

**Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan
pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen
ja siihen liittyvän ymmärryksen tarkastelua**

Tiia Valtonen

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma
Syyslukukausi 2021
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Valtonen, Tiia. 2021. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan laadukkaan pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen ja siihen liittyvän ymmärryksen tarkastelua. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 61 sivua.

Varhaiskasvatuksen laadun on todettu muodostuvan moninaisesti ja elävän jatkuvassa muutoksessa. Tämä on luonut tarvetta tarkastella pedagogisen osaamisen rakentumista institutionaalisessa varhaiskasvatustyössä ja koulutuksessa.

Autoetnografisen tapaustutkimukseni tavoitteena oli kuvata, millaisia havaintoja varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijana tein pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen laadusta hyödyntäen Classroom Assessment Scoring System (CLASS)-havainnointimenetelmää sekä millaiset tekijät olivat yhteydessä ymmärrykseni rakentumiseen pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen laadusta.

Tutkimusaineisto muodostui Osaamisen yhteisloikka-hankkeen aikana videoituista varhaiskasvatuksen lapsiryhmien ohjauksista, videointien reflektiomuistiinpanoista sekä hankkeen tutkijoiden antamasta palautteesta. Järjestelin aineiston mukailleen toimintatutkimuksen syklejä ja analysoin sisällönanalyysiä hyödyntäen.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, miten ymmärrykseni laadukkaan pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen merkityksestä sekä omista vahvuuksistani ja kehittämisen kohteistani lisääntyivät oman toiminnan havainnoinnin kautta. Tutkijoilta ja tiimiltä saatu palaute sekä CLASS-havainnointimenetelmän teoreettinen viitekehys tukivat reflektioprosessiani. Prosessi tuki minua sanoittamaan ja käsitteellistämään pedagogista kasvatusvuorovaikutustani. Tutkimuksen tulokset korostivat niin uusien kuin työelämässä olevien opettajien tarvitsevan sekä tukea ja koulutusta että palautetta voidakseen luoda laadukasta pedagogista kasvatusvuorovaikutusta.

ASIASANAT: Classroom Assessment Scoring System, reflektio, palaute, pedagoginen kasvatusvuorovaikutus, varhaiskasvatuksen opettaja

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 LAADUKAS PEDAGOGINEN KASVATUSVUOROVAIKUTUS	7
2.1 Pedagoginen kasvatusvuorovaikutus.....	7
2.2 Teaching Trough Interaction ja CLASS-havainnointimenetelmä.....	9
2.3 Varhaiskasvatuksen opettajan osaaminen pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen osa-alueilla	11
2.4 Reflektiivinen työote.....	13
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	15
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	17
4.1 Tutkimuksen lähestymistapa	17
4.2 Tutkimusaineisto, osallistujat ja aineiston keruu	20
4.3 Aineiston analyysi	24
4.4 Eettiset ratkaisut.....	27
5 TYPILLINEN PEDAGOGINEN KASVATUSVUOROVAIKUTUS	30
5.1 Toiminnan organisointi.....	30
5.2 Tunnetuki.....	34
5.3 Ohjauksellinen tuki.....	36
6 REFLEKTIIVISEN PROSESSIN TEKIJÄT	38
6.1 Tutkijoilta saatu ohjaava palaute.....	38
6.2 Tiimiltä saatu tuki ja mallioppiminen.....	39
6.3 Omien kokemusten havainnointi	41
7 POHDINTA	45
7.1 Tulosten tarkastelu	46

7.1.1	Pedagogisen kasvatusvuorovaikutukseni laatu	46
7.1.2	Ymmärrykseni rakentuminen	48
7.2	Tutkimuksen arviointi.....	50
7.3	Johtopäätökset sekä jatkotutkimusaiheet	53
LÄHTEET		56

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus on jatkuvassa muutoksessa ja viimeisten vuosikymmenien aikana käsitykset, näkemykset ja arvot sekä lapsuudesta ja lapsesta että kasvatuksesta ja koulutuksesta ovat muuttuneet (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018; Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2018; Karila 2016; Turja & Vuorisalo 2018). Tutkimustiedon lisääntyminen ja näkökulmien muuttuminen ovat tuoneet esille varhaiskasvatuksen laadun muodostumisen moninaisuuden. Lapsen näkökulmasta keskeisimpänä laatutekijänä nähdään olevan laadukas pedagoginen kasvatusvuorovaikutus, jossa opettajan pedagoginen osaaminen tukee lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista (Pakarinen, Lerkkanen, Poikkeus & Rasku-Puttonen 2013; Pianta, Downer & Hamre 2016; Salminen 2014; Vlasov ym. 2018). Muutokset ovat heijastuneet uudistettuihin varhaiskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin (Opetushallitus 2018; Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Näissä varhaiskasvatuksen henkilöstön rooli ja vastuu on muuttunut suosituksista velvollisuudeksi suunnitella, arvioida ja kehittää tavoitteellista ja vuorovaikutteista toimintaa, jossa painottuu pedagogiikka (Salminen 2018, 166). Nämä muutokset ovat haastaneet tarkastelemaan henkilöstön pedagogisen osaamisen rakentumista institutionaalisen varhaiskasvatustyön arjessa (Karila 2016; Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017; Puroila, Kinnunen & Keränen 2017).

Varhaiskasvatuksen ohjaaviin asiakirjoihin kirjattu tavoite jatkuvasta arvioinnista ja kehittämisestä korostaa henkilöstön itsereflektion merkitystä arviointiprosessissa (Opetushallitus 2018; Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi tarve henkilöstön koulutukselle, jossa tuetaan opettajan ammatillisen osaamisen itsereflektiota, arviointia sekä jatkuvaa kehittämistä, on tiedostettu (Karila 2016; Karila ym. 2017; Pakarinen ym. 2013; Pianta ym. 2016, 127; Puroila ym. 2017). Tutkimuksia suomalaisen varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen osaamisesta on tehty varsin vähän. Kupila (2007) ja Tahkokallio (2014) ovat väitöskirjoissaan tarkastelleet varhaiskasvatuksen opettajien identiteetin kehittymistä. Varhaiskasvatuksen opettajan työssäoppimisesta (Karila & Kupila 2010; Kangas & Ukkonen-Mikkola 2019) ja työn kehittämisestä (Ukkonen-

Mikkola & Fonsén 2020; Ukkonen-Mikkola, Yliniemi & Wallin 2020; Venninen, Leinonen, Ojala & Lipponen 2012) on tutkimuksia jonkin verran. Kansainvälisesti tutkijaryhmät Egerta, Dedererb ja Fukkinc (2019) ja Pianta ym. (2016) ovat tarkastelleet laadukkaan pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen osaamisen arviointiin ja kehittämiseen liittyviä tutkimuksia. Näissä tutkimuksissa reflektiivinen oman pedagogisen osaamisen tarkastelu ja mallioppinen sekä mentoroinnin ja tutoroinnin kautta saatu rakentava palaute, ovat nousseet varhaiskasvatuksen ammatillisen osaamisen kehittämisen keskeisiksi tukijoiksi.

Tutkimukseni lähtökohtana olivat omat kokemukseni 20-vuotisella lastenhoitajaurallani. Koin ettei minulla ole riittävää ammatillista osaamista toteuttaa varhaiskasvatuksen perustehtävää uudistuneiden asiakirjojen (Opetushallitus 2018; Varhaiskasvatuslaki 540/2018) edellyttämällä tavalla. Tämä motivoi minua hakeutumaan varhaiskasvatuksen opettajakoulutukseen. Opintoissani osallistuin koulutuksen kehittämisen Turun yliopiston ja Jyväskylän yliopiston yhteiseen *Osaamisen yhteisloikka* (Loikka)-hankkeeseen (2018–2020), joissa laadukasta pedagogista kasvatusvuorovaikutusta tarkasteltiin yhdysvaltalaisen tutkijaryhmän teoreettisen viitekehyksen *Teaching Through Interaction* (TTI) avulla (Hamre ym. 2013; ks. myös Salminen 2018, 168, 172). TTI-viitekehyksellä pyritään käsitteellistämään opettajan ja lapsen välistä pedagogista kasvatusvuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa ja kouluissa. TTI-viitekehyksen pohjalta luotua *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS)-havainnointimenetelmää (Pianta, La Paro & Hamre 2008) laadun arviointiin on hyödynnetty Suomessa esimerkiksi Alkuperäiset seuranta tutkimuksissa (Pakarinen ym. 2013; Salminen 2014).

Laadullisessa tapaustutkimuksessani pyrin autoetnografisin keinoin kuvaamaan millä tavoin oma ymmärrykseni laadukkaan pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen merkityksestä ja osaamisestani on rakentunut Loikka-hankkeen aikana. Tarkastelen ensin CLASS-havainnointimenetelmän teoreettista viitekehystä hyödyntäen, millaisena oma pedagoginen kasvatusvuorovaikutukseni näyttää videoituissa ohjaustilanteissa sekä tutkijoiden että itseni arvioimana. Toiseksi tarkastelen aineistolähtöisesti reflektiomuistiinpanoistani mitkä tekijät ovat yhteydessä oman ymmärrykseni rakentumiseen Loikka-hankkeen aikana.

2 LAADUKAS PEDAGOGINEN KASVATUSVUOROVAIKUTUS

Laadukkaan pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen nähdään olevan keskeisin tekijä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa (Pakarinen ym. 2013; Pianta ym. 2016; Vlasov ym. 2018). Tässä luvussa pyrin avaamaan, miten suomalaisen varhaiskasvatuksen keskeisimmissä ohjaavissa asiakirjoissa, Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018), määritellään ja kuvataan laadukasta pedagogista kasvatusvuorovaikutusta. Tuon esille tutkielman keskeisimpänä teoreettisena lähestymistapana olevaa opettaja-lapsi-vuorovaikutusta yhdysvaltalaisesta TTI-viitekehystä ja sen pohjalta kehitettyä CLASS-havainnointimenetelmää hyödyntäen (Hamre ym. 2013; Pianta ym. 2008). Laadukasta pedagogista kasvatusvuorovaikutusta määrittävät olennaisesti käsitykset myös siitä, millaista ammatillista osaamista pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen luomiseksi varhaiskasvatuksen opettajalta velvoitetaan. Reflektiivisen työotteen nähdään tukevan opettajan ymmärryksen ja osaamisen rakentumista. Näitä pyrin kuvaamaan luvun lopuksi.

2.1 Pedagoginen kasvatusvuorovaikutus

Kasvatusta ja vuorovaikutusta voidaan tarkastella monin eri tavoin (Nummenmaa 2006, 22). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018, 22) määrittelee varhaiskasvatuksen institutionaalisen kasvatustoiminnan toteutuvan kasvatusvuorovaikutuksessa henkilöstön, lasten ja ympäristön kesken. Kasvatusvuorovaikutus on luonteeltaan prosessimaista ja tavoitteellista, aikuisen ja lapsen epäsymmetrisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa toimintaa. Kasvatusvuorovaikutuksella on sekä kulttuurin siirtämisen ja sivistyksen tehtävä, että lapsen ihmiseksi kasvamisen prosessin tukeminen. (Nummenmaa 2006, 22; Siljan-der 2014, 26–32; ks. myös Salminen 2018, 164–167.)

Varhaiskasvatuksen kasvatusvuorovaikutuksen tulisi toteutua suunnitelmallisena ja tavoitteellisena kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamana

kokonaisuutena, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (Varhaiskasvatustieteilä 540/2018). Pedagogiikalla viitataan monitieteelliseen, erityisesti kasvatustieteelliseen ja varhaiskasvatustieteelliseen tietämykseen ja näkemykseen siitä, mikä on hyvää kasvua, kehitystä ja oppimista tukevaa kasvatustoimintaa (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 79; Siljander 2014, 22; Varhaiskasvatustieteilä 540/2018). Opettajan ja lapsen välisen kasvatustieteiläisen luonne sekä sen merkityksellisyys määrittellään opettajan rooliperustaisen perustehtävän kautta, jossa korostuu opetuksen ja kasvatuksen pedagoginen tavoite (Värri 2002, 23, 151; ks. myös Vlasov ym. 2018, 52). Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018, 79) ovat kiteyttäneet instituutionaalisen varhaiskasvatustieteiläisen pedagogiikan, pedagogisen kasvatustieteiläisen luonnon ja opettajan rooliperustaisen perustehtävän tavoitteen seuraavasti:

”Varhaiskasvatustieteiläisen pedagogiikka on suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvattajan ja lapsen vuorovaikutukseen pohjautuvaa instituutionaalista ja ammatillista toimintaa, jossa pyritään tietoisesti vaikuttamaan lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin.”

Varhaiskasvatustieteiläisen suunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 22) kasvatustieteiläisen tarkennetaan läpäisevän niin kasvatustieteiläisen, opetuksen kuin hoidon muodostaman toimintaympäristön (ks. myös Salminen & Poikonen 2018). Hoito sisältää sekä lapsen fyysisistä perustarpeista huolehtimista että tunnepohjaista välittämistä, joilla turvataan lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi. Hoitotilanteiden tulisi muodostaa varhaiskasvatustieteiläisessä päivittäin toistuvia kasvatustieteiläisen ja oppimistilanteita. Opetustieteiläisen tavoitteena on edistää lapsen oppimista, auttaa lapsia luomaan merkityksiä toisista ihmisistä ja ympäröivästä maailmasta sekä käyttämään ja omaksumaan erilaisia oppimisen tapoja. Kasvatustieteiläisen tavoite on, että lapsi omaksuu, hallitsee ja ymmärtää sekä oman, että toisten ihmisten toiminnan vaikutuksen ja merkityksen voidakseen itse toimia vuorovaikutustieteiläisen ympäristönsä ja toisten ihmisten kanssa. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018; Opetushallitus 2018, 22; Salminen & Poikonen 2018.)

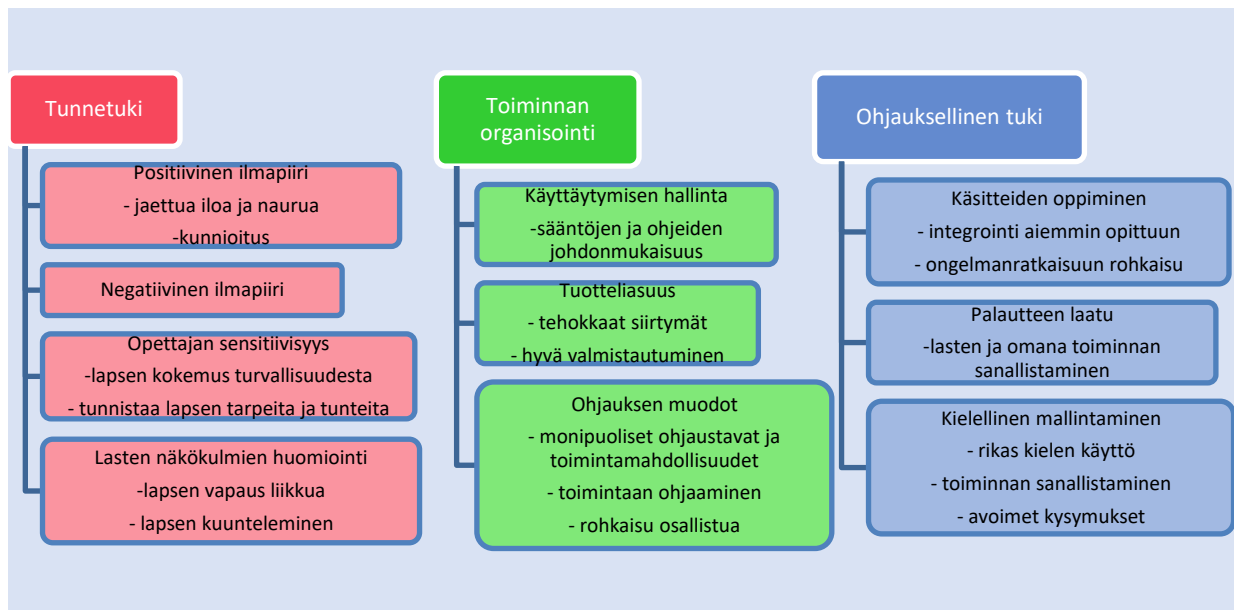
Varhaiskasvatustieteiläisen nopeasti vaihtuvissa tilanteissa opettajan tulisi samanaikaisesti nähdä yksittäisen lapsen tarpeet ja tavoitteet, mutta tavoitella myös koko varhaiskasvatustieteiläiselle asetettuja tavoitteita sekä pystyä pedagogisesti perustelemaan näitä tekemiään valintoja. Tästä opettajan pedagogisesta kasvatustieteiläisen

rovaikutuksesta muodostuu myös osa varhaiskasvatuksen laatua. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018; Karila 2016; Karila ym. 2017; Vlasov ym. 2018, 27.) Tämä laaja, kokonaisvaltainen näkökulma ja esitystapa määrittellä kasvatusvuorovaikutusta haastaakin opettajaa valitsemaan, millaisin konkreettisin pedagogisin kasvatusvuorovaikutuksen keinoin opettajan tulisi erilaisissa tilanteissa toimia.

Pedagogista kasvatusvuorovaikutusta ja sen laatua on lähestytty ja jäsennetty monin eri tavoin. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa laatua tarkastellaan erilaisten arviointiprosessien kautta, joissa korostuu henkilöstön oma ja yhdessä toteutettu reflektio (Opetushallitus 2018) ja jonka tukena toimii Kansallinen arviointikeskuksen (KARVI) laatimat Varhaiskasvatuksen laadun arviointikriteerit ja suositukset (Vlasov ym. 2018). Tämän tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on kuitenkin jäsentää ja arvioida laadukasta pedagogista kasvatusvuorovaikutusta opettajan ja lapsen välisen kasvatusvuorovaikutussuhteen näkökulmasta CLASS-havainnointimenetelmän avulla (Hamre ym. 2013; Pianta ym. 2008), joita avaan seuraavassa luvussa tarkemmin.

2.2 Teaching Trough Interaction ja CLASS-havainnointimenetelmä

Teaching Trough Interaction (TTI) viitekehyksessä pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen nähdään muodostuvan kolmen teoreettisen ulottuvuuden, Emotional Support (tunnetuki), Classroom Organization (toiminnan organisointi) ja Instructional Support (ohjauksellinen tuki) kautta (Hamre ym. 2013; Pianta ym. 2008). TTI-viitekehyksen pohjalta luotu CLASS-havainnointimenetelmä on suunniteltu ilmaisemaan pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen eri ulottuvuuksia sekä luomaan mittaristoa ulottuvuuksien laadun arviointiin (Hamre ym. 2013, 463–465; Pianta ym. 2008).



