

**Varhaiskasvatuksen opettajien ja opiskelijoiden
näkemyksiä varhaiskasvatuksen pedagogiikasta ja
omasta pedagogisesta toiminnastaan**

Miia Hakala

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hakala, Miia. 2022. Varhaiskasvatuksen opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä varhaiskasvatuksen pedagogiikasta ja omasta pedagogisesta toiminnastaan. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 65 sivua + liitteet.

Pedagogiikka on keskeinen osa varhaiskasvatuksen toimintaa sekä varhaiskasvatuksen opettajan työtä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisten näkökulmien kautta varhaiskasvatuksen pedagogiikka määrittyi varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen opiskelijoiden puheessa. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimuksen lähestymistavassa ja analyysissä hyödynnettiin fenomenologian sekä muistitutkimuksen piirteitä. Tutkimuksen aineisto kerättiin vuosien 2020–2021 aikana yhteistyössä LOIKKA-hankkeen kanssa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen pedagogiikka voitiin jakaa neljään erilaiseen näkökulmaan varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen opiskelijoiden puheen perusteella. Nämä neljä näkökulmaa olivat lapsinäkökulma, vuorovaikutuksellinen näkökulma, toiminnan organisoinnin näkökulma sekä oppimisen tukemisen näkökulma.

Tulokset tarjoavat uudenlaisen jäsenyyksen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan siitä näkökulmasta, kuinka pitkään varhaiskasvatuksen kentällä työskennelleet opettajat sekä vahvan lastenhoitajan ammattiosaamisen omaavat varhaiskasvatuksen opiskelijat kuvaavat varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Tutkimus tarjoaa myös tärkeää tietoa siitä, millainen rooli pedagogiikalla tällä hetkellä varhaiskasvatuksessa on. Koska varhaiskasvatus on hoidon, kasvatuksen ja opetuksen pedagogisesti painottunut kokonaisuus, on tärkeää, että myös pedagogiikan merkitys varhaiskasvatukselle tunnustetaan niin yhteiskunnallisesti, kuin myös varhaiskasvatuksen kentällä.

Asiasanat: varhaiskasvatuksen pedagogiikka, varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen opiskelija, reflektio

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGIIKKA	7
2.1 Varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittely	7
2.2 Tieteellisyys ja tulevaisuus pedagogiikassa.....	8
2.3 Rakenteellisuus pedagogiikassa	9
2.4 Tavoitteet ja didaktiikka pedagogiikassa	10
2.5 Lapsilähtöisyys, oppimisen tukeminen ja vuorovaikutus pedagogiikassa	11
2.6 Ammatillisuus pedagogiikassa.....	12
3 PEDAGOGIIKKA OSANA VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN TYÖTÄ JA ASiantuntijaOSAAMISTA	14
3.1 Pedagogiikka on yksi osa työn ydinosuamista.....	14
3.2 Varhaiskasvatuksen asiantuntijaosaaminen opintojen aikana sekä työelämässä	17
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS	21
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	22
5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	25
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	26
5.4 Aineiston analyysi	28
5.5 Eettiset ratkaisut.....	30
6 TULOKSET	33
6.1 Varhaiskasvatuksen pedagogiikan neljä erilaista näkökulmaa	33
6.2 Lapsinäkökulma.....	35
6.3 Vuorovaikutuksellinen näkökulma	37

6.4 Toiminnan organisoinnin näkökulma	39
6.5 Oppimisen tukemisen näkökulma	42
7 POHDINTA.....	46
7.1 Tutkimuksen päätulosten tarkastelu	46
7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	51
7.3 Jatkotutkimusaiheet.....	55
LÄHTEET	58
LIITTEET.....	66

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatustilain mukaisesti ”varhaiskasvatus on suunnitelmallinen ja tavoitteellinen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama kokonaisuus, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (Varhaiskasvatustilaki 2018, 2§). Myös varhaiskasvatusta ohjaava valtakunnallinen varhaiskasvatustilasuunnitelma korostaa pedagogiikan merkitystä osana varhaiskasvatusta (Opetustilhallitus 2022). Varhaiskasvatustilaki uudistui vuonna 2018 ja varhaiskasvatustilasuunnitelma ensin vuonna 2018 ja uudelleen vuonna 2022, jolloin varhaiskasvatuksen pedagoginen ulottuvuus nostettiin myös keskeiseksi osaksi varhaiskasvatuksen toimintaa, suunnittelua ja tavoitteita. Myös muissa maissa, kuten Saksassa ja Vietnamissa, varhaiskasvatus, esiopetus sekä opetustilasuunnitelmat ovat kokeneet uudistuksia ja pedagogiikan roolia on pyritty vahvistamaan. Uudistukset näkyvät myös siinä, että varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen rooli on vahvistunut ja pedagogisen osaamisen tulee olla yhä vahvempi. (Knauf 2020; Vu 2021.) Suomessa varhaiskasvatus nähtiin ennen uudistuksia ensisijaisesti lapsen päivähoitona ja lapsen paikkana vanhempien työpäivän ajan (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2017, 21–25). Pedagogiikan osuus on kuitenkin ollut osana varhaiskasvatuksen sisältöjä ensimmäisistä lastentarhoista asti, sillä lastentarha-aate tuli Suomeen Saksasta, jossa korostettiin fröbeliläistä kasvatus- ja leikkifilosofiaa (Raittila, Liinamaa & Tuominiemi 2017, 61). Kuitenkin vasta vuonna 2013 varhaiskasvatus siirtyi sosiaalihilinnosta takaisin kouluhallintoon ja tämän muutoksen myötä varhaiskasvatus alettiin nähdä yhä enemmän osana lapsen koulupolkua ja elinikistä oppimista (Eerola-Pennanen ym. 2017, 24–27).

Varhaiskasvatuksen murros näkyy myös varhaiskasvatuksen opettajien työssä. Pedagogiikan toteuttaminen varhaiskasvatuksessa vaatii opettajilta vahvaa pedagogista osaamista (Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2019, 181). Tämä lisää painetta myös varhaiskasvatuksen opettajakoulutukseen ja koulutusohjelmassa painottuvatkin esimerkiksi varhaispedagogiikka sekä erilaisten oppimisteorioiden sisällöt (Jyväskylän yliopisto kasvatustieteiden laitos 2022). Varhaiskasvatuksen opettajista tulee varhaiskasvatuksen

pedagogiikan asiantuntijoita ja pedagogiikka on yksi keskeisin osa heidän tulevaa työtänsä. Pedagogiikka on läsnä varhaiskasvatuksessa niin arkisissa toiminnoissa, kuin suunnitelluissa hetkissä. On tärkeää, että varhaiskasvatuksen opettajat ja opiskelijat tunnistavat varhaiskasvatuksen pedagogiikan keskeisiä osa-alueita sekä omaa pedagogista osaamistaan, jotta he osaavat myös työssään huomioida nämä asiat. Pedagogiikka on myös yksi varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöistä ja näin ollen korkeatasoinen pedagogiikka edistää myös varhaiskasvatuksen laatua (Ishimine & Tayler 2014, 273). Myös opettajan pedagoginen osaaminen lisää varhaiskasvatuksen laatua (Campbell-Barr 2018). Onkin tärkeää, että varhaiskasvatuksen opettajilla on vahva pedagoginen osaaminen, jolloin he voivat myös osaltaan olla luomassa laadukasta varhaiskasvatusta. Tämän tutkimuksen tavoitteena olikin tavoittaa reflektiivisten haastattelujen avulla se, miten varhaiskasvatuksen opettajat ja opiskelijat hahmottavat varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa sekä omaa pedagogista toimintaansa varhaiskasvatuksessa, jolloin varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa saadaan myös näkyvämmäksi.

2 VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGIIKKA

2.1 Varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittely

Sanaa pedagogiikka voidaan määritellä monella eri tapaa. Pedagogiikka voi olla esimerkiksi erilaisia koulutus- ja kasvatuserityksiä, jotka perustuvat erilaisiin kasvatuskäsityksiin (Hännikäinen 2013, 33). Varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn on vuosien aikana vaikuttaneet vahvasti eri länsimaisten filosofien, kuten Rousseau'n tai Fröbelin ajatukset lapsesta ja lapsuudesta. Nämä filosofit korostivat esimerkiksi leikin merkitystä osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ja useat heidän ajatuksensa näkyvät yhä monien maiden opetussuunnitelmissa. (Murray 2015, 1716.) Suomessa pedagogiikka näkyy tänä päivänä vahvasti niin opetussuunnitelmissa, kuin käytännön työssä. Varhaiskasvatus ei ole enää pelkästään lapsen hoitopaikka, vaan selkeästi pedagogisesti painottunut hoidon, kasvatuksen ja opetuksen muodostama kokonaisuus, jossa varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisella osaamisella on iso rooli (Opetushallitus 2022).

Tarkemmin varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa Suomessa ovat määritelleet muun muassa Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018) sekä Kangas ym. (2021). Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018) toteavatkin, että varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa voisi määrittää esimerkiksi seuraavanlaisesti: varhaiskasvatuksen pedagogiikka on pedagogisesti suunniteltua ja tavoitteellista toimintaa, jonka tavoitteena on vaikuttaa lapsen hyvinvointiin, kehitykseen ja oppimiseen. Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa korostuu tiede- ja tutkimusperusteisuus ja sitä toteutetaan leikkiä ja lapsen osallisuutta hyödyntäen. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 79.) Myös Kangas ym. (2021) ovat pyrkineet selvittämään, kuinka varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa pohjoismaissa toteutetaan. Heidän selvityksensä mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikka on hyvin monialainen sekä dynaaminen käsite, jota voi tarkastella erilaisten ulottuvuuksien, kuten vuorovaikutuksen sekä didaktiikan avulla (Kangas ym. 2021, 1).

Alila & Ukkonen-Mikkola (2018) hahmottavat varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa tarkemmin viiden eri ulottuvuuden avulla. Nämä ulottuvuudet ovat tieteenala-aspekti, rakenteellinen, tavoitteellinen, toiminnallinen sekä ammatillinen aspekti (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 78). Kangas ym. (2021) lähestyvät varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa myös viiden eri ulottuvuuden kautta, mutta painotus osa-alueilla on hieman erilainen. Heidän jäsenyksensä mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa voi lähestyä vuorovaikutuksen (interaction), oppimisen ohjaamisen/tukemisen (scaffolding), didaktiikan (didactics), ammatillisuuden (expertise) ja tulevaisuuden orientaation (future orientation) avulla. Tarkastelen seuraavaksi tarkemmin, miten varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa voidaan määritellä Alilan ja Ukkonen-Mikkolan sekä Kankaan ym. mukaan.

2.2 Tieteellisyys ja tulevaisuus pedagogiikassa

Ensimmäisenä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyssä Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018) puhuvat tieteellisestä aspektista. Tieteellinen ulottuvuus pedagogiikan määrittelyssä tarkoittaa sitä, että varhaiskasvatuksen pedagogiikan lähtökohtana on tiede- ja tutkimusperustaisuus ja pedagogiikkaa määrittää erityisesti varhaiskasvatustiede (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 78). Varhaiskasvatustiede tieteenalana on vasta rakentumassa ja sen tutkimusalueet ovat hyvin moninaiset. Tutkimusalue koostuu esimerkiksi yhteiskunnallisten ja globaalien prosessien tutkimisesta, pedagogisten toimintaympäristöjen tutkimisesta sekä lapsuuden rakentumisen tarkastelusta. Näihin tutkimusalueisiin liittyy myös muun muassa varhaiskasvatuksen pedagogiikan tutkiminen. (Raittila ym. 2017, 65.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikan ja sen sisältöjen tutkiminen onkin yksi varhaiskasvatustieteen suosituimmista tutkimuskohteista (Alasuutari & Raittila 2017, 57).

Kangas ym. (2021) puolestaan puhuvat tulevaisuuden orientaatiosta, sillä varhaiskasvatuksen kenttä ja tutkimus ovat koko ajan jatkuvan muutoksen alla. Varhaiskasvatuksen opettajilla on suuri vastuu auttaa ohjaamaan lapsia

saavuttamaan taitoja, joita tulevaisuudessa tarvitaan. Toisaalta taas myös varhaiskasvatuksen opettajiin kohdistuu valtavasti odotuksia, jotka lisääntyvät vain tulevaisuudessa. (Kangas ym. 2021.) Opettajien odotetaan esimerkiksi hallitsevan lasten kehitystä koskevaa tietoa, mutta myös opetussuunnitelmien sisällöt. Toisaalta taas opettajien tulisi pystyä tulevaisuudessa yhä enemmän arvioimaan kriittisesti opetussuunnitelmia ja toimintakulttuuria sekä luomaan uusia toimintamalleja omassa työyhteisössään. (Kangas ym. 2021.)

2.3 Rakenteellisuus pedagogiikassa

Rakenteellinen aspekti Alilan ja Ukkonen-Mikkolan mukaan viittaa siihen, että varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittely on kytköksissä oleellisesti instituutioihin sekä kulttuuriin ja historiaan (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 78). Esimerkiksi Suomessa varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn vaikuttavat varhaiskasvatusinstituutio sekä sitä ohjaava varhaiskasvatussuunnitelma. Suomen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa pedagogiikka on mainittu tarkasti. Pedagogiikkaa määrittävät arvoperusta sekä käsitykset lapsuudesta ja oppimisesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikka on varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa. (Opetushallitus 2022, 22.)

Vaikka varhaiskasvatuksen pedagogiikka pohjaa vahvasti valtakunnallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin, näkyy pedagogiikan määrittelyssä myös vallitseva kulttuuri sekä aika (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 78). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka toteuttavat työntekijät toimivat usein omalla ”kasvattajapersoonallaan” ja korostavat työskentelyssään omia kasvatusnäkömystään. Nämä kasvatusfilosofiset lähtökohdat ovat kuitenkin vahvasti kytköksissä ajankohtaiseen kulttuuriin ja rakentuvat sen mukaan, mitä esimerkiksi sen hetkessä koulutuksessa painotetaan. (Nummemaa, Karila, Joensuu & Rönholm 2007, 17.)

Alilan ja Ukkonen-Mikkolan mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa rakenteellisuuden näkökulmasta määrittää vallitsevan laajemman kulttuurin lisäksi myös paikallinen ja yksityiskohtaisempi toimintakulttuuri (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 78). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan toimintakulttuuri on ”historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunut tapa toimia, joka muovautuu yhteisön vuorovaikutuksessa” (Opetushallitus 2022, 28). Toimintakulttuuri näkyy päiväkodin arkisessa toiminnassa sekä käytänteissä ja se koostuu erilaisista fyysisistä sekä sosiaalisista käytänteistä (Rintakorpi 2018, 17; Nummemaa ym. 2007, 30–31). Pelkän toimintakulttuurin lisäksi voidaan puhua myös pedagogisen kulttuuriin käsitteestä. Pedagogisella kulttuurilla tarkoitetaan päiväkodin kasvatusta ja työkulttuuria, joka syntyy lapsen kehitykseen ja oppimiseen liittyvien käsityksien pohjalta (Nummemaa ym. 2007, 31).

2.4 Tavoitteet ja didaktiikka pedagogiikassa

Tavoitteellisen aspektin mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikan tavoite on lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 78). Tämä lapsikohtainen tavoite tulee esille myös varhaiskasvatuslaissa, jonka mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikan keskiössä on hoidon, opetuksen ja kasvatuksen muodostama kokonaisuus (Hännikäinen 2013, 31). Lapsikohtaisen tavoitteen lisäksi varhaiskasvatuksen pedagogiikalla on vanhempia tukeva ja yhteiskuntaa uudistava tavoite. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan tavoite on tukea lapsen lisäksi myös vanhempia heidän kasvatustyössään, mutta myös luoda sellaista koulutuspolkua, joka mahdollistaa lapsen elinikäisen oppimisen. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 78.) Tässä näkökulmassa painottuu nimenomaan varhaiskasvatuksen näkeminen osana lapsen koulupolkua, ei niinkään päivähoitona.

Kangas ym. (2021) puhuvat tavoitteellisuuden sijaan didaktiikasta, joka pitää sisällään ”tavoitteellisen oppimisen” eli formaalin oppimisen. Didaktiikka on esimerkiksi sitä, että opettaja toimii oppimisen mahdollistajana luomalla

oppimiseen sopivan ympäristön tai on vuorovaikutuksessa oppijoiden kanssa (Kangas 2021, 7). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka didaktiikan näkökulmasta taas pitää sisällään oppiaineajattelun ja opetussuunnitelmat. Lisäksi varhaiskasvatuksen pedagogiikka didaktiikan näkökulmasta on vahvasti opettajajohtoista ja lasten itsesäätely- ja kognitiiviset taidot korostuvat opetuksessa (Kangas ym. 2021, 5). Kangas ym. (2021) tuovat artikkelissaan tärkeän näkökulman esille siitä, että viekö liika didaktiikka varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa kohti ”koulumaisuutta” ja estää lasten osallisuuden toteutumisen. Suomessa varhaiskasvatuksen pedagogiikassa kuitenkin myös lasten kuulemisella ja lapsilähtöisyydellä on iso osa, eikä didaktiikka ole hävittämässä tätä.

2.5 Lapsilähtöisyys, oppimisen tukeminen ja vuorovaikutus pedagogiikassa

Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018) puhuvat myös toiminnallisesta aspektista varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyssä. Toiminnallinen aspekti viittaa siihen, että varhaiskasvatuksen pedagogiikassa tulee huomioida toiminnan lapsilähtöisyys ja nähdä lapsi aktiivisena toimijana. Pedagogiikka toteutuu myös toiminnan suunnittelussa ja tavoitteiden asettamisessa, jossa huomioidaan muun muassa erilaiset oppimisympäristöt sekä leikin merkitys. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 78–79.) Lapsilähtöisyyteen liittyy ajatus myös lasten osallisuudesta, jolla viitataan siihen, että lapsella on esimerkiksi mahdollisuus vaikuttaa omaan oloonsa, ilmaista mielipiteitään, vaikuttaa ja tulla kuulluksi (Turja & Vuorisalo 2017, 36). Osallisuus voi olla myös työtapa, jonka avulla varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ja tavoitteita voidaan toteuttaa ja esimerkiksi toimintaympäristöjen tai toiminnan suunnittelussa tulisi kuulla lasten ajatuksia (Leinonen 2014).

Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa voidaan lähestyä myös oppimisen tuen/ohjaamisen (scaffolding) kautta, jolloin pedagogiikan keskiössä on se, miten aikuinen voi auttaa lasta oppimaan ja oivaltamaan itse ja toimimaan näin lähikehityksen vyöhykkeellä (Kangas ym. 2021). Alilan ja Ukkonen-Mikkolan

tapaan myös Kangas ym. pitävät lasten osallisuutta tärkeänä osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ja juuri lapsen ohjaaminen oivaltamaan itse tukee lapsen osallisuutta (Kangas ym. 2021, 6). Osallisuuden ja lapsilähtöisyyden lisäksi varhaiskasvatuksen pedagogiikassa näkyy Kankaan ym. (2021) mukaan myös aikuisen vuorovaikutus lapseen. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on sitä, että aikuinen kohtaa lapsen sensitiivisesti, tarjoaa lapselle hoivaa, huolenpitoa ja turvallisen vuorovaikutussuhteen sekä auttaa synnyttämään lapselle kuuluvuuden tunteen (Kangas ym. 2021, 5).

2.6 Ammatillisuus pedagogiikassa

Ammatillinen aspekti varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyssä tarkoittaa sitä, että pedagogiikan toteutumisen edellytyksenä on kasvattajan tiedot ja taidot esimerkiksi lapsen kehityksestä ja oppimisesta. Ammatillinen aspekti viittaa myös siihen, että pedagogisen toiminnan lähtökohtana tulee olla havainnointi, dokumentointi, arviointi sekä toiminnan kehittäminen. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 79.) Varhaiskasvatuksen opettajan työ koostuu tietystä ydinosaamisesta, joka pitää sisällään esimerkiksi perustehtävään liittyvän tietoisuuden, kasvatusosaamisen sekä vuorovaikutusosaamisen (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 75). Varhaiskasvatuksen opettaja myös vastaa ryhmän pedagogiikan toteutumisesta, toiminnan toteuttamisesta, arvioinnista ja kehittämisestä yhdessä muiden tiimin jäsenten kanssa (Opetushallitus 2022, 18). Tarkemmin varhaiskasvatuksen opettajan työtä sekä ydinosaamista kuvataan luvussa kolme.

Myös Kangas ym. (2021) tuovat esille, että varhaiskasvatuksen pedagogiikasta puhuttaessa on hyvä huomioida varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen osaaminen. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen ammattitaito näyttäytyy sen kautta, millaisia uskomuksia ja arvoja työntekijällä on omasta pedagogisesta osaamisestaan (Kangas ym. 2021, 7). Toisaalta opettajan ammatillisuus ja pedagoginen osaaminen rakentuvat myös sen seurauksena, milloin ja millaisen koulutuksen hän on saanut. Keskustelua on herättänyt se,

antaako koulutus kaikille samanlaiset valmiudet toimia opettajana ja onko koulutusten ja opettajien osaamisen välillä eroja. (Kangas ym. 2021, 8.) Suomessa yliopistot ovat keskittyneet erityisesti tuottamaan varhaiskasvatuksen pedagogista osaamista (Karila ym. 2013), joten voisi myös ajatella, että koulutus antaa opettajille vahvan ammatillisen pohjan toimia varhaiskasvatuksen opettajana ja vastata pedagogiikan toteutumisesta.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka jäsentyy siis monella eri tapaa, ollen toisaalta opetussuunnitelmien ja kulttuurin muovaamia rakenteita, mutta toisaalta myös aikuisen ja lapsen välisiä kohtaamisia, joista syntyy pedagogisia hetkiä. Kirjallisuudessa varhaiskasvatuksen pedagogiikka jäsentyy esimerkiksi edellä esiteltyjen ulottuvuuksien kautta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuitenkin tarkastella tarkemmin, millaisena arjen varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä toimivat opettajat sekä opiskelijat hahmottavat varhaiskasvatuksen pedagogiikka ja peilata pohdinnassa heidän näkemyksiään kirjallisuuden jäsennykseen varhaiskasvatuksen pedagogiikasta.

3 PEDAGOGIIKKA OSANA VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN TYÖTÄ JA ASIANTUNTIJAOSAAMISTA

3.1 Pedagogiikka on yksi osa työn ydinosaamista

Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuusvaatimukseen vaaditaan vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto ja tutkintoon tulee sisältyä varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavia opintoja (Opetusalan Ammattijärjestö OAJ 2022). Varhaiskasvatuksen opettajan osaaminen on pitkään ollut ”yleispätevää” ja heillä on ollut laajaa tietämystä monelta eri osa-alueelta. Viime vuosina kuitenkin pedagoginen osaaminen ja tietämys lapsen oppimisesta on noussut keskeiseksi osa-alueeksi varhaiskasvatuksen opettajan työssä. (Martínez-Bello ym. 2020, 484.) Varhaiskasvatussuunnitelman ja varhaiskasvatustilain muutoksilla on pyritty myös selkiyttämään varhaiskasvatuksessa toimivien työntekijöiden rooleja, jolloin varhaiskasvatuksen opettajat, varhaiskasvatuksen sosionomit sekä varhaiskasvatuksen lastenhoitajat olisivat paremmin tietoisia kunkin omista vastuualueista (Opetushallitus 2022; Ukkonen-Mikkola, Yliniemi & Wallin 2020). Varhaiskasvatustilain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet toteavatkin vastuun toiminnan suunnittelusta, tavoitteiden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä olevan varhaiskasvatuksen opettajilla (Opetushallitus 2022; Varhaiskasvatustilain 540/2018). Myös opettajat itse näkevät varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamisen, suunnittelun, arvioinnin, kehittämisen ja lapsen oppimisen ja kehityksen tukemisen olevan opettajan työn keskeisimpiä osa-alueita (Ukkonen-Mikkola ym. 2020, 333).

Alila ja Ukkonen-Mikkonen (2018) puhuvat varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyssään ammatillisesta osaamisesta ja sen kytkeytyemisestä pedagogiikkaan. Alila ja Ukkonen-Mikkonen toteavat, että varhaiskasvatuksen

pedagogiikka muodostuu myös esimerkiksi kasvattajan tiedoista sekä taidoista ja kasvattajan tulisi olla tietoinen esimerkiksi erilaisista kasvatusteorioista (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 79). Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017) taas puhuvat varhaiskasvatuksen ydinosamisesta, johon viitattiin varhaiskasvatuksen pedagogiikan ammatillisuutta koskevassa luvussa (2.6). Varhaiskasvatuksen opettajan työhön kuuluu tietty ydin- eli substanssiosaaminen. Tämä ydinosaminen koostuu toimintaympäristöön ja perustehtävään liittyvästä osaamisesta, varhaiskasvatusosaamisesta, yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisesta sekä kehittämisoaamisesta. (Karila ym. 2017, 75.) Pedagoginen osaaminen näkyy Karilan ym. jaottelussa vahvimmin varhaiskasvatukseen liittyvässä osaamisessa. Sen ydintä ovat muun muassa kasvatusosaaminen, opetusosaaminen, opetussuunnitelmaosaaminen, lapsen kehitystä ja oppimista koskeva osaaminen sekä pedagoginen osaaminen (Karila ym. 2017, 75).

Myös toimintaympäristön ja perustehtävän tulkintaa liittyvä osaaminen kytkeytyy varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen osaamiseen ja työn pedagogiseen sisältöön. Perustehtävä muodostuu siitä, että varhaiskasvatuksen opettaja tiedostaa kasvatukseen ja lapsuuteen liittyviä yhteiskunnallisia ja kulttuurisia lähtökohtia sekä on tietoinen työtänsä ohjaavasta lainsäädännöstä. (Karila ym. 2017, 75.) Varhaiskasvatuksen opettajan työn pedagogiseen sisältöön vaikuttaa myös se, kuinka perustehtävää tulkitaan. Varhaiskasvatuksen perustehtävä määrittyykin sen mukaan, nähdäänkö varhaiskasvatus lapsen päivähoitona ja lapsen paikkana vanhempien työpäivän aikana vai ajatellaanko varhaiskasvatus osana lapsen koulupolkua sekä lapsen subjektiivisena oikeutena (Fonsén 2008, 43–44). Tämä myös näkyy väistämättä siinä, miten varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva muodostuu. Koska uuden varhaiskasvatuslain sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatus tulisi nähdä ennen kaikkea lapsen oikeutena ja osana elinikäistä oppimista (Opetushallitus 2022; Varhaiskasvatuslaki 540/2018; Eerola-Pennanen ym. 2016) voisi myös ajatella, että varhaiskasvatuksen opettajan työn keskiössä on ohjata lapsia tulevaan koulumaailmaan, mutta myös tiedostaa

varhaiskasvatuksen merkitys lapselle itseisarvona ja huomioida tämä seikka kaikessa pedagogisessa toiminnassa sekä suunnittelussa.

Karila ym. (2017) puhuvat myös jatkuvaan kehittämiseen liittyvästä osaamisesta, jossa korostuvat esimerkiksi reflektio- ja tiedonhallintaosaaminen sekä arviointi- ja kehittämisosaaminen. Reflektio-osaamisen näkökulmasta opettajan tulisi tarkastella omia pedagogisia toimintatapojaan, ja sitä mitä, miten ja miksi hän toimii tietyllä tapaa. Kriittinen reflektio voi myös auttaa muuttamaan tottuja toimintatapoja ja luoda uusia parempia tapoja toteuttaa pedagogiikkaa. (Pihlaja & Holst 2013.) Muuttuvassa nyky-yhteiskunnassa nähdään, että on tärkeää arvioida ja kehittää ammatillista osaamista tarpeen mukaan (Karila ym. 2017, 72). Myös varhaiskasvatusalaan kohdistuneet muutokset ovat tuoneet opettajille paineen toimia uudelleenlaisessa varhaiskasvatusympäristössä ja vahvistaa omaa pedagogista osaamistaan (Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2019). Varhaiskasvatuksen kenttä on alati muuttuva, eikä voida vielä tietää millaista pedagogista osaamista tulevaisuudessa tarvitaan (Ukkonen-Mikkola ym. 2020).

Arviointi ja kehittäminen kytkeytyvät myös oleellisesti varhaiskasvatuksen pedagogiseen työn ydinosaamiseen, sillä on tärkeää, että oman työnsä lisäksi varhaiskasvatuksen henkilöstö arvioi ja kehittää varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa esimerkiksi havainnoinnin ja dokumentoinnin avulla (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 79). Pedagoginen dokumentointi on ollut paljon pinnalla viimeaikoina ja se on noussut yhdeksi osaksi varhaiskasvatuksen opettajan työtä, jolloin esimerkiksi erilaisten kirjausten avulla, kuten päivittäiset kirjaukset varhaiskasvatuksen arjesta, voidaan paremmin hahmottaa pedagogiikan ja lasten osallisuuden toteutumista sekä edelleen kehittää niitä (Rintakorpi 2016).

Arjessa näkyvä työn ydinosaaminen voi myös näyttäytyä eri tavalla, kuin kirjallisuudessa tehdyt jaottelut aiheesta. Aiempien tutkimuksien perusteella opettajien käsitykset arjen työn ydinosaamisesta liittyivät erityisesti juuri opettajan vahvaan rooliin suunnittelussa ja arvioimisessa. Toisaalta opettajat myös mielsivät, että työn ydinosaamista on vastata lapsiryhmän pedagogiikan toteutumisesta. (Onnismaa, Reunamo & Lipponen; Ukkonen-Mikkola ym. 2020;

Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018.) Myös tämä tutkimus tarjoaa näkökulman siihen, millaisia asioita varhaiskasvatuksen opettajat sekä opiskelijat nostavat esille varhaiskasvatuksen työn ydinosamisesta juuri pedagogisen osaamisen näkökulmasta.

3.2 Varhaiskasvatuksen asiantuntijaosaaminen opintojen aikana sekä työelämässä

Varhaiskasvatuksen asiantuntijaosaaminen alkaa kehittyä jo opintojen aikana. Varhaiskasvatuksen asiantuntijaosaamisen muodostumiseksi tarvitaan kuitenkin koulutuksessa saadun formaalin tiedon lisäksi myös käytännön tietoa, joka saadaan varhaiskasvatuksen työssä. Asiantuntijuus myös muovaantuu ja kehittyy ajan kuluessa. (Kupila 2007, 18.) Asiantuntijuutta voidaan määritellä eritavoin, mutta se on esimerkiksi pitkään alalla toimimista, vahvaa osaamista ja tietoa juuri omalta alalta sekä kykyä soveltaa tietoa käytäntöön (Happo, Määttä & Uusiautti 2012a, 488). Varhaiskasvatuksen asiantuntijaosaaminen on hyvin pitkälti samaa kuin työn ydinosaminen: opetussuunnitelmaosaamista sekä pedagogisten sisältöjen hallintaa (Happo ym. 2012, 488). Varhaiskasvatuksen asiantuntijaosaamisen taustalla myös vaikuttavat monet eri asiat. Karila (2008) esittää, että varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden taustalla näkyvät niin erilaiset kulttuuriset ja sosiaaliset rakenteet, kuin myös päiväkodin oma toimintakulttuuri, mutta myös työntekijän oma henkilökohtainen historia sekä uskomukset omista kyvyistään. Asiantuntijaosaaminen ei myöskään synny hetkessä. Esittelen seuraavaksi, millaiset lähtökohdat varhaiskasvatuksen koulutusohjelma tarjoaa asiantuntijuudelle ja millaisena varhaiskasvatuksen asiantuntijuus näyttäytyy työelämässä.

Varhaiskasvatuksen opettajakoulutusta tarjoavat useat yliopistot Suomessa ja usein koulutus koostuu sekä kandidaatin- että maisterintutkinnosta (Opintopolku 2022). Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuteen tarvitaan vähintään kandidaatintutkinto (OAJ 2022). Varhaiskasvatuksen opettajakoulutusohjelman päätavoite on kouluttaa varhaiskasvatuksen asiantuntijoita niin päiväkoteihin, kuin muihinkin tehtäviin (Happo, Määttä &

Uusiautti 2012b, 274). Opintopolussa (opetushallituksen portaali, jossa on listattuna suomalaiset oppilaitokset ja korkeakoulut sekä niiden tarjoamat koulutukset) varhaiskasvatuksen kandidaatintutkinnon tavoitteiksi määritellään esimerkiksi se, että opintojen myötä opiskelija oppii tuntemaan varhaiskasvatuksen tiedeperustaa ja kykenee analysoimaan ja soveltamaan varhaiskasvatusikäisen lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyvää tutkimustietoa erilaisissa toimintaympäristöissä. Lisäksi koulutuksen tavoitteena on, että sen käytyään opiskelija kykenee toimimaan varhaiskasvatuksen pedagogista asiantuntijuutta vaativissa tehtävissä ja kehittämään ammatillista osaamistaan. (Opintopolku 2022.)

Varhaiskasvatuksen opintojen aikana opiskelijoiden kokemukset käytännön työelämästä voivat olla vielä hyvinkin vähäiset ja tieto varhaiskasvatuksen toiminnasta perustuu enimmäkseen koulutuksessa saadusta tiedosta. Kupila (2007) selvitti väitöskirjassaan, kuinka varhaiskasvatuksen opiskelijat rakentavat asiantuntijuuttaan ja millaisena he mieltävät ovat pedagogisen osaamisensa. Tulokset osoittivat, että asiantuntijuutta voitiin rakentaa neljän eri asiantuntijatyypin avulla. Nämä tyypit olivat vahvat pedagogit, identiteetin etsijät, laaja-alaiset toimijat sekä erityisosaajat. (Kupila 2007, 137.) Erityisesti vahvat pedagogit kokivat varhaiskasvatuksen opettajan työn kutsumusalakseen, ja heillä oli vahva kiinnostus varhaiskasvatuksen laadun sekä pedagogisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämiseen (Kupila 2007, 138). Myös ammatin induktiovaiheessa, eli ensimmäisinä työvuosina varhaiskasvatuksen opettajana toimivan voi olla haastavaa jäsentää omaa osaamistaan ja toisaalta ylipäänsä sitä, millainen rooli opettajalla on työyhteisössä. Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo sekä Lipponen (2017) tutkivat aihetta ja sitä, miten ammatin induktiovaiheessa, eli 3–5-vuotta valmistumisesta työskennelleet varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat omaa osaamistaan. Yliopistokoulutuksen saaneet varhaiskasvatuksen opettajat kokivat oman pedagogisen osaamisena vahvaksi, mutta hankalampaa oli hahmottaa, mitkä työt kuuluvat kellekin tiimissä (Onnismaa ym. 2017, 202). Työuran alussa opettajan keskittyminen saattaa myös suuntautua opetustilanteisiin ja

suunnitteluun ja vasta myöhemmin mukaan tulee enemmän reflektio-osaamista, jolloin opettaja pystyy paremmin arvioimaan ja kehittämään omaa toimintaansa sekä toimimaan vapaammin ilman, että yllättävät muutokset järkyttävät perusarkea ja toimintaa (Happo ym. 2012a, 490).

Varhaiskasvatuksen koulutusohjelma tarjoaa siis niitä asiantuntijuuden lähtökohtia, joita opiskelija tarvitsee myös myöhemmin käytännön työelämässä. Työelämässä varhaiskasvatuksen asiantuntijaosaaminen on paljolti esimerkiksi opetussuunnitelmien hallintaa, mutta toisaalta myös sitä, että kykenee ottamaan huomioon lasten ja perheiden yksilölliset tarpeet suunnittelussa ja toiminnassa sekä toimimaan vuorovaikutuksessa työyhteisön jäsenten ja vanhempien kanssa (Happo & Määttä 2012, 92; Szkolak-Stepień 2017). Pedagogiikka on myös vahvasti läsnä varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuudessa ja opettaja toimii tiiminsä pedagogisena johtajana (Heikka, Halttunen & Waniganayake 2016). Käytännössä pedagoginen johtajuus on esimerkiksi sitä, että opettaja huolehtii päivittäisen pedagogiikan toteutumisesta ja sen laadusta, suunnittelee toimintaa, laatii varhaiskasvatussuunnitelmia ja jakaa tiimille vastuita, jotta pedagogiset tavoitteet toteutuvat (Heikka ym. 2016, 149).

