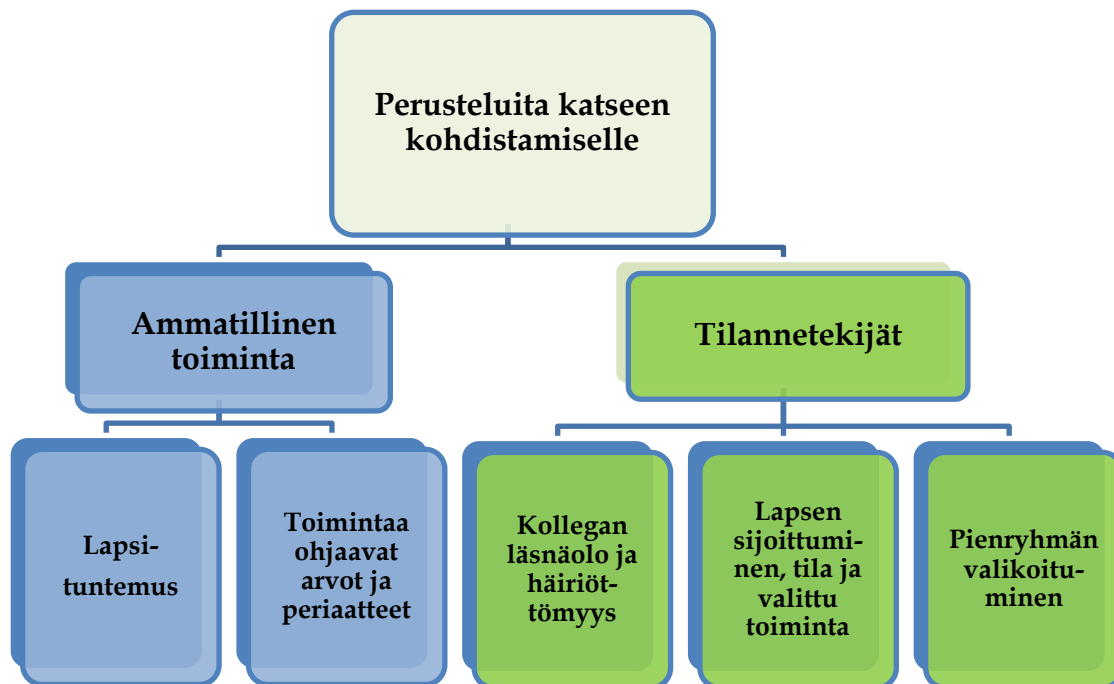
7.2 Varhaiskasvatuksen opettajien perusteluita katseen kohdistamiselle

Varhaiskasvatuksen opettajat ovat pohtineet haastattelun eri vaiheissa pääasiassa omaa toimintaansa ohjaustilanteissa, ja lisäksi perustelleet niiden aikana tekemiään valintoja. Tämän tutkimuksen toinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään sitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat perustelevat katseensa kohdistamista tiettyyn lapseen. Analyysistä johdetuissa tuloksissa korostui kaksi pääluokkaa, ammatillinen toiminta sekä tilannetekijät.

Ammatillinen toiminta jakautui vielä kahteen alaluokkaan, lapsituntemus ja toimintaa ohjaavat arvot ja periaatteet. Tilannetekijöihin puolestaan sisältyivät kollegan läsnäolo ja tilanteen häiriöttömyys, lapsen sijoittuminen, tila ja valittu toiminta sekä pienryhmän valikoituminen. Kuviossa 8 esitellään varhaiskasvatuksen opettajien perustelut katseensa kohdistamiselle.

Kuvio 8

Varhaiskasvatuksen opettajien perusteluita katseensa kohdistamiselle



7.2.1 Ammatillinen toiminta

Litteroidusta materiaalista nostetuista tutkimuskysymyksen kannalta olennaisista suorista lainauksista, analyysiyksiköistä, lähes puolet (136 kpl) liittyi lapsiin tai toiminnassa mukana olleeseen pienryhmään. Näissä tekstikatkelmissa varhaiskasvatuksen opettaja siis perusteli omaa toimintaansa vuorovaikutustilanteissa lasten kautta. Haastatellut lisäksi perustelivat toimintaansa usein myös omaan ammattilaisuuteensa ja arvomaailmaansa peilaten. Haastateltavista käytetään jatkossa pseudonyymejä: H1 = Heidi, H2 = Sirpa, H3 = Tarja.

Lapsituntemus

Haastatteluaineistossa lapsia kuvailtiin pääasiassa temperamenttityypin ja jossain määrin myös taitojen kautta. Haastatteluaineistossa näyttäytyi vahvasti se, että varhaiskasvatuksen opettajat lapsituntemuksensa kautta olivat tietoisia siitä, ketkä lapsista hakevat tyypillisesti opettajan huomiota ja ketkä eivät. Esimerkiksi

Sirpa toi esille sen, että huomiota hakevat myös saavat sitä eniten "--mut eniten hän se saa, joka eniten sitä hakee (naurahtaa)... huomioo... näin se menee".

Lasta kuvailtiin aineistossa usein hänen temperamenttiinsa, eli tyypilliseen käyttäytymiseensä peilaten, mikä myös osaltaan kertoo varhaiskasvatuksen opettajien vahvasta lapsituntemuksesta. Sirpa perusteli lapsen kohdistunutta pidempää katsetta lapsen rauhallisuudella: "-- joo ja hän on semmonen temperamentiltaan hyvin rauhallinen, niin mä sen takia oon varmaan pysähtynyt siihen hänen kohdallaan". Eräässä haastattelussa ilmeni myös, että opettaja halusi antaa rauhallisemmille lapsille tilaa ohjaustilanteessa, eikä siksi vaihtanut itse paikkaa kesken ohjaustilanteen antaakseen yksilöllisempää ohjausta. Heidi puolestaan kuvaili, miten hän huomioi lapsen yksilöllisyyden omassa toiminnassaan "Mut joo, Mikael on sellanen hiljanen kaveri jota yritän ottaa huomioon aina erityisesti. Hän ei sano, mutta silmät katsoo aina välillä". Tiettyjen lasten kohdalla katseen kohdistamisen vähäisyyden arvioitiin liittyvän erityisesti siihen, että lapsi on "luotettava", "takuuvarma" ja "helppo", sellainen, joka ei ajaudu konfliktiin tai satuta toisia lapsia. Huolen aiheeksi nähtiin kuitenkin se, että mikäli lapsi ei itse hakeudu aikuisen luo, voi hän jäädä vähäiselle huomiolle. Heidi pohti, että "En mä nyt semmoista toivo kenellekään lapselle, että kun sä oot niin ihanan helppo niin sulle ei kukaan puhu koko päivänä mitään."

Suuremmassa roolissa temperamenttiin liittyvissä perusteluissa oli kuitenkin se, että opettaja antaa huomiotaan lapselle, joka herkästi kokee vahvoja tunnereaktioita. Heidi kertoi, että on "Eemin kanssa tottunut siihen, että jos hän sanoo jotain siihen kannattaa heti vastata, koska sitten voi nousta aika nopeasti." Tässä tapauksessa opettaja lapsituntemuksensa myötä toimi tilanteessa niin, että vastasi tietyn lapsen aloitteisiin välittömästi, koska hän tiesi lapsen kiihtyvän herkästi, mikäli ei tule kuulluksi. Diagrammeista ilmenikin, että keskimäärin pisinään katsottiin lapsen, jonka mielentiloja ja käyttäytymistä tuli ennakoitumielessä seurailta. Esimerkiksi Sirpa kertoikin pohtineensa sitä, että lapsituntemuksensa pohjalta katsoo ja seurailee tiettyjä lapsia tehostetummin pienryhmätilanteessa. Tunnereaktioiden ennakointi korostui kaikissa haastatteluissa.

Esimerkki 1

Niin tota sitä varmasti on niinku koko ajan, just katsonut sitä, että paljonko se vielä niinku jaksaa tai kestää tai niinku näin. (Heidi)

Esimerkki 2

Sen takia, että Emma on ainut näistä neljästä joka voisi... nyt on huono savenalinta kun mä sanotaan että aiheuttaa hankaluuksia kun ei aiheuta hankaluuksia vaan sitä et silt vois niinku hihat palaa. (Heidi)

Ennakoinnin näkökulmasta haastateltavat kertoivat lisäksi turvautuvansa katsekontaktin tavoitteluun lapsen kanssa, joka meinaa tylsistyä tai liikehtii levottomasti toiminnan aikana. Sirpa kuvaa toimintaansa näin: ”Mä koitan hakee sit sillä et mä saisin sillä katsekontaktilla sen lapsen niinku mukaan jos hän niinku vaikka unohtuu jotain...” Nähdessään merkkejä keskittymisen herpaantumisesta, yrittää opettaja siis omalla katsekontaktillaan aktivoita ja motivoida lapsen takaisin mukaan toimintaan. Haastatteluissa ilmeni myös, että lapsen aktiivisuus ja osallistuminen toimintaan saavat varhaiskasvatuksen opettajan suuntaamaan katseensa häneen. Tämä näyttäytyi erityisesti ohjatussa tilanteessa, jossa muut lapset eivät lähteneet aktiivisesti toimintaan mukaan, ja opettaja arvioi saavansa aktiivisen lapsen kautta myös muut innostettua toimintaan.

Alle 3-vuotiaiden ryhmässä on usein sekä jo puhetta tuottavia että sitä harjoittelevia lapsia. Tarja kertoi, että lapsen tuottama puhe ohjaa hänet katsomaan lasta. Tämä ilmiö näyttäytyi jossain määrin myös ohjaustilanteista kuvatuilla videoilla. Erityisesti yhden opettajan ohjaustilanteissa puhetta tuottava lapsi sai opettajaltaan eniten katseita. Toisaalta haastatteluissa tuotiin esille myös se, että lapsi saattaa sanojen sijaan ilmaista halunsa tulla huomatuksi opettajan taholta kehollisesti.

Esimerkki 3

Niin onhan ne niinku hyvin erilaisia että toinen on paljon semmoinen että minä olen tässä ja huomaan minut ja sitten toinen on taas niinku silleen että se ehkä jollakin muulla kehollisesti ilmaisee mulle että muakin voisi huomata välillä tai mutta että ei niinku niin tuo itteään tykö. (Tarja)

Esimerkki 4

Sit Mikael tossa miettii mitähän sitten haluaisi. Hän ei sano, mutta hän kuitenkin näyttää siinä kehonkielellään. (Heidi)

Myös turvallisuusnäkökulma tuotiin haastatteluissa esille kysyttäessä siitä, millainen käyttäytyminen saa varhaiskasvatuksen opettajan suuntaamaan katseensa tiettyyn lapseen. Tarja kertoo esimerkiksi näin: ”Semmoinen turvallisuus niin siinä vaiheessa ainakin suuntaa sen katseensa ja sitten että jos ei niinku kuulu tai näy niin lähtee sitten niinku, etsii sillä katseella.” Haastatteluissa tuotiin esille se, että sekä ääntely että liian pitkä hiljaisuus saavat opettajan hakeutumaan tarkistamaan, onko kaikki kunnossa.

Jos mietitään lapsia, jotka jäivät diagrammeissa kahden-kolmen vähiten ja/tai lyhyimmän aikaa katsotun lapsen joukkoon, on heitä haastatteluaineistossa kuvattu muun muassa hiljaisiksi ja takuuvarmoiksi tyypeiksi. Lapset, joita oli puolestaan johdonmukaisesti katsottu eniten, näyttäytyivät varhaiskasvatuksen opettajien puheissa muun muassa herkästi tulistuvina tai aktiivisina osallistujina. Kaiken kaikkiaan voidaan siis sanoa, että vaikka selkeästi näkymättömiä lapsia ei diagrammeista ollut löydettävissä, tiettyjä piirteitä oli havaittavissa niin näkymättömistä kuin näkyvistäkin lapsista. Taulukossa 1 esitellään kootusti, miten diagrammeissa eniten (*näkyvä*) ja vähiten (*näkymätön*) katsottuja lapsia luonnehditaan haastatteluaineistossa.