Taulukko 1. CLASS-havainnointimenetelmän 3 pääluokkaa, niiden 10 ulottuvuutta ja esimerkkejä kriteereistä (Hamre ym. 2013, 463-465; Pianta ym. 2008).

CLASS-havainnointimenetelmä on jaettu 3 pääluokkaan sekä ryhmitelty 10 aluulottuvuuden kautta kuten taulukosta 1 näkyy.

Pianta ym. (2008) mukaan opettajan tarjoama *tunnetuki* muodostuu hänen sensitiivisestä tavastaan kohdata ryhmän lapset ja huomioida heidän erilaiset emotionaaliset ja kognitiiviset tarpeensa. Tämä sensitiivisyys ja kyky vastata lasten yksilöllisiin tarpeisiin eli hoitaa heitä heidän näkökulmansa ja aloitteensa huomioiden, tukee ja vahvistaa niin lapsen kuin koko ryhmän positiivisen ilmapiirin muodostumista (Hamre ym. 2013; Pakarinen ym. 2013; Pianta ym. 2016; Salmi-nen 2018; Vlasov ym. 2018, 52-53).

Toiminnan organisointi on kykyä organisoida ja hallita ryhmän toimintaa sekä lasten käyttäytymistä opettajan johdonmukaisilla ja ennakoivilla toimintatavoilla, jotka vahvistavat lapsen myönteistä käytöstä. Näitä keinoja ovat esimerkiksi yhteisesti neuvottelut säännöt ja sopimukset, selkeät käyttäytymisodotukset sekä pedagogisesti suunnitellut siirtymätilanteet (Pianta ym. 2008), joiden voidaan ajatella muodostavan kasvatusta tukevia tilanteita yhdessä hoidon kanssa. Lapsen kehityksen ja oppimisen kielellistä tukea kutsutaan *ohjaukselliseksi tueksi* (Pianta ym. 2008), jossa käytetään monipuolista ja rikasta kieltä. Monipuolisen sanallisen palautteen ja kielellisen mallintamisen keinoin tuetaan ja

tehdään näkyviksi lasten oppimisen prosesseja eli tuetaan lapsen oppimista ar-
kisissa vuorovaikutustilanteissa (Hamre ym. 2013; Pakarinen ym. 2013; Pianta
ym. 2016; Salminen 2018; Vlasov ym. 2018, 52–53).

Pedagoginen kasvatusvuorovaikutus on siis prosessi, joka muodostuu niin
yksittäisen opettajan kuin koko henkilöstön tavoista toimia kasvatusvuorovaiku-
tuksessa. Prosessissa korostuvat aikuisen tavat toimia lapsen kanssa johdonmu-
kaisesti varhaiskasvatuksen muuttuvissa tilanteissa. Aikuisen tulee myös huo-
mioida niin lapsen tarpeet kuin hänen kiinnostuksen kohteensa sensitiivisesti ja
yksilöllisesti sekä vastata näihin pedagogisesti perustelluilla tavoilla. Seuraa-
vassa luvussa pyrin tuomaan esille, millainen merkitys laadukkaalla pedagogi-
sella kasvatusvuorovaikutuksella on lapsen hyvinvoinnille sekä millaista osaa-
mista ja ymmärrystä varhaiskasvatuksen opettaja tarvitsee luodakseen laadu-
kasta pedagogista vuorovaikutusta

2.3 Varhaiskasvatuksen opettajan osaaminen pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen osa-alueilla

Tutkimukset osoittavat opettajan kyvyillä ja pedagogisella osaamisella olevan
vaikutusta pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen laatuun, jolla puolestaan on
suora yhteys lapsen kokemuksiin (Pianta ym. 2016; Vlasov ym. 2018, 52–53).
Opettajan pedagoginen osaaminen tunnetuen osa-alueilla (esimerkiksi sensitiivi-
sesti havaita ja vastata lapsen yksilöllisiin tarpeisiin), tukee lapsen sosiaalista
kompetenssia (Nurmi ym. 2018; Pakarinen ym. 2020) ja kielellistä kehittymistä
(Lerikkanen ym. 2010; Muhonen 2018). Opettajan antama vahva tunnetuki yh-
dessä sujuvan toiminnanorganisoinnin kanssa on yhteydessä koko ryhmän posi-
tiiviseen ilmapiiriin ja lasten motivoitumiseen, ja sitä kautta lasten oppimiseen
(Kajamies ym. 2016; Lerikkanen ym. 2010; Pakarinen ym. 2013; Pianta ym. 2016;
Salminen ym. 2017). Tunnetuki on yhteydessä myös lapsen oppimista tukevaan
kielellisen ohjauksen laatuun (Muhonen 2018; Nurmi ym. 2018).

Salminen (2013; 2014) on tutkimuksissaan pyrkinyt kartoittamaan suoma-
laisen varhaiskasvatuksenopettajan pedagogista kasvatusvuorovaikutusta, joka

oli tutkimuksen mukaan kaiken kaikkiaan korkealaatuista. Tuloksista oli kuitenkin erotettavissa neljä (4) erilaista profiilia. Profiileissa havaittiin eroja opettajien kyvyissä luoda emotionaalisesti positiivista vuorovaikutusta ja ohjauksellista tukea, jolloin hän huomioi sekä lapsen yksilölliset tarpeet että organisoisi koko ryhmän toimintaa tehokkaasti. Useissa tutkimuksissa opettajien erot pedagogisen kasvatustuorovaikutuksen osa-alueilla näyttäytyvät opettajien monipuolisuudessa käyttäen erilaisia pedagogisia työtapoja. Erojen taustalta on löydetty yhteyksiä opettajien työkokemukseen ja koulutustaustaan sekä opettajan persoonalliseen tapaan toimia (Pianta ym. 2016; Salminen 2014). Lisäksi opettajien kokemalla stressillä (Siekkinen ym. 2013) sekä lasten käyttäytymisellä (Nurmi ym. 2018; Pakarinen ym. 2020) on todettu olevan yhteys opettajan pedagogiseen tapaan toimia ja luoda pedagogista kasvatustuorovaikutusta.

Näiden tutkimusten pohjalta opettajan oma ymmärrys laadukkaan pedagogisen kasvatustuorovaikutuksen osa-alueiden merkityksestä lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta on keskeistä. Kuten toin luvun alussa esille, varhaiskasvatuksen nähdään muodostavan laajan, kokonaisvaltaisen pedagogisen kasvatustuorovaikutusten prosessin, johon osallistuu koko lapsiryhmä ja varhaiskasvatuksen henkilöstö ja jonka toimintaan liittyy sekä hoitoa, kasvatusta että opetusta. Kasvatustuorovaikutukseen liittyvien toimintatapojen tulee olla myös pedagogisesti perusteltuja. Tämän kokonaisuuden jäsentämiseen, arvioimiseen ja kehittämiseen opettaja tarvitsee ymmärrystä siitä, millaisesta pedagogisesta osaamisesta laadukas pedagoginen kasvatustuorovaikutus muodostuu. Tämän ymmärryksen kautta voidaan sekä oppia että arvioida ja kehittää monipuolisia pedagogisia toimintatapoja, jotka tukevat laadukkaan pedagogisen kasvatustuorovaikutuksen luomista. Seuraavaksi pyrin avaamaan reflektiivisen työotteen merkitystä laadukkaan pedagogisen kasvatustuorovaikutuksen merkityksen ymmärtämisessä ja omaksumisessa.

2.4 Reflektiivinen työote

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021) on määritellyt osana varhaiskasvatuksen kehittämistyötä varhaiskasvatuksen ammatilliset osaamisprofiilit. Osaamisprofiilien tavoitteena on selkeyttää perustehtävien määrittelyä, mikä sekä tukee että ohjaa moniammatillista henkilöstöä reflektiivisesti tarkastelemaan ja sanoittamaan omaa ammatillista toimintaansa. Karila (2016, 7) kuvaa, että reflektoinnin avulla ammattilaisen ymmärrys teoreettisesta tutkimustiedosta jäsenyy suhteessa omiin ajattelu- ja työtapoihin sekä muuttuu tavoitteelliseksi ja tiedostetuksi toiminnaksi, kuten pedagogiseksi kasvatusvuorovaikutukseksi varhaiskasvatuksen arkisissa kohtaamisissa. Karila ym. (2017, 72) korostavat, että kasvatuksen tavoitteiden ja merkitysten reflektointi tässä ja nyt, tarvitsee rinnalleen myös tietoista suuntautumista ja ennakointia kohti tulevaisuutta. Tutkimustiedon ja arkisen varhaiskasvatustyön reflektointi tukee työntekijää tiedostamaan sitä, mikä on olennaista ammatillista osaamista lapsen kehitys- ja kasvuprosessissa sekä mitkä ovat ne keskeisimmät pedagogiset tavoitteet, sisällöt ja menetelmät, joilla nämä saavutetaan (Karila 2016, 7; Karila ym. 2017, 72).

Laadukasta pedagogista kasvatusvuorovaikutusta opitaan mallioppimisen, oman toiminnan havainnoinnin ja itsereflektion sekä rakentavan palautteen kautta kokeneemmilta työntekijöiltä, tutkijoilta ja opettajilta (Egerta ym. 2019; Kangas & Ukkonen-Mikkola 2019; Pianta ym. 2016). Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoilla oppiminen tapahtuu ensisijaisesti teoreettisen tiedon omaksumisen sekä koulutukseen sisältyvien työharjoitteluiden ja lapsiryhmätoiminnan ohjauksien kautta (Ukkonen-Mikkola 2018; Ukkonen-Mikkola & Turtiainen 2016.) Lave ja Wenger (1991) kuvaavat työssäoppimisesta muodostuvan kokonaisvaltaisen oppimisprosessin, jossa teoreettinen tieto ja käytäntö muodostavat yhdessä prosessin eri vaiheita ja niitä ei nähdä toisistaan erillisinä. Oppimista työssä ohjaavat niin yksilöiden omat kuin yhteisesti asetetut tavoitteet, niiden dokumentointi ja arviointi.

Pedagogisen toiminnan arvioinnissa ja kehittämisessä tulisi Karilan ym. (2017, 72) ja Vlasovin ym. (2018, 24, 27) mukaan kiinnittää huomioita reflektiiviseen työotteeseen, jossa korostuu oman toiminnan kriittinen tarkastelu niin työntekijän, koko työyhteisön kuin varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisella tasolla. Reflektiomalleja on monia, joista Schönin (1983) reflektiomalli kuvaa, miten asiantuntijana kehittyminen vaatii aiemman käytännön kokemustiedon kautta luotuja kehyksiä sille, miten tilanteissa, kuten pedagogisessa kasvatusvuorovaikutuksessa, toimitaan ja miksi. Tilanteet Schön (1983) näkee aina ainutlaatuisina ja uusina, jolloin uusi tieto ja toimintatapa luovat ristiriitaisia kokemuksia tilanteen onnistumisesta sekä voi tuoda uusia ongelmia ratkaistavaksi. Tilanteen ratkaisu ja käytänteiden muuttaminen vaativat aina uuden tiedon saavuttamista toiminnan tavoitteellisella reflektoinnilla.

Parhaimmillaan reflektiivinen työote ja oman työn tarkastelu tuo esille, miten tietoa työssä käytetään sekä tulisi käyttää. Toisin sanoen arvioidaan työn laatua, mikä samalla synnyttää uuden tiedon oppimista eli työssäoppimista. (Karila 2016; Kupila 2017; Ukkonen-Mikkola & Turtiainen 2016.) Kupilan (2017) mukaan laadun arvioinnissa otetaan kysymyksenasettelulla kantaa siihen, millaisista arvoista hyvä ja laadukas kasvatus muodostuu. Tässä laadunarviointi toimii peilin tavoin. Laadunarvioinnin avulla kasvatustodellisuutta voidaan tarkastella toisin silmin, mutta jonka tueksi tarvitaan konkreettisia välineitä, joiden avulla arjen rutinoituneet käytänteet avautuvat tarkasteltavaksi (Venninen ym. 2012). Tämä refleктоiva ja kehittävä työote vaatii siis välineitä, harjoittelua ja yhdessä oppimista sekä työyhteisöissä että opettajien koulutuksessa (Kupila 2017; Ukkonen-Mikkola 2018; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2020; Ukkonen-Mikkola ym. 2020).

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Varhaiskasvatus elää jatkuvassa muutoksessa, mikä on luonut tarpeen tukea henkilöstön oman ammatillista osaamista, jatkuvaa arviointia ja kehittämistä (Alila & Ukkonen-Mikkonen 2018; Karila ym. 2017; Vlasov ym. 2018). Opettajan ja varhaiskasvatuksen työyhteisön ammatillista osaamista sekä lapsen kasvua, kehittymistä ja oppimista tukee ymmärrys laadukkaana pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen sisällöistä, ja konkreettisista pedagogisista menetelmistä sekä näiden vaikutuksesta lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Egerta ym. 2020; Pakarinen ym. 2013; Pianta ym. 2016; Salminen 2014; Vlasov ym. 2018). Varhaiskasvatuksen opettaja tarvitsee sekä tietoa että ymmärrystä siitä, kuinka luoda laadukasta pedagogista kasvatusvuorovaikutusta omalla pedagogisella osaamisellaan (Kajamies ym. 2016; Muhonen 2018; Nurmi ym. 2018; Pakarinen ym. 2020; Salminen 2014). Opettaja ja työyhteisö tarvitsevat tukea ja ohjausta tiedostaakseen laadukkaana pedagogisen vuorovaikutuksen merkityksen lapsen hyvinvoinnin tukemisessa. Reflektiivisen työotteen oppiminen, jonka avulla opettaja voi arvioida ja kehittää omaa ammatillista osaamistaan, vaatii myös harjoitusta, ohjausta ja välineitä. (Karila 2016; Karila ym. 2017; Kupila 2017; Pianta ym. 2016; Ukkonen-Mikkola 2018; Venninen ym. 2012; Vlasov ym. 2018.) TTI-viitekehys sekä sen pohjalta luotu CLASS-havainnointimenetelmä jäsentävät ja tuovat esille moniulotteisen laadukkaana pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen luonnetta (Hamre ym. 2013; Pianta ym. 2016; Salminen 2014).

Tutkimukseni lähtökohtana on tarkastella, millä tavoin ymmärrykseni laadukkaana pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen merkityksestä on rakentunut osallistuessani Loikka-hankkeeseen. Pyrin tarkastelemaan, millaisena oma pedagoginen kasvatusvuorovaikutukseni näyttäytyy videoiduissa ohjaustilanteissa sekä tutkijoiden että itseni arvioimana. Lisäksi pyrin selvittämään millaiset tekijät ovat olleet yhteydessä laadukkaana pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen merkityksen ymmärtämisen rakentumiseen Loikka-hankkeen aikana.

Varsinaiset tutkimuskysymykseni ovat seuraavat

1. Millaisena opiskelijan laadukkaan pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen osa-alueet (tunnetuki, toiminnan organisointi ja ohjauksellinen tuki) näyttäytyvät opiskelijan ohjaustilanteissa, jota tarkastellaan CLASS-havainnointimenetelmän avulla
 - a. tutkijoiden tekemänä?
 - b. opiskelijan itsensä tekemänä?
2. Millaiset tekijät olivat keskeisiä opiskelijan laadukkaan pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen merkityksen ymmärtämisen rakentumisessa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkielmani konteksti ja aineisto kietoutuvat osallistumiseeni Loikka-hankkeen videointeihin ja niistä saatuun palautteeseen instituutionaalisen varhaiskasvatuksen päiväkotiympäristöissä. Tarkasteltava ilmiö on pedagoginen kasvatusvuorovaikutuksen laatu. Tutkimuksen toimintaympäristöt rakentuvat ja niitä ylläpidetään kasvatusyhteisöissä, joissa pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen nähdään muodostuvan tarkoituksenmukaisessa ja merkityksellisessä vuorovaikutuksessa.

Tässä luvussa pyrin kuvaamaan laadullisen tapaustutkimuksen prosessia, jossa palasin autoetnografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan aina uudestaan niin aineistooni, teoreettiseen taustatietoon kuin tutkimusmetodeihin ja niiden tieteenfilosofisiin lähtökohtiin. Näin toimien ymmärrykseni tutkielmani tavoitteesta sekä tutkimuskysymykseni muovautuivat ja rajasivat aineistoani lopulliseen muotoonsa. Prosessin kautta pystyin perustelemaan luotettavasti ja vakuuttavasti valintani ja lopulliset tulokseni.

4.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämän tutkimuksen lähestymistapa on autoetnografia. Patton (2015, 100–101) kuvaa autoetnografian eriytyneen etnografiasta omaksi tutkimussuuntaukseksi ja/tai -metodiksi osallistuvaan havainnointiin liittyvän kritiikin myötä. Etnografiassa pitkäkestoisen osallistuvan havainnoinnin nähdään olevan juuri se, minkä kautta tutkija pääsee lähelle tutkittavaa yhteisöä voidakseen ymmärtää ja kuvata ilmiötä yhteisön sisältä käsin (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 21–25). Autoetnografiassa tutkija taas Tienarin ja Kiriakosin (2020, 271) sanoin: ”tarkastelee itseään ja omia kokemuksiaan osana jotain tiettyä organisatorista, sosiaalista ja kulttuurista yhteisöä” eli on jo osa tutkittavaa yhteisöä. Hämeenaho ja Koskinen-Koivisto (2018, 21–25) tuovatkin esille, että autoetnografian ja etnografian eroa voi olla vaikea määritellä.

Roolini sekä tutkijana että tutkimuksen kohteena yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa tekevät minut osaksi tutkittavaa yhteisöä. Autoetnografisesta tutkimuksesta muodostuukin usein monikerroksista, osallisuuden ja ulkopuolisuuden vuoropuhelua. Tämä kuvastaa tutkijan sekä tutkittavien roolien ja sitoumuksien päällekkäisyyttä, lomittaisuutta ja vaihtelua. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 21–25.) Autoetnografinen osallistuva tutkimusote rohkaisee tutkijaa vuoropuheluun eri tavoin tutkittavien kanssa aina aineistonkeruuvaiheesta raportointivaiheeseen asti. Kentältä kertyneet kokemukset ja tunteet nähdään autoetnografiassa olevan tärkeä osa aineistoa, joita tutkija reflektoi tutkimusprosessinsa joka vaiheessa. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018.) Tätä jatkuvan autoetnografista havainnoinnin ja arvioinnin refleктоivaa luonnetta tulkitaan Uotisen (2010, 88) mukaan toisaalta kulttuurisesti ja yhteisöllisesti rakentuneena, toisaalta henkilökohtaisena kokemuksena. Autoetnografia jaetaan usein analyttiseen ja evokatiiviseen (Tienari & Kiriakos 2020, 272–273) ja omassa tutkimuksessani yhdistän näitä molempia.