Varhaiskasvatuksen opettajat itse kokevat asiantuntijuuden kehittyvän erityisesti vasta työelämässä. Asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttavat etenkin erilaiset koulutukset, työkokemus, oma henkilökohtainen historia sekä asenne työtä kohtaan. (Happo ym. 2012b, 276.) Erityisesti oman osaamisen kehittämistä koulutusten ja perehtymisellä alan viimeisimpään tietoon, pidettiin tärkeänä asiantuntijuuden kehittymisen kannalta (Happo ym. 2012b, 276). Puolestaan Karilan (2008) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehittymiseen liittyy kolme eri ulottuvuutta, jotka ovat henkilökohtainen ulottuvuus, tarkkarajainen erityisosaaminen sekä työympäristö. Asiantuntijana kehittyminen tapahtuu näiden kolme osa-alueen vuorovaikutuksessa ja asiantuntijana kehittyminen on aina yhteydessä myös vallitsevaan kulttuuriin ja rakentuu ja kehittyy juuri siinä ympäristössä, jossa opettaja toimii (Karila 2008, 211).

Edellä esitetyn perusteella voi siis todeta, että pedagogiikan painottaminen näkyy vahvasti varhaiskasvatuksen opettajan toimenkuvassa ja opettajan työn keskeisin tehtävä onkin vastata pedagogiikan toteutumisesta lapsiryhmässä. Varhaiskasvatuksen opettajana toimiminen vaatii myös tiettyä asiantuntijaosaamista, joka kehittyy kokemuksen myötä. Koska tämän tutkimuksen kohteena ovat jo työssä olevat varhaiskasvatuksen opettajat, mutta myös varhaiskasvatuksen opiskelijat, on olennaista tietää, mistä työn ydinosaaminen koostuu. Toisaalta tämän tutkimuksen avulla on kiinnostavaa saada mahdollisesti myös näkökulmaa siihen, miten kokemus ja erilainen ammattiosaaminen (pitkän uran opettajina tehneet sekä aiemmin lastenhoitajana toimineet varhaiskasvatuksen opiskelijat), näkyy varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan liittyvässä puheessa, vaikka suurempia yleistyksiä ei voitaisikaan tehdä.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS

Aiemmissa tutkimuksissa on suurimmaksi osaksi keskitytty tarkastelemaan erikseen opiskelijoita, työuran alkuvaiheilla olevia varhaiskasvatuksen opettajia tai pidempää työelämässä olleita opettajia. Lisäksi tarkastelussa on ollut erityisesti työn ydinsaaminen, ei niinkään pedagoginen näkökulma. (Onnismaa ym. 2017; Kupila 2007; Happo ym. 2012a.) Sen vuoksi tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella rinnan niin pitkän työkokemuksen varhaiskasvatuksen opettajina omaavia henkilöitä, mutta myös varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoita, joilla kuitenkin on työkokemusta varhaiskasvatuksen lastenhoitajana toimisesta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen pedagogiikka rakentuu varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen opiskelijoiden puheessa, kun he refleктоivat omaa pedagogista toimintaansa varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksen tutkimuskysymys on:

Millaisia näkökulmia varhaiskasvatuksen opettajat sekä varhaiskasvatuksen opiskelijat tuovat esille varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan, pedagogiseen toimintaan sekä pedagogisiin tavoitteisiin liittyen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen aineisto on kerätty osana Jyväskylän yliopiston LOIKKA-hanketta (Osaamisen yhteisloikka - Pedagogista ammattitaitoa lastentarhanopettajien koulutuksen ja työelämän uudistuvalla yhteistyöllä 2017–2021 <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/kotisivut/vakatori/kehittamishankkeet/loikka>). LOIKKA-hankkeen pääpainotus on tarkastella koulutuksen laatua ja kehittämistä sekä tutkia pedagogisia käytäntöjä, jotka tukevat eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten oppimista ja hyvinvointia lapsiryhmässä. Aineisto koostuu varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen opiskelijoiden reflektiivisistä haastatteluista. Kaksi haastattelua on kerätty jo aiemmin LOIKKA-hankkeeseen. Toiset kaksi haastattelua kerättiin tätä tutkimusta varten LOIKKA-hankkeen yhteistyöpäiväkodin kautta varhaiskasvatuksen opettajalta sekä Jyväskylän yliopiston KiMo opintopolkukokonaisuuden (Kielitietoinen ja monikielisyyttä tukeva pedagogiikka) kautta varhaiskasvatuksen opiskelijalta. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin tutkimuksen lähestymistapaa, aineistoa ja sekä eettisiä ratkaisuja.

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuksen kohteena oli varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan liittyvä puhe. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa keskeistä on pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja siihen liittyviä ominaisuuksia ja merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Laadullinen tutkimus on ikään kuin arvoituksen ratkaisemista, johon etsitään vihjeitä aineistosta (Alasuutari 1994). Laadullinen tutkimus pitää sisällään laajan joukon erilaisia tapoja lähestyä, kerätä ja analysoida aineistoa. Myös aineisto itsessään voi olla hyvin monenlaista ja monenlaisessa muodossa, litteroiduista haastatteluista videoihin ja äänitiedostoihin (Cardano 2020). Laadullista tutkimusta voi myös luonnehtia prosessiksi, jossa tutkimuksen eri vaiheet eivät välttämättä ole heti selvillä, vaan

muotoutuvat tutkimuksen edetessä. Tärkeimpiä lähtökohtia kuitenkin ovat esimerkiksi tutkimuksen aiheen valinta sekä aineiston kerääminen. (Kiviniemi 2018, 73–74.) Tärkeä seikka laadullisessa tutkimuksessa on myös se, kuinka tutkittavaa ilmiötä rajataan. Laadullinen tutkimus heijastaa aina tutkijan valitsemaa ja rajaamaa todellisuutta, eikä kuvaa todellisuutta sellaisenaan, vaan tutkijan valitseman näkökulman kautta (Kiviniemi 2018, 76).

Tarkempana lähestymistapana tässä tutkimuksessa oli fenomenologian sekä muistitutkimuksen piirteitä. Tärkeää oli myös se, millainen rooli reflektiolla nähtiin olevan tutkimuksen kannalta. Fenomenologian perimmäisenä tarkoituksena on päästä sisälle tutkittavien henkilöiden kokemusmaailmaan (Huhtinen & Tuominen 2020, 297). Tässä tutkimuksessa tämä tarkoitti sitä, että tutkimuksen avulla pyrittiin selvittämään, miten haastateltavat kokivat ja käsittivät varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä oli jokaisella oma kokemuspohjansa sekä erilainen tausta, jonka pohjalta he asioita kokivat ja tulkitsivat. Tässä tutkimuksessa mukana oli ”ekspertti” opettajia, joilla oli työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajana toimimisesta useita vuosia sekä varhaiskasvatuksen opiskelijoita, joilla oli ennestään runsaasti työkokemusta varhaiskasvatuksen lastenhoitajana toimimisesta, mutta myös toisaalta varhaiskasvatuksen opettajaopintojen tuomaa tuoretta näkökulmaa varhaiskasvatuksen pedagogisesta osaamisesta. Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijaosaamisen keskiössä on pedagoginen osaaminen, kun taas varhaiskasvatuksen lastenhoitajien ammattiosaaminen on enemmän hoitoon keskittyvää (Ukkonen-Mikkola ym. 2020, 332–334). Näin ollen tutkittavien asiantuntijaosaaminen oli hieman erilainen riippuen siitä, millainen koulutustausta heillä oli. Tutkimuksen kannalta olikin kiinnostavaa tarkastella, näkyikö tutkittavien tausta siinä, millaisia näkökulmia pedagogiikasta he nostivat esille. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös ymmärtää, miten runsaasti työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajana omaavat sekä pitkän uran lastenhoitajina tehneet varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kuvasivat varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Fenomenologian tarkoituksena on

ymmärtää tutkimuksen kohde sellaisena, kuin tutkimuksen henkilöt sen kokevat (Huhtinen & Tuominen 2020, 297).

Tutkimuksen lähestymistapana fenomenologian lisäksi oli myös reflektioon perustuva muistelu. Kiinnostuksen kohteena oli tavoittaa se, millaisia kuvauksia tutkittavat kertoivat varhaiskasvatuksen pedagogiikasta, sillä hetkellä, kun he muistelivat aiempia ohjaushetkiään ja miten varhaiskasvatuksen pedagogiikka rakentui heidän muistelunsa ja puheensa kautta. Kiinnostavaa oli myös, mitkä asiat olivat jääneet heille mieleen omista ohjaushetkistään ja kuinka he tilanteet siinä hetkessä muistivat ja mitä tuli kerrotuksi, kun ohjauksista oli kulunut jo aikaa ja tutkittaville oli kerääntynyt lisää myös kokemusta ohjaustilanteiden jälkeen. Ihmisen muistille tyypillistä on, että esimerkiksi tunteet tilanteessa vaikuttavat siihen, mitä tilanteesta jää meille mieleen (Driscoll 2014, 102). Muisteluun perustuvan tutkimuksen näkökulmasta oleellista on myös se, että muistitieto ei välttämättä kuvaa täysin tosia tapahtumia, vaan enemmän sitä, mikä tapahtumien merkitys tutkittavalle on ollut tapahtumien hetkellä tai silloin, kun he tapahtumia muistelevat. Muistitieto on siis osin subjektiivista ja sitä tulee tarkastella juuri tutkittavien tuottamien merkitysten valossa. (Fingerroos & Haanpää 2006, 33–34.)

Tutkimuksen kannalta tärkeää oli myös reflektion rooli. Reflektiota voi jäsentää monella eri tapaa, mutta se on esimerkiksi omien uskomusten ja olettamusten uudelleen arviointia ja niiden perustelua (Mezirow 1995, 21–22). Tässä tutkimuksessa reflektio oli nimenomaan oman toiminnan arviointia ohjaustilanteissa. Toisaalta opettajat ja opiskelijat myös arvioivat omaa pedagogista osaamistaan ja sitä, miten esimerkiksi tietyissä tilanteissa onnistui toimimaan, miksi niin toimi ja miten jatkossa voisi toimia. Mezirow liittää reflektion käsitteeseen läheisesti myös merkitysperspektiivin käsitteen, jolla hän viittaa erilaisiin olettamuskokonaisuuksiin, jotka muodostuvat totutuista odotuksista ja joihin uusia kokemuksia ja tulkintoja voidaan liittää (Mezirow 1995, 18). Tässä tutkimuksessa se voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, millaisia olettamuksia tutkittavilla oli varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan, työntekijöiden rooleihin tai ylipäänsä varhaiskasvatuksen toimintaan liittyen.

Mezirow puhuu myös kriittisestä reflektiosta, joka puolestaan tarkoittaa sitä, että omia ennako-oletuksia ja niiden pätevyyttä arvioidaan kriittisesti ja omia totuttuja tapoja voidaan kyseenalaistaa (Mezirow 1995, 29). Reflektiossa toki vaarana on se, että se jää vain pintatasolle, eikä henkilö tavoita syvempää ulottuvuutta, jossa hän voisi paremmin arvioida ja kyseenalaistaa omaa roolia ja toimintaansa (Pihlaja & Holst 2013). Tässä tutkimuksessa reflektion rooli oli tärkeä, sillä haluttiin tavoittaa se, miten tutkittavat kertoivat muistelun avulla omasta osaamisestaan ohjaustilanteissa. Kiinnostavaa tutkimuksen kannalta oli myös se, jäikö tutkittavien reflektio pelkän toiminnan arvioinnin tasolle, vai löytyikö heidän puheestaan myös syvempiä tasoja, jossa he pohtivat ja perustelevat omaa toimintaansa.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui LOIKKA-hankkeen kautta kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa ($n=2$) ja kaksi varhaiskasvatuksen opiskelijaa ($n=2$), yhteensä osallistujia oli neljä ($N=4$). Tutkittavat varhaiskasvatuksen opettajat valittiin LOIKKA-hankkeen yhteistyöpäiväkodin kautta. Kummallakin opettajalla oli työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajana toimimisesta useita vuosia. Toista tutkimukseen osallistunutta opettajaa kuvattiin hänen toimiessaan ja ohjatessaan omaa lapsiryhmäänsä. Myöhemmin hän katsoi omia ohjausvideoitansa ja reflektoi haastattelussa toimintaansa niissä. Haastateltavan oli mahdollista pysäyttää video, jos hän halusi kertoa jostakin videolla näkyvästä tilanteesta tarkemmin. Videoihin perustuvan reflektion etu on se, että videot toimivat haastateltavan muistin tukena ja tilanteisiin on helpompi palata myöhemmin (Vesterinen, Toom & Patrikainen 2010; Cutrim Schmid 2011). Toista tutkimukseen osallistunutta opettajaa pyydettiin valitsemaan yksi tai kaksi pedagogista ohjaustilannetta ja muistelemaan sekä reflektoimaan näitä tilanteita haastattelussa. Tämä opettaja valitsin yhden tilanteen uransa alkuvaiheilta ja yhden haastattelutilanteesta meneillään olevalta lukuvuodelta.

Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opiskelijat olivat aiemmalta koulutukseltaan varhaiskasvatuksen lastenhoitajia ja toimineet tässä työssä jo pitkään ennen opettajaopintoja. Molemmat opiskelijat olivat opinnoissaan jo loppuvaiheilla. Opiskelijat suorittivat opintojensa osana erillistä opintopolkukokonaisuutta (Kielitietoinen ja monikielisyyttä tukeva pedagogiikka, KiMo), jonka kautta heidät valittiin osallistumaan LOIKKA-hankkeeseen. Opiskelijat ohjasivat yliopiston yhteistyöpäiväkodin lapsiryhmää ja nämä tilanteet videoitiin. Ensimmäinen tutkimukseen osallistunut opiskelija katsoi omia ohjausvideoitaan haastattelussa ja reflektoi niissä tapahtuvaa toimintaa ja omaa ohjaustaan. Opiskelijalla oli mahdollisuus pysäyttää video, jos hän halusi kertoa jostain tilanteesta tarkemmin. Toista tutkimukseen osallistunutta opiskelijaa taas pyydettiin valitsemaan jokin pedagoginen ohjaustilanne opintojensa syventävästä harjoittelusta, jonka hän oli lähiaikoina suorittanut. Syventävä harjoittelu on opintojen kolmantena vuotena päiväkotiympäristössä suoritettava, noin kaksi kuukautta kestävä harjoittelu. Valittuaan haluamansa ohjaustilanteen, opiskelijaa pyydettiin muistelemaan sekä reflektoimaan tätä tilannetta haastattelussa.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto koostui neljästä reflektioivasta haastattelusta, joissa painopisteenä oli varhaiskasvatuksen käytännön pedagoginen työ ja oma pedagoginen osaaminen. Haastatteluissa tutkittavat reflektoivat omaa pedagogista toimintaansa ohjatessaan 4-6-vuotiaita lapsia. Osa tutkimusaineistosta on kerätty Jyväskylän yliopiston LOIKKA-hankkeeseen jo aiemmin. LOIKKA-hankkeessa aiemmin kerätyt kaksi haastattelua (varhaiskasvatuksen opettaja ja opiskelija) kerättiin vuoden 2020 aikana. Opiskelijan haastattelu suoritettiin etähaastatteluna videopuhelupalvelu Zoomin avulla maailmanlaajuisen Covid19- pandemian vuoksi. Opettajan haastattelu taas voitiin kerätä perinteisellä tavalla fyysisesti päiväkodilla. Kummassakin haastattelussa oli tutkittavan lisäksi läsnä kaksi haastattelijaa.

Erikseen toteutetuissa haastatteluissa varhaiskasvatuksen opettaja ja varhaiskasvatuksen opiskelija katsoivat omia ohjausvideoitaan vuodelta 2019 ja reflektoivat omaa toimintaansa niissä. Vapaan reflektoinnin lisäksi tutkivilta kysyttiin haastattelurungon avulla kysymyksiä. Opettajaa ja opiskelijaa pyydettiin tarkastelemaan esimerkiksi sitä, millaisia pedagogisia tavoitteita heillä oli ohjaustilanteissa. Lisäksi heitä pyydettiin arvioimaan, kuinka he tukivat lasten osallisuutta, toimijuutta, kielellistä osaamista ja miten vuorovaikutus toteutui ohjaustilanteissa. Opettaja ja opiskelija arvioivat myös, mitä he olisivat voineet tehdä tilanteessa toisin. Haastattelijat esittivät tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä, mutta muuten tutkittavat saivat puhua vapaasti. Haastatteluissa mukailtiin etnografisen haastattelun piirteitä. Etnografisen haastattelun avulla voidaan selvittää, millaisia merkityksiä ja selityksiä tutkittavat antavat esimerkiksi omalle toiminnalleen (Huttunen & Homanen 2017). Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat ja opiskelijat kuvasivat omaa toimintaansa katsoessaan omia ohjausvideoitansa.

Etnografisen haastattelun lisäksi nämä kaksi haastattelua pohjautuivat videoihin perustuvaan reflektioon eli *Video Stimulated Reflection (VSR)* -haastattelumenetelmään. VSR-menetelmän alkuperäisenä ideana on, että kun haastateltava katsoo haastattelun yhteydessä videoita omasta toiminnastaan, haastateltava henkilö muistaa paremmin tapahtuminen kulkua ja kerronnasta tulee rikkaampaa. Videoihin perustuva reflektio sopii hyvin esimerkiksi oman osaamisen arviointiin ja haastattelumenetelmää on käytetty yleisesti esimerkiksi opettajien oman toiminnan arviointiin. (Cutrim Schmid 2011, 254; Cherrington & Loveridge 2014, 44.) Tässä tutkimuksessa kahden haastattelun osalta erityinen fokus oli juuri siinä, että haastateltavat pystyivät videoiden avulla tarkastelemaan paremmin omaa pedagogista osaamistaan ja reflektoimaan toimintaansa videoiden kautta.

Aineiston kaksi muuta haastattelua kerättiin varhaiskasvatuksen opiskelijalta sekä varhaiskasvatuksen opettajalta, jotka valittiin LOIKKA-hankkeen sekä KiMo opintopolkukokonaisuuden kautta. Kummatkin näistä haastatteluista toteutettiin keväällä 2021 etänä Zoom-palvelun tai

puhelinhaastattelun avulla. Opettajan haastattelussa oli läsnä yksi haastattelija ja opiskelijan haastattelussa kaksi haastattelijaa. Haastatteluissa opettajaa sekä opiskelijaa pyydettiin muistelemaan vähintään kahta pedagogista ohjaustilannetta ja kuvaamaan niiden kulkua. Pedagogisella ohjaustilanteella tarkoitettiin tässä tapauksessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin pohjautuvaa pedagogisesti tavoitteellista sekä suunniteltua toimintahetkeä. Vapaan muistelun ja kerronnan lisäksi haastateltavilta kysyttiin haastattelurungon pohjalta täydentäviä kysymyksiä. Haastateltavilta kysyttiin muun muassa, mitä tavoitteita heillä oli toiminnalle, kuinka he onnistuivat ohjaustilanteissa ja mitä he olisivat tehneet toisin.