TAULUKKO 1

Näkyvän ja näkymättömän lapsen luonnehdintoja haastatteluista

NÄKYVÄ LAPSI	NÄKYMÄTÖN LAPSI
lapsi, jonka tunnetiloja on seurattava	lapsi, joka ei ajaudu konfliktiin tai aiheuta huolta
lapsi, joka menee omia polkujaan	lapsi, joka kertoo, kun on jotain asiaa
lapsi, jonka aloitteisiin on vastattava heti	rauhallinen ja hiljainen lapsi
"säpäkkä", vahva lapsi	lapsi, jonka "kynsistä viedään tavarat"
aikuisen lähellä istuva lapsi	aikuisen lähellä istuva lapsi
lapsi, jolla "käämit kärehtää" tai "hihat palaa" helposti	ujo ja varovainen lapsi
aikuisen kanssa leikkivä lapsi, leikin promoottori	lapsi, joka ei tee mitään vaarallista
toimintaan osallistuva ja aktiivinen lapsi	hillitty lapsi
puhuva lapsi	taka-alalla oleva, muita seuraileva lapsi
ulospäin suuntautunut lapsi	hitaasti lämpenevä lapsi
innostunut ja puuhakas lapsi	lapsi, jonka voi vaan antaa olla
ei "varma nakkii" – opettajalla ei tietoa, miten lapsi tilanteessa käyttäytyy	takuuvarma tyyppi

Toimintaa ohjaavat arvot ja periaatteet

Varhaiskasvatuksen opettajat perustelivat katseen kohdistamisestaan usein myös ammatillisuuteensa ja omaan arvomaailmaansa peilaten. Haastateltavien puheessa näyttäytyi vahvasti arvomaailma, joka perustuu jokaisen lapsen arvostamiseen sellaisenaan. Kahdessa haastattelussa nousi vahvemmin esille se, että jokainen lapsi saa olla sellainen kuin on ja reagoida tilanteisiin itselleen ominaisella tavalla. Tämä ajatusmaailma toimi pohjana sille, ettei kukaan lapsista saa "viedä showta" – kuten Heidi haastattelussaan kuvasi.

Haastatteluissa opettajat toivat usein esille, että tietyt lapset vievät varhaiskasvatuksessa aikuisen huomiota enemmän, koska vaativat yksilöllisempää ohjausta. Tärkeäksi nähtiin kuitenkin se, että vaikka lapsi ei hakisi huomiota, saa hän sitä silti.

Esimerkki 5

Mutta se, että jos sä oot hiljaa aina ja toimit ohjeen mukaan niin sää tarvitset yhtä paljon kuitenkin sitä et aikuinen huomaa sinut. (Tarja)

Esimerkki 6

Vaikka toinen olisi ihan hiljaa niin sieltäkin niinku voit kysyä, mitä olet tekemässä tai mitä kuuluu tai onko kaikki hyvin tai haluatko sä jotain? (Heidi)

Tärkeäksi ammatillista toimintaa ohjaavaksi tavaksi nimettiin myös se, että opettaja pyrkii seurailemaan, mitä kullekin lapselle kuuluu – vaikka lapsi olisikin puuhailemassa rauhallisia omia touhujaan huoneen nurkassa. Haastatteluissa painotettiin myös sitä, että opettajan tehtävä on seuralla lasten tapoja reagoida erilaisiin tilanteisiin. Heidi kertoi, että katseen kohdistamisessa korostuu vahvasti myös kuunteleminen. Äännet saavat opettajan katsomaan lasta – kuten myös se, jos ääntä ei kuulukaan hetkeen. ”Jos siellä olisi niinku kuulokkeet korvilla niin mä olisin tosi avuton jos mä oisin vaan katseen varassa.” (Heidi)

Haastateltavien vastauksissa näkyvästi ikäluokka, jonka kanssa he työskentelevät. Siinä, missä isompien lasten ryhmissä lapset hakeutuvat usein sanallisesti opettajan luokse, on taaperoikäisten ryhmässä vielä lapsia, jotka eivät vielä puhu. Tärkeänä toimintatapana nähtiinkin lasten eleiden aktiivinen havainnointi, erityisesti silloin, kun lapsi ei tuota vielä sanoja. Toinen erityisesti pienten lapsiryhmiä koskeva, haastatteluissa ilmi tullut asia on se, että opettaja seuraa katseellaan leikkitilanteessa lasten välistä vuorovaikutusta. Myös ei-toivottu käytös ja ohjeiden vastaisesti toimiminen saavat opettajan siirtämään katseensa lapseen.

Esimerkki 7

No varmaan tietysti jos ei pelkästään tätä mieti että niinku yleisesti, niin se että jos ne niinku tämän ikäiset nyt paljon menee vähän liian lähelle kaveria tai vähän satuttaa tai halaa liian lujasti niin sen tyyppinen ehkä on se varmaan tai sitten just jos joku lähtee ihan eri suuntaan mihin niinku on pyydetty niin sen tyyppisissä tilanteissa. (Tarja)

Alle 3-vuotiaiden ryhmässä tyypillistä on myös se, että huomiota annetaan lapselle kahden kesken, tavallisten arjen touhujen tiimellyksessä. Katseella annettua yksilöllistä huomiota voidaan antaa vaikkapa vaipanvaihto- tai pukemistilanteissa.

Esimerkki 8

Jos joku on tosi hiljanen ja niinkun silleen rauhalli.. eikä hae sitä huomiota, että me aikuiset huomioidaan sitte hänet omalla tavallaan... otetaan syliin ja jutellaan vaikka sit sellasia pieniä juttuja hänen kanssa kahen kesken jutellaan.. (Sirpa)

Haastatteluaineistossa korostuu lisäksi ajatus siitä, että varhaiskasvatuksen opettajan kuuluu hallita kokonaistilannetta. Eräs opettaja kertookin joutuneensa harjoittelemaan sitä, ettei anna liikaa huomiota vain yhdelle lapselle.

Esimerkki 9

Nimittäin just sitä on nyt tässä joutunut itsensä just koulimaan, että tota kun toi joku vie huomion aika tarkkaan jos ollut semmoisia tilanteita niin ihan niinku harjoittelemaan sitä, että niinku mä en voi tai mun ei pidä liikaa suunnata sitä energiaa yhteen lapseen. (Heidi)

7.2.2 Tilannetekijät

Haastateltavat perustelivat katseensa kohdistamista runsaasti myös erilaisiin tilannetekijöihin liittyen. Kollegan läsnäolo tai puuttuminen, häiriötön ohjaustilanne, lasten sijoittuminen, pienryhmän kokoonpano sekä tila, toiminta ja videoiminen koettiin tekijöiksi, joilla oli vaikutusta katseen kohdistamiseen.

Kollegan läsnäolo ja tilanteen häiriöttömyys

Kollegan läsnäolo mainittiin usean haastattelun aikana. Kun ohjaustilanteessa oli mukana toinen työntekijä, vaikutti se esimerkiksi niin, että varhaiskasvatuksen opettaja suuntasi katsettaan vähemmän niihin lapsiin, joiden lähellä kollega istui. Sirpa kertoikin, että "Tässä ihan jo alussa voin sanoa, että mä oon enemmän tänne suuntaan, kun Senja oli täällä (näyttää)". Edellä mainitussa tilanteessa opettaja

perusteli pyrkineensä välttämään astumista toisen työntekijän reviirille. Hän kertoi halunneensa antaa tilaa kollegalleen tilanteessa sekä luottaneensa siihen, että kollega ottaa haltuunsa lähellä istuvien lasten ohjaamisen. Eräässä haastattelussa tuotiin puolestaan esille, että toisen aikuisen läsnäolo ohjaustilanteessa antaisi mahdollisuuden keskittyä koko ajan lapsiin. Tarja totesi, että ”--tämmöinen leikitilanne siis, jos tuossa olisi toinen aikuinen mukana, niin tää voisi olla ihan erilainen koska pysyy koko ajan fokus tossa lapsissa”.

Kollegan läsnäolo nähtiin myös keinona antaa tasapuolisemmin huomiota kaikille lapsille ohjaustilanteessa. Kollegan läsnäoloa tilanteessa kaivattiin lisäksi tukemaan vuorovaikutustilanteissa passiivisempia lapsia. Tarja toteaaakin, että ”Tässäkin olisi sitten niinku hyvä, että olisi tavallaan toinen aikuinen vähän siten tukemassa näitä, jotka ei oo niin niinku lapsi 3 on kyllä aika passiivisena siinä”.

Häiriöttömyys ohjaustilanteessa tuotiin myös useassa haastattelussa esille. Sen koettiin antaneen varhaiskasvatuksen opettajille mahdollisuuden olla aidosti läsnä tilanteessa. Haastatteluissa tuotiin esille muun muassa se, ettei puhelin soinnut kesken toiminnan, eikä muutoinkaan tullut keskeytyksiä, joilla olisi voinut olla vaikutusta opettajan intensiiviseen keskittymiseen ohjaustilanteessa. Tarja kuvasi myös leikitilanteen rauhallisuuden vaikutusta omaan toimintaansa. ”--ja tässä ei tullut yhtään semmoista ristiriitatilannetta mikä niinku aika poikkeuksellinen leikitilanne, mutta ehkä tässäkin se, että mitä että se aikuinen oikeasti ihan satasella mukana”.

Häiriöttömyyteen vaikutti eräässä ohjaustilanteessa puolestaan varhaiskasvatuksen opettajan itsensä nimeämä jännittyneisyys, joka vaikutti hänen mukaansa vuorovaikutukseen lasten kanssa. Myös tilanteet, joissa kohdattiin teknisiä haasteita syystä tai toisesta, nostettiin haastatteluissa esille.

Pienryhmän valikoituminen

Haastateltavien puheessa esiintyi paljon ohjaustilanteessa mukana olleen pienryhmän kuvailua ja valikoitumista, ja kaiken kaikkiaan kunkin pienryhmän vaikutuksia oman katseensa kohdistamiselle.

Ensinnäkin pienryhmän koko nostettiin esille. Pienemmän ryhmän kanssa toimiessa opettajan on helpompi olla tasapuolisempi. Heidi totesikin, että ”Kolme pystyy niinku näin katsomaan suoraan mut sitten kun niitä on enemmän niin et sä pysty mitenkään. Sulla aina jotenkin katveessa jotkut”. Lisäksi eräässä haastattelussa tuotiin esille, että pienryhmässä monet lapset pääsivät näyttämään parhaita puoliaan ja keskittymään leikkimiseen ristiriitatilanteisiin ajautumisen sijaan. Jos pienryhmä koettiin liian isoksi, vaikutti se huomion antamiseen lapselle.

Esimerkki 10

No ehkä varmaan kiinnittää enemmän huomiota siihen, että huomioin kaikkia tasapuolisesti ja se, että niinku pienempi porukka jos olisi vaikka neljä lasta, niin sitten siinä pystyisi vielä paremmin kiinnittää huomiota. (Tarja)

Haastateltavat nimesivät pienryhmän valikoitumiseen vaikuttaneen myös muun muassa huoltajien antamat luvat lasten osallistumiselle. Haastatteluissa tuotiin lisäksi esille, että pienryhmästä saattoi puuttua ”villitsijät”, tai joidenkin osallistujien kaverit, joiden läsnäolo olisi vaikuttanut merkittävästi toimintaan osallistumiseen ja keskinäisiin vuorovaikutustilanteisiin. Tarja kertookin tästä seuraavasti: ”--tässä meillä oli niinku suht rauhallinen porukka, että tästä puuttuu ehkä pari semmoista, että jos ne olisi ollut mukana niin täällä olisi tilanne ollu niinku ihan erilainen”.