Anderson (2006; ks. myös Rannikko 2009, 8) määrittelee analyttisen autoetnografian tutkimukseksi, jossa (1) tutkija on tutkittavan ryhmän täysivaltainen jäsen, (2) hän ilmaisee asemansa ja roolinsa ryhmässä tutkimusjulkaisussa sekä (3) tutkija pyrkii lisäämään teoreettista ymmärrystä laajemmasta ilmiöstä. Pysin analyttisen autoetnografian keinoin ensin teoretisoimaan omaa pedagogista kasvatusvuorovaikutukseni laatua CLASS-havainnointimenetelmää (Pianta ym. 2008) soveltaen. Oman pedagogisen kasvatusvuorovaikutukseni teoretisointi synnytti minussa ristiriitaisia kokemuksia. Näistä puolestaan muodostui evokatiiviselle autoetnografialle tyypillisiä epifanioita eli ahaa -elämyksiä, ymmärryksen syvenemisen hetkiä ja oppimisen kokemuksia pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen merkityksestä (Tienari & Kiriakos 2020, 272–273). Tienari ja Kiriakos (2020, 272–273) kuvaavatkin evokatiivisen autoetnografian yhdistävän etnografiaa ja omaelämäkertaa, joissa yhdistyy yhteisön tutkiminen sisältä käsin sekä omakohtaisten kokemusten kerronta jälkikäteen. Evokatiiviseen autoetnografiaan yhdistyy oman tutkimukseni tavoin usein myös toimintatutkimusta.

Osallistumiseni Loikka-hankkeeseen tuo tutkimukseni lähestymistapaan toiminnallisen tutkimuksen piirteitä osallistavan havainnoinnin keinoin kerätyn aineiston myötä. Osallistavassa havainnoinnissa Tuomi ja Sarajärvi (2018, Luku 3.3. Havainnointi) kuvaavat keskeistä olevan tutkijan tietoinen ja harkittu pyrkimys ottaa tutkittavat mukaan tutkimusprosessin kaikkiin vaiheisiin. Tutkijan on kunnioitettava ja arvostettava tutkittavien itse esille tuomia toimintaehdotuksia, ratkaisuja ja näkökulmia tutkimuksen kohteesta, -kysymyksistä ja -tavoitteesta. Loikka-hankkeessa kerätty aineisto on muodostunut yhteistyössä muiden opiskelijoiden kanssa, minkä minä tutkijana olen koonnut ja koordinoanut tutkimusasetelmaksi. Tällöin omasta tutkijan roolistani on muodostunut enemmän oppijan kuin asiantuntijan rooli. (Paalumäki & Vähämäki 2020, Havainnoinnin muodot; Tuomi & Sarajärvi 2018, Luku 3.3. Havainnointi.)

Tutkimusasetelmani kiinnittyy Schönin (1983) reflektiomallin tuomaan lähestymistapaan toiminnallisessa tutkimuksessa (Juuti & Puusa 2020b, Käytännöllinen asiantuntemus). Tällöin keskeistä on konkreettisen toiminnan tilanteiden havainnointi ja tunnistaminen eli kehystäminen tietoista reflektiota varten. Omassa tutkimuksessani laadukkaan pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen tilanteet nähdään Schönin (1983) reflektiomallin mukaisesti aina ainutlaatuisina ja uusina, jolloin uusi tieto ja toimintatapa luovat ristiriitaisia kokemuksia tilanteen onnistumisesta ja ne voivat tuoda uusia ongelmia ratkaistavaksi. Tilanteen ratkaisu ja käytänteiden muuttaminen vaativat aina uuden tiedon saavuttamista toiminnan tavoitteellisella reflektoinnilla. Reflektointiprosessin Schön (1983) jakaa kolmeen osaan; reflektointiin toimintaa varten, toiminnan aikana sekä toiminnan jälkeen. Tällöin asiantuntija tulee tietoiseksi tilanteen ristiriidoista ja kokemuksista, mitkä taas luovat tarvetta muutokselle sekä lisäävät ymmärrystä toiminnan vahvuuksista ja kehittämiskohteista. (Ks. myös Juuti ja Puusa 2020b, Käytännöllinen asiantuntemus.)

Toiminnallisessa tapaustutkimuksessani tarkastelen yhdessä muiden opiskelijoiden ja tutkijoiden kanssa osallistavan havainnoinnin keinoin kerättyä aineistoani. Autoetnografisena tutkijana minulla on mahdollisuus vaihdella tietoi-

sesti rooliani ja perspektiiviäni pyrkiessäni näkemään minulle tutussa päiväkotikon­tekstissa itsestään selviä ja tiedostamattomia asioita uudella tavoin. Samalla voin löytää itsestäni uutta tietoa pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen luojana, jolloin tutkimuksesta muodostuu minulle myös tutkijana oppimisen prosessi. Seuraavaksi kuvaan osallistavan havainnoinnin keinoin kerätyn tutkimusaineistoni, osallistajat sekä toimintatutkimuksen piirteitä noudattavan aineiston keräämisen ja järjestelyn.

4.2 Tutkimusaineisto, osallistajat ja aineiston keruu

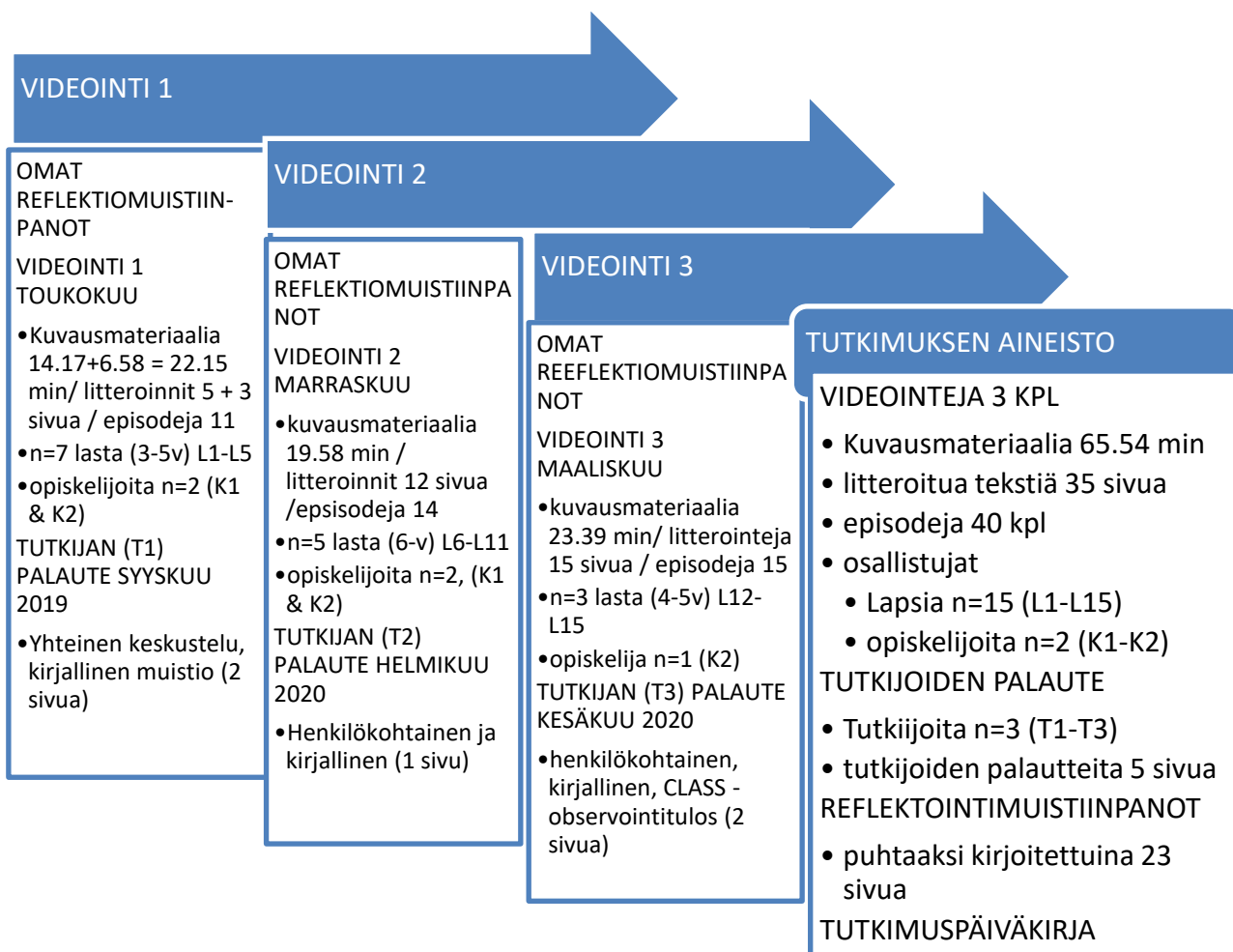
Tutkielmani aineisto on kerätty osallistuessani opiskelijana *Osaamisen yhteisloikka* (Loikka)-hankkeeseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama Loikka-hanke on Turun yliopiston ja Jyväskylän yliopiston yhteinen koulutuksen kehittämisen konsortiohanke (2018–2020), jonka pyrkimyksenä on kehittää varhaiskasvatuk­sen opettajien pedagogista osaamista ja ammattitaitoa sekä luoda uudenlaisia yhteisiä toimintatapoja työelämän kanssa. Loikka-hankkeen temaattisena sisältönä oli lapsen kielen kehityksen ja sosioemotionaalisten taitojen tukeminen sekä lap­sen ja kasvattajan pedagoginen kasvatusvuorovaikutus. Hankkeen yhtenä tutki­mustavoitteena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden asiantuntijuus kehittyy näissä temaattisissa sisältöalueissa perusopintojen ai­kana. (Osaamisen yhteisloikka Tutkimussuunnitelma 2019.)

Videoinnit toteutettiin vuonna 2018 aloittaneiden vapaaehtoisten opiskeli­joiden perusopintojen aikana eri yhteistyöpäiväkodeissa Keski-Suomessa. Videointeihin osallistui kolme (3) kulttuurisesti ja kielellisesti moninaista lapsiryh­mää, joissa 3–6-vuotiaiden lasten määrä ja osallistuminen kuvauksiin vaihteli. Kahden ensimmäisen videoinnin toiminnanohjauksiin ja niiden suunnitteluun osallistui kaksi (2) eri opiskelijoista muodostettua opiskelijatiimiä. Kolmanteen videointiin osallistuin yksin. Videointeja tehtiin yhteensä 11 kappaletta. Näistä videoinneista palautetta antoivat Loikka I-hankkeen kolme (3) eri tutkijaa. Pa­lautteen muodostamisessa oli hyödynnetty CLASS-havainnointimenetelmää (Pi­anta ym. 2008).

Aineiston järjestely ja kuvaus. Rikas ja monipuolinen aineisto vaatii ensimmäiseksi siihen tutustumista, kuvaamista ja rajaamista tutkimuksen tavoitteen näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.1). Perusopintojeni aikana videoidut toiminnanohjaukset yhteistyöpäiväkodeissa sekä videoinneista kirjattut reflektiomuistiinpanot ja tutkijoilta saadut palautteet loivat rikkaan ja monipuolisen havaintoaineiston, jossa toteutui monista eri näkökulmista kerätty aineistotriangulaatio (Puusa & Juuti 2020, Laadullinen tutkimus ja fenomenologia). Aineistoni järjestyi ajalliseen järjestykseen opintojaksojeni mukaisesti ja näistä syntyi toiminnalliselle tutkimukselle tyypilliset muutosta eli interventiota kuvaavat *syklit* (Heikkinen 2018; Mäntylä 2007).

Videoinnit sekä niihin liittyvät reflektiomuistiinpanot ja tutkijoiden palautteet muodostivat aineistoni, joiden kautta pedagogista kasvatusvuorovaikutustani voitiin tarkastella, havainnoida ja tulkita läpi koko tutkimuksen eri vaiheiden (Knoblauch & Tuma 2020, 131–132; Tuomi & Sarajärvi 2018, Luku 1.3). Aineistoni johdonmukaisen tutustumisen ja kuvailun sekä järjestelyn ja rajaamisen kautta valikoitui varsinaiseen analyysiin kolme (3) videointia (Patton 2015, 530–531, 536). Näissä videoinneissa pedagoginen toiminta (materiaalit, pedagogiset tavoitteet ja toiminta) oli samankaltaista sekä pedagogisen kasvatusvuorovaikutukseni kuvailu näyttäytyi rikkaana sekä omissa reflektiomuistiinpanoissani että tutkijoiden palautteissa.

Autoetnografiassa ja toimintatutkimuksessa keskeistä on, että tutkija kuvaa sekä tutkimuskentän ja oman roolinsa että näistä tekemänsä havaintonsa yksityiskohtaisesti havaintomuistiinpanojensa kautta (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 21–25; Tuomi & Sarajärvi 2018, Luku 1.3.3). Havainnointimuistiinpanot vaativat ennen varsinaista sisällönanalyysiä muokkauksen tutkittavaan muotoon, jonka toteutuksen kuvaan yhdessä analyysiin valikoidun aineiston kanssa yhdessä (Puusa 2020, Luku 9, Analyysin tavoite; Tuomi & Sarajärvi 2018, Luku 4.1). Taulukossa 2 kuvaan tutkimukseni osallistujat, koko havainnointimateriaalin ja toiminnallisen tutkimuksen syklit.



Taulukko 2. Analyysiin valikoidun aineiston kuvaus

Aineiston muokkauksen toteutin prosessin eri vaiheissa litteroimalla ja muokkaamalla videoinnit sanallisiksi kuvauksiksi eli transkripteiksi (Knoblauch & Tuma 2020, 134–136), kokoamalla reflektiomuistiinpanot videoinneista sekä kirjoittamalla tutkijoiden antamasta palautteesta yhteisen koonnin. Tekstiä syntyi yhteensä puhtaaksi kirjoitettuna 63 sivua (kirjasintyyppi times new roman, fonttikoko 12 ja riviväli 1).

Videointien toiminnanohjaukseen osallistui yhteensä 15 lasta ja minun lisäksi yksi opiskelija. Kuvausmateriaalia kertyi yhteensä 65.54min, josta litteroitua tekstiä 35 sivua. Nämä kolme valikoidua videointia litteroin huolellisesti liittäen niihin mukaan kuvauksia non-verbaalisesta vuorovaikutuksesta (ruumiin kielestä, äänensävyistä, toiminnasta, eleistä, ilmeistä, liikkumisesta, lasten ja aikuisten sijoittumisesta). Näistä pystyin tarkastelemaan myös non-verbaalisen vuorovaikutuksen merkitystä pedagogiselle kasvatusvuorovaikutukselle.

Litterointivaiheessa koodasin videoinneilla mukana olevat opiskelijat pseudonyymein K1- K3, joista K2 olen minä. Lapset puolestaan koodasin kirjain-numeroyhdistelmällä L1 - L15. Myöhemmin palasin tähän videoinnin litterointiin, ja muodostin jokaisesta videoinnista transkriptin eli jäsentelin litteroidun tekstin jaksoihin ja episodeihin (Knoblauch & Tuma 2020, 134–135). Lisäksi joihinkin episodeihin lisäsin vielä kohtaukset, jos toiminta tapahtui samanaikaisesti kahdessa eri tilanteessa. Videointien jaksot kuvasivat lapsiryhmän vaihtumista toiminnan aikana ja episodilla pyrin kuvaamaan selkeän toiminnan muutoksen toiminnassa.

Jokaisen videoinnin yhteydessä olin kirjannut reflektiomuistiinpanoihin mitä missäkin prosessin vaiheessa olen tarkastellut. Reflektiomuistiinpanoissani kuvaan yksityiskohtaisesti omaa henkilökohtaista reflektointiprosessiani sekä sen herättämiä ajatuksia, tunteita, pohdintaa ja tulkintaa. Nämä kuvaukset mukailevat Schönin (1983) reflektointimallia siten, että jokaiseen videointiin liittyy arviointia vahvuuksistani ja tavoitteistani kehittyä pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen osa-alueilla sekä ajatukseni, havaintoni ja tunteeni pedagogisesta toiminnasta. Reflektiomuistiinpanot sisältävät myös kirjoittamani reflektiiviset muistiinpanot tutkijoiden ja opiskelijoiden yhteisistä keskusteluista. Reflektiomuistiinpanoja näistä kolmesta (3) videoinnista sekä yhteisistä keskusteluista on kirjoitettuna yhteensä 23 sivua.

Kolmen eri tutkijan (T1–T3) antamat sanalliset palautteet muodostuivat videointien tarkasteluista CLASS-havainnointimenetelmää (Pianta ym. 2008) hyödyntäen, jotka sain kirjallisesti yhdessä videointien kanssa. CLASS-havainnointimenetelmä on tarkoin strukturoitu numeerinen arvio vuorovaikutuksen laadusta, jolla pyritään koko ryhmän tasoisen vuorovaikutuksen havainnointiin. Menetelmän käyttö edellyttää koulutusta ja reliabiliteettitestin suorittamista. Arviointia tukevat kriteereille annetut sanalliset vaihtoehdot kuten positiivista kommunikaatiota opettajan ja oppilaan välillä näkyy harvoin, joskus tai usein. (Pianta ym. 2008.)

Tutkijoiden antama sanallinen palaute kuvaili videoilta välittyvää kokonaiskuvaavaa tunnetuen, toiminnan organisoimisen ja ohjauksellisen tuen osa-alueiden vahvuuksista sekä kannusti pohtimaan kehittämisen kohteita CLASS-havainnointimenetelmän kriteerejä hyödyntäen esimerkiksi ohjauksellisen tuen osa-alueelta

”Numerot: vielä yksi kivi – puuttuuko vielä ... montako vielä (ei kuitenkaan avoimia, vaan kysymykset, joihin tietty vastaus, mutta määriä kuvaavia)” (Tutkija 1)

”Paljon lasta ajattelemaan ja tutkimaan rohkaisevia kysymyksiä- Kytkite tutkimista aiemmin selitettyjen valoaaltojen ilmiöön. Pohdin, tuliko asia kuitenkaan ymmärrettyä? Mitä lapset tilanteesta oppivat?” (Tutkija 2)

Näistä muodostui tutkijoiden antamaa palautetta yhteensä 5 sivua.