5.4 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin laadullisin menetelmin. Tarkempana analyysimenetelmänä toimi aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä lähdetään liikkeelle nimenomaan aineisto edellä, yrittäen luoda aineistosta teoriakokonaisuus, ilman etukäteen sovittuja raameja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Tarkemmin aineiston analyysi lähtee liikkeelle siitä, että aineistoa tarkastellaan sillä silmällä, onko siitä havaittavissa selkeitä kaavoja tai teemoja sekä aineiston redusoimisella eli pelkistämällä (Miles & Huberman 1994, 246). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi alkoi haastatteluaineistojen litteroimisella eli auki kirjoittamisella. Tämän jälkeen litteroiduista haastatteluista etsittiin toistuvia teemoja. Tutkittavilta oli kysytty haastattelussa esimerkiksi siitä, millaisia pedagogisia tavoitteita he olivat toiminnalleen asettaneet, missä he onnistuivat ohjauksessa ja mitä he olisivat mahdollisesti tehneet toisin. Haastateltavat reflektoivat myös vapaasti sitä, millaisia tavoitteita tai oppimiskäsityksiä heidän toimintansa taustalla oli. Haastattelun maininnat varhaiskasvatuksen pedagogiikasta liittyivät nimenomaan varhaiskasvatuksen käytännön työhön sekä oman pedagogisen toiminnan arvioimiseen. Näissä maininnoissa huomattiin eroja haastateltavien välillä, joten tarkempi analyysi kohdistettiin erityisesti näihin kohtiin aineistoa. Haastatteluja päädyttiin myös

tarkastelemaan erillisinä aineistoina (opettajat ja opiskelijat), koska ryhmien välillä huomattiin eroja.

Tämän jälkeen analyysivaiheessa edettiin klusterointiin eli ryhmittelyyn. Klusterointi tarkoittaa sitä, että aineistoa ryhmitellään erilaisiin luokkiin ja etsitään mahdollisia eroavaisuuksia tai yhtäläisyyksiä (Miles & Huberman 1994, 248). Tässä tutkimuksessa klusterointi eteni niin, että maininnat pedagogiikkaan liittyen jaettiin aluksi karkeasti vain haastateltavien mukaan. Tekstitiedostoon tehtiin taulukko, johon jokaisen haastateltavan kohdalle listattiin kaikki maininnat, jotka tulkittiin puheeksi varhaiskasvatuksen pedagogiikasta, varhaiskasvatuksen pedagogisesta toiminnasta tai tavoitteista sekä oman toiminnan taustalla olevista pedagogisista käsityksistä. Näitä mainintoja oli esimerkiksi seuraavanlaiset asiat: lapsen kuuleminen, lämmin vuorovaikutus, toiminnan organisointi ja toiminnan aikataulutus. Tämän jälkeen aineiston analyysissä edettiin abstrahointiin, eli teoreettisten käsitteiden luomiseen (Miles & Huberman 1994, 250). Tutkittavien kaikista maininnoista varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan liittyen pystyttiin luomaan neljä isompaa teemaa, jotka nimettiin *lapsinäkökulmaksi*, *vuorovaikutukselliseksi näkökulmaksi*, *toiminnan organisoinnin näkökulmaksi* sekä *oppimisen tukemisen näkökulmaksi*. Nämä teemat nimettiin sen perusteella, millaisia alaluokkia niiden alle muodostettiin. Alla olevasta taulukosta 1 näkee, millaisia mainintoja kunkin teeman alle ryhmiteltiin. Esimerkiksi lapsinäkökulmassa tutkittavien puheessa näkyivät puhe lapsilähtöisyydestä, lasten osallisuudesta sekä ajatus siitä, että aikuisjohtoisuus olisi hyvä olla taka-alalla ja antaa tilaa lapselle. Osassa aineistoa puhuttiin suoraan termeillä osallisuudesta tai lapsilähtöisyydestä, osassa tutkija tulkitsi, että puheessa oli kyse näistä. Esimerkiksi lapsilähtöisyydeksi tulkittiin aineistosta nostettu lainaus ”Lähtee sisältäpäin, että sen lapsen kokemuksen kautta liikkeelle” tai lainaus ”Lähti lapsista itsestä, että mä oikeastaan annoin vaan ne välineet”.

Teemojen välillä oli hieman päällekkäisyyksiä ja osa maininnoista olisi voinut sijoittua useamman eri teeman alle. Tässä tilanteessa tutkija teki rajauksen, minkä teeman alle maininta sijoitettiin. Erityisesti lapsinäkökulma

sekä kasvattajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen liittyvät näkökulmat olivat lähellä toisiaan. Teemat haluttiin kuitenkin pitää erillään, sillä niillä nähtiin olevan selkeä sävyero: lapsinäkökulma kuvaa erityisesti kasvattajan roolia ja sitä, miten aikuinen voi luoda koko lapsiryhmään osallisuutta, lapsilähtöisyyttä ja niin edelleen. Vuorovaikutuksellisessa näkökulmassa taas kyse oli enemmän kahdenvälisestä henkilökohtaisemmasta vuorovaikutussuhteesta. Näiden kahden teeman välinen ero oli kuitenkin pieni ja esimerkiksi kuulluksi ja nähdyksi tuleminen olisi voitu sijoittaa myös vuorovaikutus teeman alle tai lapsen kannustaminen lapsinäkökulman alle.

Taulukko 1. Mainintojen ryhmittely eri teemojen alle.

Pedagoginen näkökulma	Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan liittyvät maininnat
Lapsinäkökulma	Lapsilähtöisyys, aikuisjohtoisuus taka-alalle, lasten osallisuus, tilaa lapselle, toiminta lähtee lapsesta, kuulluksi ja nähdyksi tuleminen
Vuorovaikutuksellinen näkökulma	Kannustaminen, vastavuoroisuus, lämmin vuorovaikutus, positiivinen palaute, henkilökohtainen kohtaaminen, onnistumisen tunteen luominen
Toiminnan organisoinnin näkökulma	Aikataulutus, ryhmäjako, ennakointi, toimintaympäristön muokkaaminen
Oppimisen tukemisen näkökulma	Matemaattiset tavoitteet, opetussuunnitelman tavoitteet, itsesätelyn tukeminen, vertaisoppiminen, oppiminen jo opitun päälle, oppiminen leikin kautta

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettisten ratkaisujen pohdinta on tärkeä osa tutkimusprosessia. Ennen aineiston keräämistä tulee kerätä tarvittavat tutkimusluvut. Tätä tutkimusta varten tutkimusluvut on pyydetty kunnalta, jossa tutkimus

toteutetaan sekä tutkittavan päiväkotiyksikön johtajalta. Tutkimuksen saatekirje on tämän tutkimuksen liitteissä. Tutkimusluvan lisäksi suostumus osallistua tutkimukseen oli pyydetty tutkimukseen osallistuvilta varhaiskasvatuksen opettajilta sekä opiskelijoilta. Suostumus oli pyydetty myös ohjausvideoissa esiintyvien lasten huoltajilta. Laadullisen tutkimuksen eettinen pääperiaate on, että tutkittavien tulee olla koko ajan tietoisia osallistumisestaan tutkimukseen ja heitä tulee informoida tutkimuksen sisällöstä (Byrne 2016). Myös tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaan asianmukaiset tutkimusluvut sekä suostumukset tulee olla kerättyinä ja tutkittavia tulee informoida riittävästi tutkimuksen sisällöistä ja käyttötarkoituksesta, jotta he tietävät millaiseen tutkimukseen ovat osallistumassa (TENK 2012, 6). Tutkittavat olivat esimerkiksi tietoisia siitä, että aineistoa tullaan käyttämään niin LOIKKA-hankkeen tutkimuksiin, kuin myös mahdollisiin opinnäytetöihin.

Tutkimuksen eettisiä ratkaisuja tulee tarkastella huolella, sillä tutkimuksen aineistossa esiintyy lapsia. Vaikka tämän tutkimuksen aiheena ei ole lasten tutkiminen, vaan tarkastelun kohteena ovat opettajat ja opiskelijat, tulee aineistoon kuitenkin suhtautua sensitiivisesti. Lasten tutkimisen näkökulmasta tulee myös huomioida erityisesti joitakin seikkoja. Tutkimuksessa ei esimerkiksi kuvata niitä lapsia, joilla ei ole suostumusta osallistua. Erityisesti videoaineiston kanssa tulee olla tarkka, sillä tutkittavat ovat siinä helpommin tunnistettavissa, kuin esimerkiksi haastatteluaineistossa (Robson 2011, 183). Lapset tutkimuksessa vaativat tutkijalta myös muiden asioiden huomioon ottamista esimerkiksi siinä, miten lasten oikeudet huomioidaan ja millä tavoin lapselta pyydetään suostumus tutkimukseen. (Rutanen, Raittila, Harju, Lucas Revilla & Hännikäinen 2021; Robson 2011). Lasten tutkiminen on myös tilannesidonnaista ja lapsi saattaa osallistua tutkimukseen eri tavoin, kuin tutkija oli ehkä etukäteen ajatellut. Toisaalta lapsi saattaa aktiivisesti osallistua, mutta myös vetäytyä tilanteista ja tutkijan on kunnioitettava tätä. (Rutanen ym. 2021.)

Aineiston säilyttämiseen sekä anonymisointiin kiinnitettiin myös erityistä huomiota tutkimusprosessin aikana, sillä aineisto koostui osin videoista, joista

tutkittavat ovat helpommin tunnistettavissa kuin esimerkiksi haastatteluista. Tutkimusaineistoa säilytettiin verkkoasemalla, joka oli salasanan takana. TENK edellyttää, että tutkimusaineistoa on säilytettävä tieteelliselle tiedolle asetettujen sääntöjen mukaisesti (TENK 2012, 6). Aineiston litterointivaiheessa tutkittavien aikuisten sekä lasten nimet joko muutettiin tai anonymisoitiin kokonaan. Aineistosta pseudonymisoitiin nimien lisäksi myös muita tunnistetietoja, kuten paikkojen nimiä. Luottamuksellisuus on tärkeä osa tutkimuksen eettisyyttä ja on tärkeää, ettei tutkittavat ole tunnistettavissa aineistosta (Byrne 2016). Tämän tutkimuksen kannalta tärkeää oli huomioida tutkittavien anonymiteetti myös tulosten raportoinnissa. Koska tutkittavia oli vain neljä, tulosten raportoinnissa kiinnitettiin huomiota siihen, ettei esimerkiksi aineistolainauksissa tuoda esille arkaluontoisia tietoja, joista haastateltava olisi tunnistettavissa. Tärkeää on myös huomioida, mitä aineistolle tehdään tutkimuksen jälkeen. Tämän tutkimuksen jälkeen aineisto poistetaan niiltä laitteilta, joilla sitä on säilytetty. Lisäksi fyysiset litteraatit hävitetään. Tärkeää juuri tämän tutkimuksen eettisten ratkaisujen kanssa oli myös se, että koska aineisto oli kerätty yhteistyössä tietyn hankkeen kanssa, tulee sitoutua noudattamaan kyseessä olevan hankkeen kanssa sovittuja käytänteitä. Tässä tutkimuksessa se tarkoitti esimerkiksi sitä, että aineiston käyttöön sekä sen säilyttämiseen kiinnitettiin erityistä huomiota.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Ensimmäiseksi esittelen kokoavasti taulukon avulla neljä erilaista näkökulmaa varhaiskasvatuksen pedagogiikasta, jotka olivat löydettävissä varhaiskasvatuksen opettajien ja opiskelijoiden reflektoidessa omaa pedagogista toimintaansa varhaiskasvatuksessa. Tämän jälkeen esittelen tarkemmin näitä neljää eri näkökulmaa ja sitä, miten haastateltavat jäsensivät näkökulmia reflektoinneissaan.

6.1 Varhaiskasvatuksen pedagogiikan neljä erilaista näkökulmaa

Taulukossa 2 on esitettyinä kootusti neljä eri teemaa varhaiskasvatuksen pedagogiikasta sekä lyhyt sanallinen kuvaus, mitä jokaisella näkökulmalla tässä tutkimuksessa tarkoitettiin. Varhaiskasvatuksen opettajien ja opiskelijoiden oman toiminnan reflektoinneista voitiin löytää neljä erilaista näkökulmaa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan liittyen. Toisaalta varhaiskasvatuksen pedagogiikka oli vahvasti aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta sekä lapsen osallisuuden tukemisesta, toisaalta myös enemmän didaktista ja suunnitteluun pohjaavaa.

Taulukko 2 Neljä erilaista pedagogista näkökulmaa

Pedagoginen näkökulma	Sanallinen kuvaus
Lapsinäkökulma	Pedagogiikka on lapsen osallisuuden ja lapsilähtöisyyden toteutumisen tukemista
Vuorovaikutuksellinen näkökulma	Pedagogiikka on kasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta ja kohtaamista
Toiminnan organisoinnin näkökulma	Pedagogiikka on toiminnan ja toimintaympäristön organisointia

Taulukko 2 Neljä erilaista pedagogista näkökulmaa

Pedagoginen näkökulma	Sanallinen kuvaus
Oppimisen tukemisen näkökulma	Pedagogiikka on lapsen oppimisen ja akateemisten taitojen tukemista

Ensimmäinen teema, joka aineistosta oli löydettävissä, oli *lapsinäkökulma*. Tällä tarkoitetaan sitä, että opettajien ja opiskelijoiden puheessa korostui pedagogiikan tärkeys lapsen kannalta ja se millaisin keinoin kasvattaja voi tukea lasta ja esimerkiksi lasten osallisuutta pedagogisessa suunnittelussa sekä toiminnassa.

Toisena pedagogisena teemana aineistosta löytyi *vuorovaikutuksellinen näkökulma*. Tämä näkökulma liittyi läheisesti lapsinäkökulmaan, mutta siinä korostui vielä enemmän vuorovaikutuksen yhteys pedagogiikkaan. Opettajien ja opiskelijoiden puheessa näkyi aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tärkeys ja se, miten myös vuorovaikutussuhde on kytköksissä pedagogiseen toimintaa sekä suunnitteluun.

Kolmantena teemana tutkimuksessa oli *toiminnan organisoinnin näkökulma*. Tässä näkökulmassa selkeä painopiste oli siinä, että reflektioivassa puheessa varhaiskasvatuksen pedagogiikka nähtiin muodostuvan toiminnan organisointiin liittyvistä seikoista, kuten aikatauluttamisesta, ryhmäjaosta sekä ennakoinnista.

Neljäs ja viimeinen teema, joka aineistosta voitiin löytää, oli *oppimisen tukemisen näkökulma*. Tässä näkökulmassa pedagogiikan keskeisenä osana nähtiin tietyt opetussuunnitelmien mukaiset taidot, jotka tulee ottaa huomioon myös pedagogisessa suunnittelussa. Erilaisten akateemisten taitojen lisäksi tärkeänä nähtiin myös muun muassa vuorovaikutustaidot sekä itsesätelytaidot sekä se, kuinka aikuinen voi näitä taitoja tukea.

Kaikki neljä eri näkökulmaa tulivat esille jokaisen haastateltavan puheessa. Tutkittavien välillä oli kuitenkin eroja siinä, miten ja missä määrin he painottivat

puheessaan näitä näkökulmia. Käynkin nyt tarkemmin läpi jokaisen teeman ja tarkastelen opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä aineistoesimerkkien avulla.

6.2 Lapsinäkökulma

Lapsinäkökulmassa opettajien ja opiskelijoiden puhe reflektoidessaan omaa toimintaansa kiinnittyi erityisesti niihin pedagogisiin keinoihin, joilla aikuinen voi auttaa ja helpottaa lapsen oppimista. Toisaalta taas puheessa näkyi myös se, miten aikuinen voi ylipäänsä huomioida lapsen mahdollisuuden osallistua ja olla osallisena varhaiskasvatuksen arjessa ja toiminnassa. Tähän pedagogiseen näkökulmaan liittyikin vahvasti puhe lapsilähtöisyydestä sekä lasten osallisuudesta. Mainintoja lapsilähtöisyydestä sekä osallisuudesta oli kaikkien haastateltavien reflektoinneissa. Lapsilähtöisyyttä ja osallisuutta jäsennettiin kuitenkin hyvin eri tavoin. Esimerkiksi toisen varhaiskasvatuksen opettajan puheessa lapsilähtöisyys oli sitä, että aikuinen vain tarjoaa toiminnalle ”puitteet” ja lapset itse pääsevät määräämään toiminnan suuntaa. Alla olevassa aineistoesimerkissä opettaja oli esimerkiksi antanut lapsille mahdollisuuden käyttää kanteleita ja opettanut perussoinnut lapsille. Lapset olivat kuitenkin innostuneet soittamaan ja säveltämään omia kappaleita ohjattujen hetkienkin ulkopuolella. Näin ollen opettaja tarjosi siis toiminnalle tietyt raamit, mutta myöhemmin toiminta lähti lapsista itsestään ja aikuinen mahdollisti tämän.

”... Ja sitten se oli niin kun hyvä rutiini, mikä lähti lapsista itsestä, että mä oikeastaan annoin vaan ne välineet. Mää ajattelen itse pedagogisesti niin, että kun se asia lähtee vaan sillä, että aikuinen tarjoaa houkuttelevat välineet ja sitten se toiminta lähtee siitä ja etenee...” (Varhaiskasvatuksen opettaja 2)

Lapsilähtöisyyden nähtiin myös olevan sitä, että toiminnan pohjana on hyvä olla ”tarvelähtöisyys”, eli pedagogisen toiminnan ja suunnittelun olisi hyvä perustua lapsen tarpeisiin. Toinen varhaiskasvatuksen opiskelijoista kuvasi tarvelähtöisyyttä alla olevan aineistoesimerkin tavoin.