Lapsen sijoittuminen, tila ja valittu toiminta

Lapsen sijoittumisen vaikutus katseen kohdistamiseen ohjaustilanteessa nostettiin esille useassa haastattelussa. Esimerkiksi Sirpa kuvasi asiaa näin: ”--et kyllä hän se lapsen paikka, istumapaikka, miten se on, niin se paljon ratkasee siinä, mitenkä paljon katsotaan”.

Haastatteluissa ja diagrammeissa ilmeni kuitenkin jonkin verran vaihtelua siinä, millaisella paikalla istuessaan lapsi sai enemmän huomiota. Aivan opettajan vieressä istuminen koettiin ongelmalliseksi, koska silloin lasta on vaikeampi katsoa. Tämä ilmeni myös koodatusta videoaineistosta. Heidi totesi haastattelussa, että ”Sitten siinä kohdassa kun neljäs oli siellä kyljessä muistin että sielläkin on yksi että pitäisi vähän katsoa että tekeekö se mitään”.

Eräässä haastattelussa varhaiskasvatuksen opettaja toi esille, että hänen vierellään istunut lapsi sai häneltä muita enemmän huomiota, koska tämä otti opettajaan muita enemmän kontaktia. Sama opettaja toisessa ohjaustilanteessaan antoi eniten huomiota samalle, tälle kertaa häntä vastapäätä istuneelle, toimintaan aktiivisesti osallistuneelle lapselle, kun taas vieressä istunut jäi osittain opettajan toiminnasta riippumattomista syistä vähäisemmälle huomiolle. Voisi siis päätellä, että opettaja kohdisti katsettaan näissä tilanteissa enemmän lapsen aktiivisuuden ja puheentuoton kuin lapsen sijoittumisen vuoksi.

Haastatteluissa nostettiin keskusteluun tasavertaisten paikkojen tärkeys ohjaustilanteessa, jotta opettaja voisi antaa myös tasavertaisesti huomiota. Vaikutusta oli luonnollisesti myös tehdyllä toiminnalla. Vapaan leikin aikana lasten havainnointi ja katseen kohdistaminen koettiin erilaiseksi kuin tilanteessa, jossa lapset istuvat piirissä esimerkiksi musiikkituokion aikana.

Esimerkki 11

Mut, et tässä ei tässä ollu hirveesti tilaa katella eri suuntaan kun ne oli siinä niin sillee kompaktisti. (Heidi)

Esimerkki 12

Tota siellä onhan se sitten tosiaan kun on ne eri jutuissa niin silloin sä et siihen yhteiseen tai niinku, että kun ei tuossa kun ne oli niinku kolme siinä

rivissä niin tuntu, että siinä samalla katseella suurin piirtein näki kaikki.
(Heidi)

Valitun toiminnan lisäksi tila, jossa toimittiin, tuotiin esille haastatteluissa. Vapaan leikin aikana tila saattoi olla suurempi, ja ohjatussa toiminnassa taas toimittiin rajatumalla alueella. Tällä koettiin olevan vaikutusta siihen, miten paljon varhaiskasvatuksen opettaja katsoi lapsia. Tarja kuvasikin tilannetta näin: ”Tietysti tämmöisessä ku ne kaikki leikkii isossa tilassa, niin sitten se voi olla niinku aika paljon selkäkin minuun päin niin sillain...”. Kuten eräs haastattelusta osuvasti totesi, vaikka katseen kohdistamisen mahdollisuudet ovat rajalliset, on opettajalla oltava ”tutka” päällä koko ajan.

Haastatteluaineistosta ilmeni mielenkiintoinen piirre, joka liittyi ristiriitaisuuksiin siinä, miten varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat omaa tasapuolisuuttaan katseen kohdistamisessa, ja mitä koodatusta videoaineistosta ilmeni. Useammassa haastattelutilanteessa opettajat kokivat suuria yllätyksiä siinä vaiheessa, kun heille näytettiin heidän katseensa kohdistamista kuvaavat diagrammit. Varhaiskasvatuksen opettaja saattoi arvioida katsoneensa tiettyä lasta muita vähemmän, mutta koodatusta aineistosta ilmenikin, että todellisuudessa hän olikin katsonut tätä runsaasti – eräässä tapauksessa jopa eniten. Edellä mainitussa tapauksessa opettaja arvioi suunnanneensa lapselle vähemmän sanallista huomiota, ja luuli siksi katsoneensa lasta vähemmän.

Esimerkki 13

No ei niinku tää on vaan yllätti jotenkin, että mä just ajattelin että lapsi 7 vähiten, niin sitten se olikin eniten. Että siinä oli niin että sitten puhuinko mä sitten sille kuitenkin vähiten, kun mulla oli se tunne, että se sai vähiten multa huomiota. (Tarja)

Omassa haastattelussaan Heidi perusteli kokemaansa yllätystä eniten katseita saaneen lapsen osalta sillä, että oli antanut hänelle erityisen paljon huomiota tiettyssä ohjaustilanteen vaiheessa. ”- Joo, joo no varmaan tota no siitä jos tota ajallisesti kerran niin hänhän tutki mua niin siis me oltiin tosiaan siinä niin pitkään

kasvokkain”. Edellä mainituissa tilanteissa lapsen sijoittuminen tietyssä ohjaus-tilanteen vaiheessa suhteessa opettajaan, opettajan lapselle osoittama puhe - tai sen puute - tai lapsen päätös hakea opettaja mukaan leikkiin, vaikuttivat siihen, miten paljon opettaja kohdisti katsettaan tiettyyn lapseen.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka tasapuolisesti varhaiskasvatuksen opettajat kohdistivat katsettaan pienryhmänsä lapsiin varhaiskasvatuksen vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi selvitettiin, miten he perustelivat katseensa kohdistamista. Katseen kohdistamisen taustatekijänä korostui erityisesti vahvan lapsituntemuksen merkitys. Varhaiskasvatuksen opettajat myös kuvailivat hyvin johdonmukaisesti lapsia, joita he videoaineistossa katsoivat enemmän tai vähemmän.

Ensinnäkin tässä tutkimuksessa havaittiin, ettei aineistosta löytynyt näkyvätöntä lasta, joka olisi jäänyt vaille opettajan katseella annettua huomiota. Varhaiskasvatuksen opettajat kykenivät siis kohdistamaan katsettaan melko tasapuolisesti toimiessaan pienen lapsiryhmän kanssa – niin vapaan leikin kuin ohjatun toiminnankin aikana. Aineistoanalyysi osoitti myös sen, ettei ollut tarvetta erotella näitä erilaisia ohjaustilanteita toisistaan katseen kohdistamista tarkastellessa, sillä samat ilmiöt näyttäytyivät molemmissa tilanteissa. Kuudesta ohjaustilanteesta viidessä keskimääräinen katseen kesto oli pisin lapsen kohdalla, jota haastatteluissa kuvattiin joko aktiiviseksi, aikuisen huomiota hakevaksi tai herkästi tulistuvaksi. Edellä mainituilla tavoilla kuvailtuja lapsia lisäksi katsottiin lukumäärällisesti paljon. Temperamentilla oli siis selvä yhteys katseen kohdistamisen määrään ja keston. On mielenkiintoista ajatella, että tällaiset erot saattavat näyttäytyä jo alle 3-vuotiaiden ryhmissä.

Toinen tässä tutkimuksessa tehty tärkeä havainto oli se, että varhaiskasvatuksen opettajat perustelivat katseensa kohdistamista vahvasti ohjaustilanteessa mukana olleisiin lapsiin peilaten. Lapsia kuvailtiin erityisesti heidän temperamenttipiirteidensä kautta. Kun varhaiskasvatuksen opettajat puhuivat lapsista, joihin katse kiinnittyi johdonmukaisesti molemmissa ohjaustilanteissa vähemmän, opettajat kuvailivat heitä hillityiksi, rauhallisiksi ja hiljaisiksi. Myös

Rimm-Kauffmanin ja Kaganin (2005) tutkimuksessa ilmeni, että hiljaiset ja sosiaalisesti estyneet lapset saivat opettajaltaan vähemmän huomiota kuin muut lapset. Tässä tutkimuksessa myös ammatillisuuden perustana olevat työtä ohjaavat arvot ja periaatteet tuotiin katseen kohdistamiseen liittyvissä perusteluissa vahvasti esille. Esimerkiksi sille annettiin paljon painoarvoa, että oli lapsi temperamentiltaan huomiota vaativa tai sitä välttelevä, on katseen kohdistamisen oltava tasapuolista. Perusteluissa selvästi pienemmässä roolissa olivat tilannetekijät, joista selkeimmin erottui edelleen lapsiin nivoutuva pienryhmän kuvailu. Varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat näissä perusteluissa pienryhmän kokoa ja kokoonpanoa.

Tärkeää on pohtia tarkemmin sitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat kuvailivat kunkin ohjaustilanteen kohdalla eniten katsomaansa lasta. Tässä tutkimuksessa kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa perustelivat katsoneensa tiettyä lasta paljon siksi, että tämä osallistui toimintaan aktiivisesti. Goldbergin ym. (2021) tutkimuksessa havaittiin myös, että perusopetuksen puolella erityisesti noviisiopettajat jakoivat huomiotaan erityisesti aktiivisesti osallistuville, kysymysten kautta vuorovaikutukseen pyrkiville sekä annetun tehtävän parissa työskenteleville oppilaille. Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat kertoivat myös katsoneensa enemmän lasta, jonka tiesi temperamentiltaan sellaiseksi, joka saattaa tulistua helposti tai purkaa suuttumustaan muihin. Tällöin katsomista perusteltiin tunnereaktioiden ennakkoinnilla. Samanlaiseen havaintoon katseen toimimisesta ennakkoinnin välineenä päätyivät myös Dobbs ym. (2004). Dobbsin ym. tutkimuksessa havaittiin, että opettaja antoi huomiota tyypillisesti sääntöjen vastaisesti käyttäytyvälle lapselle silloinkin, kun hän toimi ohjeiden mukaisesti, ehkäpä ennaltaehkäistäkseen huonoa käyttäytymistä. Tämän tutkimuksen aineistossa tuotiin myös esille se, että ohjatussa toiminnassa joutuu jatkuvasti punnitsemaan sitä, kuinka pitkään temperamentiltaan nopea ja helposti turhautuva jaksoa odotella vuoroaan.

Kolmas mielenkiintoinen havainto tämän tutkimuksen tuloksissa oli se, että varhaiskasvatuksen opettajalla saattoi olla kokemus siitä, ettei ollut huomionut

tiettyä lasta yhtä paljon kuin muita, mutta tilanne todettiin nähtyjen diagrammien myötä joissakin tapauksissa jopa päinvastaiseksi: eräässä tapauksessa tällainen lapsi olikin saanut opettajaltaan eniten katseita. Voisiko tällainen ilmiö johtua siitä, että varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat haastatteluissa pyrkivänsä tietoisesti ottamaan huomioon nekin, jotka eivät erityisesti hae huomiota? Katsomista perusteltiin haastatteluissa nimenomaan sillä, että lapsi on ”hiljainen kaveri”, jonka opettaja pyrkii ottamaan siksi erityisesti huomioon. Kokivatko opettajat epävarmuutta tasapuolisuuden toteutumisesta katseen kohdistamisessa? Aiemmin esitellyssä tilanteessa väärä päätelmä katsomisen määrästä saattoi johtua myös siitä, että opettaja kertoi osoittaneensa tälle näkymättömäksi arvelemalleen lapselle vähemmän sanallista huomiota. Hän oli siis mieltänyt katseen kohdistamisen ehkäpä suoraksi katsekontaktiksi, jota hän todennäköisesti olikin ottanut vähemmän tuokion aikana.