Tutkimuksen aikana kirjoitetuista eri versioista sekä niihin liitetyistä muistiinpanoista minulle muodostui tutkimuspäiväkirja, johon olin kirjannut sekä ajatuksiani ja pohdintojani järjestäessäni, rajatessani ja tulkitessani aineistoani sekä syventäessäni teoreettista taustatietoa aiheestani.

4.3 Aineiston analyysi

Ensimmäistä tutkimuskysymystä tarkastelin teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2018, Luku 4.4.4), jossa hyödynsin CLASS-havainnointimenetelmän teoreettista sisältöä (Pianta ym. 2008). Pedagogisen kasvatusteorian vuorovaikutuksen yhteisöllisestä luonteesta johtuen (Ks. luku 2.2.) konkreettisesti toiminnasta on vaikeaa erotella pedagogisen kasvatusteorian vuorovaikutuksen osa-alueita, jotka ovat limittäin ja lomittain vaikuttamassa toisiinsa. Tämän vuoksi CLASS-havainnointimenetelmä ja TTI-teoreettinen viitekehys tavoittelee koko ryhmän tasoisen vuorovaikutuksen havainnointia (Pianta ym. 2008). Omassa analyysissäni pyrin samalla tavoin huomioimaan pedagogisen kasvatusteorian vuorovaikutuksen monia ulottuvuuksia värikoodamalla transkripteistä, reflektiomuistiinpanoistani ja tutkijoiden palautteista pedagogisen kasvatusteorian vuorovaikutuksen osa-alueiden keskeisimpiä ilmauksia.

Värikoodit sisälsivät videolla tapahtuvan toiminnan kuvailua esimerkiksi positiivisen ilmapiirin luomisessa, joiden havainnointiyksikköinä toimivat

CLASS-havainnointimenetelmän kriteerejä mukaillen yksittäiset sanat, virkkeet sekä non-verbaali ilmaisu kuten hymyt, katseet, käden liikkeet tai fyysinen läheisyys. Kommentointityökalulla kokosin nämä värikoodatut havainnot ja ilmaukset pyrkien pelkistämään niitä. Pelkistetyt ilmaukset ryhmittelin mukaillen ensin CLASS-havainnointimenetelmän alaluokkia ja niiden kriteerejä sekä lopulta pääluottuvuuksien tunnetuki, toiminnan organisointi ja ohjauksellinen tuki alle. (Patton 2015, 543–544; Tuomi & Sarajärvi 2018, Luku 4.4.4–4.4.5.)

Analyysin toisena vaiheena oli videoinneista tehtyjen omien havainnointien ja tutkijoiden antamien palautteiden tyypittely (Patton 2015, 546–549; Tuomi & Sarajärvi 2018, Luku 4.1.). Tästä yhtenä esimerkkinä taulukko 3.

Taulukko 3. Esimerkki tyypillisistä vahvuuksistani ja kehittämisen kohteistani tunnetuen osa-alueella CLASS – havainnointimenetelmää soveltaen tutkijoiden ja oman arviointini mukaan

vahvuudet: tunnetuki	positiivinen ilmapiiri sensitiivisyys lapsen näkökulman huomioinen	Myönteiset suhteet (läheisyys, jaetut aktiviteetit, keskustelu, toverituki) tunnistaa lapsen tarpeita, tunteita Kunnioitus (katsekontakti, ääni, kielenkäyttö, jakaminen ja yhteistyö)	tutkijat <ul style="list-style-type: none"> ilmapiiri rento ja kiinnostunut menit hänen lähelleen ja kyykistyit lapsen tasolle. Pohdin, autoitko jo hieman liikaakin? Tutkija 2 omat havainnot <ul style="list-style-type: none"> tulee kyykkyyyn Lapsen11 viereen, katsovat yhdessä kattoon, Katsovat yhdessä ylös. tunnistamme toistemme odotukset ja tarpeet ilman sanojakin
kehittämisen kohteet / tavoitteet: tunnetuki	positiivinen ilmapiiri lapsen näkökulman huomioiminen	positiivinen tunneilmapiiri ja tunneilmaisu (hymy, nauru, innostus) positiivinen kommunikaatio opettajan joustavuus (esim. omat suunnitelmat) lasten ilmaisujen tukeminen	tutkijat <ul style="list-style-type: none"> Palautteen antaminen lapsille toiminnan aikana! Yleinen kannustava palaute tukee lapsen kiinnittymistä toimintaan Hymyjä, naurua tai jaettua innostusta ei niinkään juuri havaita. omat havainnot <ul style="list-style-type: none"> kommentoin vain muutamalla virkkeellä lapsen käyttämiä välineitä ja lopuksi me katsoimme hiljaa valoa olen vain hiljaa hymyillen lähellä

Tyypittelystä muodostui kuvausta oman pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen tyypillisistä vahvuuksistani ja kehittämisen kohteistani sekä omissa että tutkijoiden antamissa arvioinneissa. Tämän jälkeen vertailin ajallisesti syklien välisiä tyypityksiä omista havainnoistani ja tutkijoiden antamista palautteista toisiinsa sekä pyrin löytämään niistä samankaltaisuuksia. Näistä muodostui kuva minulle tyypillisestä pedagogisesta kasvatusvuorovaikutuksesta.

Toiseen tutkimuskysymykseen (mitkä tekijät olivat keskeisiä opiskelijan laadukkaan pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen ymmärtämisen rakentamisessa) pyrin vastaamaan teoriaohjaavasti (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku

4.4.4–4.4.5) Schönin (1983) reflektiomallia mukaillen poimimalla reflektiomuistiinpanoistani tekemiäni havaintoja. Tästä yksi esimerkki kuvassa 1.



Kuva 1. Esimerkki tekemistäni havainnoista Schönin (1983) reflektiomallia mukaillen

Näistä muodostui jokaiseen sykliin etukäteisarviointia (1) omista vahvuuksistani ja tavoitteistani kehittyä pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen osa-alueilla sekä havaintojani pedagogisesta toiminnasta ennen videointeja, heti toiminnan jälkeen (2) sekä videoidun aineiston näkemisen jälkeen (3a) ja saadesani tutkijoiden palautteen (3b). Tämä muodosti kuvan siitä millaisia muutoksia omassa ymmärryksessäni pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen merkityksestä ja pedagogisesta osaamisestani oli jokaisessa syklissä tapahtunut sekä millaiset tekijät olivat yhteydessä tämän muutoksen rakentumiseen.

Muutoksen nimesin reflektiiviseksi prosessiksi, jossa omien kokemusten havainnointi, tutkijoilta saatu ohjaava palaute sekä tiimissä toimiminen ohjasivat reflektoimaan videoinneista tekemiäni havainnoita syvällisemmin. (Patton

2015, 542–543; Tuomi & Sarajarvi 2018, luku 4.4.4–4.4.5) Tämä näkyy kuvassa 2.



Kuva 2. Reflektiivinen prosessi, jossa omien kokemusten havainnointi, tiimin tuki ja malli sekä tutkijoiden ohjaava palaute ohjasivat ja tukivat ymmärrykseni rakentumista

Reflektiivinen prosessi auttoi minua näkemään omaa toimintaani uudella tavoin. Prosessin kautta sain uutta ymmärrystä siitä, millainen merkitys pedagogisella osaamisella on lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen tukemisessa sekä millaista pedagogista osaamista laadukkaana pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen eri osa-alueiden (tunnetuki, toiminnan organisointi, ohjauksellinen tuki) luomiseen minulta vaaditaan.

4.4 Eettiset ratkaisut

Tutkielman kaikissa vaiheissa on noudatettu hyvän tieteellisen käytännön ohjeistusta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012) eettisesti vastuullisista ja oikeista toimintatavoista. Olen pyrkinyt kuvamaan rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti niin tutkimuksen teon eri vaiheet, valitut menetelmät kuin tehdyt valinnat ja ratkaisut kunnioittaen muiden tutkijoiden tekemää työtä asianmukaisilla viittaus- ja lähdemerkinnöillä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Erityistä huolellisuutta olen noudattanut tutkittavien yksityisyyden suojaan liittyvissä kysy-

myksissä. Näitä eettisesti vastuullisia ratkaisuja ja perusteluja, jotka ovat vaikuttaneet tutkimuksen esitystapaani ja tekemiini ratkaisuihini tutkimuksen aikana (Tuomi & Sarajärvi 2018 luku 5.) kuvaan seuraavaksi tarkemmin.

Tutkimukseen on pyydytty asianmukaiset luvat Jyväskylän kaupungilta sekä yksikköjen esimiehiltä ja henkilöstöltä (yleinen tiedote hankkeesta, tietosuojailmoitus ja suostumus tieteelliseen tutkimukseen -lomake) sekä aineistosta muodostuvan henkilörekisterin säilytys ja käsittely on toteutettu Loikka-hankkeen kautta (Osallisuuden yhteisloikka Tutkimussuunnitelma 2019). Tutkimuksessa kerättävien henkilötietojen käsittely perustuu lasten huoltajien suostumukseen ja aineiston arkistointi yleiseen etuun (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Kaikkia tutkimukseen osallistuneita on informoitu tutkimuksen kulusta tarkoituksenmukaisella tavoin sekä kirjallisesti että suullisesti ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin ohjeistuksen mukaisesti. Osallistujille annettiin mahdollisuus esittää lisätietoja koskevia kysymyksiä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 3/2019.) Lasten vanhemmille annettiin mahdollisuus keskustella tutkimuksen yksityiskohdista sekä samalla varmistettiin vanhempien ymmärrys siitä, että lasten osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista, sen voi keskeyttää milloin tahansa ja vanhempien mahdollisiin kysymyksiin on voitu antaa lisätietoja. Lapsilta itseltään ei ole lupaa kuvaamiseen kysytty, vaan heille kerrottiin ikä- ja kehitystasoisesti kuvaustilanteissa, mitä toiminnan kuvaaminen tarkoittaa, mihin kuvausmateriaalia käytetään ja mitä varten. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 3/2019.)

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tutkimuseettisen neuvottelukunnan (3/2019) edellyttämällä tavalla siten, ettei tutkimukseen osallistuvan lapsen ja opiskelijan tietoja voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Aineiston videointeja säilytetään digitaalisesti yliopiston käyttöoikeuksin rajatuissa tietoverkoissa ja kirjallinen aineisto (kuten suostuslomakkeet) säilytetään lukollisissa tiloissa Jyväskylän yliopistossa. Aineisto on osin pseudonymisoitu (litteroinnit), osin tunnistettua (videoinnit). (Osallisuuden yhteisloikka Tutkimussuunnitelma 2019.)

Autoetnografisessa tutkimuksessa eettisiksi kysymyksiksi nousevat tutkijan itsensä, mutta myös hänen läheistensä yksityisyyden suoja sekä loukkaamattomuus (Haynes 2019, 12; Uotinen 2008, 9). Doloriert ja Sambrook (2012, 88) kuvaavat erityisesti organisaatiokonteksteissa tehdyissä autoetnografisissa tutkimuksissa eettisiksi kysymyksiksi nousevan kolme keskeistä näkökulmaa; ensiksi kuinka suojella tutkimukseen osallistuvia, mutta säilyttää tutkimuksen totuuteen perustuva luonne; toiseksi mitä saattaa tulla paljastetuksi tutkimuksen kontekstiin liittyen sekä kolmanneksi mitä autoetnografinen tutkija haluaa itsestään paljastaa tutkimuksen arvostelijoille ja lukijoille.

Kokemukseni ovat toki omiani, mutta ne ovat muodostuneet vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja tulevat tulkittaviksi aina suhteessa minua ympäröiviin ihmisiin, yhteisöihin ja tilanteisiin. Kun kerron tutkijana ja tutkimuksen kohteena omista kokemuksistani, voivat lähipiirini ihmiset nousta tunnistettaviksi joko aidosti tai oletuksina lukijoiden tulkinnoissa tekstistäni. Tämä on vaatinut minulta erityistä huolellisuutta ja tarkkuutta, millä tavoin perustelen tutkimuksen tuloksia sekä sidon niitä tutkimuksen eri konteksteihin. Ensisijaisesti videoinneissa pyritään tarkastelemaan vain minun omaa toimintaani. Suojatakseni osallistujien tunnistettavuutta kuvaan aineistossa vain välttämättömimmät tiedot luotettavuuden arvioimisen tueksi. Litterointivaiheessa olen pseudonymisoinut videointeihin osallistuvien henkilötiedot opiskelijat K1 - K3 ja lapset L1 - L15 sekä analyysivaiheessa myös tutkijat 1-3. Tarvittaessa olen muuttanut autenttista aineistoa todellisuuteen perustuviksi tarinoiksi. Lisäksi lasten ja toisten opiskelijoiden toimintaa pyrin kuvaamaan vain positiivisesti perustellakseni oman toimintani tulkintaa pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen muodostumiseen ja laadun arviointiin liittyen. (Doloriert & Sambrook 2012, 88.)

5 TYYPILLINEN PEDAGOGINEN KASVATUS- VUOROVAIKUTUS

Tutkimustehtäväni oli kuvata, millaisena oma laadukas pedagoginen kasvatusvuorovaikutukseni näyttäytyy sekä mitkä tekijät ovat olleet yhteydessä ymmärrykseni rakentumiseen laadukkaan pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen merkityksestä ja pedagogisen osaamisen luonteesta. Ensiksi pyrin kuvaamaan, millaisena oma pedagoginen vuorovaikutusosaamiseni tyypillisesti näyttäytyy omien ja tutkijoiden CLASS- havainnointimenetelmän osa-alueiden (tunnetuki, toiminnan organisointi ja ohjauksellinen tuki) kautta tarkasteltuna (Kts. Luku 2.2 Taulukko 1.). Tämän jälkeen luvussa 5 tarkastelen, millaisia merkityksiä ja huomioita olen tehnyt oman pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen merkityksen ja ammatillisen osaamiseni ymmärryksen rakentumisesta reflektiivisessä prosessissa. Reflektiivisen prosessin keskeisiksi ymmärrystä rakentaviksi tekijöiksi muodostuivat tutkijoiden ohjaava palaute, tiimiltä saatu malli ja tuki sekä omien kokemusten havainnointi.

5.1 Toiminnan organisointi

Aloitan tulosten tarkastelun toiminnan organisoinnin osa-alueesta, joka oli minun pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen osaamisen vahvin ja hallitsevin osa-alue. Toiminnan organisoinnin vahvuudet näkyivät kaikissa videoinneissa minun ja tiimieni tekemissä toiminnan huolellisissa etukäteissuunnitteluissa, joissa *tuotteliaisuuden ja ohjauksen muotojen* kriteerit näyttäytyivät vahvoina miltei kaikilta osin. Toimintaa oli pyritty etukäteen suunnittelemaan mahdollisimman hyvin huomioiden lasten etukäteen tiedetyt kiinnostuksen kohteet, tarpeet ohjaukselle sekä toimintaan käytettävissä olevat tilat ja aika. Pedagogisesti tavoitteellista toimintaa oli pyritty luomaan rikkaalla oppimisympäristöllä, jossa lapsille valmiiden toimintaohjeiden ja -tapojen sijaan pyrittiin antamaan monipuolisia materiaaleja heidän oman kiinnostuksensa, tietojensa ja taitojensa pohjalta vapaasti käyttöön. Kuitenkin vain videoinnissa 1 konkreettinen toiminta antoi

lapsille aidosti mahdollisuuden omaehtoisesti muuttaa ja vaikuttaa suunnitellun toiminnan sisältöön. Tämä näkyy seuraavassa esimerkissä (1), jossa kuljen lasten kanssa metsässä havainnoiden yhdessä ympäristöä:

Esimerkki 1

Minä: Niin, no näitä tämmösiä kuolleita voi mitkä on mennä ihan keltasiksi, mut ei huomaitteko te jo tuota? Haluatteko mennä kattomaan lähemmäksi?

Lapset: Joo

Minä: Mitäs sieltä löytyy?

Opiskelijat ja lapset kokoontuvat tiiviiseen puolikaareen ihmettelemään tavaroita. Kameralle eivät kuulu lasten puheet

Minä: Siellä ois tommonen tehtävälappu. Mikäs tää on?

Lapset: Padi

Minä: Ootteko nähny tämmöstä?

Lapset: Ei

Esimerkistä voi havaita, kuinka annan lapsille vapauden liikkua ja havainnoida ympäristöään, jonne pedagogisen toiminnan materiaalit on sijoitettu valmiiksi paikoilleen lasten ”löydettäväksi”. Toiminnan rutiinit, tiimin jäsenten yhteistyö ja vastualueet sekä materiaalien sijoittelu ja siirtymät toiminnassa oli suunniteltu etukäteen huolellisesti, jolloin toiminnassa voitiin keskittyä tehokkaasti lasten oppimisen tukemiseen ja erilaisten tarpeiden huomioimiseen. Ryhmän lapset ja tiimin jäsenet tiesivät kaikki koko ajan, mitä heidän tulee tehdä ja mitä heiltä odotetaan. Tällainen toiminta tuki myös lasten *käyttäytymisen hallintaa*.

Toiminnan organisointi näyttäytyi kokonaisuudessaan kaikilla videoilla luontevana osana toimintaa kuten seuraavasta esimerkin (1) jatkosta voi havaita:

Esimerkki 1 jatkuu

Opiskelija: Nyt meillä on...

Lapsi1: Mulla on tuommonen padi

Minä: Saadaan tämmönen padi ottaa mukaan

Opiskelija: Eli tänäänhän meidän tarkotus on...

Lapsi1: Voidaan pelata

Opiskelija: Katellaan et mitä täällä on... täällä luonnossa et minkälaisia juttuja täältä löytyy, voidaan tällä... Mikäs tää on? Näättekö?

Lapset: Kamera

Opiskelija: Kamera, ihan oikein. Voitte kohta ottaa kuvia ja (opiskelijan nimi) kertoo teille, että mistä te oikein saatte ottaa kuvia

Minä: Me voidaan sopia, että jokainen vaikka voi ottaa yhden

Lapsi1: Hei sun käsi on tuossa edessä

Opiskelija: No nyt se on vähän edessä. Ei se sit kun otetaan kuva niin sit se ei oo.