”...Vaikka mä jotain suunnittelisinkin, niin se lähtis tavallaan sit kuitenkin niistä lasten tarpeista liikkeelle taikka lasten toiveista taikka heidän ideoista taikka mielenkiinnonkohteista, että se on varmaan sellanen.” (Varhaiskasvatuksen opiskelija 2)

Tässä opiskelijan esimerkissä lapsilähtöisyys oli nimenomaan sitä, että toiminnan suunnittelun pohjana ei välttämättä ole ainoastaan opettajan oma ajatus toiminnasta, vaan ensisijaista on huomioida myös lapsen toiveet ja ideat ja toisaalta myös lasten tarpeet. Myös varhaiskasvatuksen opettajista toinen kertoi omassa reflektoinnissaan, että hänelle toiminnan lähtökohtana on se, että se lähtee lasten tarpeista. Hänen puheessaan näkyi esimerkiksi se, että joka vuosi lapsiryhmällä on erilaisia tarpeita ja ne tulee ottaa huomioon toiminnan suunnittelussa. Esimerkiksi tämän tutkimuksen reflektoinnin hetkellä varhaiskasvatuksen opettaja kertoi ryhmän olevan sellainen, että ennen ohjattuja tuokioita, joissa tulee istua pitkään, on hyvä antaa lasten käydä juoksemassa ja liikkumassa, jotta paikoillaan oleminen on helpompaa. Lapsilähtöisyyden nähtiin siis olevan myös sitä, että tunnistaa ja ottaa huomioon lasten ja lapsiryhmän tarpeita.

Tämän lisäksi opettajien ja opiskelijoiden reflektoinneissa korostui se, että lapsilähtöisyys on sitä, että osaa jättää aikuisen ajatuksen taka-alalle tarvittaessa. Haastateltavat kokivat, että vaikka olisikin suunnittelut jotain, mutta jos lapset lähtevätkin viemään toimintaa eri suuntaan, niin antaa tilaa tälle, eikä pidä liian tiukasti kiinni omista suunnitelmista. Haastateltavien mukaan toimintaa voi myös muokata lennosta tilanteeseen sopivammaksi. Lapsilähtöisyyttä hahmotettiin myös sen kautta, että on tärkeää, että lapsi tulisi kuulluksi ja nähdyksi. Varhaiskasvatuksen opettajista toinen mainitsi haastattelussaan, että toiminnan lähtökohtana on lasten kuulluksi ja nähdyksi tuleminen, koska se on ihmisen perustarve. Toinen varhaiskasvatuksen opettaja kertoi aiheesta myös vastaavaa: "...sitä kautta toteutuu ne semmoset isot tärkeet jutut, että lapsi tulee nähdyksi ja kuulluksi ja tarpeet huomioidaan ja meillä on kivaa yhdessä ja me ollaan oikeitten asioitten äärellä" (Varhaiskasvatuksen opettaja 2).

Lapsilähtöisyyden lisäksi pedagogisessa lapsinäkökulmassa korostui myös puhe osallisuudesta. Kuten lapsilähtöisyyttä, myös osallisuutta jäsennettiin tutkittavien puheessa hyvin eri tavoin. Osallisuuden nähtiin esimerkiksi olevan sitä, että lasten tulee saada olla mukana toiminnan eri vaiheissa, kuten suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Toisaalta esimerkiksi toisen

varhaiskasvatuksen opiskelijan puheessa sen nähtiin myös olevan myös sitä, että aikuinen jättäytyy tarvittaessa taka-alalle, eli hieman sama ajatus, kuin lapsilähtöisyyden tukemisessa. Osallisuuden toteutumien oli siis vahvasti kiinni siitä, mitä opettaja voi tehdä tukeakseen lapsen osallisuutta. Varhaiskasvatuksen opiskelijoista toinen kuvasi lasten osallisuuden olevan riippuvainen siitä, mitä aikuinen voi tehdä. Opiskelija kertoi haastattelussa, että aikuisen liika sanoittaminen voi estää lasten osallisuuden, sillä se ei jätä tilaa lapsen omalle toiminnalle, vaan aikuinen ohjaa liikaa toiminnan suuntaa. Varhaiskasvatuksen opettajista toinen puolestaan kuvasi osallisuuden tukemista sitä kautta, että lapset pääsevät vaikuttamaan varhaiskasvatuksen toimintaan. Alla olevassa esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja katsoo videolta tilannetta, jossa hän ohjaa lapsille leikkipistettä, jossa leikitään laivaa. Lapset ideoivat kuitenkin leikkiin uusia käännteitä, kuten aarrekartan piirtämistä, jota aikuinen ei ollut etukäteen suunnitellut ja näin ollen lapset pääsevät itse ohjaamaan leikin suuntaa:

*”Et se osallisuus voi tai pitää olla oikeastaan joka hetkessä ja se ei tarkoita sitä niin, että hei me tehdään kaikki mitä lapsi haluaa, se ei ole siitä kyse ollenkaan, mut se pääsee vaikuttamaan siihen omaan oloon ja tässä tapauksessa tähän leikkiin.”
(Varhaiskasvatuksen opettaja 1)*

Yllä olevassa esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja tuo siis puheessa esille, kuinka lapsen osallisuuden tukeminen on kokonaisvaltaista ja esimerkiksi sitä, että lapsi pääsee vaikuttamaan varhaiskasvatuksen toimintaan ja olemaan aktiivinen toimija. Osallisuus myös toteutuu, kun aikuinen antaa tilaa lasten ideoille.

6.3 Vuorovaikutuksellinen näkökulma

Toinen pedagoginen näkökulma oli vuorovaikutuksellinen näkökulma. Tässä näkökulmassa tutkittavat jäsensivät pedagogiikkaa nimenomaan oman toimintansa ja sekä sen avulla, kuinka he ovat vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja toisaalta, miten aikuinen tukee lasten välistä vuorovaikutusta. Tämä näkökulma linkittyi edellä esitettyyn lapsinäkökulmaan, sillä kummasakin

tietyllä tapaa oli kyse aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta. Näkökulmat haluttiin kuitenkin pitää erillään, sillä lapsinäkökulmassa pedagogiikan keskiössä oli enemmän lasten huomioiminen toiminnan tasolla ja vuorovaikutus näkökulmassa taas erilaiset arjen tilanteet, joissa ollaan vuorovaikutuksessa ja huomioidaan lasta. Tässä näkökulmassa näkyi myös enemmän eroja opettajien ja opiskelijoiden välillä.

Ensimmäinen tapa, jolla vuorovaikutuksellista näkökulmaa jäsennettiin, oli maininnat siitä, millaista aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tulisi olla. Haastatteluissa korostettiin muun muassa lämpimän vuorovaikutuksen ja henkilökohtaisen kohtaamisen merkitystä. Toinen varhaiskasvatuksen opettajista kuvaili, että aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa korostuvat esimerkiksi vastavuoroisuus ja henkilökohtainen kohtaaminen. Katsoessaan omia ohjausvideoitansa opettaja kiinnitti huomiota siihen, kuinka paljon hän oli itse äänessä ja kuinka paljon hän antoi tilaa lapsille. Haastattelussa hän pohtikin, että on tärkeää, ettei vain opettaja ole koko ajan äänessä, vaan antaa tilaa myös lapselle, jolloin vuorovaikutus on myös vastavuoroisempaa. Katsoessaan omaa pienryhmäohjaustaan hän myös kertoi lapsituntemuksen merkityksestä. Opettaja esimerkiksi koki, että on hyvä, että tietää ohjausvideolla näkyvän lapsen perhettä, sillä silloin kohtaamisesta lapsen kanssa tulee paljon henkilökohtaisempi lapsellekin.

Henkilökohtaista kohtaamista korostettiin myös varhaiskasvatuksen opiskelijoiden puheessa, jossa näkyi esimerkiksi kannustaminen ja positiivisen palautteen antaminen. Toinen varhaiskasvatuksen opiskelijoista kuvasi myönteisen palautteen merkitystä vuorovaikutuksen kannalta seuraavalla tavalla: "Ja sitten se sellanen kannustaminen ja positiivinen palaute niille lapsille on varmaan tosi tärkeää tossa ja kun se oikeesti meni hienosti se sadun kirjottaminenkin..." (Varhaiskasvatuksen opiskelija 2). Toinen varhaiskasvatuksen opiskelijoista puolestaan reflektoi omaa ohjausvideotansa katsoessaan sitä, että ohjauksessa haasteena oli, että ei tunne lapsia vielä niin hyvin. Tämän vuoksi hän kokikin, että on tärkeää tuntea lapset, jotta tietää millaista palautetta tai kannustamista he tarvitsevat.

Toinen tapa jäsentää pedagogiikkaa vuorovaikutuksen näkökulmasta oli tarkastella sitä siitä suunnasta, mitä aikuinen voi tehdä tukeakseen lasten välistä vuorovaikutusta ja millainen rooli aikuisella on vuorovaikutuksen tukijana. Toinen varhaiskasvatuksen opettajista puhui muun muassa siitä, että on tärkeää luoda hyvä ilmapiiri ryhmään ja toisaalta myös luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta. Opettaja kuvaili yhteenkuuluvuutta ja vuorovaikutusta esimerkiksi näin: "...toteutuu tavallaan taas se vuorovaikutuksellinen, et hei me kaikki osallistutaan tähän ja me ollaan tosillemme tärkeitä tässä, tää ei onnistuis jos ei me oltais tässä kaikki, että tää ois tyhmää tehdä kahestaan..." (Varhaiskasvatuksen opettaja 2). Toinen varhaiskasvatuksen opettajista puolestaan katsoi haastattelussa videolta tilannetta, jossa hän ohjaa pienryhmälle toimintahetkeä. Videolla jokainen lapsi sai kertoa vuorollaan jonkin itselle tärkeän asian. Opettaja jatkoi pohtimalla haastattelussa sitä, että juuri videolla näkyvällä tavalla voidaan tukea lasten välistä vuorovaikutusta ja harjoitella kuuntelemaan toisia ja odottamaan omaa vuoroaan. Yksi tapa tukea lasten vuorovaikutusta oli siis erilaisen ohjatun toiminnan avulla.

6.4 Toiminnan organisoinnin näkökulma

Toimintaympäristöön ja toiminnan organisointiin liittyvässä näkökulmassa korostui suunnittelun ja organisoinnin merkitys varhaiskasvatuksen pedagogiikan kannalta. Haastateltavat puhuivat esimerkiksi toiminnan aikatauluttamisesta, toiminnan tilojen suunnittelusta, ennakoinnista ja siirtymätilanteiden suunnittelusta. Toiminnan organisoinnin näkökulma näkyi erityisesti varhaiskasvatuksen opiskelijoiden haastatteluissa.

Molemmat varhaiskasvatuksen opiskelijat puhuivat haastatteluissaan varhaiskasvatuksen toiminnan organisointiin liittyvistä seikoista ja niiden pedagogisesta merkityksestä. Opiskelijoiden puheessa esille nousivat esimerkiksi aikatauluttaminen sekä erilaisten toimintaympäristöjen huomioiminen:

"Joo, tässä mä muistan, kun tavallaan tää meiän aikataulutusta tai tää tavallaan niin kun jako, niin just et jälkeenpäin miettii et ois ehkä voinu tai yrittää saaha sitä. Tässähän tuli

sit tosi paljon tätä luppoaikaa. Niin se piti sit vähän keksiä sit et mitä me niin kun oikein teemme ennen kun jaamme. Et tavallaan sitä toiminnan organisointia ja sit ehkä, et oisko voinut tehdä jotenkin toisella tavalla.” (Varhaiskasvatuksen opiskelija 1)

Yllä olevassa aineistoesimerkissä varhaiskasvatuksen opiskelija reflektoi toimintaan ja sitä, mitä olisi voinut tehdä ohjauksessa toisin. Esimerkissä toiminnan organisointi ja aikatauluttaminen nähtiin pedagogisesti tärkeänä, ettei lapsille esimerkiksi jäisi liikkaa odotteluaikaa. Myös toinen varhaiskasvatuksen opiskelijoista kertoi, että olisi ollut hyvä, että toimintahetkeen olisi ollut käytössä enemmän aikaa ja aikataulutuksen olisi voinut tehdä hieman eri lailla toiminnan kannalta. Opiskelijat puhuivat myös siitä, että olisivat halunneet ehkä tehdä muutoksia toimintaympäristöön, mutta aina tämä ei ole välttämättä mahdollista tai asia olisi pitänyt sopia jo etukäteen esimerkiksi päiväkodin muiden ryhmien kanssa. He kokivat toimintaympäristön pedagogisesti tärkeäksi esimerkiksi sen kannalta, että pienempiin tiloihin jakaminen olisi voinut auttaa lapsia keskittymään. Toinen varhaiskasvatuksen opiskelijoista kuvasi, että lapsia olisi voinut jakaa eri tiloihin, joissa tapahtuu eri toimintoja, niin ettei kaikkea tarvitse tehdä samassa tilassa. Myös toinen opiskelija kertoi, että jos olisi ollut mahdollista, olisi lapsia voinut jakaa eri tiloihin, että työskentelyyn olisi ollut käytössä rauhallisempi ympäristö.

Toiminnan organisoinnissa pedagogisena näkökulmana näkyi myös puhe siitä, miten lapset tulisi jakaa toiminnan kannalta. Lasten jakaminen pienempiin ryhmiin koettiin pedagogisesti tärkeäksi esimerkiksi sen takia, että lapset pystyvät keskittymään toimintaan paremmin. Molemmat opiskelijat myös pohtivat, kuinka ryhmät voisi jakaa pedagogisesti ja enemmän lapsilähtöisemmin. Nämä opiskelijoiden ajatukset olisi voitu sijoittaa myös lapsinäkökulman alle, sillä niissä oli kyse myös lapsilähtöisyyden sekä osallisuuden tukemisesta. Tässä tutkimuksessa ne kuitenkin nähtiin myös vahvasti toiminnan organisointina, joten pohdinnat lapsiryhmän jakamisesta sijoittuivat juuri tämän pedagogisen näkökulman alle. Toinen varhaiskasvatuksen opiskelijoista katsoi haastattelussa videolta omaa ohjaustaan. Videolla opiskelija on juuri aloittamassa pienryhmätoimintaa, jota varten lapset tulee jakaa pienempiin ryhmiin. Videolla opiskelija kysyy lapsilta,

miten me voisimme tänään jakautua ryhmiin. Lapsilta tuleekin monenlaisia ehdotuksia. Opiskelija kertoo, että tässä tilanteessa hän halusi tukea juuri lasten osallisuutta, jotta he pääsevät kertomaan ehdotuksia, miten ryhmiin voitaisiin jakautua. Opiskelija painotti kuitenkin, että aikuisen tehtävä on myös huolehtia ryhmien toimivuudesta ja se oli yksi pedagoginen tavoite toiminnalle:

”Ja se ois muuten varmaankin ollut ihan hyvä, mut mä halusin tavallaan sen ryhmärauhan ja toiminnan kannalta sitten, et tulis sellainen jako, et tota esimerkiks nää pojat ei ois samassa ryhmässä, koska heillä ei aina ihan hommat onnistu...”
(Varhaiskasvatuksen opiskelija 1)

Edelle olevassa aineistoesimerkissä opiskelija reflektoi ja perustelee tekemiään valintoja toiminnan organisoinnin kannalta. Esimerkissä opiskelija tuo esille puheessaan niitä pedagogisia seikkoja, joita hän halusi ottaa huomioon lapsia jakaessaan pienryhmiin, eli esimerkiksi ryhmänrauhan huomioiminen. Myös toisella opiskelijalla oli samanlaisia näkemyksiä lapsiryhmän jakamiseen liittyen:

”...Lapset ite sai sitten päättää, että miten he saa jaettua toimivat ryhmät. Tietenkin me aikuiset siihen kerrottiin toiveita, että olis tarkoitus, että jokaisessa ryhmässä olis joku lapsi, joka osais kirjottaa ja sitten myös, että ne ryhmät oli silla lailla toimivat, että se saadaan se satu kirjoitettu ja esitys tehtyä. Lapsille raamit annettu siinä, että miten se järjestetään sitten sopivaks ne ryhmät. Aika hyvin sieltä lapsilta nousi ideoita esiin, että miten saatais semmoset toimivat ryhmät ja heiltä nousikin tämmönen ajatus sit sieltä, et jos jaettais silla lailla, että jokaisessa ryhmässä olis yksi eskari ja sitten sen mukaan, miten siihen ryhmiin mahtuu, niin olis myös näitä isompia lapsia, jotka osaa jo kirjottaa”
(Varhaiskasvatuksen opiskelija 2)

Tässä aineistoesimerkissä opiskelija kuvaa, että toiminnan organisoinnin pedagogisena lähtökohtana on se, että ajatus pienryhmien jakamiseen nousee lapsilta itseltä. Aikuinen kuitenkin tuo ryhmien jakamiseen tietyt raamit (kuinka monta lasta ryhmässä tulee olla ja niin edelleen) ja varmistaa sen, että ryhmät ovat sellaisia, että jokainen pystyy toimimaan ja keskittymään niissä. Toiminnan organisointi linkittyy siis myös vahvasti lapsinäkökulmaan pedagogisena tarkastelutapana, sillä vaikka pedagoginen puhe keskittyi vahvasti toiminnan organisointiin, on se taustalla myös näkemykset lasten osallisuudesta ja lapsilähtöisyydestä.

Näiden edellä esitettyjen tapojen, eli aikataulutuksen, toimintaympäristön suunnittelun ja lapsien jakamisen lisäksi, toiminnan organisointia pedagogisena näkökulmana pohdittiin myös ennakkoinnin tärkeyden kautta. Esimerkiksi toinen varhaiskasvatuksen opettajista kertoi, että ennakkointi on tärkeää ja se toimii

ikään kuin myös pedagogisena keinona, jolloin lasten on helpompi varautua ja keskittyä toimintaan:

”Ja sit mä tykkään tosi paljon ennakoita. Eliikkä kun lapset tietää mitä tuleman pitää niin mä monesti kerron, että mitä nyt tulee tapahtumaan. Niin sit siinä jotenkuten ne on ihan erilailla niinku mukanaikin” (Varhaiskasvatuksen opettaja 1)

Tässä edellä olevassa esimerkissä opettaja reflektoi omaa tapaansa toimia. Hän perustelee, miksi ennakointi on pedagogisesti tärkeää: lapset keskittyvät eritavalla toimintaan, kun he tietävät toiminnan struktuurin. Myös varhaiskasvatuksen opiskelijoista toinen kertoi, että ennakointi oli osa toiminnan pedagogisia tavoitteita:

”Aina näissä lopetustuokioissakin mulla oli sit tavallaan tavoitteena, että ohjeistan lapsia niinkun ensinnäkin ennakointi, että kymmenen minuutin päästä lopetetaan ja sitten kerron lapsille, että mihin he siirtyvät seuraavaksi ja he osaavat sitten itsenäisesti siirtyä sinne seuraavaan ryhmätoimintapisteeseen” (Varhaiskasvatuksen opiskelija 2)

Opiskelijan kuvaamassa aineistoesimerkissä hän pohtii omia tavoitteitaan ja pedagogisia toimintatapoja muistellessaan omaa lapsiryhmän ohjaustilannettansa. Esimerkissä opiskelija kertoo, että hänelle pedagogisesti tärkeää on toiminnan ennakointi. Hän perustelee samaan tapaan kuin toinen opettajista sitä, miksi toiminnan ennakointi on lapsille tärkeää: ennakointi esimerkiksi tukee lasten oman toiminnan säätelyä, kun heillä on tietoa siitä, mitä tulee tapahtumaan.