Katseen kohdistamista selitettiin haastatteluissa lapsen sijoittumisella tilassa, ja jossain määrin se myös näyttäytyi diagrammeissa. Esimerkiksi ohjatun tuokion aikana aivan opettajan vieressä istunut sai vähiten huomiota, ja toisessa ohjaustilanteessa vastapäätä istunut sai puolestaan eniten huomiota. Haastatteluissa mainittiin katseen kohdistamisen kannalta myös tila, jossa toimittiin. Kun tilassa oli mahdollisuus liikkua, olivat lasten selät usein opettajaa päin. Myös Smidekova ym. (2018) ovat havainneet, että opettaja katsoo eniten niin sanotulle t-alueelle, eli eteen ja keskelle. Lisäksi lapsen palauttaminen toimintaan ja tylsistymiseen reagointi katseella tuotiin esille haastatteluaineistossa, ja tällaiseen johdopäätökseen tulivat myös Smidekova ym. (2018).

Tutkimukseen osallistuneilla varhaiskasvatuksen opettajilla oli jo pitkä kokemus varhaiskasvatuksessa työskentelystä. Kokeneiden opettajien on tutkimuksissa havaittu kohdistavan katsettaan kokonaisvaltaisesti (Van den Bogert ym., 2015) ja keskittyneesti (Wolff ym., 2016). Tämän tutkimuksen osallistujat pystyivät ehkäpä kokemuksensa ansiosta toimimaan ohjaustilanteessa keskittyneesti ja jakamaan huomiota katsellaan hyvin tasapuolisesti. Toisaalta tässä tut-

kimuksessa ilmeni, että varhaiskasvatuksen opettajat katsoivat kuitenkin keskimääräisesti pidempään lapsia, joiden käyttäytyminen vaati aikuisen ennakkointia. Myös Seidel ym. (2021) havaitsivat tutkimuksessaan, että kokeneet opettajat huomioivat erityisesti aikuisen tukea tarvitsevia lapsia.

8.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen luotettavuus

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen menetelmiä ja aineistoja. Kun tutkimuksessa hyödynnetään useampia tutkimusmenetelmiä tai aineistoja, puhutaan triangulaatiosta (Flick, 2017). Eri tutkimusmenetelmien hyödyntäminen ja erilaisten aineistojen analysointi lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisten ja määrällisten menetelmien hyödyntäminen tutkimuksessa rinnakkain auttaa muodostamaan kokonais kuvan tutkittavasta ilmiöstä (Silverman, 2013). Triangulaation avulla voidaan myös hyödyntää kunkin menetelmän vahvuuksia ja minimoida niiden heikkouksia (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti ovat käsitteitä, joiden avulla tutkimuksen luotettavuutta yleisesti mitataan, erityisesti määrällisen tutkimuksen osalta (ks. Vogt, 2007, s. 113–118). Vogt jatkaa, että reliabiliteetilla arvioidaan muun muassa sitä, kuinka hyvin valittu menetelmä mittaa luotettavasti, tarkasti ja toistettavasti haluttua ilmiötä. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen opettajien katseen kohdistamista ja se mahdollistui silmänliikekameralla. Tämä tutkimus olisikin mahdollista toistaa samantyyppistä tutkimusasetelmaa hyödyntäen, joskin selvää on, että täsmälleen samoihin tuloksiin se ei johtaisi. Tässä tutkimuksessa silmänliikedatan luotettavuutta lisäsi se, että osa aineistosta koodattiin kahden tutkijan toimesta.

Juutin ja Puusan (2020, s. 175) mukaan tutkimuksen validiteetilla puolestaan viitataan siihen, että on tutkittu sitä, mitä oli tarkoitus, ja että koko tutkimusprosessi kuvataan sellaisena kuin se on toteutunut. Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmasta tärkeää onkin tutkimuksen läpinäkyvyys

sekä tehtyjen valintojen perustelu. Tutkimuksesta tulee raportoida avoimesti, puolueettomasti ja yksityiskohtaisesti (TENK, 2023). Tutkimuksen vaiheiden tarkka raportointi mahdollistaa myös tutkimuksen toistettavuuden (Krippendorff, 2019). Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan yksityiskohtaisesti jokaista tutkimuksen vaihetta aina tutkimusmenetelmän valinnasta analyysiin ja tuloksiin. Eskola (2007, s. 182–183) kirjoittaa, että tutkija joutuu tekemään tutkimusprosessinsa aikana lukuisia päätöksiä, jotka määrittävät tutkimuksen etenemistä. Aina näihin tilanteisiin ei löydy vakiintunutta käytäntöä, vaan tutkija joutuu tekemään ratkaisuja tilanteissa, joihin ei ole oikeita vastauksia. Tärkeintä kuitenkin Eskolan mukaan on se, että tutkija avaa tekemiään päätöksiä, perustelee niitä ja pohtii niiden vaikutuksia tutkimusprosessille. Näin tässäkin tutkimuksessa on pyritty toimimaan. Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä voidaan käyttää myös laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimisessa, mutta siinä korostuu lisäksi myös tutkimuksen uskottavuuden ja eettisyyden arviointi (Juuti & Puusa, 2020, s. 175).

Jos arvioidaan tämän tutkimuksen laadullista osiota, teemahaastattelu aineiston keräämisen menetelmänä oli perusteltu valinta, koska tutkimuksessa haluttiin tietoa ennalta määritellyistä teemoista, mutta teemahaastattelu loi myös mahdollisuuden aidolle vuorovaikutukselle sekä haastateltavien tulkinnoille (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Haastattelu on aina konteksti- ja tilannesidonnainen, eli tutkittavat voivat puhua haastattelutilanteessa eri tavoin kuin toisessa tilanteessa (Hirsjärvi ym., 2009, s. 207). Tämä on Hirsjärven ym. mukaan otettava huomioon tulosten yleistettävyyttä pohtiessa. On myös hyväksyttävä, että kaksi tutkijaa ei koskaan tekisi täsmälleen samoja johtopäätöksiä, vaikka heillä olisikin sama laadullinen aineisto käytettävänä (Puusa, 2020b, s. 155). Kyse on Puusan mukaan jo aiemmin mainitusta tulkinnasta, joka liittyy oleellisesti laadullisen aineiston analysointiin.

Tässä tutkimuksessa oli pieni otos, jolla on luonnollisesti vaikutusta tulosten yleistettävyyteen ja luotettavuuteen. Tätä voidaan pitää tutkimuksen rajoituksena. Toisaalta Bazeley (2021, s. 501) toteaaakin, ettei laadullinen tutkimus –

jollaista osa tästä tutkimuksesta oli – pyrikään laajaan yleistettävyyteen, vaan pikemminkin teorioiden muodostamiseen. Bazeley jatkaa, että laadullisessa tutkimuksessa korostuu kuitenkin näiden teorioiden siirrettävyys myös tutkimusasetelman ulkopuolelle. Tämän tutkimuksen tulosten sovellettavuus ja siirrettävyys jokapäiväiseen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan voisi toteutua sen kautta, että varhaiskasvatuksessa työskentelevä kasvattaja reflektoisi säännöllisesti sitä, millaiselle käyttäytymiselle antaa katseellaan huomiota – ja vastaavasti, millaisille lapsille antaa huomiota mahdollisesti vähemmän.

Haastattelija ja haastateltava edustavat usein erilaisia sosiaalisia maailmoja, mutta haastattelun tarkoituksena on kuitenkin tarkastella maailmaa yhtenäisestä näkökulmasta (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, s. 36). Tässä tutkimuksessa tutkija edustaa kuitenkin samaa ammatillista kenttää haastateltavien kanssa. Tämä on kuitenkin otettu huomioon, ja nähty pikemminkin tutkimuksen vahvuutena. Tällaisessa lähtökohdassa tutkija ei kuitenkaan voi täysin asettaa itseään objektiiviseksi, tutkimusprosessin ulkopuolella toimivaksi tahoksi, koska hän on myös osaltaan tuottanut tietoa tutkimukseen kerätyn aineiston pohjalta (ks. Stokes & Wall, 2014, s. 99). Tutkimuksen luotettavuudessa merkitystä on myös haastateluaineiston litteroinnilla, sillä se on tulkintaa, jossa tutkija toimii sekä havainnoijana, kulttuurinsa edustajana että tutkijana. Litteroija myös määrittelee litteraation tarkkuuden sekä tekee jatkuvasti valintoja siitä, mikä vuorovaikutuksessa on relevanttia tutkimustyön kannalta (Ruusuvuori, 2010, s. 424; 427). Tällöin voidaan pohtia Nikanderin (2010, s. 433–434) mukaan sitä, miten tämä valikoivuus liittyy tutkijan esiymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä: mitä tutkijan tekemät valinnat mahdollisesti kertovat hänen tavastaan ymmärtää, havainnoida ja kuunnella? Tässä tutkimuksessa tutkijan esiymmärrys varhaiskasvatusalan käsitteistä ja tavanomaisista alan käytänteistä ovat lisänneet ymmärrystä haastateluaineistoa käsitellessä.

Puusan (2020a, s. 108) mukaan luottamus itse haastattelutilanteessa on tärkeää, jotta se motivoisi haastateltavaa osallistumaan. Puusa toteaa, että haastat-

telijan on otettava huomioon se, että haastateltavaa saattaa tilanne jännittää. Joskus haastateltava voi kokea epävarmuutta kysymyksiin vastatessaan. Tällöin haastattelija pyrkii usein kannustavien sanojen avulla auttamaan, jolloin haastateltavan vastaus ei olekaan enää itsenäinen tuotos, vaan yhdessä muotoiltu (Ruusuvoori & Tiittula, 2005, s. 30). Hirsjärvi ym. (2009, s. 206) toteavat, että haastatteluaineiston luotettavuuteen voi vaikuttaa myös haastateltavien taipumus antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Puusa (2020a, s. 108) tuo esille, että haastattelun luotettavuuteen vaikuttaa muun muassa reaktiivisuus sekä tulkintavirheet. Reaktiivisuudella Puusa viittaa siihen, että haastattelija vaikuttaa haastattelun kulkuun esimerkiksi johdattelemalla. Tulkintavirheillä Puusa tarkoittaa esimerkiksi sitä, että haastattelija kysyy epäselvästi, eikä haastateltava ymmärrä kysymystä. Tässä tutkimuksessa haastatteluaineiston luotettavuutta lisää se, että kultakin varhaiskasvatuksen opettajalta on kysytty haastatteluissa samat kysymykset – ja lisäksi toisessa haastattelussa yksi lisäkysymys. Haastateltavilla on ollut mahdollisuus pohtia, millaisia uusia asioita haluavat tuoda ilmi toisessa haastattelussa – esimerkiksi liittyen erilaisiin käsitteiden määrittelyihin, jotka sisältyivät haastattelukysymyksiin.

Tässä tutkimuksessa voidaan lisäksi pohtia, oliko edellisen kerran haastattelulla ja nähyillä diagrammeilla vaikutusta uuteen videointiin ja haastattelutilanteeseen. Onko varhaiskasvatuksen opettaja mahdollisesti pohtinut lasten tasapuolisempaa katsomista enemmän toisella kuvauskerralla? Eräs haastateltavista kertoikin miettineensä toisen videoinnin aikana tavanomaista enemmän sitä, kuinka katsetaan kohdistaa. Vaikka tämä onkin hyvä ottaa huomioon luotettavuuden näkökulmasta, ilmiö ei kuitenkaan tule esille diagrammeissa: kunkin varhaiskasvatuksen opettajan katse on kohdistunut molemmilla ohjauskerroilla hyvin yhdenmukaisesti. Itse videointitilanteiden osalta on kuitenkin pohdittava jännityksen ja uuden tilanteen aiheuttamat vaikutukset. Kahdessa tämän tutkimuksen haastattelussa tuotiinkin esille jännityksen tunteita – jotka liittyivät

nimenomaan kuvaustilanteeseen. Voidaan pohtia, miten koettu jännitys ohjaustilanteen aikana vaikutti siihen, miten opettajat toimivat vuorovaikutustilanteessa.