Minä: Mut hei täällä oli tämmönen tehtävä. Peppe on jättäny meille tämmösen kuvan

Lapsi1: Lehti, kukka ja... käpy, kivi, oksa.

Minä: Näkeekö työt siellä? Haluaako (lasten nimet) sanoa jotain mitä siellä on

Lapsi1 laskee lukumääriä paperista

Minä: Haluaako (lasten nimet) sanoa jotain...

Toiminnan tavoitteena oli antaa lasten itsensä luoda vaihtoehtoisia toimintatapoja ja käyttötarkoituksia annetuille materiaaleille, mutta samalla minä ja parini ilmaisimme koko ajan selkeästi sanallisesti, millaiset odotukset sekä lasten käyttäytymiselle ryhmässä, että pedagogiselle toiminnalle on asetettu. Lapsilla oli myös vapaus kommentoida ja ohjata toimintaa. Tarvittaessa kuitenkin tuin toimintaan sitouttamista joko konkreettisesti nimeämällä kenen vuoro oli tai kannustamalla lasta vastaamaan. Antamalla ennakoivan ohjeen *"Me voidaan sopia, että jokainen vaikka voi ottaa yhden [kuvan]"* ohjasin lasten käyttäytymistä. Pedagogiseen toimintaan ja oppimiseen lapsia ohjasin tarkastelemalla ja pohtimalla yhdessä lasten kanssa annettuja ohjeita tehtäväläpusta. Lopuksi vielä sanoitin ohjeet kokoavasti yhteen *"Nyt sitten teidän pitäis näin monta löytää näitä"*, jolla varmistin lapsille sen mitä konkreettisesti tullaan tekemään. Tätä toi esille myös tutkija 1 palautteessaan:

Lapsille ilmaistaan selkeästi mitä odotetaan, mihin mennä ja mihin tehdä...Suuntaaminen tehtävään: Miten saataisi tehtyä, selkeästi kerrottu, että vuorotellen saavat ottaa kuvat (lähellä lapsia, selkeä viesti) (Tutkija 1)

Toisaalta tutkijat tuovat esille kehittämisen kohteena, miten materiaaleja ja toimintatapoja voisi vielä monipuolisemmin ja vapaammin antaa lasten omaehtoiseen (autonomiseen) käyttöön, jota esimerkki (2) havainnollistaa:

Esimerkki 2

Minä: Miltei kuin discovalot. Mut hei mulla on tossa tommosia välineitä (*osoittaa viereiselle hyllylle. L13 ja L14 lähtevät hyllyä kohti ja L14 yrittää ottaa esineitä hyllyltä.*)

Ja... Älä otakkaan sitä, siellä on vettä, otetaan sitä myöhemmin, mut.. me voitais kokeilla täältä...

...

Minä: (*jatkaa puhumista samalla kun nostaa tavaroita pöydälle*)... Miten te saatte erilaisilla pinoilla sitä heijasteltua. Oho, sä laitit sen sinne kaappiin (*kommentoin L13 toimintaa, tämän laittaessa taskulampun leikkihellan sisälle nauraen*). Tuliko sinne valoa?

Lapsi13: Joo, (*kurkistaa hellan luukusta, katsoo ohjaajaan hymyillen ja kääntää katseen takaisin uuniin ohjaajan kyykistyessä takaisin pöydän ääreen ja katsoessa pöytään ja uuniin päin. Lapset naureskelevat*).

Minulla oli huolellisesti etukäteen laadittu toimintasuunnitelma ja välineet hyllyllä, jonne lapset eivät ylettyneet ja eivätkä saaneet omatoimisesti mennä. Minun siirtäessäni tavaroita lasten ulottuville, yksi lapsista siirtyi omatoimisesti tutkimaan taskulampulla vieressä olevaa leikkihella, joka ei kuulunut minun alkuperäiseen suunnitelmaani.

Esimerkki 2 jatkuu:

Minä: Se on kuin uunin valo. Entäs jos sä otat sen pois? *L13 ottaa jo taskulamppua pois uunista. Onko se sitten ihan pimeä?*

Lapsi13: Joo. *L13 laittaa luukun kiinni ja katsoo vielä uuniin. L15 katsoo luukkua myös ja L14 alkaa katsoa myös luukkuun sekä osoittaa lampulla valoa uuniin ja L14 päin.*

Lapsi13: Ei näy ja osoittaa lampulla uunin sisälle.

Minä: Meneekö se siitä uunin luukun läpi?

Lapsi13: Ei, joo, menee. *Katsoo uuniin ja sitten kääntyy katsomaan ohjaajaan ja toisiin lapsiin päin.*

Minä: Menee.

Minä: Mitä jos se valo osuu silmiin? Miltä se sitten tuntuu?

L13 kääntyy ja nousee ylös ohjaajan puhuessa. Kääntää lampun heti silmiinsä ohjaajan kysyessä.

Kääntää heti pois. L14 katsoo L13 sekä kääntää myös lampun silmiinsä, kääntää myös heti pois ravistaen kättään, hymyillen ja hiljaa "kiljaisten aaa".

Esimerkissä korostuvat tutkijoiden tekemät huomiot, kuinka ohjauksen muodoissa voisin hyödyntää monipuolisemmin avoimia, lasten oppimista ja ajattelua tukevia kysymyksiä, huomioida lasten kiinnostuksen kohteita sekä sanallisesti kannustaa ja rohkaista lapsia toimintaan:

Ohjaavia kysymyksiä oli aika paljon. Miten yhteistä pohtimista lasten kanssa olisi voinut kehittää ja rohkaista heitä puhumaan enemmän havaitsemistaan asioista? (Tutkija 2)

Palautteen antaminen lapsille toiminnan aikana! Yleinen kannustava palaute tukee lapsen kiinnittymistä toimintaan, yksityiskohtainen palaute puolestaan tukee lapsen ajattelutaitojen kehittymistä. ... (Tutkija 3)

Annoin esimerkissä lapsen liikkua vapaasti, kommentoin lyhyesti ja neutraalisti lapsen toimintaa, mutta en rohkaisut lasta laajentamaan tutkimusta hellan luukussa enkä rohkaisut lasta aloittamaan syvempää pohdintaa keskustelemalla lasta kiinnostavasta kohteesta. Ohjasin lapsen takaisin oman, alkuperäisen suunnitelmani pariin. Vaikka videoinneissa oli tavoiteltu lasten vapautta toimia, tutkia ja viedä oma-aloitteisesti toimintaa etukäteen laaditusta suunnitelmasta poikkeavaan suuntaan, käytännössä sitä en kuitenkaan sallinut.

5.2 Tunnetuki

Tunnetuki oli toiminnassani kokonaisuudessaan hyvää ja vahvaa sekä *negatiivinen ilmapiiri* puuttui kokonaan, mutta sekä minä että tutkijat havaitsimme, että minun tapani ilmaista tunnetilaani oli pidättyväinen ja neutraali. Tämä vaikutti sekä lasten käyttäytymiseen ja tunnetilaan että koko tilanteen *positiivisen ilmapiirin* muodostumiseen. Tutkija 3 kiteyttää havaintomme selkeästi:

Ilmapiiri on myönteinen ja aikuinen ja lapset näyttävät viihtyvän yhdessä, vaikka verbaalinen hellyys tai leikillisuus eivät välity vuorovaikutuksesta. Hymyjä, naurua tai jaettua innostusta ei niinkään juuri havaita. (Tutkija 3)

Tunnetuen osa-alueella jaettua iloa, naurua tai innostusta näkyi videoinneilla vähän. Minulle tyypillistä ilmaisua olivat rauhallinen hymy ja hiljainen hyväksyvä katse lasten hulluttelulle, riemulle ja ilolle. Tämä näkyy selkeästi seuraavassa esimerkissä (3), jossa lapset jakavat iloa ja naurua paljon yhdessä:

Esimerkki 3

Minä: Hei, (*lapsen nimi*) ei nyt ollut kovin kivasti tehty. *Ottaa ison lusikan omaan käteen ja katsoo kuvaansa siitä, L13 ollessa vieressään. Siirtää lusikan ja lampun L15 kasvoille.*

Minä: Miltäs sulle näyttää? Se on ylösalaisin. Entäs jos käännetään se näin päin? Miten päin me nyt ollaan siellä? *Siirtää lusikkaa siten että näkee itsensä, sitten L13 ja lopulta koko pöydän yli.*

Minä: Hei, täähän on niin iso et me näytään kaikki täältä!

Lapsi14: Oikein päin, heh! L14 näyttää omaa lusikkaa minulle ja L13.

Lapsi14: Kato vaikka!

Minä: Nii, ja sit ku me käännetään näin päin ni *Kääntää isoa lusikkaa, niin että kaikki näkyvät ja katsovat siihen. Ni, missäs meidän päät o?*

Kaikki katsovat isoa lusikkaa ja nauravat!

Lapsi13: Täällä, tuolla.

L14 ja L15 nauravat.

Minä: Nii, se tekee se...

Lapsi15: Me ollaan ihan alaspäin.

Minä: Hmm, se tekee se lusikan muoto noin, se on kovera ja kupera.

Yllä olevasta esimerkistä näkyy, miten minä tarkkailen lasten käyttäytymistä, en osallistu nauruun, totean vain asiallisesti *"hmm, se tekee se lusikan muoto noin, se on kovera ja kupera."* Annan toimintaohjeita sanallisesti ja ääneen, selitän ilmiöitä lapsille, vastailen heidän kysymyksiinsä tai organisoin koko ryhmän toimintaa.

Toisaalta *sensitiivisyyteni* eli tietoisuuteni lasten tarpeista, niiden tunnistaminen sekä lasten kokemus turvallisuudesta välittyy vahvasti ja positiivisesti koko tunneilmapiiriin siinä, miten kuuntelen lasten ajatuksia ja tarjoan tukea lasten tarpeiden mukaisesti kuten seuraavassa esimerkissä (4) näkyy:

Esimerkki 4

Samaan aikaan minä tulen kyykkyyyn L11 viereen, näyttää taskulampulla valoa peiliin, osoittaa sitä sormella ja nostaa sormeä ylöspäin sanoen samalla;

Minä: Katso tänne ja sitten katso tonne ylös. Ei taida ihan näkyä... *katsovat yhdessä kattoon, siirtää peiliä ja valoa. Katsovat yhdessä ylös. Näkyykö nyt?*

Lapsi11: *Sanoo jotain mistä ei saa selvää ja osoittaa kädellään ylöspäin katsellen samalla kattoon. Kääntelee päätään ja katselee ympärilleen.*

Minä: Näkyykö se siellä ylhäällä katossa?

Lapsi11: Joo

Minä: *Antaa peiliä ja lamppua L11. Haluatko kokeilla itse? Laittaa peilin pöydälle lapsen eteen ja antaa taskulampun tämän käteen. Mihin se valo heijastuu? Viittoo samalla kädellä huoneeseen. Katselevat yhdessä kattoon päin.*

Lapsi11: *Sanoo taas jotain epäselvää... Kääntää taskulamppua peilissä.*

Minä: Entä saatko sen tuonne päin? *Osoittaa kädellä vastakkaiselle seinälle. L11 nostaa peiliä, johon osoittaa valoa lampulla ja kääntää peiliä minun osoittamaan suuntaan. Nyt se heijastuu sinne.*

Esimerkissä tulee esille, miten ymmärrän lasta ja lapsen tarpeita ilman yhteistä kieltäkin. Tilanteesta välittyy turvallinen, rauhallinen ja kunnioittava yhteisesti jaettu hetki. Pyrin antamaan lapselle runsaasti ohjausta kädellä ja eleillä liittäen näihin lyhyitä sanallisia kommentteja, joiden koen tukevan ja ohjaavan lasta toimintatilanteessa hyvin konkreettisesti. Samalla pyrin antamaan lapselle kokemusta turvallisesta ilmapiiiristä sekä luoda luottamuksellista vuorovaikutusta, jossa lapsi voi saada apua, ohjausta ja opetusta ilman yhteistä kieltäkin.

Tunnetuen osa-alueelta välittyykin vahvasti kuva, jossa toimintani näyttää tukevan, niin oman kuin tutkijoiden arvioiden mukaan, tunnetuen osa-alueetta *lapsen näkökulman huomioiminen*. Tuen lapsen omaehtoista (autonomista) toimintaa joustamalla omista suunnitelmistani, pysähdyn kuuntelemaan lasta sekä sallin lapselle usein vapaan liikkumisen. Kaikista videoinneista voi havaita ohjaavani lasten toimintaa usein pelkällä katseella ja käden liikkeellä sekä asettumalla lasten tasolle kyykkyyyn ja fyysisesti heitä lähelle.

5.3 Ohjauksellinen tuki

Kokonaisuudessaan ohjauksellinen tuki oli sekä omissa että tutkijoiden arvioinneissa heikoin pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen osa-alueeni. Huolellinen etukäteissuunnitteluni ja valmistautumiseni toimintaan näkyy vahvana ohjauksellisen tuen *kielellisen mallintamisen ja ohjauksen* osa-alueella. Pyrin toiminnassa käyttämään runsaasti oikeita käsitteitä rikastuttaakseni lasten kieltä, kannustan lapsia esittämään kysymyksiä sekä vastaamaan lasten pohdintoihin ja aloitteisiin toiminnassa. Alla oleva esimerkki (5) kuvaa tätä seuraavasti:

Esimerkki 5

Minä: Näikö? Oota jos mä laitan sulle valoa?

Minä: Näkyykö sun kuva?

Lapsi8: Nään

Minä: Miten päin sä olet siellä?

Lapsi8: Väärinpäin!

Minä: Mutta täällä toisella puolella... Miltäs se sieltä näyttää?

Lapsi8: *(Ei kuulu nauhalla.)*

...

Minä: Ymm. Se tekee se muoto siinä, lusikan, minkäs muotoinen tää lusikka on täältä?

Lapsi8: Kupera.

Minä: Kupera! Sä osait hienosti sen sanan! Eli kupera ni, sit kääntääkin ne, ton valon aallot toisinpäin ni sit se näyttääkin nurinpäin. Sit meillä olis vielä tällasia.. *Ottaa suurennuslasin käteen ja näyttää lapsille.*

Esimerkissä ohjaan lasta sanallisesti havainnoimaan lusikasta näkyvää kuvaa "Näkyykö sun kuva?" ja kannustan jatkokysymyksillä "Minkä muotoinen lusikka on?" lasta tekemään uusia havaintoja lusikasta ja omasta kuvastaan. Lapsen tiedessä lusikan muotoa kuvaavan sanan "Kupera", kerron vielä, kuinka ilmiö toimii. Samankaltainen tilanne on esimerkissä (6), jossa kannustan lapsia pohtimaan itse ja keskustelemaan:

Esimerkki 6

Minä: Sää voit sanoo.

Lapsi1: Käpy

Minä: Oliko tää käpy?

Lapsi1: Ei vaan oksa

Minä: Montas niitä pitää hakea?

Lapsi1: Kaks

Minä: Haluatko (lapsi) hakea? Kaksi keppiä tai oksaa. Kaksi oksaa, löydätkö täältä kaksi oksaa?

Lapsi2 lähtee etsimään oksia

Lapsi1: Tää!

Minä: Siinä on, montas siinä on?

Lapsi1: Yksi

Minä: Joo. Tuotko sää sen tuonne. Montas niitä piti olla?

Lapsi3: Kaksi

Minä: Monta pitää vielä hakea?

Lapsi3: Kaksi

Tässä esimerkissä tuen lasten omaa pohdintaa ja keskusteluun osallistumista kysymyksiin sekä nimeämme yhdessä käsitteitä kuten *"käpyjä, kiviä, keppejä, ja numeroita, kuinka monta vielä pitää hakea?"*. Molemmissa esimerkeissä (5 ja 6) tulee esille, miten olen itse ymmärtänyt toiminnassa tapahtuvan ohjauksellisen tuen osa-alueiden rikkaan kielen ja avoimien kysymysten käytön olleen reflektiivisyyden mukana *"monipuolisia ja antoisia... rikkaita ja laajoja... mielenkiintoisia ja erilaisia keskusteluhetkiä eri lapsiryhmien kanssa... käytin paljon avoimia kysymyksiä, joka on minulle luontainen tapa keskustella lasten kanssa"*.

Tutkijoiden antamassa palautteessa kuvataan myös, että lasten kanssa sekä keskustellaan, kysymyksiä on paljon ja käsitteistö on rikasta. Tutkijat kiinnittävät kuitenkin eri tavoin huomiota ohjauksellisen tuen osa-alueiden keskustelujen sisältöön käsitteiden oppimisen ja palautteen laadun osalta kuin minä. Tutkijoiden palautteesta tulee esille, etteivät kysymykset ole avoimia, kuten itse olin olettautunut. Samoin lapsen käsitteiden ymmärtämistä olisi tutkijoiden palautteen mukaan tukenut paremmin pysähtyminen pohtimaan yhdessä sanojen merkityksiä lasten kanssa sekä linkittämällä niitä lapsen omaan kokemusmaailmaan tarkemmin. (Ks. myös Luku 5.1.) Ohjauksellisen tuen kaikilla osa-alueilla sanallinen ja positiivinen kannustus, jolla minä tukisin lapsen oppimisen ja toiminnan tavoitteiden syvällisempään ymmärtämistä näyttäytyi tutkijoiden ja omien arviointieni mukaan usein vähäisenä. Ohjauksellisen tuen osa-alueissa tutkijoiden ja minun arviointimme näyttäytyivätkin erilaisina.

6 REFLEKTIIVISEN PROSESSIN TEKIJÄT

Oman pedagogisen kasvatusvuorovaikutukseni reflektointi jälkikäteen (videoinneista sekä tutkijoiden antaman palautteen näkökulmista) toivat usein voimakkaita kokemuksia väärinymmärryksestä ja uuden oivaltamisesta. Myös oma toimintani näyttäytyi videoinneissa erilaisena kuin mikä itse tilanteessa syntynyt kokemus oli ollut. Näiden kokemusten kautta oman pedagogisen kasvatusvuorovaikutukseni tarkastelu laajentui pohtimaan syvemmin omaa persoonallista tapaani toimia lasten kanssa sekä tarkastelemaan ja vertailemaan toimintaani muiden tiimin jäsenten pedagogiseen toimintaan. Reflektiivinen prosessi auttoi minua näkemään omaa toimintaani uudella tavoin. Prosessin kautta sain uutta ymmärrystä siitä, millainen merkitys pedagogisella osaamisella on lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen tukemisessa sekä millaista pedagogista osaamista laadukkaan pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen eri osa-alueiden (tunnetuki, toiminnan organisointi, ohjauksellinen tuki) luomiseen minulta vaaditaan.