6.5 Oppimisen tukemisen näkökulma

Oppimisen tukemiseen liittyvässä näkökulmassa haastateltavat puhuivat tietyistä spesifeistä taidoista, joita lapsi tarvitsee ja jotka tulee ottaa huomioon pedagogisessa suunnittelussa ja toiminnassa. Nämä taidot liittyivät esimerkiksi akateemisiin valmiuksiin, kuten matematiikan oppimiseen tai enemmän sosiaalisiin taitoihin, kuten itsesäätely- ja vuorovaikutustaitoihin. Haastateltavat puhuivat myös opetussuunnitelmista ja niiden huomioimisesta pedagogisessa toiminnassa ja suunnittelussa. Lisäksi haastateltavat kertoivat lapsen oppimisesta ja siitä, miten se tulee huomioida toiminnan suunnittelussa.

Oppimiseen ja taitojen tukemisen näkökulma tuli esille kaikkien haastateltavien aineistoissa.

Ensimmäisenä tapana oppimisen tukemisen näkökulmaa jäsennettiin sen avulla, miten opettaja voi tukea lapsen eri taitojen kehittymistä ja oppimista. Esimerkiksi toinen varhaiskasvatuksen opettajista puhui siitä, miten suunnittelun avulla voidaan huomioida eri toiminnan osa-alueet ja tukea lapsen oppimista. Opettaja muisteli haastattelussa lapsille pitämäänsä soittotuokiota. Haastattelussa hän kuvasi, mitä eri taitoja juuri tämä kyseinen toiminta tuki: ”Sitten lapset keskittyy, et me harjoteltiin oikeesti sitä keskittymistä, siinä tulee vuorottelua, siinä tulee matemaattiset tavoitteet” (Varhaiskasvatuksen opettaja 2). Varhaiskasvatuksen opettajan mukaan pedagogisesti suunnitellulla toiminnalla voidaan siis tukea esimerkiksi lapsen itsesäätelytaitoja, mutta myös akateemisia valmiuksia. Haastateltavat puhuivat paljon myös siitä, miten aikuinen voi tukea lapsen kielellistä osaamista. Toinen varhaiskasvatuksen opiskelijoista kertoi katsoessaan omaa ohjausvideotaan siitä, että hän tykkää toistaa ja mallintaa lapsille puhetta, joka tukee kielen oppimista: ”Mä toistan sen niitten lasten, eli just sitä semmosta kielitietoista tukemista ja sitä semmosta ohjaamista” (Varhaiskasvatuksen opiskelija 1). Toinen varhaiskasvatuksen opettajista kertoi myös tavoista, joilla aikuinen voi tukea lapsen kielellistä osaamista:

”Tavallaan, et sitä kieltä voi ja oikeastaan se on ehkä se suurin mahdollisuus oppia sen nyt kun puhutaan suomen kielestä, niin sen leikin kautta. Et vaikka noi on tosi tärkeitä noi ohjatut hetket missä käy. Kyllä niitäkin tarvitaan, mutta tota niin jotenkuten että, se kaikki mitä on sen lapsen lähellä ne asiat, niin kuin leikki, niin sinne kun sä saat sitä suomen kieltä.” (Varhaiskasvatuksen opettaja 1)

Edellä olevassa esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettaja pohtii, että ohjatut hetket ovat tärkeä keino tukea lapsen kielellistä osaamista, mutta aikuinen voi hyödyntää myös leikkiä ja tukea sen avulla lapsen oppimista.

Toinen tapa jäsentää oppimisen tukemista pedagogisena tarkastelutapana oli siitä näkökulmasta, millaisena oppijana lapsi nähtiin. Molemmat varhaiskasvatuksen opettajat puhuivat oppimisesta siten, että siinä näkyi ajatus konstruktivismista, eli oppimisen rakentumisesta vanhan tiedon päälle ja oppijan aktiivisesta roolista tiedonrakentajana. Toisaalta opettajien

haastatteluissa näkyi myös se, että pedagogiikassa tulee huomioida lapsen taitotasoa ja toimia lähikehityksenvyöhykkeellä, jolloin toiminta on lapselle sopivan haastavaa ja tarjoaa näin mahdollisuuden oppia uutta. Toinen varhaiskasvatuksen opettajista kuvasikin omaa oppimiskäsitystään seuraavalla tavalla:

”Se opetuksellinen jotenkin se ajatus siinä, että rakentaa aina jonkun tutun ja turvallisen päälle. Et kun näitä hetkiä on miljoonia päiväkodissa ja siellä meidän arjessa, niin että sitä inputtia ei ole niinkun liikaa, et koko ajan uutta uutta. Et tavallaan vasu on niin riittävä, et se riittää tosi pitkälle sen kokopäivän aikana. Mä luulen et yksi meidän salaisuus on ehkä ollut se, että me ollaan maltettu pysyä niissä toistoissa tosi pitkään, joka on varmasti luonut sen seesteisyyden ja turvallisuuden tunteen lapsille tai onkin ja nimenomaan niinkun sen. Toki sitten siihen päälle sitä uutta, mut aina niinkun alottaa sen et on jotain tuttua siinä hetkessä.” (Varhaiskasvatuksen opettaja 1)

Aineistoesimerkissä opettaja siis pohtii omaa oppimiskäsitystään ja sitä, kuinka lapset oppivat. Hän tuo esille, että lapset oppivat parhaiten, kun uusi asia rakennetaan vanhan päälle ja hän koki tämän pedagogisesti tärkeäksi omassa toiminnassaan. Toinen varhaiskasvatuksen opettajista taas puhui tavoitteiden asettamisesta sellaiselle tasolle, että lapsi saa onnistumisen kokemuksen:

”Et sen takia nyt, kun mulla on toi opiskelijakin ollu, niin mä oon sanonukin, että laitetaan rima niin matalalle, että väkisinkin tulee onnistumisen kokemuksia. Kun se on niin tärkeä se, et tulee se onnistumisen kokemus, hyvänolon kokemus.” (Varhaiskasvatuksen opettaja 2)

Opettajan puheessa tulee esille se, että hänelle pedagogisesti tärkeää on toimia lähikehityksenvyöhykkeellä. Tällä hän tarkoitti sitä, että toiminta on lapsille sellaisella tasolla, että lapset voivat oppia uutta, mutta oman tasonsa mukaisella tavalla ja tämän ansiosta lapset saavat onnistumisen kokemuksia.

Oppimisen tukemiseen liittyvä näkökulmaa lähestyttiin myös formaalin oppimisen, eli vaikkapa ohjattujen toimintahetkien lisäksi sen avulla, millaista oppimista tapahtuu arjessa ja, kuinka aikuinen voi mahdollistaa tätä oppimista. Toinen varhaiskasvatuksen opiskelijoista esimerkiksi kertoi tärkeän havaintonsa leikin merkityksestä lasten oppimisen kannalta:

”Me mentiin siis retkelle ja mä halusin pitää siinä just tällaisen tietoisien toimintaan sitoutetun hetken, jossa niinkun ja se oli vähän niinkun uus, et yleensä he oli vaan siellä metsässä käyneet leikkimässä ja sit siinä oli just se toinen pienryhmä, niin niillä oli tosi kova tarve päästä sinne leikkimään. Ja sit tää kysy tää työntekijä multa, et oonks mä sit miettiny, et voisko joskus sit tehdä niin päin et esimerkiks ensin, kun lapsilla on kova tarve nyt päästä sinne leikkimään, niin antas heidän leikkiä ja sit ehkä ujuttaa sinne leikin lomaan sitä toiminnallista ja oppimiseen tukevaa toimintaa.” (Varhaiskasvatuksen opiskelija 1)

Opiskelija koki siis, että leikkiä voi hyödyntää oppimisen välineenä ja ohjatuissa hetkissä, hän kuitenkin toi myös esiin, että leikillä on suuri merkitys lapsen oppimiselle jo sellaisenaan. Aina ei siis tarvita aikuisen ohjaamaa toimintaa, vaan arjessa tapahtuva toiminta ja leikki tukevat myös lapsen oppimista ja on pedagogisesti tärkeää. Myös varhaiskasvatuksen opettajista toinen puhui haastattelussa arjessa tapahtuvasta oppimisesta ja erityisesti arjen ”kielirikasteisuudesta” eli kielen opettelun tuomisesta arkisiin tilanteisiin:

”Elikä se kielirikasteisuus meillä ja varmaan muullakin tarkoittaa sitä et se on siellä arjessa, et ei lähetä niinkun tavallaan sen arjen lisäksi tekemään jotakin, vaan hyödynnetään näitä didaktisia hetkiä ja pedagogisia hetkiä, mitkä jo on arjessa. Esimerkiksi tossa noin. Ja tää on tavallaan riittävä.” (Varhaiskasvatuksen opettaja 1)

Tässä aineistoesimerkissä opettaja katsoo videolta tilannetta, jossa mietitään yhteisessä piirihetkessä lasten kanssa, kuinka monta vuotta vanha leppäkerttu on. Opettaja kysyy lapsilta, millä kielellä laskettaisiin leppäkertun ikä. Yksi lapsista ehdottaa, että lasketaan ruotsiksi ja opettaja ja lapset alkavat yhdessä laskemaan leppäkertun selässä olevia pilkkuja. Tästä videolla näkyvästä tilanteesta opettaja tuo esille, että esimerkiksi kielen opettelun ei tarvitse tapahtua pelkästään ohjatuissa toimintahetkissä, vaan sitä voidaan tuoda myös arjen hetkiin. Näin ollen pedagogiikan tarkastelu lapsen taitojen ja oppimisen kautta ei ole vain ohjattuja ja tavoitteellisia hetkiä, vaan lapsen oppimisen ja tukemisen huomioimista myös arjessa ja koko päivän kulussa.

7 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia peilaten niitä aiempiin tutkimuksiin. Lisäksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimusmahdollisuuksia. Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, miten varhaiskasvatuksen opettajat ja opiskelijat kuvaavat varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, omaa pedagogista toimintaansa sekä pedagogisia tavoitteitaan, kun he muistelivat omaa ohjaustaan jälkikäteen, joko videon tai vapaan muistelun pohjalta. Tutkimus osoitti, että varhaiskasvatuksen pedagogiikka on hyvin moniulotteinen käsite, eikä se ole vain yhtä asiaa. Tutkittavien haastattelujen pohjalta varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa voitiin hahmottaa neljän eri teeman avulla, jotka olivat lapsinäkökulma, vuorovaikutuksellinen näkökulma, toiminnan organisoinnin näkökulma sekä oppimisen tukemisen näkökulma. Jokaisessa näkökulmassa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa voitiin jäsentää hieman eri tavalla. Pedagogiikka oli vahvasti aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta sekä lapsilähtöisyyden mahdollistamista, toisaalta myös erilaisten oppimisympäristöön liittyvien seikkojen huomioimista, jotta pedagogiikka toteutuu. Lisäksi tutkittavien puheessa pedagogiikka näyttäytyi siten, että se oli lapsen oppimisen tukemista niin ohjatuissa hetkissä, kuin arjessakin.

7.1 Tutkimuksen päätulosten tarkastelu

Alilan ja Ukkonen-Mikkolan (2018) varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyssä pedagogiikka on jaettu viiteen osa-alueeseen, jotka ovat tieteellisyys, rakenteellisuus, tavoitteellisuus, toiminnallisuus ja ammatillisuus (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018). Kangas ym. (2021) puolestaan lähestyvät varhaiskasvatuksessa toteutettavaa pedagogiikkaa vuorovaikutuksen (interaction), oppimisen ohjaamisen/tukemisen (scaffolding), didaktiikan (didactics), ammatillisuuden (expertise) ja tulevaisuuden orientaation (future orientation) avulla (Kangas ym. 2021, 6). Tässä tutkimuksessa tutkittavien

puheessa varhaiskasvatuksen pedagogiikka nähtiin olevan osin näitä kaikkia, mutta osa-alueet painottuivat hieman eri tavalla. Tutkittavien puheessa selkeästi vahvimmin varhaiskasvatuksen pedagogiikka rakentui sen kautta, miten aikuinen on lapsen kanssa vuorovaikutuksessa ja ylipäänsä aikuisen ja lapsen välisestä suhteesta. Pedagogiikkaa hahmotettiin myös esimerkiksi lapsilähtöisyyden sekä osallisuuden kautta. Alilan ja Ukkonen-Mikkolan (2018) määrittelyssä osallisuuden teemat näkyvät erityisesti varhaiskasvatuksen pedagogiikan toiminallisessa aspektissa. Alila & Ukkonen-Mikkola (2018) toteavat esimerkiksi, että varhaiskasvatuksen toiminnassa lapsi tulisi nähdä aktiivisena toimijana ja toiminnan tulisi olla lapsilähtöistä.

Tässä tutkimuksessa lapsilähtöisyys ja osallisuus näyttäytyi tutkittavien puheessa niin, että se oli osa pedagogiikkaa ohjatuissa ja suunnitelluissa hetkissä, mutta myös osana varhaiskasvatuksen arkisia toimintoja. Myös muissa tutkittavien puheenvuoroissa näkyi puhe siitä, että pedagogiikka ei ole läsnä vain yksittäisissä toimintahetkissä, vaan osa koko varhaiskasvatuksen arkea. Keskusteluun onkin viime aikoina noussut puhe niin kutsusta kokopäiväpedagogiikasta ja sen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa. Kokopäiväpedagogiikalla viitataan siihen, että pedagogiikka on läsnä varhaiskasvatuksessa kaikkina hetkinä, kuten siirtymätilanteissa, ruokailuissa, pukemisessa tai lepohetkellä, ei siis ainoastaan ohjatuissa toimintahetkissä (Lämsä 2021). Varhaiskasvatuksen pedagoginen työ on myös sidoksissa siihen, minkä ikäisten lasten kanssa ollaan vuorovaikutuksessa ja lasten ikä näkyy siinä, millaista pedagogista osaamista opettaja tarvitsee (White, Peter, Sims, Rockel & Kumeroa 2016, 284). Alle kolmevuotiaiden parissa pedagoginen työ liittyy esimerkiksi vahvasti arjen perushoittoon ja siinä oleviin pedagogisiin hetkiin (Hännikäinen 2013), kun taas esiopetuksessa pedagoginen työ voi olla enemmän esimerkiksi esiopetussuunnitelmaan pohjautuvaa opetustyötä ja ohjattua toimintaa (Opetushallitus 2014; Niikko & Ugaste 2011). Tässä tutkimuksessa kaikkien tutkittavien ohjaamat lapset olivat yli kolmevuotiaita. Tämä saattoi vaikuttaa siihen, kuinka varhaiskasvatuksen pedagogiikasta puhuttiin.

Esimerkiksi arjen perushoitotilanteisiin liittyvä pedagoginen puhe olisi saattanut olla isommin esillä, jos tutkittavat olisivat toimineet aivan pienten lasten parissa.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa voidaan tarkastella myös vuorovaikutuksen kautta, jolloin pedagogiikan keskiössä on lapsen hyvinvointi, turvallisuuden tunne ja hoiva. Vuorovaikutus lapsen kanssa vaatii sensitiivisyyttä huomata lapsen tarpeet ja vastata niihin sekä taitoa huomata pedagogiikka vuorovaikutushetkissä lapsen kanssa. (Kangas ym. 2021.) Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksen merkityksellisyys varhaiskasvatuksen pedagogiikan kannalta näkyi siinä, millaista aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus tulisi olla ja toisaalta myös sen kautta, miten aikuisen tulisi toimia vuorovaikutuksen tukijana. Tutkittavat puhuivat paljon henkilökohtaisen kohtaamisen merkityksestä. Puheessa korostui myös lasten tarpeiden huomioon ottaminen, joka linkittyi enemmän lapsilähtöisyyteen. Toisaalta lasten tarpeiden huomioimista voisi tarkastella myös enemmän vuorovaikutuksen näkökulmasta ja siitä näkökulmasta, miten merkityksellistä aikuisen ja lapsen väliselle vuorovaikutussuhteelle on se, että aikuinen osaa nähdä, mitä lapsi tarvitsee.

Kangas ym. (2021) puhuvat myös siitä, että varhaiskasvatuksen pedagogiikka on oppimaan ohjaamista tai oppimisen tukemista. Tällä viitataan siihen, että oppijaa autetaan esimerkiksi toimimaan lähikehityksenvyöhykkeellä, eli siten, että opeteltava asia on lapselle sopivan haastavaa, mutta oikeanlaisen tuen avulla lapsi selviää siitä ja näin ollen tapahtuu oppimista. (Kangas ym. 2021, 6.) Myös tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa hahmotettiin oppimisen tukemisen kautta ja sekä sen, kuinka aikuinen voi lapsen oppimista tukea. Haastateltavien puheessa esille tulivatkin erilaiset oppimistavoitteet sekä keinot, joilla aikuinen voi auttaa lasta pääsemään niihin. Lisäksi haastateltavat kertoivat toiminnan suunnittelemisesta siten, että sen tulee olla lapsen taitotasolle sopivaa, jolloin se tukee lapsen oppimista.