Tutkimuksen rajoituksena ja tulosten yleistettävyyteen vaikuttavana tekijänä voidaan pitää myös sitä, että jokainen videotallenne on kerätty pienryhmätoiminnan aikana, jolloin on ollut paikalla 4–6 lasta. Näin pienessä pienryhmässä toimiminen antaa mahdollisuuden yksilölliseen huomioimiseen paremmin kuin suuremman lapsiryhmän kanssa toimiessa. Merkitystä on toki ollut myös sillä, miten kukin pienryhmä on valikoitunut: onko opettaja tietoisesti tai tiedostamattaan valinnut tietynlaisia lapsia mukaan? Haastatteluissa tuotiin jonkin verran esille sitä, että pienryhmän ohjaaminen olisi ollut erilaista, jos lasten kokoonpano olisi ollut erilainen. Osallistujien valintaan ja tiettyjen lasten tutkimuksen ulkopuolelle jäämiseen vaikutti myös huoltajilta saatu lupa osallistua.

Jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen haastatteluissa korostettiin alle 3-vuotiaiden erityistä tarvetta ja oikeutta saada aikuiselta yksilöllistä huomiota – riippumatta lapsen temperamentista. Voidaankin pohtia, vaikuttiko lasten nuori ikä siihen, ettei lasten välille katseen kohdistamisen määrässä syntynyt suuria eroja. Voisiko katseen kohdistamisen erot näkyä enemmän isompien lapsiryhmissä, tai tilanteissa, joissa koko lapsiryhmä on paikalla? Tätä olisi mielenkiintoista tutkia jatkossa. Silmänliikelasien hyödyntäminen laajemmin varhaiskasvatuksen tutkimuskentällä toisi mielenkiintoista tietoa siitä, mihin varhaiskasvatuksessa työskentelevät ammattilaiset kohdistavat katsettaan erilaisissa arjen vuorovaikutustilanteissa ja eri ikäryhmien kanssa toimiessaan.

Olisi toivottavaa, että varhaiskasvatuksen vuorovaikutustilanteita tutkittaisiin enemmän videoimalla. Tässä tutkimuksessa opettajat kuvailivat videoinnin olleen hyvä väline oman pedagogisen toimintansa arviointiin. Lisäksi opettajat pohtivat videoinnin toimisivan hyvin myös tiimin yhteisessä reflektiossa – esi-

merkiksi sensitiivisen puhutavan tai kasvattajan läsnäolon arvioimisessa. Videointi on oiva väline myös sen havaitsemiseen, kuka tai ketkä lapsista jäävät ryhmätilanteissa vähemmälle huomiolle – näkymättömiin.

*Ninni seisoi laiturilla ja punaisen tukan alta näkyivät pienet pystynokkaiset,
vihaiset kasvot. Hän sähisi isälle kuin kissa.*

- *Uskallapas vain heittää hänet suureen, kauheaan mereen! hän huusi.*
- *Hän näkyy, hän näkyy! huusi Muumipeikko. Hänhän on suloinen!*

Tove Jansson: Näkymätön lapsi (1964)

LÄHTEET

- Acar, I. H., Hong, S., & Wu, C. (2017). Examining the role of teacher presence and scaffolding in preschoolers' peer interactions. *European early childhood education research journal*, 25(6), 866-884.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380884>
- Acar, I. H., Torquati, J. C., Garcia, A., & Ren, L. (2018). Examining the Roles of Parent–Child and Teacher–Child Relationships on Behavior Regulation of Children at Risk. *Merrill-Palmer Quarterly*, 64(2), 248-274.
<https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.64.2.0248>
- Ahonen, L. & Roos, P. (2021). *Untuvikot. Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka*. PS-Kustannus.
- Alasuutari, M., Hautala, P., Karila, K., Lammi-Taskula, J., & Repo, K. (2015). Suomalainen lastenhoitopolitiikka ja tasa-arvon kysymykset. CHILDCARE -tutkimuskonsortio. Tilannekuvaraportti 2015. Suomen Akatemia. <https://www.aka.fi/globalassets/3-stn/1-strateginen-tutkimus/strateginen-tutkimus-pahkinankuoesa/tilannekuvaraportit/stn2015-hankkeet/equa-alsuutari-suomalainen-lastenhoitopolitiikka-ja-tasa-arvo.pdf>
- Andersson, R., Dewhurst, R., Holmqvist, K., Jarodzka, H., Nyström, M., & Weijer, J. v. d. (2011). *Eye tracking: A comprehensive guide to methods and measures* (1. painos). Oxford University Press.
- Bazeley, P. (2021). *Qualitative data analysis: Practical strategies* (2.painos). SAGE.
- Bratsch-Hines, M. E., Carr, R., Zgourou, E., Vernon-Feagans, L., & Willoughby, M. (2020). Infant and Toddler Child-Care Quality and Stability in Relation to Proximal and Distal Academic and Social Outcomes. *Child development*, 91(6), 1854-1864. <https://doi.org/10.1111/cdev.13389>
- Broberg, A.G. (1993). Inhibition and Children's Experiences of Out-of-Home Care. Teoksessa K.H. Rubin & J.B. Asendorpf (toim.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (s. 151-176). Erlbaum.

- Cadima, J., Aguiar, C., Guedes, C., Wyśłowska, O., Salminen, J., Slot, P., Barata, M.C., & Lerkkanen, M. (2023). Process Quality in Toddler Classrooms in Four European Countries. *Early education and development*, 34(7), 1565-1589. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2139548>
- Castle, S., Williamson, A. C., Young, E., Stubblefield, J., Laurin, D., & Pearce, N. (2016). Teacher-Child Interactions in Early Head Start Classrooms: Associations With Teacher Characteristics. *Early education and development*, 27(2), 259-274. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1102017>
- Chaudhuri, S., Muhonen, H., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. (2022). Teachers' visual focus of attention in relation to students' basic academic skills and teachers' individual support for students: An eye-tracking study. *Learning and individual differences*, 98, 102179. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102179>
- Chaudry, A., & Sandstrom, H. (2020). Child Care and Early Education for Infants and Toddlers. *The Future of children*, 30(2), 165-190.
- Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early childhood research quarterly*, 18(1), 143-158. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00009-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00009-7)
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do You "Want" to Play? Distinguishing Between Conflicted Shyness and Social Disinterest in Early Childhood. *Developmental psychology*, 40(2), 244-258. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.244>
- Coplan, R. J., & Armer, M. (2005). Talking Yourself Out of Being Shy: Shyness, Expressive Vocabulary, and Socioemotional Adjustment in Preschool. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 51(1), 20-41. <https://doi.org/10.1353/mpq.2005.0004>
- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L. (2011). Is Silence Golden? Elementary School Teachers' Strategies and Beliefs Regarding

- Hypothetical Shy/Quiet and Exuberant/Talkative Children. *Journal of educational psychology*, 103(4), 939-951. <https://doi.org/10.1037/a0024551>
- Cortina, K. S., Miller, K. F., McKenzie, R., & Epstein, A. (2015). Where low and high inference data converge: Validation of CLASS assessment of mathematics instruction using mobile eye tracking with expert and novice teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, 389-403
- Davidson, R.J. (1993). Childhood Temperament and Cerebral Asymmetry: A Neurobiological Substrate of Behavioral Inhibition. Teoksessa K.H. Rubin & J.B. Asendorpf (toim.), *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood* (s. 31-48). Erlbaum.
- De Schipper, J., Tavecchio, L. W., Van IJzendoorn, M. H., & Van Zeijl, J. (2004). Goodness-of-fit in center day care: Relations of temperament, stability, and quality of care with the child's adjustment. *Early childhood research quarterly*, 19(2), 257-272. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.04.004>
- Deng, Q., Patwardhan, I., Rudasill, K., Trainin, G., Wessels, S., Torquati, J., & Coplan, R. J. (2021). Shy and outgoing preservice teachers and their responses to hypothetical problem behaviors in the classroom. *Educational Psychology*, 41(5), 658-673.
- Dindar, K., Huttunen, K. & Koivula, M. (2020). Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 225-246). PS-Kustannus.
- Dobbs, J., Arnold, D.H., & Doctoroff, G.L. (2004). Attention in the preschool classroom: the relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. *Early Child Development and Care*, 174:3, 281-295.
- Drugli, M. B., & Undheim, A. M. (2012). Partnership between parents and caregivers of young children in full-time daycare. *Child care in practice*, 18(1), 51-65.

- Eklund, K. & Heinonen, J. (2014). Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 216-235). Niilo Mäki Instituutti.
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A., & Kääriäinen, M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, 34(4), 215-225. <https://oulu.repo.oulu.fi/bitstream/handle/10024/47650/nbnfioulu-202402061597.pdf?sequence=1>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eshelman, V.T., Lieberman-Betz, R.G., Vail, C.O., & Brown, J.A. (2021). An examination of patterns of caregiver responsiveness and toddler communication in early childhood classrooms. *Journal of early childhood teacher education*, 44(1), 80-94. <https://doi.org/10.1080/10901027.2021.2005189>
- Eskola, J. (2007). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia alottelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (2. täydennetty painos, s. 159-183). PS-kustannus.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Flick, U. (2017). *Doing Triangulation and Mixed Methods*. SAGE Publications Ltd.
- Frohn, S. R., Acar, I. H., Rudasill, K. M., Buhs, E. S., & Pérez-González, S. (2021). Temperament and social adjustment in first grade: The moderating role of teacher sensitivity. *Early child development and care*, 191(9), 1427-1448. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1656618>
- Geißler, C., Sonnleithner, T., Petritsch, M., & Walter-Laager, C. (2022). The influence of formal education, years of service and team meetings on the quality of interaction in Austrian centre-based settings for children under 3 years. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1).

- Gilken, J., Longley, J., & Crosby, J. (2023). Finding Space for Infants and Toddlers in Early Childhood Teacher Preparation Programs. *Early childhood education journal*, 51(2), 333-344. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01299-7>
- Gillham, B. (2005). *Research interviewing: The range of techniques*. Open University Press.
- Gitz-Johansen, T. (2022). Intersubjectivity in the nursery: A case-study from Denmark. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 29(1), 112-125. <https://doi.org/10.1177/09075682211065582>
- Glaholt, M. G., & Reingold, E. M. (2011). Eye Movement Monitoring as a Process Tracing Methodology in Decision Making Research. *Journal of neuroscience, psychology, and economics*, 4(2), 125-146. <https://doi.org/10.1037/a0020692>
- Goffman, E. (1956). *The presentation of self in everyday life*. University of Edinburgh, Social Sciences Research Centre.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103213>
- Goodpasture, M., Everett, V. D., Gagliano, M., Narayan, A. P., & Sinal, S. (2013). Invisible children. *North Carolina medical journal*, 74(1), 90-94. <https://doi.org/10.18043/ncm.74.1.90>
- Grady, J. S. (2019). Parental gentle encouragement promotes shy toddlers' regulation in social contexts. *Journal of experimental child psychology*, 186, 83-98. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.05.008>
- Grady, J. S., & Karraker, K. (2014). Do Maternal Warm and Encouraging Statements Reduce Shy Toddlers' Social Reticence? *Infant and child development*, 23(3), 295-303. <https://doi.org/10.1002/icd.1850>
- Grady, J. S., Camargo, J., Barajas, S., & Patel, K. (2023). Shy, happy, calm, and controlled: Temperament correlates of socioemotional adjustment in

toddlerhood. *Emotion (Washington, D.C.)*.