6.1 Tutkijoilta saatu ohjaava palaute

Tutkijoilta saatu palaute ohjasi minua tarkastelemaan omaa toimintaani monipuolisesti sekä vahvuuksien että kehittämisen kohteiden näkökulmista. Esimerkiksi tutkijan 1 palaute kuvaa vahvuuksiani toiminnan organisoinnissa: *”Lapsille ilmaistaan selkeästi mitä odotetaan, mihin mennä ja mihin tehdä ... Selkeästi kerrottu, että vuorotellen saavat ottaa kuvat (lähellä lapsia, selkeä viesti)”*. Kehittämisen kohteenani toiminnan organisoinnin osa-alueilla viittaa taas tutkijan 2 palaute:

Välillä poistuit lasten läheltä mm. hakemaan tarvikkeita ja sammuttamaan valoa -> lyhyitä katkoksia. Oliko pöydästä toiseen siirtyminen välttämätöntä? Olisivatko kaikki tutkittavat materiaalit ja välineet voineet olla valmiina lähempänä sinua? (Tutkija 2)

Palautteessaan tutkija 2 kuvaa, miten materiaaleja ja toimintatapoja olisin voinut vielä monipuolisemmin ja vapaammin antaa lasten omaehtoiseen (autonomiseen) käyttöön.

Ohjauksellisen tuen käsitteiden oppimisen ja palautteen laadusta tutkijat tuovat hyvin esille, millaisena laatu näyttäytyy minun toiminnassani. Tutkijoiden antamassa palautteessa kuvataan vahvuuksiani siinä, miten lasten kanssa keskustellaan sekä kysymyksiä on paljon ja käsitteistö on rikasta, mikä tukee käsitteiden oppimista. Palautteen laatu on kuitenkin tutkijoiden arvioiden mukaan heikkoa, jota esimerkiksi tutkija 1 kuvailee palautteessaan kertomalla suoraan millainen avoin kysymys ei ole *”Numerot: vielä yksi kivi – puuttuuko vielä ... mon-tako vielä (ei kuitenkaan avoimia, vaan kysymykset, joihin tietty vastaus, mutta määriä kuvaavia)”*.

Tutkija 2 selkeyttää palautteessaan sitä, kuinka lasta tuetaan oppimaan uusia käsitteitä, niiden merkityksiä ja keskinäisiä yhteyksiä pysähtymällä niiden äärelle: *”Käsitteitä ja uusia sanoja tuli, mutta niihin ei pysähdytty, eli ne eivät välttämättä jääneet mieleen.”*

Käsitteiden integroimista lapsen kokemusmaailmaan ja ymmärrykseen kiinnittää huomiota tutkija 3 palautteessaan:

Toiminnassa esiin nousevien ilmiöiden linkittäminen laajemmin lasten kokemuksiin. Teknisesti tuokio pitää sisällään paljon hyviä käsitteitä ja tieteellisiä faktoja, mutta jotta lasten ajattelu saisi niistä tukea, niitä voisi yhdistää osaksi heille tuttuja asioita. (Tutkija 3)

Tutkija 3 jatkaa myös, kuinka lapsen ajattelua, ongelmanratkaisua ja pohdintaa voidaan tukea avoimilla kysymyksillä:

Aikuisen kysymykset voisivat olla avoimempia ja suunnata lasten ajattelua selvemmin pohdintaan, ennustamiseen ja ongelmanratkaisuun. Esimerkiksi kysymällä useammin lapsilta *miksi* tai *miten* asiat tapahtuvat, lapset joutuvat perustelemaan asioita ja saavat tukirakenteita oman ajattelunsa tueksi. (Tutkija 3)

6.2 Tiimiltä saatu tuki ja mallioppiminen

Tunnetuen osa-alueilla toimintani oli vahvaa niin tutkijoiden kuin omien arviointieni mukaan. Kuitenkin omien videointien tarkasteluissa havaitsin useasti, etten näytä tunteitani kovin selkeästi tai spontaanisti, mikä tuntui myös vaikuttavan lasten käyttäytymiseen ja tunnetilaan. Olinkin kirjannut reflektiomuistiinpanoihini jo toukokuussa 2019 huomioita, miten oma tapana ilmaista tunteitani muuttui toisten opiskelijoiden vaikutuksesta *”minäkin osaan oikeasti olla hauska lasten kanssa, kun (opiskelijan nimi) aloittaa ensin!”*. Huomasin vertailevani entistä

enemmän omaa toimintaani videoinneissa kuuluvan parin sekä myös taustalla olevan toisen ryhmän opiskelijoiden jatkuvaan positiiviseen sanalliseen kommentointiin, kannustukseen ja reagointiin lasten toiminnassa, mitä ei näkynyt tai kuulunut omassa toiminnassani.

Tunnetuen positiivisen ilmapiirin luomisen ero omassa ja toisen opiskelijan toiminnassani näyttäytyy seuraavassa esimerkissä (7):

Esimerkki 7

Lapsi12 *Sanoo jotain mikä ei kuulu nauhalle ja opiskelija kiinnittää huomion takaisin häneen ja osoittaa valoa tämän pitämään peiliin.*

Opiskelija: Siinä on kaks peiliä ja siinä saa samalla tavoin kuin (*Lapsen nimi*) sillä peilillä. Saatko heijastettua ite sen valon tonne kattoon sen peilin avulla? Onnistuisko se? Pidä vain sitä peiliä ite kädessä. Saatko sen tonne kattoon sen sun valon? Heijastettua? Saatko? Onnistuuko? Täällä on kaks valoa, nii ei tiedä näkyykö se..

Samaan aikaan L11 jatkaa valon heiluttamista peilin päällä ja katselee mihin se osuu. Minä katselen toimintaa, vilkuilen taakseni ja sivuilleni. Käännyyn katsomaan L11.

Minä: Sä voit laittaa sen tänne ja näyttää samalla sormella jotain pöydältä. Jatkaa ehkä puhetta (mikä ei kuulu, mutta eleistä voisi päätellä). L11 katsoo minun näyttämääni.

Opiskelija: Kato täällä on tämmönen peili, näkyskö se ehkä vähän paremmin? *Jatkavat tutkimista taustalla, puhe kuuluu paikoitellen epäselvästi (Jätän litteroimatta heidän toimintansa epäselvän puheen ja samanaikaisen toiminnan takia)*

Lapsi11: *Sanoo taas jotain epäselvää minulle, (tunnun ymmärtävän tämän sanomaa) ja näyttää samalla kädellä peiliä pöydällä.*

Minä: Nii, nii. Siellä näkyy kaksi niitä. Se heijastuu sieltä alta. Entä näkyykö se tuolta? tuolta alta?

Lapsi11: *Sanoo taas jotain epäselvää ja viittoo kovasti minulle.*

Minä: Ja sieltäkin! Lasketaanko monta niitä on? Niitä on yksi, kaksi, kolme ja oliko tuolla vielä neljä? Niitä tuli tosi monta.

Minä ja L11 katselemme valoa.

Esimerkissä opiskelijakollegani sanoittaa positiivisesti kannustaen lapsen toimintaa koko ajan, kun minä kommentoin vain muutamalla virkkeellä lapsen käyttämiä välineitä ja lopuksi me vain katselemme hiljaa valoa. Tätä kommentoivat myös tutkijat:

Positiivista palautetta olisi voinut antaa lapsille runsaammin. (Tutkija 2)

Oman toiminnan ja lasten toiminnan aktiivisempaan kuvailuun voisi kiinnittää huomiota. Kun asiat kuvataan kielellisesti, samaan aikaan toiminnan tai kokeen ohella, lapselle tarjotaan mahdollisuus sanoituksen kautta sisäistää opittava asia tai ilmiö useamman kanavan kautta. (Tutkija 3)

Omat kokemukseni videoinneista ovat jälkikäteen reflektointimuistiinpanoissa näyttäneet positiivisina, kuten marraskuussa 2019 olin kirjannut *”koen olevani erittäin vahvasti kaikkien lasten kanssa samalla tasolla, ymmärtävämme toisiamme hyvin ja tunnistamme toistemme odotukset ja tarpeet ilman sanojakin.”*.

Samoin tutkijoiden antamassa palautteessa tunnetuki ja sensitiivisyyteni kohdata lasten erilaisia tarpeita oli vahvaa:

Huomasit nopeasti lapsen tarvitsevan lisää tukea ja menit antamaan hänelle huomiotasi. (Tutkija 2)

Vaikka aikuinen on tilanteessa ohjaamassa lasten toimintaa, hän kuuntelee ja havainnoi lapsia ja huomaa heidän pyyntönsä. (Tutkija 3)

Sensitiivisyys ja positiivinen tunnetuki käsitteinä olivat kuitenkin hämmentäneet minua ja olin kirjannut reflektiomuistiinpanoihini seuraavasti:

Mitä on sensitiivinen ja pedagoginen tunnetuki? Millä tavoin se näkyy tai ei näy toiminnassa? Se on jotain epämääräistä, mutta sen konkreettinen havainnointi on todella vaikeaa. (Opiskelijan reflektointimuistiinpanot kesäkuu 2020)

Esimerkissä pohdin, miten voin olla samanaikaisesti sekä lämmin ja sensitiivinen, mutta kuitenkin positiivisesti etäinen ja pidättyväinen. Olin kirjannut toukokuussa 2019, miten eri tavoin vaikutamme omalla persoonallisella käyttäytymisellämme sekä koko ryhmän tunneilmapiiriin että toistemme käyttäytymiseen. Tämä positiivisen ilmapiirin muutos myös näyttäytyi selkeinä eroina eri videointien välillä. Videoinnissa 1 toimin yhdessä tiimin kanssa ja olin kommentoinut reflektointimuistiinpanoissani ” *(opiskelijan) hulluttelu, nauraminen ja iloisuus tarttuu myös minuun, ja saa minutkin rentoutumaan ihan eri tavoin toiminnassa*”. Videoinnissa 3, jossa toimin yksin ilman tiimin tukea, kuvaa tutkijan 3 palaute toimintaani:

Ilmapiiri on myönteinen ja aikuinen ja lapset näyttävät viihtyvän yhdessä, vaikka verbaalinen hellyys tai leikillisuus eivät välity vuorovaikutuksesta. Hymyjä, naurua tai jaettua innostusta ei niinkään juuri havaita. (Tutkija 3)

6.3 Omien kokemusten havainnointi

Videoinnista 2 olin kirjannut reflektointimuistiinpanoihini runsaasti kokemuksia ärtymyksestä, puolustelusta sekä väärinymmärryksen kokemuksista toiminnan organisoinnista ja ohjauksellisesta tuesta, kuten tutkijan 2 antama rakentava palaute liittyen toiminnan organisoinnin tapaan:

Välillä poistuit lasten läheltä mm. hakemaan tarvikkeita ja sammuttamaan valoa -> lyhyitä katkoksia. Oliko pöydästä toiseen siirtyminen välttämätöntä? Olisivatko kaikki tutkittavat materiaalit ja välineet voineet olla valmiina lähempänä sinua? (Tutkija 2)

Yllä oleva palaute viittaa toiminnan organisoinnin tapaani, jonka olin kokenut vahvuudekseni. Tutkijan antama palaute aiheutti minussa voimakasta väärinymmärryksen kokemusta. Toiminnan organisoinnin tilanne, johon tutkija 2 viittaa näyttäytyy seuraavassa esimerkissä (8):

Esimerkki 8

Lapsi11 siirtelee tavaroita pöydällä, nauraa ja osoittelee tavaroita. Minä katselen ympärilleni. Minä: Mut hei, nyt me voitas ottaa ne taskulamput mukaan ja vaikka suurennuslasit mukaan, antaa suurennuslasin L11 käteen ja mennään kattomaan tonne toiselle pöydälle. Lähtee nostelemaan tavaroita sivuhyllyltä. L11 jää katselemaan suurennuslasilla ja taskulampulla.

...

Minä: (lapsen nimi) Voit tulla tänne.

L11 siirtyy toisen pöydän ääreen ja L12 valitsee lamppua.

Minä: Voitkin katsella näitä näyttää punaista ja vihreää vesipurkkia pöydällä, siirtyy vielä hakemaan tavaroita hyllyltä. Nostelee niitä pöytään.

Opiskelija ja L12 siirtyvät pöydän ääreen istumaan. L12 osoittaa valoa L11 purkkiin. Opiskelija ottaa purkin käteen, jota rupeavat lasten kanssa katsomaan. ...

Esimerkki (8) tuo esille, että olin asettanut materiaalit erilliselle tasolle ja jouduin siirtämään niitä lasten ulottuville, jolloin yhteinen tutkiminen ja lasten omiin mielenkiinnon kohteisiin tarttuminen ei onnistunut luontevasti. Lisäksi tähän materiaalien siirtämiseen kului paljon aikaa sekä lasten kiinnittäminen toimintaan vaikeutui ylimääräisten siirtymien ja materiaalien järjestelyn vuoksi.

Reflektiomuistiinpanoihini olin kirjannut ”Miten toiminnan organisointia olin voinut vielä kehittää paremmaksi!?” sekä useita perusteluita, selityksiä ja syitä, miksi minä tai tiimi ei ollut näin toiminut. Reflektiomuistiinpanoihini olinkin kirjannut:

Toiminnan suunnittelu ja ohjaus on tosi vaikeaa, kun pitää koko ajan miettiä, mitä muut ryhmät haluaa tehdä, mitä itse ehditään ja mistä lapset oikein kiinnostuvat?” (Opiskelijan reflektointimuistiinpanot toukokuu 2019)

Jännittää tosi paljon etukäteen, miten onnistutaan ollenkaan näiden lasten kanssa, kun ovat vielä niin vieraita ja tarvitsevat todella paljon eriyttämistä toiminnanohjauksessa... (Opiskelijan reflektiomuistiinpanot marraskuu 2019)

Pedagogisen toiminnan organisointiin liittyivät myös ohjaustilanteiden yhteinen opetuksellinen tilanne koko opiskelijaryhmän kanssa sekä tuntemattomat lapset ja heidän erilaiset tarpeensa. Koin vahvasti, ettei tutkija 2 voinut ulkopuolisena ymmärtää tai tietää, miksi olimme tiiminä tällaisiin perusteluihin ja toiminnan organisointitratkaisuihin päätyneet.

Ohjauksellisen tuen palaute aiheutti minussa myös ärtymystä ja puolustautumista, kuten seuraavat tutkijan 2 antamat ohjaavat palauteet:

Ohjaavia kysymyksiä oli aika paljon. Miten yhteistä pohtimista lasten kanssa olisi voinut kehittää ja rohkaista heitä puhumaan enemmän havaitsemistaan asioista? (Tutkija 2)

Vaikka kysymyksiä olikin hyvin, niihin pystyi vastaamaan yhdellä sanalla (vastaus oli joko oikein tai väärin = testikysymyksiä) ja ne eivät kutsuneet pidempään keskusteluun. Mitä lapset lopulta oppivat ja mitä heille jäi mieleen uudesta asiasta? Olisiko lapsia voinut jotenkin tehokkaammin kannustaa ajattelemaan yhdessä ääneen? (Tutkija 2)

Olin kokenut palautteen kuvaavan minua ”liian hiljaiseksi” ja passiiviseksi lasten aloitteille. Reflektiomuistiinpanoihini olin kirjannut helmikuussa 2020, että ”*Mitä minun pitäisi sanoa vielä enemmän?*”. Myöhemmin olin vielä pyrkinyt pedagogisesti perustelemaan reflektiomuistiinpanoihini omaa passiivisuuttani ja hiljaisuuttani:

En halua asettaa sanoja lasten suuhun tai ohjata heidän toimintaansa sanallisesti. Minusta on mielenkiintoista tarkkailla, mitä lapsi tekee tai sanoo, kun hänelle ei anneta valmista mallia tai ohjetta. (Opiskelijan reflektiomuistiinpanot helmikuu 2020)

Lasten ohjaaminen keskustelemaan, mutta toisaalta antaa heidän itse pohtia ja oivaltaa, on ollut minulle ollut keskeisin tavoitteistani kehittyä ja oppia ohjauksellisen tuen osa-alueella. Tätä olin pohtinut reflektiomuistiinpanoissani useasti:

Huomasin, miten vaikeaa joitain lapsia oli saada mukaan keskusteluun, kun toiset taas lähtivät heti mukaan. (Opiskelijan reflektiomuistiinpanot toukokuu 2019)

Jouduin todella paljon tietoisesti pohtimaan hyvin erilaisten lasten kanssa, millä tavoin heitä ohjaan. ... Samassa tilanteessa piti mukauttaa omaa puhettaan ja kerrontaansa ihan eri tavoin, paljon kielitietoisemmin... Lapsiryhmät olivat hyvin erilaisia, miten lähtivät toimintaan mukaan, toisia joutui houkuttelemaan paljon enemmän, vaikka oli yhteinen kieli ja toiset olivat innolla mukana, vaikkei kieltä ollut ollenkaan mukana... (Opiskelijan reflektiomuistiinpanot marraskuu 2019)

Olin havainnut itsekin joidenkin lasten olevan selvästi hämmentyneitä ja vähemmän aktiivisia kun aikuinen ei antanut lapsille konkreettisia ohjeita, mallia tai kehotusta toimia tietyllä tavoin. Olin kuitenkin osannut mukauttaa sensitivisesti omaa toimintaani lasten erilaisten tarpeiden mukaisesti eli sanoittaa ja tukea lasten toimintaa eri tavoin erilaisille lapsiryhmille.

Tarkastellessani videointeja saamani palautteen ja oman reflektion jälkeen, huomasin näkeväni toimintani ja palautteen uudella tavoin. Tätä tunnekokemuksen synnyttämää reflektointiprosessia kuvaan seuraavassa kuvassa 3.