Alilan ja Ukkonen-Mikkolan (2018) sekä Kankaan ym. (2021) varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyissä pedagogiikkaa kuvataan myös tieteenalana ja tulevaisuuden orientaationa, joissa näkyy varhaiskasvatuksen pedagogiikan tarkastelu tutkimuksen näkökulmasta ja toisaalta

varhaiskasvatuksen pedagogiikan ja pedagogisen osaamisen kehittäminen (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018; Kangas ym. 2021). Tässä tutkimuksessa tutkittavien puheessa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ei hahmotettu juurikaan näiden osa-alueiden kautta, vaan varhaiskasvatuksen pedagogiikan näkökulmat jäsentyivät selkeästi enemmän arjen varhaiskasvatustyön silmin. Toisaalta myös haastattelukysymykset suuntasivat tutkittavia pohtimaan pedagogiikkaa enemmän oman toiminnan ja käytännön pedagogisen työn näkökulmasta, eikä niinkään siitä suunnasta, miten omaa osaamista tai varhaiskasvatusta ylipäänsä tulisi kehittää.

Sekä Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018), että myös Kangas ym. (2021) puhuvat siitä, että varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa voidaan tarkastella myös ammatillisuuden näkökulmasta, jolla viitataan muun muassa siihen, millaista tietoa ja osaamista opettajilla varhaiskasvatuksen pedagogiikasta on. Tutkittavat eivät itse käsitteellistäneet omaa ammattiosaamistaan. Ammatillisuus näkyi kuitenkin siinä, miten pedagogiikasta puhuttiin. Puheessa oli nähtävissä vahva pedagoginen osaaminen. Ammatillisuus näkyi esimerkiksi siinä, millaisia käsityksiä lapsuudesta ja lapsen oppimisesta tutkittavat olivat sisäistäneet ja kuinka tämä näkyi heidän toiminnassaan.

Tutkimusasetelma oli kiinnostava ja uudenlainen sen vuoksi, että tarkastelussa oli yhtä aikaa sekä eksperttiopettajia, että opiskelijoita, joilla kuitenkin oli vahva ammattiosaaminen varhaiskasvatuksen lastenhoitajan työstä. Varhaiskasvatuksen opettajankoulutus sekä varhaiskasvatuksen lastenhoitajaopinnot tuottavat kummatkin hieman erilaista osaamista. Varhaiskasvatuksen opettajaopinoissa selkeä painopiste on pedagogiikassa ja käytännön työssä opettaja vastaakin kasvattajatiimissä pedagogiikan toteutumisesta ja toimii tiimensä pedagogisena johtajana (Ukkonen-Mikkola ym. 2020, 333). Myös muissa maissa, esimerkiksi Saksassa varhaiskasvatuksen opettajan työn keskiössä on pedagoginen osaaminen, kuten havainnointi ja dokumentointi (Knauf 2020, 94). Varhaiskasvatuksen opettajaopinoissa pedagogisella osaamisella on myös selkeä painoarvo ja opinnoissa harjoitellaan esimerkiksi paljon toiminnan suunnittelua valtakunnallisten varhaiskasvatus- ja

esiopetussuunnitelmien avulla ja niiden tavoitteisiin pohjautuen (Jyväskylän yliopisto 2022). Varhaiskasvatuksen lastenhoitajilla puolestaan on vahvaa osaamista arjen perushoitoon liittyvästä osaamisesta (Ukkonen-Mikkola ym. 2020, 333).

Tämän tutkimuksen tuloksissa oli nähtävissä haastateltavien välillä erilaisia painotuksia siinä, miten varhaiskasvatuksen pedagogiikasta puhuttiin. Selkein ero tutkittavien välillä oli se, että varhaiskasvatuksen opettajien puheessa korostui enemmän vuorovaikutukseen liittyvä näkökulma, kun taas opiskelijoiden puheessa näkyi enemmän toiminnan suunnitteluun ja organisointiin liittyvä näkökulma. Lisäksi opettajien puheessa oli selkeämmin havaittavissa taustalla se millaisia arvoja, käsityksiä ja periaatteita heidän toimintansa pohjalla oli. Tämä kuvastikin sitä, millainen käyttöteoria opettajilla oli. Käyttöteorialla viitataan niihin uskomuksiin, asenteisiin ja arvoihin sekä pedagogisiin käytänteisiin, joita opettajan opetuksen taustalla on ja jotka ohjaavat opetusta (Pitkäniemi 2010; Palojärvi, Mård-Miettinen, Koivula & Rutanen 2021). Tässä tutkimuksessa opettajien käyttöteoria heijasti vahvasti juuri lasten toimijuuden ja osallisuuden sekä vuorovaikutussuhteen merkitystä.

Vaikka tämän tutkimuksen päätavoitteena ei ollut tarkastella opettajien ja opiskelijoiden reflektio-osaamista, toi tutkimus tärkeää näkökulmaa myös siihen, miten omaa pedagogista toimintaa reflektoidaan. Reflektio-osaaminen on tärkeä osa ammatillista osaamista sekä sen kehittymistä. Reflektiota usein myös hyödynnetään oman ammattiosaamisen tunnistamisessa ja sen kehittämisessä. (Cherrington & Thornton 2013; Killingsworth Roberts, Crawford & Hickmann 2010.) Kriittinen reflektio on prosessi, jossa omia oletuksia, arvoja ja uskomuksia uudelleen arvioidaan (Ng, Wright & Kuper 2019, 1122-1123). Kriittisen reflektion tulisi ulottua syvälle, jolloin omia ennako-oletuksia ja tapoja arvioidaan, kyseenalaistetaan ja uudelleen muokataan (Mezirow 1995, 29). Reflektio saattaa kuitenkin jäädä vain pintatasolle, eikä silloin tavoiteta syvempää ulottuvuutta, jossa omia arvoja, asenteita tai toimintatapoja aidosti pohdittaisiin ja perusteltaisiin (Pihlaja & Holst 2013).

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden reflektio omasta pedagogisesta toiminnasta ulottui selkeästi enemmän vain pintatasolle ja pohdinnat esimerkiksi siitä, mitä olisi tehnyt ohjaustilanteissa toisin, liittyivät vahvasti toiminnan organisoinnin arviointiin (aikataulut, erilainen tila toimintaan, erilainen ryhmäjako), eikä niinkään esimerkiksi siihen, millaista pedagogista osaamista joko omaa tai missä haluaa kehittyä. Toisaalta kuitenkin omaa pedagogista toimintaa perusteltiin, esimerkiksi sen avulla, miksi osallisuutta tuettiin juuri videolla näkyvällä tavalla. Tutkimuksen haastattelukysymykset saattoivat myös ohjata opiskelijoita reflektoimaan enemmän pedagogisia tavoitteita ja toimintaa, kuin omaa henkilökohtaista pedagogista osaamista. Opettajien reflektio ulottui siinä mielessä syvemmälle, että oman pedagogisen toiminnan arvioinnissa näkyi enemmän juuri taustalla vaikuttavat oppimiskäsitykset sekä oma käyttöteoria.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimusprosessin kannalta keskeinen tehtävä on tarkastella myös tutkimuksen luotettavuutta sekä esimerkiksi aineiston keräämisen ja analyysin luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioiminen eroaa jonkin verran esimerkiksi määrällisen tutkimuksen arvioinnista, sillä laadullisessa tutkimuksessa iso rooli on tutkijana tekemillä valinnoilla ja sillä, miten aineistoa tulkitaan sekä millainen rooli esimerkiksi tutkijan omilla kokemuksilla on siinä, miten hän esimerkiksi tutkittavien haastatteluja analysoi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136; Eskola & Suoranta 1998, 213). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan lähteä tarkastelemaan esimerkiksi reliabiliteetin, sisäisen validiteetin, siirrettävyyden sekä objektiivisuuden kautta (Eskola & Suoranta 1998, 135–223; Miles & Huberman 1994, 278–280). Ensimmäiseksi tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella tutkimuksen reliabiliteetin eli toistettavuuden sekä tutkimustilanteen arvioinnin näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 137; Miles & Huberman 1994, 278). Tutkimuksen luotettavuus toteutuu reliabiliteetin osalta siten, että tutkimus on toistettavissa tällaisenaan, vaikka toinen tutkija suorittaisi tutkimuksen saman tutkimusasetelman mukaisesti.

Tutkimustilannetta arvioidessa juuri tässä tutkimuksessa on hyvä tarkastella aineistonkeruumenetelmää ja sen vaikutusta tutkimustilanteeseen. Tutkimuksen kaksi haastattelua perustui siihen, että opettajaa ja opiskelijaa kuvattiin heidän ohjatessaan lapsiryhmää päiväkodissa. Aineiston kerääminen videoimalla tuottaa tietynlaisen asetelman tutkimustilanteeseen ja esimerkiksi siihen, kuinka tutkittavat mahdollisesti toimivat (Heath, Hindmarsh & Luff 2010). Videointi saattoi esimerkiksi vaikuttaa siihen, kuinka haastateltavat käyttäytyivät, esimerkiksi tuomalla heille paineita siitä, että omaan toimintaan tulee kiinnittää erityisesti huomiota, koska on kuvattavana. Tutkimustilanne ei siis koskaan ole täysin luonnollinen tutkittavalle. Vaikka tämän tutkimuksen kohteena ei ollut varsinaisesti lapset, saattoi videointi vaikuttaa myös siihen, kuinka lapset olivat tutkimustilanteessa. Lapset saattavat käyttäytyä tutkimustilanteessa hyvin eri tavoin, osa voi vetäytyä ja osa haluaa esimerkiksi kertoa spontaanisti tutkijalle jotakin (Rutanen ym. 2021). Se miten lapset tutkimustilanteessa käyttäytyivät, saattoi myös näkyä siinä, kuinka aikuinen heidän kanssaan toimi. Vuorovaikutussuhde saattoi siis näyttäytyä hieman eritavalla, kuin arjessa muuten.

Videoinnin etu tässä tutkimuksessa kuitenkin oli se, että sen avulla voitiin tallentaa myös tilanteet, joita tutkija ei olisi kerennyt kirjoittaa ylös. Toisaalta videointi kuvaa tutkijan rajaamaa tilannetta, eikä kamera voi olla yhtä aikaa kaikkialla. Videoinnin rajoitus on siis osin se, että sen ulkopuolelle voi jäädä tilanteita. (Heath, Hindmarsh & Luff 2010.) Tässä tutkimuksessa videointi kuitenkin lisäsi kahden haastattelun luotettavuutta, sillä video toimi haastateltavan muistin tukena. Videoihin perustuvan haastattelun etu oli myös se, että tutkittavien oli helpompi reflektoida omaa toimintaansa, kun he pystyivät konkreettisesti katsomaan, miten he tilanteissa toimivat. Videoihin perustuva muistelu soveltuikin hyvin juuri tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, sillä sen avulla saatiin tärkeää tietoa tutkittavien oman pedagogisen toiminnan reflektointiin liittyen. Samankaltaista menetelmää on käytetty myös aiemmin vastaavissa tutkimusasetelmissä. Esimerkiksi tutkimuksessa, jossa haluttiin selvittää varhaiskasvatuksen opettajien ajatteluun

ja reflektioon liittyvää osaamista, aineistonkeruumenetelmänä hyödynnettiin sitä, että opettajien vuorovaikutusta lasten kanssa videoitiin. Videoinnin avulla, opettajien oli helpompi kertoa haastattelussa omasta osaamisestaan sekä pedagogisista käytänteistä. (Cherrington & Loveridge 2014, 42.) Kaksi muuta tutkimuksen haastattelua perustui vapaaseen muisteluun. Tutkijan tuli suhtautua näihin haastatteluihin niin, että tutkittavien kertoma ei välttämättä kuvaa ”tapahtumien todellista luonnetta”, vaan tutkittavien omaa kokemusta siitä, mikä tilanteesta on heille jäänyt mieleen ja mikä tulee kerrotuksi. Muistitietotutkimuksen näkökulmasta haastattelut eivät siis kuvaa niinkään mitä on tapahtunut, vaan mikä merkitys tapahtumilla on ollut (Fingerroos & Haanpää 2006).

Tutkimuksen luotettavuutta voi arvioida myös sisäisen validiteetin avulla. Tällä viitataan siihen, kuinka hyvin tutkimuksen teoreettiset käsitteet on valittu ja miten hyvin valittu tutkimusmenetelmä sopii kyseiseen tutkimukseen (Eskola & Suoranta 1998, 214). Tässä tutkimuksessa teoria rakentui varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyn kautta, mutta myös varhaiskasvatuksen pedagogisen asiantuntijaosaamisen ympärille. Valitut teoreettiset käsitteet esimerkiksi varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan tai pedagogiseen asiantuntijaosaamiseen liittyen soveltuivat hyvin tutkimukseen, sillä ne tukivat ja auttoivat ymmärtämään tutkimuksen tuloksia. Tutkimusmenetelmänä ylipäänsä laadullinen tutkimus sekä fenomenologia soveltuivat tähän tutkimukseen hyvin. Fenomenologian ydinajatuksena on, että jokaisella on oma henkilökohtainen kokemusmaailmansa. Henkilön tausta sekä aiemmat kokemukset näkyvät myös siinä, miten hän asioihin suhtautuu. (Laine 2015, 29–30.) Tutkimuksen kannalta oli kiinnostavaa tarkastella sitä, miten tämän tutkimuksen osallistujat varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa puheessaan rakensivat ja miten heidän tähän asti kertyneet kokemukset näkyivät siinä, miten pedagogiikkaa jäsennettiin. Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli pitkä työkokemus varhaiskasvatuksen opettajina toimimisesta. Varhaiskasvatuksen opiskelijoilla puolestaan oli vahvaa aiempaa kokemusta varhaiskasvatuksen lastenhoitajana toimimisesta. Näin ollen tutkittavilla saattoi olla esimerkiksi erilaisia

kokemuksia varhaiskasvatuksen pedagogiikasta aiemman taustansa vuoksi. Varhaiskasvatuksen opiskelijoilla ei esimerkiksi välttämättä ollut vielä niin paljon kokemusta opettajana toimimisesta tai opettajan pedagogisesta roolista, mutta heillä oli varmasti jo jonkinlaista näkökulmaa siihen, mitä varhaiskasvatuksen pedagogiikka käytännön työssä on. Varhaiskasvatuksen opettajien pitkä työkokemus opettajana toimimisesta näkyi siinä, kuinka esimerkiksi omista kasvatuskäsityksistä puhuttiin osana pedagogisen toiminnan reflektointia. Varhaiskasvatuksen opiskelijoilla puolestaan heidän tuore kokemuksensa varhaiskasvatuksen opettajaopinnoista näkyi siinä, kuinka suunnittelun merkityksestä puhuttiin oman pedagogisen toiminnan reflektoinneissa. Jokainen tutkittava puhui siis varhaiskasvatuksen pedagogiikasta omien, siihen asti kertyneiden kokemusien kautta. Tutkimuksen päätavoitteena ei ollut vertailla tutkittavien käsityksiä, mutta fenomenologisen lähestymistavan ansiosta, myös tutkittavien tausta nostettiin enemmän esille esimerkiksi tulosten pohdinnassa.

Reliabiliteetin sekä validiteetin lisäksi tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella tulosten siirrettävyyden ja yleistettävyyden avulla. Tulosten siirrettävyydellä ja yleistettävyydellä tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkimuksen tulokset olisivat siirrettävissä esimerkiksi toisenlaiseen tutkimuskontekstiin ja kuinka hyvin tuloksia voi yleistää (Miles & Huberman 1994, 279). Tutkimusaineisto oli kooltaan pieni, joten suurempien yleistysten tekeminen ei tämän puitteissa ole kannattavaa. Toisaalta tutkittavien kerronta haastatteluissa oli monipuolista ja kattavaa, joten pieni aineisto ei myöskään estänyt luotettavien tulkintojen tekemistä. Tutkimuksen tutkimusasetelma oli melko spesifi esimerkiksi haastateltavien taustan vuoksi. Tämän takia myöskään tutkimustulosten siirrettävyys toisiin tutkimuskonteksteihin ei ole niin yksinkertaista. Toisaalta kuitenkin esimerkiksi tulokset siitä, mitä erilainen ammattiosaaminen tuottaa puheeseen olisi siirrettävissä esimerkiksi muille kasvatustieteentutkijoille, joissa vertaillaan noviisi ja ekspertti asemassa olevia työntekijöitä.

Lopuksi tämän tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella tutkijan ja tutkimuksen objektiivisuuden näkökulmasta. Laadullinen tutkimus on aina kiinni tutkijan tekemistä rajauksista sekä tulkinnoista. Tutkijan omat näkemykset, arvot tai asenteet, eivät kuitenkaan saisi näkyä siinä, miten esimerkiksi aineistoa kerätään ja miten sitä analysoidaan ja tulkitaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–141.) Tutkijan on hyvä myös olla perillä etukäteen siitä, millaisia ennakkokäsityksiä hänellä tutkittavaan ilmiöön voisi olla, jotta hän osaa ottaa huomioon ne, eivätkä ne vaikuttaisi tulkintojen tekemiseen (Miles & Huberman 1994, 278). Tässä tutkimuksessa tuli kiinnittää huomiota siihen, ettei tutkijan oma asema varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijana vaikuta siihen, miten aineistoa tulkitaan ja, kuinka haastateltavien puhetta arvioidaan. Tutkijan oma tausta näkyi siinä, että ymmärrys varhaiskasvatuksen koulutusohjelman sisällöistä ja sen tuottamasta pedagogisesta osaamisesta oli laajempi. Tämä ei kuitenkaan ohjannut tulkintaa, vaan aineistoon suhtauduttiin neutraalisti. Tutkijan tuli myös kiinnittää huomiota, ettei omat ennakkokäsitykset vaikuttaneet siihen, millaisia asioita aineistosta nostettiin. Esimerkiksi ennakkokäsitys siitä, että haastateltavien puhe pedagogiikasta eroaisi heidän taustojensa vuoksi tuli jättää sivuun ja keskittyä tekemään tulkintoja pelkän aineiston pohjalta.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Tämä tutkimuksen tärkein anti oli saada lisää tietoa sekä opettajien, että opiskelijoiden näkemyksistä varhaiskasvatuksen pedagogiikasta, joka on varhaiskasvatuksen toiminnan ydintä. Tutkimus toi lisää tietoa siitä, kuinka varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa voidaan hahmottaa käytännön työn valossa, eikä ainoastaan kirjallisuuden määritelmän kautta. Toisaalta tutkimus toi näkemyksiä myös siihen, kuinka tutkittavan aiempi tausta heijastuu siihen, miten varhaiskasvatuksen pedagogiikasta puhutaan, vaikka tämä ei ollutkaan tutkimuksen varsinainen tutkimuskysymys. Tulevien tutkimusten kannalta olisikin tärkeää tarttua tähän teemaan vielä enemmän ja tarkastella, kuinka

varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen osaaminen rakentuu opintojen sekä työelämän aikana. Aiheesta olisi hyvä esimerkiksi tehdä pitkittäistutkimus, jossa varhaiskasvatuksen opiskelijat vastaisivat opintojensa aikana siihen, miten he varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa hahmottavat. Samoja tutkittavia voitaisiin haastatella myöhemmin, kun he ovat toimineet alalla jo useampia vuosia. Tällöin saataisiin tietoa siitä, onko tutkittavien näkemykset varhaiskasvatuksen pedagogiikasta mahdollisesti muuttuneet saadun kokemuksen myötä. Esimerkiksi Onnismaa ym. ovat tutkineet varhaiskasvatuksen uran alussa olevia opettajia ja heidän kokemuksiaan omasta asiantuntijuudestaan (Onnismaa ym. 2017). Kiinnostavaa olisi kuitenkin saada enemmän vertailevaa tutkimusta siitä, miten asiantuntijuus näyttäytyy opintojen aikana suhteessa työelämään.