<https://doi.org/10.1037/emo0001239>

- Graneheim, U. H., Lindgren, B., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse education today*, 56, 29-34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Haataja, E., Salonen, V., Laine, A., Toivanen, M., & Hannula, M. S. (2021). The Relation Between Teacher-Student Eye Contact and Teachers' Interpersonal Behavior During Group Work: A Multiple-Person Gaze-Tracking Case Study in Secondary Mathematics Education. *Educational psychology review*, 33(1), 51-67. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09538-w>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary school journal*, 113(4), 461-487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hipson, W. E., & Séguin, D. G. (2016). Is good fit related to good behaviour? Goodness of fit between daycare teacher-child relationships, temperament, and prosocial behaviour. *Early child development and care*, 186(5), 785-798. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1061518>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uudistettu painos). Tammi.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. painos). Gaudeamus.
- Hirvonen, A. (2006). Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen ja I. Sorvali (toim.), *Etiikkaa ihmistieteille* (s. 31-49). Suomen Kirjallisuuden Seura.
- Hultgren, F., & Johansson, B. (2019). Including babies and toddlers: A new model of participation. *Children's geographies*, 17(4), 375-387. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1527016>

- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmässä. Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K.Karila & L.Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 30-52). Vastapaino.
- Hännikäinen, M. (2015). The teacher's lap - a site of emotional well-being for the younger children in day-care groups. *Early child development and care*, 185(5), 752-765. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.957690>
- Hännikäinen, M. & Rutanen, N. (2013). Kasvatustieteiden laitos. *Important themes in research on and education of young children in day care centres: Finnish viewpoints*. Hogskolen i Oslo og Akershus.
- Ilveskivi-Hentilä, M., Jokimies, E., & Pyökkimies, M. (2023, 18. lokakuuta). Tuki tarvitsee toteutuakseen varhaiskasvatuksen opettajia ja erityisopettajia. OAJ. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/nakemyksemme/2023/tuki-tarvitsee-toteutuakseen-varhaiskasvatuksen-opettajia-ja-erityisopettajia/>
- Isometsä, I. (2013). Sosiaalisten tilanteiden pelko. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.), *Psykiatria* (s. 234-243). Duodecim.
- Isotalo, S. (julkaisematon). Kuva 1. Silmänliikelasiteknologia: Heatmap.
- Isotalo, S., Ukkonen-Mikkola, T., Lämsä, J., & Rutanen, N. (2024). Early Childhood Education and Care Teachers' Gaze Behavior Across Pedagogical Episodes in Toddler Groups in Finland. *IJEC*. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00387-6>
- Jansson, T. (1964). Näkymätön lapsi ja muita kertomuksia. (2.painos). WSOY.
- 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://doi.org/10.16910/jemr.10.1.3>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 173-175). Gaudeamus.
- Kagan, J. (1989). *Unstable ideas: Temperament, cognition, and self*. Harvard University Press.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Gaudeamus. Helsinki University Press.
- Kalliala, M. (2011). Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day-care centres? *European early childhood education research journal*, 19(2), 237-253.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574411>
- Kalutskaya, I. N., Archbell, K. A., Moritz Rudasill, K., & Coplan, R. J. (2015). Shy Children in the Classroom: From Research to Educational Practice. *Translational issues in psychological science*, 1(2), 149-157.
<https://doi.org/10.1037/tps0000024>
- Karvi (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. *Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15/2019.
- Karvi (2023). Valssin arviointityökalujen kuvaukset.
<https://www.karvi.fi/fi/arvioinnit/varhaiskasvatus/valssi-varhaiskasvatuksen-laadunarviointijarjestelma/valssin-arviointityokalujen-kuvaukset>
- Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. WSOY.
- Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the classroom: Understanding individual differences*. Brookes.

- Kiviniemi, K. (2007). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 70-85). PS-Kustannus.
- Koivula, M., & Laakso, M-L. (2017). Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteide ja leikin näkökulmista. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 108-128). Vastapaino.
- Koivula, M., Salminen, J., Rautamies, E., & Rutanen, N. (2022). The quality of an expert teacher's and a student teacher's pedagogical interactions in early childhood education and care examined through the CLASS lens. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 123-150.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2012). Classroom assessment scoring system. Manual, toddler. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Laakso, M-L. (2003). Esikielellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 22-50). PS-Kustannus.
- Laakso, M-L. (2014). Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 60-79). Niilo Mäki Instituutti.
- Lang, S. N., Tolbert, A. R., Schoppe-Sullivan, S. J., & Bonomi, A. E. (2016). A cocaring framework for infants and toddlers: Applying a model of coparenting to parent-teacher relationships. *Early childhood research quarterly*, 34, 40-52. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.004>
- Lang, S. N., Jeon, L., Schoppe-Sullivan, S. J., & Wells, M. B. (2020). Associations Between Parent-Teacher Cocaring Relationships, Parent-Child

- Relationships, and Young Children's Social Emotional Development. *Child & youth care forum*, 49(4), 623-646. <https://doi.org/10.1007/s10566-020-09545-6>
- Martin, W. E. (2012). *Quantitative and Statistical Research Methods*. Jossey-Bass.
- Marttunen, M., Eronen, M., & Henrikson, M. (2013). Persoonallisuushäiriöt. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.), *Psykiatria* (s. 480-500). Duodecim.
- Mehrabian, Albert. (1972). *Nonverbal Communication*. Chicago (Ill.): Aldine-Atherton.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. painos). Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. painos). Sage.
- Moilanen, P., & Rähä, P. (2007). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 46-69). PS-Kustannus.
- Mortensen, J. A., & Barnett, M. A. (2015). Teacher-Child Interactions in Infant/Toddler Child Care and Socioemotional Development. *Early education and development*, 26(2), 209-229. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.985878>
- Mothers in Business. (2019). Ongelmat varhaiskasvatuspaikan saatavuudessa viivästyttävät äitien töihinpaluuta pääkaupunkiseudulla. <https://www.mothersinbusiness.fi/tiedotteet-1/2019/7/11/ongelmat-varhaiskasvatus-pkseutu>
- Muhonen, H., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. (2022). Professional vision of Grade 1 teachers experiencing different levels of work-related stress. *Teaching and teacher education*, 110, 103585. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103585>

- Munter, H. (2013). Alle 3-vuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 113-158). Vastapaino.
- Mäntymaa, M., & Puura, K. (2012). Varhainen vuorovaikutus ja aivojen kehitys. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.), *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen* (s. 17-27). Sanoma Pro Oy.
- Naylor, A., & Prescott, P. (2004). Invisible children The need for support groups for siblings of disabled children. *British journal of special education*, 31(4), 199-206. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00355>
- Nieminen, L. (2010). Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 25-42). Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto.
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 432-445). Vastapaino.
- Nordic Statistics. (2020). <https://pxweb.nordicstatistics.org/pxweb/en/?rxid=4bd7ba15-3c4a-4793-8711-6db1fc878223>
- Norris, D. J., Horm, D., & McMullen, M. B. (2015). Teacher Interactions With Infants and Toddlers. *YC young children*, 70(5), 84-91.
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of school psychology*, 48(3), 187-218. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.01.001>
- Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2022: 2a. Opetushallitus.
- Opetus -ja kulttuuriministeriö (OKM). (2021). Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021: 13.

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM_2021_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). (2023). Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleavan työryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2022:44.

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164421/OKM_2022_44.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Paavola-Ruotsalainen, L., & Rantalainen, K. (2020). Varhaiset vuorovaikutustaidot. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 17-36). PS-Kustannus.

Page, J. (2013). Will the 'good' [working] mother please stand up? Professional and maternal concerns about education, care and love. *Gender and education*, 25(5), 548-563. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.797069>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. (4.painos). SAGE Publications, Inc.

Pietarinen, J. (2002). Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen ja J. Pietarinen (toim.), *Tutkijan eettiset valinnat* (s. 58-69). Gaudeamus.

Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103-117). Gaudeamus.

Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145-156). Gaudeamus.

Rautamies, E. (2022). *The heart of collaboration: Educational partnership in early childhood education as narrated by parents of a child exhibiting challenging behaviour*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].

https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/81050/978-951-39-9144-9_vaitos03062022.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Rimm-Kaufman, S. E., & Kagan, J. (2005). Infant Predictors of Kindergarten Behavior: The Contribution of Inhibited and Uninhibited Temperament Types. *Behavioral disorders, 30*(4), 331-347.
<https://doi.org/10.1177/019874290503000409>
- Rubin, K.H., & Asendorpf, J.B. (1993). Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood: Conceptual and Definitional Issues. Teoksessa K.H. Rubin & J.B. Asendorpf (toim.), *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood* (s. 3 -17). Erlbaum.
- Rubin, K.H., Bowker, J., & Gazelle, H. (2010). Social Withdrawal in Childhood and Adolescence: Peer Relationships and Social Competence. Teoksessa K.H. Rubin & R.J. Coplan (toim.), *The Development of Shyness and Social Withdrawal*. (s. 131-156). Guilford.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early childhood research quarterly, 24*(2), 107-120.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>
- Rudasill, K. M., Acar, I., & Xu, Y. (2022). Early Teacher-Child Relationships Promote Self-Regulation Development in Prekindergarten. *International journal of environmental research and public health, 19*(14), 8802.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19148802>
- Rutanen, N. (2012). Alle kolmivuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa. *Journal of Early Childhood Education Research, 1*(1), 44-56.
- Rutanen, N., de Souza Amorim, K., Colus, K. M., & Piattoeva, N. (2014). What is Best for the Child? Early Childhood Education and Care for Children under 3 Years of Age in Brazil and in Finland. *International journal of early childhood, 46*(2), 123-141. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0095-0>

- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 424-431). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 22-56). Vastapaino.
- Sadamatsu, J. (2022). Experienced nursery teachers gaze longer at children during play than do novice teachers: An eye-tracking study. *Asia Pacific education review*. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09818-w>
- Sajaniemi, N., Alexander, E., Tausere-Tiko, L., Sims, M., Pedey, K., & Nislin, M. (2018). Infant and toddler educare: A challenge to neoliberalism. *South African journal of childhood education*, 8(1), 1-8. <https://doi.org/10.4102/sajce.v8i1.594>
- Salminen, J., Guedes, C., Lerkkanen, M., Pakarinen, E., & Cadima, J. (2021). Teacher-child interaction quality and children's self-regulation in toddler classrooms in Finland and Portugal. *Infant and child development*, 30(3), -n/a. <https://doi.org/10.1002/icd.2222>
- Salminen, J., Pakarinen, E., Poikkeus, A., Laakso, M., & Lerkkanen, M. (2022). Teacher-child interactions as a context for developing social competence in toddler classrooms. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1).
- Salonen, E., Koitto, E., Notko, M., Lahtinen, M., & Sevón, E. (2022). Child-educator disagreements in Finnish early childhood education and care: Young children's possibilities for influence. *Early years (London, England)*, ahead-of-print(ahead-of-print), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2051167>
- Santelices, M. P. (2014). Stress and caregiver sensitivity among childcare staff in Santiago, Chile. *European early childhood education research journal*, 22(2), 271-285. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.883723>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage Publications.
- Seidel, T., Schnitzler, K., Kosel, C., Stürmer, K., & Holzberger, D. (2021). Student Characteristics in the Eyes of Teachers: Differences Between Novice and

Expert Teachers in Judgment Accuracy, Observed Behavioral Cues, and Gaze. *Educational psychology review*, 33(1), 69-89.

<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09532-2>

Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Laghi, F., & Coplan, R. J. (2022). Exploring the Role of Play Behaviors in the Links between Preschoolers' Shyness and Teacher-Child Relationships. *Early education and development*, 33(2), 187-203. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1885237>

Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (4.painos). Sage.

Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early child development and care*, 184(8), 1233-1249.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862530>

Smidekova, Z., Janik, M., Minarikova, E., & Holmqvist, K. (2018). Teachers' gaze over space and time in a real-world classroom. *Journal of eye movement research*, 13(4), <https://doi.org/10.16910/JEMR.13.4.1>

Stokes, P., & Wall, T. (2014). *Research methods*. Palgrave Macmillan.

Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 92-112). Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto.

Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive development*, 47, 82-95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>

Suhonen, E., Sajaniemi, N. K., Alijoki, A., & Nislin, M. A. (2018). Children's biological givens, stress responses, language and cognitive abilities and family background after entering kindergarten in toddlerhood. *Early child development and care*, 188(3), 345-358.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1218157>

- Sulkanen, M., Närvi, J., Kuusiholma, J., Lammi-Taskula, J., Räikkönen, E., & Alasuutari, M. (2020). Varhaiskasvatus- ja lastenhoitoratkaisut neljävuotiaiden lasten perheissä. CHILDCARE -kyselytutkimuksen 2019 perustulokset. THL: Työpaperi 28/2020.
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140417/URN_ISBN_978-952-343-538-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Susa-Erdogan, G., Benga, O., Albu-Răduleț, M., & Macovei, T. (2022). Child temperament and child-teacher relationship quality: Implications for children's emotional functioning during preschool period. *Frontiers in psychology, 13*, 992292. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.992292>
- STT. (2023). Kuuden suurimman kaupungin huoli varhaiskasvatuksesta: Tarvitsemme yli 9 000 uutta varhaiskasvatuksen korkeakoulutettua ammattilaista vuoteen 2030 mennessä.
<https://www.sttinfo.fi/tiedote/69974618/kuuden-suurimman-kaupungin-huoli-varhaiskasvatuksesta-tarvitsemme-yli-9-000-uutta-varhaiskasvatuksen-korkeakoulutettua-ammattilaista-vuoteen-2030-menessa?publisherId=60590288>
- TENK. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- TENK. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Brunner/Mazel.
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the Quality of Teacher-Child Interactions in Toddler Child Care. *Early education and development, 20*(2), 285-304. <https://doi.org/10.1080/10409280902773351>

Tilastokeskus. (2022a). *Varhaiskasvatuksen osallistui 230 600 lasta vuonna 2021*.

Tilastokeskus.

<https://www.stat.fi/julkaisu/ckwd9j2c8fbpq0c53mhrob1za>

Tilastokeskus. (2022b). *Varhaiskasvatuksen osallistuneet lapset sukupuolen ja iän mukaan, 2021*. Tilastokeskus.

https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vaka/statfin_vaka_pxt_13sf.px/table/tableViewLayout1/

Tobii AB, Danderyd, Sweden. <https://www.tobii.com/>

Tregidgo, C., & Elander, J. (2019). The invisible child: Sibling experiences of growing up with a brother with severe haemophilia – An interpretative phenomenological analysis. *Haemophilia : the official journal of the World Federation of Hemophilia*, 25(1), 84-91.

<https://doi.org/10.1111/hae.13659>

Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. Teoksessa M. Bullowa (toim.), *Before Speech. The beginning of interpersonal communication* (s. 321-343). Cambridge University Press.

Tronick, E., Als, H., Adamson, L., Wise, S., & Brazelton, T.B. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Pediatrics*, 62(3), 403. [https://doi-](https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1542/peds.62.3.403)

[org.ezproxy.jyu.fi/10.1542/peds.62.3.403](https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1542/peds.62.3.403)

Tuononen, M. (2021). *Varhaiskasvatukseen osallistuminen yleistyy nopeasti Suomessa ja kansainvälisesti*. Tilastokeskus.

<https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2021/varhaiskasvatukseen-osallistuminen-yleistyy-nopeasti-suomessa-ja-kansainvalisesti/>

Turun yliopisto. (2024). Tunnisteellisuus ja anonymisointi.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi/>

Ukkonen-Mikkola, T. Isotalo, S., Chaudhuri, S., Salminen, J., Merjovaara, O., & Rutanen, N. (julkaisematon). With sensitive eyes: ECEC teachers'

reflections about their visual gaze and behaviour in toddler groups using eye-tracking glasses. *Frontline Learning Research*.

- Valli, R. (2007). Mitä numerot kertovat? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia alottelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (2. täydennetty painos, s. 184-197). PS-kustannus.
- Valtioneuvosto. (2022). Varhaiskasvatuksen asiakasmaksuja alennetaan. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/varhaiskasvatuksen-asiakasmaksuja-alennetaan>
- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 23.8.2018/753. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180753>
- Varhaiskasvatustililaki, 540/2018. Annettu Helsingissä 13 päivänä heinäkuuta 2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidm46651395553120>
- Van den Bogert, N., van Bruggen, J., Kostons, D., & Jochems, W. (2014). First steps into understanding teachers' visual perception of classroom events. *Teaching and teacher education*, 37, 208-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.09.001>
- Vandekerckhove, A., & Aarssen, J. (2020). High time to put the invisible children on the agenda: Supporting refugee families and children through quality ECEC. *European early childhood education research journal*, 28(1), 104-114. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707366>
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child development*, 81(3), 737-756. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>
- Vogt, W. P. (2007). *Quantitative research methods for professionals*. Pearson/Allyn and Bacon.

- Viljaranta, J., Aunola, K., Mulla, S., Luonua, M., Tuomas, A., & Nurmi, J.-E. (2020). Temperamentally inhibited children are at risk for poorer maths performance: self-concept as mediator. *Social Psychology of Education, 23*(3), 641-651. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09552-4>
- Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Tammi.
- Vilkko-Riihelä, A. (1999). *Psykyke – Psykologian käsikirja*. WSOY.
- Wang, V. C. X., & Mull, J. (2015). *Handbook of research on scholarly publishing and research methods*. Information Science Reference.
- Wan, G., Kong, X., Sun, B., Yu, S., Tu, Y., Park, J., & Kong, J. (2019). Applying Eye Tracking to Identify Autism Spectrum Disorder in Children. *Journal of autism and developmental disorders, 49*(1), 209-215. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3690-y>
- Weckström, E., Karlsson, L., Pöllänen, S., & Lastikka, A. (2021). Creating a culture of participation: Early childhood education and care educators in the face of change. *Children & society, 35*(4), 503-518. <https://doi.org/10.1111/chso.12414>
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., van den Bogert, N., & Boshuizen, H. P. A. (2016). Teacher vision: Expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional science, 44*(3), 243-265. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9367-z>
- Yin, Y. (2013). Contact with My Teacher's Eyes. *Phenomenology & practice, 7*(1), 69-81. <https://doi.org/10.29173/pandpr20104>
- Ylikörkkö, E-M. (2022). Lapsen osallisuuden tilan muotoutuminen lapsen ja opettajan välisissä kohtaamisissa. *Journal of Early Childhood Education Research, 11*(2).
- Yoleri, S. (2016). Teacher-child Relationships in Preschool Period: The Roles of Child Temperament and Language Skills. *International electronic journal of elementary education, 9*(1), 210-224.

Zatto, B. R., & Hoglund, W. L. (2019). Children's internalizing problems and teacher-child relationship quality across preschool. *Early childhood research quarterly*, 49, 28-39. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.007>



LIITTEET

Liite 1. Tiedote tutkimuksesta – kasvattaja

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA – KASVATTAJA

Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä

KASVATUSTIETEIDEN JA
PSYKOLOGIAN
TIEDEKUNTA

18.6.2021

Herkin silmin– Kasvattajan katse pedagogisen vuorovaikutuksen rakentajana alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmissä. Kasvatustieteiden laitos: Jyväskylän yliopisto

Pyyntö osallistua tutkimukseen.

Sinua pyydetään osallistumaan Herkin silmin -tutkimukseen, joka keskittyy kasvattajan ja lapsen vuorovaikutustilanteisiin alle kolmivuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Tutkimukseen kutsutaan osallistumaan Jyväskylän yliopiston yhteistyöverkostoon kuuluvia päiväkotiryhmiä. Näistä päiväkodeista puolestaan valitaan tutkimukseen 1–3-vuotiaiden lasten ryhmiä. Lopullinen valikointi tapahtuu sen perusteella, antavatko osallistujat suostumuksen tutkimukseen. Toimintavuoden 2022–2023 aikana toteutettavassa aineiston keruussa on mukana 3–5 päiväkotiryhmää. Tutkimukseen osallistuu omissa lapsiryhmissään noin 20–36 lasta, jotka ovat iältään 9kk–40kk. Tutkimukseen osallistumisen alaikäraja on lapselle 9 kk. Koko Herkin silmin –tutkimus toteutetaan toimintavuosina 2021–2023 Kasvatustieteiden ja Psykologian tiedekunnan rahoittamana.

Herkin silmin -tutkimuksessa seurataan varhaiskasvatuksen opettajan ja lasten välistä vuorovaikutusta 3–5:ssä alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmässä, pienryhmätoiminnan aikana. Sinun ja pienryhmäsi lasten välistä vuorovaikutusta videoidaan kahden tyypisissä tilanteissa: leikkitalanteessa sekä ryhmän ohjatun toiminnan aikana. Pyydämme myös sinua pitämään videon yhteydessä silmänliikkeitä nauhoitettavia silmälaseja. Tutkimuksen erityisenä kiinnostuksen kohteena on tunnistaa silmänliikelasien avulla millä tavoin opettajien sanallinen viestintä

sekä ilmeet, eleet ja reaktiot (esim. katseen kohdistaminen) hienovaraisesti suuntaavat ja muuntavat vuorovaikutustilanteita lasten ja aikuisen välillä sekä omalta osaltaan lisäävät ymmärrystä vuorovaikutuksen moninaisuudesta ja tilannekohtaisuudesta.

Sinua pyydetään osallistumaan tutkimukseen mukaan valikoituneen lapsiryhmän varhaiskasvatuksen opettajan roolissa. Tässä tiedotteessa kuvataan tutkimus ja siihen osallistuminen. Liitteenä olevassa tutkimuksen tietosuojailmoituksessa kuvataan henkilötietojen käsittely tutkimuksessa.

Tämän tiedotteen mukana on **vihreä suostumuslomake, jonka allekirjoittamalla annat suostumuksesi tutkimukseen osallistumiseksi.** Herkin silmin –hankkeen tutkijat tulevat noutamaan sinun ja ryhmäsi lasten suostumuslomakkeet toisen tutustumiskäynnin yhteydessä. **Suostumuslomakkeet tulee siksi kerätä kaikilta lapsiryhmäsi lasten perheiltä 30.03.2023 mennessä.**

Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Sinä voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen milloin tahansa. Tutkimuksesta kieltäytymisestä tai sen keskeyttämisestä ei aiheudu mitään negatiivisia seuraamuksia sinulle tai ryhmäsi lapsille. Mikäli sinulla on kysyttävää oikeuksistasi, voit ottaa yhteyttä myös yliopiston tietosuojavaltuutettuun (tietosuoja@jyu.fi, p. 040 805 3297).

Tutkimuksen kulku

Herkin Silmin -tutkimuksen aineistonkeruu sisältää:

Tutkimukseen sisältyy yhteensä **4 käyntiä** päiväkotiryhmässäsi. Tutkimuskäynnillä on aina **kaksi tutkijaa**. Ryhmään tehdään kaksi tutustumiskäyntiä ja niiden lisäksi kaksi käyntiä, joiden aikana videoidaan **päiväkotiryhmässäsi pienryhmän ja varhaiskasvatuksen opettajan välistä vuorovaikutusta osana tavallisen päiväkotipäivän pienryhmätoimintaa**. Yhteensä aineistonkeruun prosessiin arvioitu aika on noin 7½ tuntia/ kasvattaja työpäivien aikana.

Pyydämme, että voimme havainnoida sinun toimintaasi ja vuorovaikutustasi osana päiväkotipäivän pienryhmätoimintaa. Videoimme lapsiryhmässäsi vähintään yhden pienryhmänä

toteutettavan leikkitalanteen (jolla tarkoitamme vapaavalintaista ohjattua leikkitalannetta, jossa opettaja on vuorovaikutuksessa lasten kanssa) **sekä yhden ohjatun toimintatilanteen** (jolla tarkoitamme vapaavalintaista opettajan ohjaamaa tilannetta, esimerkiksi laulutuokio, ohjattu taito- ja taidekasvatuksen toiminta, piiri tmv.).

Pyydämme sinua myös pitämään videointien yhteydessä **silmänliikkeitä nauhoittavia silmälasia**. Silmänliikekamera on integroitu paksusankaisiin silmälasihin, joten voit videoinnin aikana toimia täysin normaalisti lapsiryhmän kanssa (ks. Kuva 1). Jos sinulla itselläsi on silmälasit, se ei ole automaattisesti este silmänliikelasien käyttämiselle, sillä lasseissa on saatavilla muutamia eri vahvuuksia. Lopullinen soveltuvuus tarkastetaan tutkijoiden avustuksella.



Kuva 1 Tobii Pro Glasses 2 silmänliikelasit

Silmälasien käyttöönottoon on varattu aikaa, jotta sekä sinä että kanssasi toimivat lapset tottuvat niihin. Silmänliikekamera nauhoittaa sinun näkökenttäsi, ts. lapsiryhmän lapset näkyvät tällä videolla sen mukaisesti mihin katsot. Pyydämme sinua myös osallistumaan näihin videoihin liittyviin reflektoiiviin **haastatteluihin**. **Haastattelutilanteita on yhteensä kaksi ja kummankin aikana kanssasi katsotaan yksi silmänliikevideo ja siitä keskustellaan yhdessä (maks. 1 tunti/ video)**. Haastattelu pyritään tekemään aina samana päivänä, kuin videointi on tehty lapsiryhmässäsi. Lisäksi kysymme kasvattajilta, millaisia ajatuksia analysoitu silmänliikedata herättää (n. ½ tuntia). Tämä haastattelu tehdään kuukauden kuluessa videoinnista ja tapaaminen voidaan sopia päiväkodille tai Zoomiin.

Pyydämme Sinua lisäksi vastaamaan lyhyeen kyselylomakkeeseen, koskien sinun ja lapsiryhmäsi taustatietoja. Tuomme kyselylomakkeen sinulle tutkimuskäyntien yhteydessä.

Videointi ja silmänliikekameran kanssa toteutettava nauhoitus toteutetaan sinun päiväkotiryhmällesi tyypillisessä pienryhmätoiminnassa, jossa sinä toimit normaaliin tapaan lasten kanssa. Tämä aineistonkeruun osa toteutetaan osassa lapsiryhmiä maaliskuun-huhtikuun 2023 välisenä aikana. Havainnoinnin ryhmäkohtainen aikataulu neuvotellaan yhdessä sinun kanssasi, ryhmäsi arjen ja aikataulujen kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla. Aineiston keräämisessä huomioidaan Jyväskylän yliopiston ja osallistuvien organisaatioiden koronaohjeistukset. Tarpeen vaatiessa aineistonkeruuta siirretään toiseen ajankohtaan.

Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat haitat ja epämukavuudet

Tutkimukseen osallistumisesta ei koidu haittaa siihen osallistuville. Tutkimukseen osallistumisesta ei ole suoria hyötyjä osallistujille.

Tutkimuksen kustannukset ja rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu tutkittaville kustannuksia.

Tuomme lapsiryhmääsi kiitokseksi kirjalahjan. Kasvattajille ei makseta erikseen palkkiota tutkimukseen osallistumisesta.

Herkin silmin –tutkimuksen rahoittaa toimintavuonna 2021–2023 Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden ja Psykologian tiedekunta.

Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksen tuloksia tullaan esittelemään asiaankuuluvasti tieteellisissä konferensseissa ja kokouksissa sekä julkaisemaan tutkimusraporteissa, tieteellisissä lehdissä ja opinnäytetöissä suomeksi ja englanniksi. Aineisto säilytetään tietoturvallisesti ja sitä käytetään vain tutkimustarkoituksiin. Tutkimusaineisto raportoidaan aina siten, ettei opettajia tai lapsia voida tunnistaa yksilöinä. Videoaineistoa tai silmänliikevideota ei jaeta, eikä sitä milloinkaan esitetä julkisesti. Silmänliikevideosta voidaan esittää kuvan muodossa näytteitä menetelmän esittelemiseksi tai artikkeleissa kuvaamaan katseen kohdistumisen kestoa, mutta nämä näytteet pseudonymisoi-

daan aina, eikä yksittäinen lapsi tai opettaja ole niissä koskaan yksilönä ulkopuolisten tunnistettavissa. Myös sanallisia vuorovaikutuskatkelmia voidaan käyttää esimerkkeinä julkaisuissa, mutta ne pseudonymisoidaan, eikä katkelmasta voi tunnistaa lapsia tai opettajaa yksilöinä.

Tutkittavien vakuutusturva

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla. Tapaturman lisäksi korvataan vakuutetun erityisen ja yksittäisen voimanponnistuksen ja liikkeen välittömästi aiheuttama lihaksen tai jänteen venähdyssvamma, johon on annettu lääkärihoitoa 14 vuorokauden kuluessa vammautumisesta. Korvausta maksetaan enintään kuuden viikon ajan venähdyssvamman syntymisestä. Voimanponnistuksen ja liikkeen aiheuttaman venähdyssvamman hoitokuluina ei korvata magneettitutkimusta eikä leikkaustoimenpiteitä.

Lisätietojen antajan yhteystiedot

Susanna Isotalo

Väitöskirjatutkija, Kasvatustieteiden laitos

Sähköposti: susanna.m.isotalo@jyu.fi

Puhelinnumero: +358 40 820 3785

Tuulikki Ukkonen-Mikkola

Yliopistonlehtori, Kasvatustieteiden laitos

Sähköposti: tuulikki.t.ukkonen-mikkola@jyu.fi

Puhelinnumero: +358 40 487 2606



Liite 2. Tutkimuksen tietosuojailmoitus.

Jyväskylän yliopisto Kasvatustieteiden laitos

Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)

4.10.2021

Herkin silmin - Kasvattajan katse pedagogisen vuorovaikutuksen rakentajana alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmissä - tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot

Hankkeessa tutkitaan varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen vuorovaikutustilanteita alle kolmivuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Tutkimukseen osallistuvalla kasvattajalta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi, sähköpostiosoite, osoite, puhelinnumero, taustatiedot, äänitalenne, haastattelumuistiinpanot, silmänliikevideot, sekä videot.

Tutkimukseen osallistuvasta lapsesta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi, syntymäaika (kk/vuosi), päiväkodin ja päiväkotiryhmän nimi, kasvattajien silmänliikevideot, joilla lapsi esiintyy, sekä videot. Lapsen huoltajan nimi kerätään suostumuslomakkeissa.

Tämä tietosuojailmoitus on annettu suoraan tutkittaville ja tutkittavien lasten huoltajille.

Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

Käsittely on tarpeen tieteellistä tai historiallista tutkimusta taikka tilastointia varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun *yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden* (tietosuojain 4 §:n 3 kohta)

Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Henkilötietojasi käytetään ja luovutetaan vain historiallista/ tieteellistä tutkimusta taikka muuta yhteensopivaa tarkoitusta varten (tilastointi) sekä muutoinkin toimitaan niin, että Sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.

Tunnistettavuuden poistaminen

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojoitena aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

Käyttäjätunnuksella, salasanalla kulunvalvonnalla (fyysinen tila)

Tutkimukselle on annettu eettinen ennakoarvio

Kyllä

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojaan vaikutustenarvio**/tietosuojavastaavaa on kuultu vaikutustenarviointista

Kyllä Ei, koska tämän tutkimuksen vastuullinen johtaja on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

Tutkijat ovat suorittaneet tietosuoja ja tietoturvakoulutukset

Kyllä

Sopimukset tutkimusavustajien ja/tai henkilötietojen käsittelijöiden/yhteisrekisterinpitäjien kanssa

Kyllä

Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

Tutkimusrekisteri arkistoidaan tunnistetiedoin

Aineiston arkistoinnin perusteena on se, että aineiston keräys vaatii runsaasti resursseja ja aineisto on rikasta ja ainutlaatuista silmäliikevideota, videointia ja haastattelua, joka tuottaa tietoa varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen vuorovaikutuksesta.

Aineisto arkistoidaan tunnisteellisena:

Yleisen edun perusteella. Henkilötietoja sisältävien tutkimusaineistojen käsittely arkistointitarkoituksessa on tarpeen yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden (tietosuojalaki 4.4§)

Lisätietoa arkistoinnin kestosta ja paikasta: Aineisto arkistoidaan Jyväskylän yliopiston Collabroom -palveluun kymmenen vuoden ajaksi. Arkistointitarvetta tarkastellaan viiden vuoden välein.

Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä on:

a) Jyväskylän yliopisto, Seminaarinkatu 15, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto. Vaihde (014) 260 1211, Y-tunnus 0245894-7. **Jyväskylän yliopiston tietosuojavastaava: [tietosuoja\(at\)jyu.fi](mailto:tietosuoja(at)jyu.fi), puh. 040 805 3297.**

Tutkimuksen vastuullinen johtaja: Tuulikki Ukkonen-Mikkola, Yliopistonlehtori, Puhelinnumero: +358 40 487 2606 Sähköposti: tuulikki.t.ukkonen-mikkola@jyu.fi

Kasvatustieteiden laitos, Ruusuipuisto, Alvar Aallon katu 9 PL 35 FI-40014

Yhteyshenkilö(t): Tutkimusaineiston yhteyshenkilö eli henkilö, joka vastaa tarvittaessa tutkittavan tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Susanna Isotalo, Väitöskirjatutkija, Sähköposti: susanna.m.isotalo@jyu.fi

Kasvatustieteiden laitos, Ruusuipuisto, Alvar Aallon katu 9 PL 35 FI-40014

Tutkimuksen suorittajat:

Susanna Isotalo

Väitöskirjatutkija, Kasvatustieteiden laitos

Susanna.m.isotalo@jyu.fi

+358 40 820 3785

Tiina Riihinen

Pro gradu -tutkija, Kasvatustieteiden laitos

tiina.j.saastamoinen@student.jyu.fi

Tiia Salo

Pro gradu -tutkija, Kasvatustieteiden laitos

tia.t.salo@student.jyu.fi

Suvi Kukkonen

Pro gradu -tutkija, Kasvatustieteiden laitos

suvi.m.kukkonen@student.jyu.fi

Lisäksi henkilötietoja käsittelevät ovat sopimussuhteessa yliopistoon tai tekevät aineistosta opinnäytetöitään. Mikäli henkilötietoja käsittelevä henkilö ei ole työsuhteessa Jyväskylän yliopistoon, hänen kanssaan solmitaan tietojenkäsittelysopimus.

Lisätietoja henkilöistä saa tutkimuksen johtajalta.

<https://uno.jyu.fi/fi/ohjeet/turvallisuus-tietoturva-ja-tietosuoja/tietosuoja/tietojenkäsittelysopimus-dpa-data-processing-agreement>.

Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä yliopiston tietosuojavastaavaan. Kaikki oikeuksien toteuttamista koskevat pyynnöt toimitetaan Jyväskylän yliopiston kirjaamoon. Kirjaamo ja arkisto, PL 35 (C), 40014 Jyväskylän yliopisto, puh. 040 805 3472, e-mail: kirjaamo(at)jyu.fi. Käyntiosoite: Seminaarinkatu 15 C-rakennus (Yliopiston päärakennus, 1. krs), huone C 140.

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

Liite 3. Tämän tutkimuksen teemahaastattelukysymykset

Kysymykset molempiin haastatteluihin, ennen diagrammien tms. näyttämistä

Kuinka tasapuolisesti arvioit katsoneesi kutakin ryhmäsi lasta kuvatussa aineistossa?

Osaatko arvioida, mikä tekijä saa sinut suuntaamaan katseesi tiettyyn lapseen?

Millainen käyttäytyminen saa sinut katsomaan ryhmäsi lasta?

Edellisten lisäksi toiseen haastatteluun:

Huomasitko eroja siinä, miten/mihin suuntaat katseesi vapaan leikin ja ohjatun toiminnan aikana? Jos huomasit, niin millaisia?