Kuva 3. Tutkijoiden palautteen ja tiimin antaman mallin synnyttämää reflektioprosessia sanallisen positiivisen palautteen merkityksestä

Tunnekokemukset synnyttivät minussa tarvetta perustella omia havaintojani, mikä tuki ja ohjasi minua tarkastelemaan omaa pedagogista kasvatusvuorovaikutustani syvemmin eli tietoisempaan reflektointiprosessiin. Oivalsin tutkijoiden antaman palautteen olevan yhteneväiset eri videoinneista. Palaute ei enää aiheuttanut minussa tunnereaktioita vaan antoi minulle syvempää ymmärrystä tutkijoiden palautteen merkityksestä. Palaute ohjasi minua tiedostamaan omat vahvuuteni ja kehittämisen kohteeni pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen osa-alueilla sekä miten voisin omaa pedagogista toimintaani muuttaa.

7 POHDINTA

Institutionaalisen varhaiskasvatuksen nähdään muodostavan laajan, kokonaisvaltaisen pedagogisen kasvatusvuorovaikutusten prosessin, johon osallistuu koko lapsiryhmä ja varhaiskasvatuksen henkilöstö. Prosessiin liittyy sekä hoitoa, kasvatusta että opetusta. Laadukas pedagoginen kasvatusvuorovaikutus toteutuukin varhaiskasvatuksen arjessa, jolla on institutionaalisesti, kulttuurillisesti ja arvosidonnaisesti muodostunut kasvatustehtävä sekä tutkittuun pedagogiseen tietoon perustuva tavoite. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018; Eerola-Pennanen ym. 2018; Nummenmaa 2006, 22–23; Opetushallitus 2018; Siljander 2014; Varhaiskasvatustutkimuslaki 540/2018.) Tutkimustiedon lisääntyminen ja näkökulmien muuttuminen ovat tuoneet esille varhaiskasvatuksen laadun muodostumisen moninaisuuden. Varhaiskasvatuksen opettajan tulisikin sekä tiedostaa että ymmärtää institutionaalisen varhaiskasvatuksen ajallinen ulottuvuus menneisyydestä tulevaisuuteen, joka sekä muuttaa että uudistaa varhaiskasvatuksen käsitteiden määrittelyä ja tavoitteiden asettamista (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018) ja moniammatillisen henkilöstön perustehtävää ja sen mukaisia pedagogisia tavoitteita (Karila ym. 2017; Karila & Kupila 2010; Opetusministeriö 2021).

Lapsen näkökulmasta keskeisimpänä laatutekijänä nähdään olevan laadukas pedagoginen kasvatusvuorovaikutus, jossa opettajan rooli ja pedagoginen osaaminen tukevat lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista (Pakarinen ym. 2013; Pianta ym. 2016; Salminen 2014; Vlasov ym. 2018). Yksittäisen laadullisen tapaus-tutkimukseni tavoitteena on ollut selvittää, millaisena oma pedagoginen kasvatusvuorovaikutukseni laatu näyttäytyy CLASS - havainnointimenetelmän (Pianta ym. 2008) avulla tarkasteltuna sekä mitkä tekijät tukivat oman ammatillisen osaamiseni arviointia sekä ymmärrykseni rakentumista pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen merkityksestä. Tutkimuksen aineisto kerättiin autoetnografisen osallistavan havainnoinnin keinoin osallistumalla Loikka-hankkeeseen. Aineiston sisällönanalyysissä hyödynsin teorialähtöisesti CLASS-havainnointimenetelmää sekä teoriaohjaavasti Schönin (1983) reflektiomallia.

Tutkimuksen tuloksina pedagogisen kasvatusvuorovaikutukseni laatu oli kokonaisuudessaan vahvaa toiminnan organisoinnin ja tunnetuen sekä keskita-soista ohjauksellisen tuen osa-alueilla. Loikka-hankkeen kautta muodostunut reflektiivinen prosessi, jossa tutkijoilta saatu teoreettiseen tietoon perustuva ohjauksellinen palaute ja tiimissä tapahtuva mallioppiminen sekä omien kokemusten havainnointi tukivat kokonaisuudessaan oman ymmärrykseni lisääntymistä pedagogisen kasvatusvuorovaikutukseni laadusta ja osaamisestani sekä sen merkityksestä lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisessa. Kuitenkin yksittäisten videointien pohjalta pedagogisen kasvatusvuorovaikutukseni laatu heikkeni ilman tiimiltä ja tutkijoilta saatavaa tukea. Lisäksi koin saaneeni oman ja työyhteisöni ammatillisen osaamiseni ja reflektiivisen työotteen kehittämisen tueksi uusia ja konkreettisia välineitä, kuten oman ja koko työyhteisön toiminnan havainnointi ja videointi sekä teoreettisten viitekehyksien hyödyntäminen reflektiivisen tarkastelujen ja keskustelujen tukena.

7.1 Tulosten tarkastelu

7.1.1 Pedagogisen kasvatusvuorovaikutukseni laatu

Pedagoginen kasvatusvuorovaikutukseni laatu mukaili tutkimusten (Pakarinen ym. 2013; Salminen 2013; 2014) tuloksia suomalaisen varhaiskasvatuksen opettajien yleisesti vahvasta osaamisesta ja laadusta pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen osa-alueilla. Eroja minun pedagogisen kasvatusvuorovaikutukseni laadussa muodostui Salmisen (2013; 2014) tutkimuksien mukaisesti kokonaisuudessa, jossa tarkasteltiin opettajien (1) sensitiivisyyttä ja lasten tarpeiden ymmärtämistä, (2) taitoja luoda yhdessä lasten kanssa toimintaa tukevia sääntöjä sekä (3) tavoissa kannustaa ja tukea lasten osallistumista oppimista tukeviin keskusteluihin. Useissa tutkimuksissa esille tuodut erot työkokemuksen pituudessa ja persoonallisuuden piirteissä näyttäytyivät myös pedagogisen kasvatusvuorovaikutukseni laadussa (Egerta ym. 2019; Pianta ym. 2016; Salminen 2013, 2014).

Pitkä työkokemukseni ja varhaiskasvatuksen arjen tunteminen heijastui pedagogisen kasvatusvuorovaikutukseeni vahvana toiminnan organisointina,

mikä näkyi huolellisena etukäteen valmistautumisena sekä lasten käyttäytymisen, sääntöjen luomisen ja ohjauksen hyvänä hallintana. Samoin tunnetuen osa-alueilla sensitiivisyys ja lapsen näkökulman huomioiminen näkyivät toiminnasani vahvuuksina, eikä negatiivista ilmapiiriä esiintynyt lainkaan. Salmisen (2013; 2014) tutkimuksien tavoin toiminnan organisoinnin vahvuuteni tukivat kokonaisuudessaan ryhmänhallintaa sekä tunnetukea. Nämä näkyivät erityisesti videoinnista 1, miten sensitiivisellä toiminnallani ja joustavuudellani huomioin lasten tekemät aloitteet ja sallin omaehtoisen toiminnan, mutta samalla huolehdin toiminnan sujuvuudesta ja säännöistä.

Toisaalta kehittymisen kohteeni voidaan tiivistää persoonalliseen tapaan osallistua vuorovaikutukseen sekä tietoisina pedagogisina valintoina ilmaista itseäni tarkkaan harkituilla, lyhyillä ja tilannetta johdonmukaisesti organisoivilla sanoilla ja ohjeilla. Pedagogisen kasvatusvuorovaikutukseni tavoitteena ja persoonallisena ilmaisutapanani oli lasten käyttäytymisen ohjaaminen ja toiminta-ohjeiden ymmärryksen varmistaminen. Tunneilmapiiri näyttäytyi suoristuskeskeiseltä ja vakavalta sekä toiminnan leikillisyyttä ja jaettu ilo sekä sanallinen positiivinen kannustus jäivät vähäisemmäksi. Tällöin Salmisen (2013; 2014) mukaan sekä lapsen oma johtajuus ja aktiivisuus oppimisessa saattaa jäädä vähäisemmäksi.

Ohjauksellisen tuen osa-alueilla lapsen kielen rikastuttaminen, uusien käsitteiden opettaminen ja keskusteluihin kannustaminen näyttäytyvät toiminnasani, mutta ne jäivät pintapuolisiksi. Teoreettinen ymmärrykseni ohjauksellisen tuen pedagogisten tavoitteiden sisällöistä ja konkreettisista toimintatavoista oli vähäistä. Kehittymisen tarpeita näyttäytyikin kokonaisuudessaan pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen kaikilla osa-alueilla positiivisen palautteen ja ohjauksen muodoissa, joilla voisin tukea lasten havainnointia, ajattelua ja oppimista avoimilla kysymyksillä ja kielellisellä ohjauksella. Nämä kuvaavat positiivisen tunneilmapiirin laatua tilanteissa, joissa konkreettisesti tuetaan ja rohkaistaan lasta positiivisella sanallisella palautteella osallistumaan toimintaan (Salminen 2013), laajentamaan oppimistaan (Kajamies ym. 2016; Pakarinen ym. 2013; Pianta ym. 2016), ohjataan käyttäytymisen hallintaan (Pakarinen ym. 2020; Nurmi ym.

2018) sekä annetaan lapselle kielellistä mallia (Lerkkanen ym. 2010; Muhonen 2018; Nurmi ym. 2018). Positiivinen tunneilmapiiri tukee ja syventää koko ryhmän lasten hyvinvointia ja kokemusta itsestään positiivisesti, mikä laajentaa lapsen ymmärrystä oman toimintansa merkityksestä vuorovaikutustilanteissa sekä rikastuttaa lapsen kieltä ja tukee hänen oppimistaan (Kajamies ym. 2016; Lerkkanen ym. 2010; Pakarinen ym. 2013; Pianta ym. 2016; Salminen ym. 2017).

7.1.2 Ymmärryksen rakentuminen

Ymmärryksen pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen merkityksestä sekä omista vahvuuksista ja kehittämisen kohteista rakentui reflektiivisessä prosessissa. Myös reflektioprosessissani näyttäytyivät tutkimuksissa (Kupila 2007; Karila & Kupila 2010; Tahkokallio 2014; Ukkonen-Mikkola ym. 2020; Venninen ym. 2012) esille tuodut erot työkokemuksen pituudessa ja persoonallisuuden piirteissä. Oman ja toisten opiskelijoiden toiminnan havainnointi videoinneista sekä tutkijoiden CLASS-havainnointimenetelmää hyödyntävä palaute ohjasivat minua konkreettisesti tarkastelemaan ja havainnoimaan omaa toimintaani. Palaute sai minut myös kriittisesti perustelevaan videoinneilla näkyvää pedagogista ohjaustani toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen osa-alueilla. Tämä aiheutti minussa ristiriitaisia ärtymyksen, mutta toisaalta onnistumisen ja oivaltamisen tunnekokemuksia.

Tutkimusten (Kupila 2017; Karila & Kupila 2010; Tahkokallio 2014; Ukkonen-Mikkola ym. 2020) mukaan ammatillinen osaaminen ja kehittyminen ei tapahdu pelkästään havainnoimalla tai refleктоimalla toimintaa. Ollakseen merkityksellistä ja kehittävä, reflektio tarvitsee Schönin (1983) reflektiomallin mukaisesti tuekseen tietoisesti aseteltuja tavoitteita ja konkreettisesti rajattuja havainnointikohteita. Toisten opiskelijoiden antaman malli ja tuki sekä tutkijoiden ohjaava palaute tukivat reflektioprosessiani. Mallin ja palautteen avulla pystyin kehystämään ja tiedostamaan millaista konkreettista pedagogista osaamista tarvitsen luodakseni ja kehittääkseni laadukasta kasvatusvuorovaikutustani sekä millainen merkitys sillä on lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. Toisin sanoen

reflektioprosessi tuki minua sekä ottamaan vastaan uutta tietoa että omaksumaan sitä pedagogisiin toimintatapoihini.

Erilaiset tulkinnat saivat minut arvioimaan eli kehystämään (Schön 1983) omaa pedagogista toimintaani uudella tavoin suhteessa sekä varhaiskasvatuksen ohjaavien asiakirjojen (Opetushallitus 2018; Varhaiskasvatuslaki 540/2018) tavoitteisiin että TTI-viitekehyksen ja CLASS-havainnointimenetelmän teorioihin (Hamre ym. 2013; Pianta ym. 2008). Kehystäminen auttoi minua tunnistamaan ja nimeämään pedagogisen kasvatusvuorovaikutukseni laatua sekä ymmärtämään millä tavoin ja miksi minun tulisi muuttaa omia pedagogisia arvojani, asenteitani ja konkreettisia toimintatapoja. Oman työn oppimisessa, kehittämisessä ja kriittisessä tarkastelussa keskeisintä onkin toisen työntekijän ja opiskelijan, kouluttajan ja/tai tutkijan antama malli, tuki ja ohjaus (Egerta ym. 2019; Kangas & Ukkonen-Mikkola 2019; Pianta ym. 2016).

Eroja kriittiseen oman työn tarkasteluun, uuden tiedon omaksumiseen ja yhdistämiseen sekä motivaatioon kehittää omaa työtään voidaan nähdä opiskelijan ja työntekijän yksilöllisillä tekijöillä kuten työkokemuksella, motivaatiolla ja asenteilla (Kangas & Ukkonen-Mikkola 2019; Kupila 2007, 2016; Tahkokallio 2014). Pitkä työkokemukseni ja hyviksi kokemani pedagogiset toimintatavat sekä niiden taustalla toimintaani ohjaavat asenteet ja arvoni synnyttivät minussa ristiriitaisia tunnekokemuksia, jotka haastoivat uuden tiedon omaksumista (Kupila 2007; Karila & Kupila 2010; Tahkokallio 2014; Ukkonen-Mikkola ym. 2020). Toisaalta minulla oli sekä kiinnostusta omaksua uutta tietoa että motivaatiota kehittää omaa osaamistani pedagogisen kasvatusvuorovaikutukseni heikoilla osa-alueilla (Tahkokallio 2014; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2020).

Tutkimuksessani nousi esille myös, että reflektiivisen prosessin aikana pedagogisen kasvatusvuorovaikutukseni laatu ja osaamiseni heikkeni, mikä oli yhteydessä tiimiltäni ja tutkijoilta saatuun tukeen. Tutkimuksissa jaettuun osaamiseen liittyvä tuki toiminnan suunnittelussa, organisoinnissa ja toteutuksessa lapsiryhmälle (Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2020; Ukkonen-Mikkola ym. 2020), yhteisesti pohdittujen kehittymisen tavoitteiden ja oppimisen asettelussa (Kangas

& Ukkonen-Mikkola 2019) sekä omien havaintojen ja kokemusten arviointi yhdessä keskustellen ja reflektoiden (Tahkokallio 2014; Venninen ym. 2012) tukivat pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen laadun kehittymistä ja osaamisen lisääntymistä.

Tutkimukseni tulokset tukevatkin pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen muodostumisen (Nummenmaa 2006; Opetushallitus 2018; Salminen 2018) sekä työssä oppimisen ja kehittymisen (Karila & Kupila 2010; Kupila 2017; Lave & Wenger 1991; Ukkonen-Mikkola & Turtiainen 2016; Wenger 1998) prosessimaista luonnetta, johon osallistuvat sekä yksittäinen opettaja, mutta myös koko varhaiskasvatuksen henkilöstö yhdessä. Tällöin sekä yksilön että yhteisön pedagoginen käytännön osaaminen ja teoreettinen tieto muodostavat erilaisia osaamisen ja kehittymisen prosesseja, jotka sekä vahvistavat että heikentävät pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen laatua varhaiskasvatuksen nopeasti muuttuvissa arjen tilanteissa ja konteksteissa (Karila 2016; Karila & Kupila 2010; Karila ym. 2017; Puroila ym. 2017; Ukkonen-Mikkola ym. 2020).

7.2 Tutkimuksen arviointi

Tuomen ja Sarajärven (2018 luku 6.1; 6.2.; 6.3) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa keskeisintä on sisäinen johdonmukaisuus, jolloin tutkimusprosessin kaikki tieto, niistä tehdyt valinnat ja tulkinnat sekä tutkijan rooli kuvattu ”riittävän” uskottavasti ja luotettavasti. ”Riittävä tieto” tukee lukijaa arvioimaan tutkimuksen vahvistettavuutta sekä siirrettävyyttä ja yleistettävyyttä. Autoetnografisen tapaustutkimuksen tuloksia ei ole tarkoituksenmukaista yleistää, mutta siitä voi tarkastella laajemmin millaisia merkityksiä minun yksittäisillä havainnoillani ja kokemuksillani on suhteessa institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa tapahtuneisiin muutoksiin, joita perinteisessä tutkimuksessa voi olla haastavaa tavoittaa (Tienari & Kiriakos 2020). Laadullisen tapaustutkimukseni autoetnografinen ja toimintatutkimuksellinen tutkimusote sekä osallistavan havainnoinnin keinoin kerätty aineisto loi toisaalta mahdollisuuden kerätä monipuolisen ja rikkaan aineiston, mutta asetti myös tutkimukseni luotettavuuden ja

eettisyyden arvioinnille moninaisia rajoituksia (Tienari & Kiriakos 2020; Tuomi & Sarajärvi 2018 luku 3.2; 6.2.).

Laadullisessa tutkimuksessa Patton (2015, 244–245) korostaa tärkeimpänä tutkimusvälineenä ja metodina olevan tutkija itse, jonka tulisi ymmärtää, havaita ja löytää ne tutkimuksen kohteena olevat asiat huolellisen tutkimuksen suunnittelun ja tavoitteiden asettelun kautta. Haastavaksi tutkimusasetelmani muodostamisen teki osallistumiseni Loikka-hankkeen videointeihin ennen kuin tiesin käyttäväni sitä tutkimuksessani. Aineistoni keruu ennen tutkimusaiheen ja -kysymysten laatimista toi vaihtuvuutta sekä tutkijoiden antaman palautteen sisältöön että videoitujen toiminnanohjauksien osallistujiin, toimintaan ja konteksteihin. Tämä loi Juutin ja Puusan (2020a, Johdanto) mukaan haasteen aineiston sekä siihen valittujen tutkimusmenetelmien ja tulosten arvioinnin luotettavuuden suhteen. Toisaalta kontekstin, osallistujien ja toiminnan vaihtuvuus kuvaa ja nostaa tarkasteltavaksi varhaiskasvatuksenkontekstille tyypillistä prosessimaista, sosiaalisesti rakentuvaa ja tilanteisuutta korostavaa luonnetta. Tällöin jokainen tutkimuksen pedagoginen kasvatusvuorovaikutustilanne oli ainutlaatuinen ja uusi, jolloin uusi tieto ja toimintatapa loivat ristiriitaisia kokemuksia tilanteen onnistumisesta, uusia ongelmia ratkaistavaksi sekä myös havainnoitavaksi ja tulkittavaksi (vrt. Schön 1983).

Jouduinkin purkamaan aineistoni useasti erilaisiin osiin, jotka kokosin uudestaan pyrkien luomaan niistä johdonmukaisen ja perustellun kokonaisuuden yhdessä teoreettisen tiedon kanssa. Toiminnan ohjauksien videoinneista, reflektiomuistiinpanoista ja tutkijoiden palautteesta koostuva sekä osallistavan havainnoinnin keinoin kerätty aineisto kuvaa systemaattisesti, yksityiskohtaisesti ja rikkaasti pedagogisen kasvatusvuorovaikutukseni prosessimaista luonnetta. Aineistotriangulaatiota hyödyntämällä pyrin sekä kuvaamaan että perustelemaan nostamillani aineistoesimerkeillä uskottavasti lukijoille havaintojani ja tulkintojani kokemuksistani (Puusa & Juuti 2020, Laadullinen tutkimus ja fenomenologia; Tuomi & Sarajärvi 2018, Luku 6.5). Samoin aineistoni analyysissä hyödynnetyt teoreettiset viitekehykset, TTI-viitekehys ja CLASS-havainnointimene-

telmä (Hamre ym. 2013; Pianta ym. 2008) sekä Schönin reflektiomalli (1983), pyrkivät kehystämään autoetnografisena osallistuvana tutkijana tekemiäni havaintojani ja tulkintojani reflektiomuistiinpanoistani. Tutkimussuunnitelmani, tutkimusmenetelmät sekä tutkimuskysymykset muotoutuivatkin yhdessä aineiston keruun, havaintojen tulkinnan ja analyysin kanssa koko tutkimusprosessin ajan. (Puusa 2020, Laadullisen aineiston analyysi työvaiheena.)

Autoetnografisessa ja osallistuvaan havainnointiin perustuvassa tutkimuksessani tutkimusraportin kirjoittamisen tapa vaatii runsasta ja rikasta kuvausta, jotta lukija voi uskoa tutkijan kuvaamiin kokemuksiin ja tulkintoihin sekä tutkijan tekemiin johtopäätöksiin ja tuloksiin aineistosta (Tienari & Kiriakos 2020). Tämä toi minulle kokemattomana tutkijana haasteita siihen, millä tavoin kiinnostava, mutta liian laaja tutkimuskohde ja aineisto sekä rajataan että organisoidaan tarkoituksenmukaisesti (Paalumäki & Vähämäki 2020, Havainnointiaineiston analyysi ja tulkinta; Puusa 2020, Laadullisen aineiston analyysi työvaiheena). Luotettavuuden ja eettisen arvioinnin kannalta olen pyrkinyt kuvaamaan sekä tutkimuskontekstin ja oman roolini että näistä tekemänäni havaintoni ja tulkintani yksityiskohtaisesti reflektiomuistiinpanojeni ja tutkimuspäiväkirjani kautta (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 21–25; Tuomi & Sarajärvi 2018 Luku 1.3.3). Olen kuitenkin joutunut rajaamaan tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, menetelmien valinnan sekä teorialähtöisten analysointieni sekä tulkintojeni perusteluja esittämistä (Paalumäki & Vähämäki 2020, Havainnointiaineiston analyysi ja tulkinta; Puusa 2020, Laadullisen aineiston analyysi työvaiheena). Tämä voi vähentää tutkimukseni uskottavuutta ja luotettavuutta, mutta tukee kandidaatin tutkielman tavoitetta ja pituutta.

Organisaattorisena autoetnografina olen tarkastellut tutkimuksen avoimuutta, luotettavuutta ja rehellisyyttä huolellisesti myös eettisestä näkökulmasta (Doloriert & Sambrook 2012, 88; Haynes 2019, 12; Uotinen 2008, 9). Olen pyrkinyt muuttamaan perustellusti tutkimuksen tulosten esitystapaani siten, että se suojelee sekä omaa ja lähipiirini että muiden osallistujien yksityisyyttä ja muodostaa arvioinnin kohteeksi joutumisesta eettisesti hyväksyttävää (Ks. luku 3.5).

7.3 Johtopäätökset sekä jatkotutkimusaiheet

Tutkimukseni tulokseni vahvistavat tutkimuksia (Pakarinen ym. 2013; Salminen 2013; 2014), joissa suomalaisten varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen kasvatusvuorovaikutus on yleisesti ottaen laadukasta, mutta yksityiskohtaisessa tarkastelussa voidaan nähdä eroja laadukkaan pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen luomisessa. Omassa tutkimuksessani korostuivat oman työkokemukseni tuoma yksilöllisesti vahva laatu ja pedagoginen osaaminen toiminnan organisoimisen osa-alueella, mutta positiivisen ilmapiirin luomisessa tarvitsin tukea tiimiltäni mallioppimisen keinoin sekä ohjauksellisen tuen osa-alueella tutkijoiden antama ohjaava palaute syvensi ymmärrystäni kehittymisen kohteistani. Salminen (2014; 2018) tuokin esille varhaiskasvatuksen arkisen kasvatusvuorovaikutuksen voivan olla ”hyvää” ja laadukasta monin eri tavoin mukaillen erilaisten kasvattajien ja lapsiryhmien persoonallisia piirteitä ja tarpeita.

Keskeistä tutkimuksessani olivat havaintoni pedagogisen kasvatusvuorovaikutukseni laadun arvioinnin eroissa tutkijoiden ja omien havaintojeni välillä, jotka synnyttivät minussa reflektiivistä prosessia. Reflektiivisen prosessin kautta tiedostin oman pedagogisen kasvatusvuorovaikutukseni laadun vahvuuksia ja kehittämisen kohteita uudella tavoin. Loikka-hankkeessa saamani mahdollisuudet pysähtyä tarkastelemaan omia havaintojani, jakamaan kokemuksiani sekä saada ammatillista tukea ja kannustusta niin vertaisilta kuin tutkijoilta tukivat rakentavan ja ohjaavan palautteen vastaanottamista. Oman työn reflektiivinen arviointi ja kehittäminen sekä uuden tiedon omaksuminen ja siirtäminen pedagogiseksi toimintatavaksi vaatiikin ensin oman toimintansa tiedostamista ja näkemistä uudella tavoin, jotta voi ymmärtää, millä tavoin omaa pedagogista toimintaansa voisi kehittää (Egerta ym 2019; Karila 2016; Kupila 2017; Pianta ym. 2016; Schön 1983; Ukkonen-Mikkola ym. 2020; Venninen ym. 2012).

Reflektiivisen työotteen kautta voidaan tukea eri-ikäisten, eri koulutustausta ja työkokemuksen omaavien ammattilaisten osittain hiljaiseksi tiedoksi muuttunutta pedagogisen osaamisen, tavoitteiden ja toimintatapojen tietoista näkyväksi tekemistä ja itsereflektiota sekä toiminnan arviointia ja kehittämistä (Karila 2016; Karila & Kupila 2010; Karila ym. 2017; Pakarinen ym. 2013; Pianta

ym. 2016, 127; Puroila ym. 2017). Yhteiset keskustelut vertaisten ja tutkijoiden kanssa TTI-viitekehysten (Hamre ym. 2013) ja CLASS-havainnointimenetelmän (Pianta ym. 2008) teoreettisten viitekehysten sisällöistä auttoivat minua tiedostamaan, jäsentämään ja käsitteellistämään sekä omaa pedagogista kasvatusvuorovaikutustani että instituutionaalista varhaiskasvatuksen pedagogista tavoitetta uudella tavoin. Tämä mahdollisti omien pedagogisten toimintatapojen tietoisien kehittämisen. Värri (2002, 151) korostaakin että, henkilöstön tulee ensin sekä tiedostaa että ymmärtää institutionaalisesti määritelty pedagogisen perustehtävänsä tavoitteet ja konkreettiset toimintatavat sekä niiden taustalla vaikuttavat arvot, voidakseen sitoutua perustehtävän toteuttamiseen, arviointiin ja kehittämiseen (ks. myös Wenger (1998, 242–243).

Mielenkiintoista tutkimuksessani olivat havainnot pedagogisen kasvatusvuorovaikutukseni laadun muutoksista ilman tiimin ja tutkijoiden antamaa tukea pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen osa-alueilla. Uudistuneet ohjaavat asiakirjat (Opetushallitus 2018; Varhaiskasvatuslaki 540/2018), Kansallisen arviointikeskuksen (KARVI) laatimat Laadun arviointikriteerit ja suositukset (Vlasov ym. 24/2018) sekä Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021) laatimat osaamisprofiilit ovat osaltaan pyrkineet tukemaan varhaiskasvatuksen reflektiivisen työotteen omaksumista. Kuitenkin tutkimukseni tulokset korostavat tutkimuksissa (Kangas & Ukkonen-Mikkola 2019; Tahkokallio 2014; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2020; Ukkonen-Mikkola ym. 2020; Venninen ym. 2012) esille tuotuja havaintoja, että kriittistä havainnointia, uuden tiedon omaksumista ja oman osaamisen kehittämiseen tarvitaan myös mahdollisuuksia rauhassa keskustellen jakaa omia kokemuksiaan työstään ja teoreettisesta tiedosta, saada rakentavaa ja ohjaavaa palautetta sekä konkreettista mallia ja ohjausta kokeneemmilta vertaisilta ja tutkijoilta. Reflektiivisen työotteen sekä oman työn oppimista ja kehittämistä siis tukevat ja syventävät osallisuuden kokemukset muiden kanssa.

Institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa on tapahtunut viime vuosina isoja muutoksia, mutta tutkimuksia suomalaisen varhaiskasvatuksen opettajan

ja moniammatillisen tiimin ammatillisesta osaamisesta, sen kehittymisestä ja pedagogisen kasvatusvuorovaikutuksen laadusta näiden muutosten keskellä on tehty varsin vähän. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt Doloriertin ja Sambrookin (2012; ks. myös Tienari & Kiriakos 2020) kuvaamana organisatorisena autoetnografisena tutkijana tarkastelemaan varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen osaamisensa rakentumista ja kehittymistä osana muuttuvaa institutionaalista varhaiskasvatusta. Toiminnallisia ja etnografisia tutkimuksia, joissa tutkijat osallistuvat yhdessä opiskelijoiden ja työntekijöiden kanssa tarkastelemaan, tukemaan ja kehittämään varhaiskasvatuksen ammatillista ja pedagogista osaamista tarvitaankin lisää.

Autoetnografisesta tutkimuksestani muodostui minulle kokonaisuudessaan oppimisen ja kehittymisen prosessi sekä opiskelijana, ammatillisesti työntekijänä, mutta myös ihmisenä. Prosessi haastoi minua tarkastelemaan itseäni persoonana sekä ihmisenä uudella tavoin. Yhteisesti muiden opiskelijoiden ja tutkijoiden kanssa jaetut haasteiden voittamiset, ilon ja naurun hetket sekä kuulluksi ja nähdyksi tuleminen loivat minulle opiskelijana, työntekijänä ja ihmisenä turvallisen ja rohkaisevan ilmapiirin kehittyä, kasvaa ja oppia yhdessä toisten kanssa. Samoin toivon voivani itse antaa samanlaisia hetkiä työssäni varhaiskasvatuksessa hoitamilleni lapsille, heidän vanhemmilleen ja koko työyhteisölleni.

LÄHTEET

- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola T. 2018. Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 49 (1), 75-81.
- Anderson, L. 2006. Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography* 35 (4), 373-395.
- Doloriert, C. & Sambrook, S. 2012. Organisational Autoethnography. *Journal of Organizational Ethnography*, 1(1), 83-95.
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. 2018. Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen. *Valloittava varhaiskasvatus - oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. 2. korjattu painos. Tampere: Vastapaino, 21-35.
- Egert, F., Dederer, V. & Fukkink, R.G. 2020. The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational research review* 29(2).
- Hamre, B., Pianta, R., Downer, J. De-Coster, J. Mashburn, A., Jones, S., Brown, J., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S., Brackett, 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
- Haynes, K. 2019. Autoethnography. Teoksessa C. Cassell (toim) *The SAGE Handbook of qualitative business and management research methods: Methods and challenges*, 17-31.
- Heikkinen, H. 2018. Toimintatutkimus: Kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5. uudistettu painos. PS-kustannus. E-kirja.

- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E..2018. Etnografian mahdollisuudet ja ulottuvuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto. (toim.) Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos ry, 7-32.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020a. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, Johdanto. E-kirja.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020b. Toimintatutkimus. Sekä toimintaa että tutkimusta. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, Luku 17. E-kirja.
- Kangas, J. & Ukkonen-Mikkola, T. 2019. Multi-voiced development in finnish early childhood education practices. *International journal of learning, teaching and educational research* 18(11), 1-17.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava Varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Opetushallitus. Verkkojulkaisu <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/vaikuttava-varhaiskasvatus>. (Luettu 27.4.2021.)
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Verkkojulkaisu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-487-0>. (Luettu 27.4.2021.)
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. <https://docplayer.fi/23223576-Varhaiskasvatuksen-tyoidentiteettien-muotoutuminen-eri-ammattilaissukupolvien-ja-ammattiryhmien-kohtaamisissa-kirsti-karila-paivi-kupila.html> (Luettu 3.5.2021.)

- Kupila, P. 2007. "Minäkö asiantuntija?" Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Kupila, P. 2017. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisöissä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 4. uudistettu painos. PS - Kustannus, luku 22. E-Kirja.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge University press.
- Muhonen, H. 2018. Educational dialogue in the classroom: scaffolding, knowledge building and associations with academic performance. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Mäntylä, R. 2007. Kertovan muutosselonteon menetelmä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Yliopistopaino Oy - Juvenes Print, 40-61.
- Nummenmaa, A.R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila & M. Ala-Suutari & M. Hännikäinen & A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 19-33.
- Nurmi, J.-E., Silinskas, G., Kiuru, N., Pakarinen, E., Turunen, T., Siekkinen, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. 2018. A child's psychological adjustment impacts teachers' instructional support and affective response. *European Journal of Psychology of Education*, 33 (4), 629-648.
- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.
- Opetusministeriö. 2021. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021-2030. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. Sähköinen versio https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OK_M_2021_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 31.5.2021.)

- Osaamisen yhteisloikka-Pedagogista ammattitaitoa lastentarhanopettajien koulutuksen ja työelämän uudistuvalla yhteistyöllä (2017-2020). Tutkimussuunnitelma. Jyväskylän yliopisto.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Rasku-Puttonen, H. 2013. Oppimista ja motivaatiota edistävä opettaja-oppilasvuorovaikutus. Julkaisussa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.). Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2013:9, 93-111.
- Paalumäki, A. & Vähämäki, M. 2020. Havainnointi organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, Luku 8. E-kirja.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K. & von Suchodoletz, A. 2020. Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research and Method in Education*, Early online. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71171>. (Luettu 27.4.2021.)
- Patton, M. 2015. *Qualitative research & evaluation methods*. Fourth edition. SAGE Publication, Inc.
- Pianta, R. Downer, J. & Hamre, B. 2016. Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps, and Systems. *The Future of Children*, 26 (2) Starting Early: Education from Pre Kindergarten to Third Grade, 119-137
- Pianta, R., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. 2008. Classroom assessment scoring system. Manual, Pre-K. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Puroila, A.-M., Kinnunen, S & Keränen, V. 2017. Varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamiseen tarvitaan johdonmukaisuutta ja yhteistä tahtoa. Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminta. Policy brief, 4. <http://tietokayttoon.fi/julkaisu?pubid=18901> (Luettu 30.4.2021.)
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, Luku 9. E-kirja.

- Rannikko, P. 2009. Kylä kaupungin laidaksi: Autoetnografinen tutkimus paikallisyhteisöjen ja identiteettien liikkeistä. *Maaseudun uusi aika: maaseutututkimuksen ja -politiikan aikakauslehti* 17 (1), 5-19.
- Salminen, J. 2014. The teacher as a source of educational support: exploring teacher-child interactions and teachers' pedagogical practices in Finnish preschool classrooms. Väitöskirja. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Salminen, J. 2018. Kasvattaja lapsen kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen, P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus – oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. 2. korjattu painos. Tampere: Vastapaino, 163-173.
- Salminen, J. & Poikonen, P-L. 2018. Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (Toim.) *Valloittava varhaiskasvatus – oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. 2. korjattu painos. Tampere: Vastapaino, 56-74.
- Schön, D. 1983. The reflective practitioner. How professionals think in action. Basic Books.
- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Poskiparta, E., & Nurmi, J.-E. 2013. Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education and Development* (24), 877-897.
- Tahkokallio, L. 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Tienari, J. & Kiriakos, C. 2020. Autoetnografia. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, Luku 18. E-kirja.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. E-kirja.

- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2018. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus – oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. 2. korjattu painos. Tampere: Vastapaino, 36-55.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Julkaisuja 3/2019.
- Ukkonen-Mikkola, T. 2018. Mature ECEC student teachers' perceived professional agency during work placements. *International journal of learning, teaching and educational research* 17(7), 59-79.
- Ukkonen-Mikkola, T. & Fonsén, E. 2020. Researching finnish early childhood teachers' pedagogical work using layder's research map. *Australasian journal of early childhood*, 43(4), 48-56.
- Ukkonen-Mikkola, T. & Turtiainen, H. 2016. Työssäoppiminen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä. *Journal of Early Childhood Education Research* 5(1), 44-68.
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R. & Wallin, O. 2020. Varhaiskasvatuksen työ muuttuu : muuttuuko asiantuntijuus? *Työelämän tutkimus*, 18 (4), 323-339.
- Uotinen, J. 2008. Autoetnografia, digi-tv ja kone, joka sanoo PING!
Naistutkimus 21(4) 2. artikkeli. Helsinki : Suomen naistutkimuksen seura 2008.
- Uotinen, J. 2010. Aistimuksellisuus, autoetnografia ja ruumiillinen tietäminen. *Elore*, 17(1).
- Venninen, T., Leinonen, J., Ojala, M. & Lipponen, L. 2012. Creating conditions for reflective practice in early childhood education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 6(1), 1-15.

- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge, University Press.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. 2018. *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset.* Karvi Julkaisut 24:2018.
- Värri, V-M. 2002. *Hyvä kasvatust - kasvatust hyvään. Dialogisen kasvatustun filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta.* 4. painos. Tampere: Tampere University Press. E-Kirja.