Toisaalta olisi myös tärkeää jatkossa tarkastella lisää sitä, millaista eri asiantuntijuutta eri koulutusohjelmat varhaiskasvatukseen tuottavat. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opiskelijoilla oli vahva ammattiosaaminen varhaiskasvatuksen lastenhoitajana toimimisesta. Tutkittavilta olisikin voitu kysyä vielä enemmän siitä, millaisena he näkevät opettajan ja lastenhoitajan ammattiosaamisen väliset erot ja millaisia eri painotuksia heidän mielestään näissä on. Kiinnostavaa olisi myös ollut tietää, miten tutkittavat kokevat ammatti-identiteettinsä muutoksen lastenhoitajasta opettajaksi. Ukkonen-Mikkola ym. (2020) tuovat esille artikkelissaan, miten eri varhaiskasvatuksessa toimivat työntekijät hahmottavat omaa ammattirooliaan. Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat, varhaiskasvatuksen sosionomit sekä varhaiskasvatuksen lastenhoitajat kertovat siitä, kuinka he hahmottavat omaa rooliansa työtiimissä. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat esimerkiksi olevansa vastuussa suunnittelusta sekä pedagogiikan toteutumisesta, kun taas lastenhoitajat toiminnan toteuttamisesta (Ukkonen-Mikkola ym. 2020, 332–333). Mielenkiintoista olisi toteuttaa tämän kaltainen tutkimus, jossa näkökulmana olisi vielä enemmän se, miten eri ammattilaiset kokevat varhaiskasvatuksen pedagogiikan ja sen toteuttamisen oman ammattiroolinsa näkökulmasta.

Tämä lisäksi tulevaisuudessa tutkimuksissa reflektion roolia voisi nostaa vielä enemmän esille. Esimerkiksi oman käyttöteorian pohtiminen sekä omien

kasvatusnäkemysten tarkastelu voisi tuoda lisää näkökulmaa myös siihen, kuinka pedagogiikkaa hahmotetaan. Tässä tutkimuksessa tutkittavat kuvasivat muun muassa heidän pedagogisia tavoitteitansa toiminnalle, joiden taustalla näkyä selkeästi heidän käyttöteoriaansa, kuten käsitys lapsesta oppijana. Käyttöteorian pohtiminen ei kuitenkaan ollut välttämättä tiedostettua, vaan heijastui muun puheen kautta. Tämän vuoksi olisikin kiinnostavaa saada lisää tietoa siitä, miten esimerkiksi opettajat hahmottavat omaa käyttöteoriaansa ja sitä kautta pedagogista osaamistaan. Varhaiskasvatuksen opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä koulutuksen ohjattujen harjoitteluiden yhteydessä on tarkasteltu aiemmissa tutkimuksissa (Liinamaa 2014; Ukkonen-Mikkola, Ek, Piironen, Lehtinen, Berg, Sviili & Liinamaa 2021), olisi kuitenkin kiinnostavaa saada lisää tietoa myös siitä, kuinka varhaiskasvatuksen opiskelijoiden käyttöteoria sekä pedagoginen osaaminen rakentuu opintojen aikana.

Kuten jo tutkimuksen alussa todettiin, pedagogiikka on keskeinen osa varhaiskasvatusta, niin suunnitellussa toiminnassa, kuin myös arjessa. Varhaiskasvatus ei ole enää ainoastaan lapsen päivähoitoa, vaan se on osa lapsen oppimispolkua ja toisaalta merkityksellistä ja itseisarvo lapselle sellaisenaan (Ranta, Sajaniemi, Eskelinen & Lämsä 2021; Opetushallitus 2022). Yhteiskunnallisessa keskustelussa on myös herätty yhä enemmän siihen, kuinka merkittävää ja vaikuttavaa varhaiskasvatus on (Karila 2016). Syksyllä 2022 on esimerkiksi saatu voimaan uudistetut varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä lisäyksiä myös varhaiskasvatukseen. Pinnalla on kuitenkin yhä useita varhaiskasvatukseen ja sen järjestämiseen liittyviä kysymyksiä, kuten se kuinka alalle saataisiin enemmän opettajia ja toisaalta heidät myös pysymään alalla (Kantonen, Onnismaa, Reunamo & Tahkokallio 2020). Tämän tutkimuksen tärkeimpänä tavoitteena oli tuoda varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa näkyväksi. Ymmärrys siitä, mitä ja millainen rooli varhaiskasvatuksen pedagogiikalla on, lisää varhaiskasvatuksen arvotusta ja auttaa näkemään, miksi varhaiskasvatus on tärkeää. Tulevaisuudessa riittää kuitenkin vielä töitä, jotta varhaiskasvatuksen pedagoginen arvo tunnistettaisiin täysin.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Raittila, R. 2017. Varhaiskasvatustutkimuksen kaksi vuosikymmentä: tieteenalat, kysymyksenasettelut ja metodit. *Kasvatus & Aika* 11(3), 51–59.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. 2018. Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus-lehti* 49:1, 75–81.
- Byrne, D. 2016. *Research ethics*. SAGE Publications.
- Campbell-Barr, V. 2018. The silencing of the knowledge-base in early childhood education and care professionalism. *International Journal of Early Years Education*, 26:1, 75–89.
- Cardano, M. 2020. *Defending qualitative research: design, analysis and textualization*. London: Routledge.
- Cherrington, S. & Thornton, K. 2013. Continuing professional development in early childhood education in New Zealand. *Early Years*, Vol. 33, No. 2, 119–132.
- Cherrington, S. & Loveridge, J. 2014. Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education*, Volume 41, July 2014, Pages 42–51.
- Cutrim Schmid, E. 2011. Video-stimulated reflection as a professional development tool in interactive whiteboard research. *ReCALL* 23(3), 252–270.
- Driscoll, M. 2014. *Psychology of learning for instruction*. Harlow: Pearson Education.
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. 2017. Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa M. Koivula, A. Siippanen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 21–35.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Fingerroos, O. & Haanpää, R. 2006. Muistitietotutkimuksen ydinkysymyksiä. Teoksessa O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U-M. Peltonen (toim.) Muistitietotutkimus – Metodologisia kysymyksiä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 25–48.
- Fonsén, E. 2008. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatustyön johtamisessa. Teoksessa E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.). Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä -tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 42–54. (Luettu 6.5.2021.) <https://johtajuusfoorumi.fi/wp-content/uploads/sites/5/2015/06/030309Fooruminjulkaisu.pdf>
- Fonsén, E. & Ukkonen-Mikkola, T. 2019. Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. Educational research, Vol. 61, No. 2, 181–196.
- Happo, I. & Määttä, K. 2011. Expertise of Early Childhood Educators. International Education Studies. Vol. 4, No. 3, 91–99.
- Happo, I., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012a. Experts or good educators – or both? The development of early childhood educators' expertise in Finland. Early Child Development and Care. Vol. 182, Nos. 3–4, 487–504.
- Happo, I., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012b. How do Early Childhood Education Teachers Perceive Their Expertise? A Qualitative Study of Child Care Providers in Lapland, Finland. Early Childhood Education Journal, 41, 273–281.
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. 2010. Video in qualitative research: analysing social interaction in everyday life. Los Angeles: SAGE cop.
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. 2016. Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. Early Child Development and Care, Vol. 188, No. 2, 143–156.
- Huhtinen, A-K. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus Oy.

- Huttunen, L. & Homanen, R. 2017. Etnografinen haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori, A.L. Aho (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 131–152.
- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten ryhmissä: hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 30–52.
- Ishimine, K. & Tayler, C. 2014. Assessing Quality in Early Childhood Education and Care. *European Journal of Education*, Vol. 49, No. 2, 2722–90.
- Jyväskylän yliopisto kasvatustiedeen tiedekunta. 2022. Varhaiskasvatuksen kandidaattiohjelma. (Luettu 23.10.2022.) <https://opinto-opas.jyu.fi/2020/fi/tutkintoohjelma/varka2020/>
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Harju-Luukkainen, H., Ranta, S., Chydenius, H., Lahdenperä, J., Neitola, M., Kinos, J., Sajaniemi, N. & Ruokonen, I. 2021. Understanding Different Approaches to ECE Pedagogy through Tensions. *Education Sciences*, 11, 790, 11–4.
- Kantonen, E., Onnismaa, E-L., Reunamo, J. & Tahkokallio, L. 2020. Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat -varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, Volume 9, Issue 2, 264–289.
- Karila, K. 2008. A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 16, No. 2, 210–223.
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Sirén-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A.-S. 2013. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013. Tampere: Korkeakoulujen arviointineuvosto. (Luettu 30.9.2021.) https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilanne katsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. (Luettu 4.10.2022.)

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf

- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. (Luettu 21.4.2021.)
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Killingsworth Roberts, S., Crawford, P. & Hickmann, R. 2010. Teacher Research as a Robust and Reflective Path to Professional Development. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31, 258–275.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Knauf, H. 2020. Learning stories, pedagogical work and early childhood education: a perspective from German preschools. *Education Inquiry*, Vol. 11, No. 2, 94–109.
- Kupila, P. 2007. ”Minäkö Asiantuntija?” Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetinen rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologien näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Leinonen, J. 2014. Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus Ry, 16–40.

- Liinamaa, T. 2014. Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Lämsä, T. 2021. Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika* 15 (2), 79–86.
- Martínez-Bello, V., Bernabé-Villodre, M., Lahuerta-Contell, S., Vega-Perona, H. & Giménez-Calvo, M. 2020. Pedagogical Knowledge of Structured Movement Sessions in the Early Education Curriculum: Perceptions of Teachers and Student Teachers. *Early Childhood Education Journal* 49, 483–492.
- Miles, M. & Huberman, M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks (Calif.): Sage cop.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow, L. Lehto, E. Lidqvist & L. Ahtenmäki-Pelkonen (toim.) *Uudistava oppiminen – Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–38.
- Murray, J. 2015. Early childhood pedagogies: spaces for young children to flourish. *Early Child Development and Care*, Vol. 185, Nos. 11–12, 1715–1732.
- Ng, S., Wright, S. & Kuper, A. 2019. The Divergence and Convergence of Critical Reflection and Critical Reflexivity: Implications for Health Professions Education. *Academic Medicine*, Vol.94 (8), 1122–1128.
- Niikko, A. & Ugaste, A. 2011. Conceptions of Finnish and Estonian Pre-school Teachers' Goals in Their Pedagogical Work. *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 56, No. 5, 481–495.
- Nummemaa A.R., Karila K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. *Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa*. Tampere University Press: Taju.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. 2017. Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti – JECER* 6(2), 188–206.

- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. 2022. Opettajana varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. (Luettu 23.10.2022) <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa/>
- Opintopolku. 2022. Varhaiskasvatus, Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma, kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri (3v 2v). (Luettu 26.8.2022.)
<https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.444527583510>
- Opetushallitus. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1. (Luettu 29.10.2022.)
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. 2022. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. (Luettu 26.8.2022.)
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf
- Palojärvi, A., Mård-Miettinen, K., Koivula, M. & Rutanen, N. 2021. Eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteoria monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, Volume 10, Issue 3, 121–146.
- Pihlaja, P. & Holst, T. 2013. How Reflective are Teachers? A Study of Kindergarten Teachers' and Special Teachers' Levels of Reflection in Day Care. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 57, No. 2, 182–198.
- Pitkäniemi, H. 2010. How the Teacher's Practical Theory Moves to Teaching Practice – A Literature Review and Conclusions. *Education Inquiry*, 1:3, 157–175.
- Raittila, R. & Siippanen, A. 2017. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa M. Koivula, A. Siippanen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 283–292.
- Raittila, R., Liinamaa, T. & Tuominiemi, L. 2017. Tulevaisuuteen suuntaava varhaiskasvatustiede. *Kasvatus & Aika* 11(3), 60–69.

- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M. & Lämsä, T. 2021. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen –Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika* 15 (2), 60–72.
- Rintakorpi, K. 2018. Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia. Helsingin Yliopisto. Väitöskirja.
- Rintakorpi, K. 2016. Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years*, Vol. 36, No. 4, 399–412.
- Robson, S. 2011. Producing and Using Video Data in the Early Years: Ethical Questions and Practical Consequences in Research with Young Children. *Children & Society*, Volume 25, 179–189.
- Rutanen, N., Raittila, R., Harju, K., Lucas Revilla, Y. & Hännikäinen, M. 2021. Negotiating Ethics-in-Action in a Long-term Research Relationship with a Young Child. *Human Arenas*, Early online.
- Szokolak-Stepień, A. 2017. Pedagogical excellence in an early childhood education teacher – research summary. *Journal of Education Culture and Society*. No. 1, 91–108.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippanen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 36–55.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. (Luettu 16.9.2022.)
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Ukkonen-Mikkola, T., Ek, T., Piironen, R., Lehtinen, E., Berg, A., Sviili, E. & Liinamaa, T. 2021. Relationaalisen asiantuntijuuden rakentuminen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ohjatun harjoittelun diskursseissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, Volume 10, Issue 3, 182–207.

Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R. & Wallin, O. 2020. Varhaiskasvatuksen työ muuttuu - muuttuuko asiantuntijuus? Työelämän tutkimus 18 (4), 323-339.

Varhaiskasvatuslaki 2018. 540/2018. (Luettu 16.9.2022.)

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Vesterinen, O., Toom, A. & Patrikainen, S. 2010. The stimulated recall method and ICTs in research on the reasoning of teachers. *International Journal of Research & Method in Education*, Vol. 33, No. 2, 183-197.

Vu, T.T. 2021. Early childhood education in Vietnam, history, and development. *International Journal of Child Care and Education Policy*, Volume 15:3, 1-18.

White, J., Peter, M., Sims, M., Rockel, J., Kumeroa, M. 2016. First-year practicum experiences for preservice early childhood education teachers working with birth-to-3-year-olds: An Australasian experience. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, Vol. 37, No. 4, 282-300.

LIITTEET

Liite 1.

YLEINEN TIEDOTE HANKKEESTA

Hei!

Osaamisen yhteisloikka – pedagogista ammattitaitoa lastentarhanopettajien koulutuksen ja työelämän uudistuvalla yhteistyöllä on Turun yliopiston ja Jyväskylän yliopiston yhteinen koulutuksen kehittämisen hanke. Hanketta rahoittaa Opetus- ja kulttuuriministeriö (20182020).

Hankkeessa kehitetään varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ja päiväkodeissa työskentelevien opettajien pedagogista osaamista ja ammattitaitoa sekä rakennetaan uudenlaisia yhteisiä toimintatapoja. Keskiössä ovat erityisesti kielen kehityksen ja sosioemotionaalisten taitojen tukeminen sekä laadukas kasvatusvuorovaikutus. Hankkeeseen kuuluu myös tutkimuksellista seuranta-aikaa vuosien 2019–2020 aikana.

Osahanke I: opiskelijoiden oppiminen

Tutkimuksen osahankkeeseen I **osallistuvat opiskelijat** täyttävät itsearviointeja osana opiskeluaan. Itsearviointien yhtenä tavoitteena on arvioida Loikka -hankkeessa kehitetyn ja tuotetun materiaalin tai toimintatavan yhteyttä opiskelijan kokemaan oppimiseen. Osa opiskelijoista osallistuu vielä tarkempaan seurantaan: heidän ammatillisten opintojen aikana toteuttamia lapsiryhmädemoja videoidaan, ja sen jälkeen opiskelijat keskustelevat näistä videoinneista ja arvioivat toimintaansa ja vuorovaikutustaan lasten kanssa. Näihin lapsiryhmiin kutsutaan eri päiväkotien lapsiryhmiä **ja ryhmätilanteet toteutetaan** Jyväskylän yliopiston tiloissa.

Osahanke II: työelämäyhteistyö

Hankkeessa toteutetaan myös yhteistä työn kehittämistä päiväkodeissa. Toimintaan mahtuu mukaan noin 2–6 päiväkotiryhmää, joissa **toimivien kasvattajien kanssa opiskelijat kehittävät** yhteisiä toimintamalleja lasten kielen kehityksen ja sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen. Tätä noin 4kk kestävästä kehittämistyöstä toteuttavat ja dokumentoivat (havainnointi ja keskustelujen kirjaaminen) maisteriopiskelijat sekä kandityöntekijät Jyväskylän yliopistolta.

Kutsumme nyt Sinut mukaan tähän Osaamisen yhteisloikka -kehittämisen- ja tutkimushankkeeseen. Hankkeeseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voit peruuttaa osallistumisesi/lapsesi osallistumisen, milloin tahansa hankkeen aikana, jos niin haluat.

Toivomme, että perehdyt huolella oheiseen tietosuojaselosteeseen, jossa kuvataan tarkemmin, miten hankkeen aineistoa kerätään ja käsitellään ja mitä hanke tarkoittaa juuri sinun kohdaltasi. Ohessa on myös suostumuslomake, jonka toivomme sinun täyttävän.

Palautathan suostumuslomakkeen x.x.x mennessä opettajalle (Erja Rautamies) tai jollekin tutkimusryhmämme jäsenelle.

Kerromme mielellämme lisätietoja ja vastaamme mahdollisiin kysymyksiin.

Tutkimusryhmä: **Yhteyshenkilö(t)**: Merja Koivula, Erja Rautamies, Jyväskylän yliopisto,

Kasvatustieteiden laitos. **Tutkimuksen vastuullinen johtaja:** Niina Rutanen, Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos.